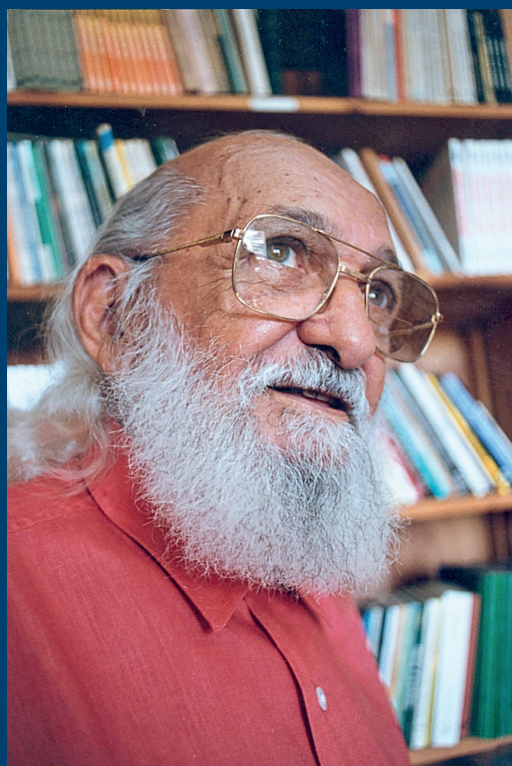


Danilo R. Streck / Euclides Redin / Jaime José Zitkoski
(Orgs.)

DICCIONARIO

Paulo Freire



vhs
DVV International

BMZ  Ministerio Federal de
Cooperación Económica
y Desarrollo


ceaal







DICCIONARIO PAULO FREIRE







DICCIONARIO

Paulo Freire

Danilo R. Streck

Euclides Redin

Jaime José Zitkoski

(Orgs.)





STRECK, Danilo (Coordinador). Euclides REDIN, Jaime José ZITKOSKI
(Organizadores)

Diccionario. Paulo Freire / Streck, Danilo R. (Coordinador); Euclides Rendín y
Jaime Zitkoski (Organizadores). Lima: CEAAL. 2015.

Lima: CEAAL 2015.

Freire, Paulo; educación, educación popular, diccionario, filosofía, sociología.

Título original: Dicionário Paulo Freire.
[2° edición, revisada y ampliada]. Belo Horizonte:
Auténtica Editora. 2008.
www.autenticaeditora.com.br

Traducción al castellano:
Patricia Helena Gudiño

Coordinación del Proyecto original:
Danilo R. Streck

Coordinación y revisión de la 2da Edición en castellano:
Oscar Jara Holliday

2015. Edición limitada en castellano
(bajo autorización de Auténtica Editora)
CEAAL, Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe
Parque Osoros 162, Pueblo Libre. Lima 11 Perú

Diseño e impresión:
Tarea Asociación Gráfica Educativa
Pasaje María Auxiliadora 156, Breña. Lima 5, Perú.

Lima. 500 ejemplares

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2015-12443

ISBN 978-9962-9021-2-6





ÍNDICE GENERAL

Presentación a la edición en castellano.....	11
Un libro para dialogar con Paulo Freire <i>OSCAR JARA HOLLIDAY</i>	
Presentación.....	15
<i>DANILO R. STRECK</i> <i>EUCLIDES REDIN</i> <i>JAIME JOSÉ ZITKOSKI</i> (ORG.)	
Paulo Freire: una cartografía intelectual.....	19
<i>JAIME JOSÉ ZITKOSKI</i> <i>EUCLIDES REDIN</i> <i>DANILO R. STRECK</i>	
Vida y obra: tiempos y lugares.....	19
La obra de freire: un pensador dialógico en búsqueda de nuevas síntesis.....	22
Un punto de partida radical: la liberación como fuerza que impulsa la pedagogía freiriana.....	25
Temas emergentes.....	27
Diccionario.....	31





PALABRAS GENERADORAS

Acción-reflexión	31	Concientización	105
Activismo	32	Condicionado/determinado	107
Ad-mirar	34	Confianza	109
Afectividad	36	Conflicto	111
África/africanidad		Conocer/conocimiento	113
(Angola, Guinea-Bissau, Mozambique)	38	Consejo mundial de iglesias	115
Alegría	40	Contradicción	116
Alfabetización	42	Cristiano (Cristianismo)	118
Alienación	45	Criticidad	120
Alteridad	46	Cuerpo	122
América latina	48	Cuerpo(s) conciente(s)	124
Amorosidad	50	Cultura	126
Analfabetismo	52	Cultura (Movimientos de cultura popular)	128
Angicos	55	Cultura del silencio	129
Antropológica (Condición)	57	Cultura popular	131
Anuncio/denuncia	59	Curiosidad epistemológica	137
Arqueología de la concientización		Currículo	139
(Arqueología de la conciencia)	61	Decencia	141
Asia	63	Decir su palabra	142
Asistencialismo	64	Democracia (Reconexión de lo personal y de lo político)	144
Aula	66	Derechos humanos	148
Autonomía	68	Dialéctica	150
Autoridad	69	Diálogo/dialogicidad	152
Autoritarismo	71	Diferencia	154
Biofilia/necrofilia	74	Directividad	156
Boniteza	76	Discencia/docencia	158
Cambio/transformación social	79	Disciplina	159
Campesino	81	Discurso	161
Cartas pedagógicas	82	Domesticación	163
Chile	83	Ecología	166
Círculo de cultura	85	Educación	168
Ciudadanía	87	Educación bancaria/educación problematizadora	170
Clase social	88	Educación de adultos	172
Codificación/decodificación	90	Educación e infancia	174
Cognoscente (Acto)	92	Educación popular	176
Coherencia	94	Educación profesional	178
Colectivo	97	Educador/educando	181
Compromiso	99	Emancipación	184
Comunicación	101		
Conciencia (Intransitiva, transitiva ingenua y transitiva crítica)	103		





Empoderamiento	186	Instrucción	285
Enseñar y aprender	187	Intelectual/intelectuales	287
Epistemología	190	Interdisciplinariedad	289
Escribir/escritura	193	Intersubjetividad	291
Escuchar	195	Introyección/extroyección	292
Escuela	197	Invasión cultural	294
Escuela ciudadana	199	Justicia/justicia social	297
Esperanza	202	Lectura del mundo	300
Espontaneismo	204	Leer/lectura	302
Estado	205	Lenguaje	304
Estética	207	Liberación	306
Ética	209	Libertad	308
Evaluación	211	Libertinaje	310
Exclusión social	213	Liderazgo	311
Exilio	215	Lucha	313
Existencia	216	Mango (Árbol de)	318
Experiencia	218	Manipulación	319
Extensión	220	Marx/marxismo	320
Extensión/comunicación	221	Mediación (Pedagógica)	323
Familia	223	Memoria/esperanza	325
Fatalismo/fatalidad	225	Método Paulo Freire	328
Fe (Cristiana/el ser humano)	227	Metodología del trabajo popular	330
Felicidad	228	Miedo y osadía	332
Feminismo	231	Militancia	335
Fenomenología	234	Mito	337
Futuro/futurible	239	Modernidad/pos modernidad	339
Gente/gentificación	242	Mova	342
Gestión democrática	244	Movilización	344
Globalización	246	Movimientos sociales/movimiento popular	346
Gnoseológica (situación)	250	Mujer/hombre (Relaciones de género, relaciones dignas)	348
Hambre	252	Multiculturalismo	350
Hegel/hegelianismo	254	Mundo	355
Hermeneutica	258	Naturaleza	357
Historia	260	Naturaleza humana	360
Historicidad	262	Neoliberalismo	362
Hombre/ser humano	264	Oír	366
Humanización/deshumanización	266	Ontología (Freiriana)	367
Humildad	268	Oprimido/opresor	369
Identidad cultural	270	Paciencia/impaciencia	372
Ideología	271	Palabra/palabración	374
Iglesia profética	273	Paradigmas del oprimido	376
Inacabamiento	275	Participación	378
Indignación	277	Partido político	380
Inédito viable	278	Pascua	382
Inmersión/emersión	282		
Instituto de acción cultural (IDAC)	283		





Pedagogía(s)	384	Saber (Erudito/saber popular/ saber de experiencia)	458
Pedagogía da autonomía	385	Saber hecho de experiencia	459
Pedagogía de la esperanza	387	Saudade	462
Pedagogía del oprimido	389	Ser más	463
Pensar correctamente	391	Silencio	465
Peregrinaje	393	Síntesis cultural	469
Pesquisa/investigación	395	Situaciones límite	471
Poder	397	Sociedad	472
Poesía	399	Solidaridad	475
Política	402	Subjetividad/objetividad	476
Politicidad	404	Sueño posible	478
Posibilidad	406	Sujeto social	480
Praxis	407	Sujeto/objeto	482
Pregunta	409	Surear	484
Presencia (en el mundo)	411	Tema generador	486
Problematización	412	Teología de la liberación	488
Profesor (ser)	415	Teoría crítica	491
Profetismo (Freiriano)	417	Texto/contexto	493
Pronunciar el mundo	419	Tiempo	495
Quehacer	421	Tolerancia/intolerancia	496
Querer bien	423	Trabajador/formación profesional	498
Racismo	427	Trabajo	502
Radicalidad/educación radical	429	Trabajo docente	504
Realidad	431	Trabajo-educación	505
Rebeldía/rebelión	434	Trama	508
Recife	437	Tránsito/transitividad	509
Registro	445	Trascendencia	511
Reinventar/reinvención	447	Unidad en la diversidad	514
Religión/religiosidad	448	Utopía	516
Resistencia	450	Violencia	519
Revolución	452	Vocación ontológica	521
Riesgo	454		
Rigor/rigurosidad	455		





PRESENTACIÓN A LA EDICIÓN EN CASTELLANO

Oscar Jara Holliday¹

En homenaje a Raúl Leis, amigo y compañero de camino de Paulo, siempre presente

UN LIBRO PARA DIALOGAR CON PAULO FREIRE

Cuando un día en el año 2010, encontramos con Raúl Leis la compilación de textos titulada sugestivamente: “Diccionario Paulo Freire”, editada en Brasil por Danilo Streck, Euclides Redin y Jaime Zitkosky, inmediatamente nos surgió la iniciativa de publicarlo en castellano para hacerlo accesible a las educadoras y educadores de toda América Latina y el Caribe. Raúl, en ese entonces Secretario General del CEAAL, cuando ni podíamos sospechar que unos meses después una presunta mala praxis de una sencilla operación oftálmica nos lo arrebataría físicamente, me encargó que hiciera las gestiones para hacer esta publicación posible. Así, pude contactar a Danilo Streck, quien con toda disposición facilitó el texto digital y los contactos con la editorial *Auténtica*, quien luego de algunas gestiones nos cedió generosamente los derechos para esta edición, compartiendo el interés de divulgar el pensamiento freiriano en nuestra región. Posteriormente, con la colaboración de la Escuela nacional de formación de la Confederación de Trabajadores de Agricultura Familiar de Brasil (*ENFOC-CONTAG*) encontramos la disposición favorable de Helena Patricia Gudiño de hacer la traducción. Finalmente, con el entusiasmo y apoyo de Nélide Céspedes, actual Secretaria General del *CEAAL*, se pudo gestionar los recursos para hacer posible esta publicación que hoy entregamos. Creo que todas las personas involucradas en esta aventura hemos sentido el originario impulso de Raúl para llevarla a cabo y, con seguridad, ésta es una forma más a través de la cual él se nos hace presente, animando e inspirando los procesos de educación crítica y transformadora en los que estamos empeñados con

1 Presidente del CEAAL





el fin de impulsar un movimiento de educación popular y un movimiento de educadoras y educadores populares en nuestra región latinoamericana y caribeña.

La tarea, sin embargo, no fue fácil, pues superada la fase de gestiones y trámites, tuvimos que desarrollar una cuidadosa revisión “freiriana” de los textos, que implicaba ir más allá de su traducción, para posibilitar un acercamiento a los giros, matices y expresiones propias de Paulo Freire, esenciales manifestaciones de su filosofía educativa que le llevaron a “reinventar” creativamente el lenguaje a lo largo de sus distintas obras. Esta labor implicó el desafío maravilloso de realizar un diálogo crítico, tanto con Paulo a través de las categorías escogidas y las citas de sus obras, como con cada una y cada uno de las autoras y autores de los artículos, quienes habían asumido con pasión y dedicación la realización de una lectura analítica y propositiva de alguna de las más de cien palabras generadoras a las que hace referencia este *diccionario*.

Y es que este *Diccionario Paulo Freire* es el producto de muchos diálogos y su objeto es continuar proyectando ese quehacer dialógico, crítico, creativo que sea coherente con aquel desafío que Paulo lanzó cuando, al crearse el Instituto Paulo Freire en São Paulo, señaló: “No quiero que me repitan, quiero que me reinventen”. Por eso, cada uno de los términos o conceptos comentados por distintas personas en esta obra, es una palabra generadora de nuevas reflexiones creativas, que nos permiten abrir nuevos espacios de diálogo, de debate, de confrontación con nuestras propias realidades y pensamientos de hoy. Cada aproximación a una de esas palabras generadoras es, en realidad, una oportunidad para aproximarnos al pensamiento de Freire, pero también para que el pensamiento freiriano penetre en nosotros y nos inspire; es, sin duda, una oportunidad para dialogar con Paulo Freire.

Se trata, en definitiva, de contribuir a que realicemos una doble lectura dialógica: la primera y más evidente, es la lectura de las frases y los textos de Freire, para comprenderlos mejor, ubicar su contexto, descifrar la “lectura del mundo” que ellos nos manifiestan, orientarnos en el panorama complejo y rico de su pensamiento; la segunda, menos frecuente, es que hagamos una lectura de nuestras realidades, desde una óptica y una actitud “freiriana”: quiere decir, desde una mirada crítica, que sea epistemológicamente curiosa, instigadora y problematizadora; historizada, político-pedagógica, teórico-práctica, amorosa, liberadora y esperanzada, lo cual sólo es posible cuando proviene del compromiso radical con la vida y con el pueblo como sujeto de transformación de toda forma de opresión, exclusión, explotación o discriminación.





Ambas lecturas se vuelven ahora más importantes aún, por los desafíos de la época que vivimos y el momento actual de una nueva ofensiva neoliberal en nuestra región. Cobra particular importancia entonces, identificar las claves del pensamiento político-pedagógico de Freire que está presente en los textos escritos por él en distintos períodos, en los cuales siempre buscó dar una respuesta coherente a sus desafíos. Asimismo, se vuelve fundamental realizar una lectura freiriana de nuestro propio complejo momento histórico, ante la crisis de civilización que nos amenaza con la deshumanización creciente y la depredación de los recursos de la vida volviendo a poner el mercado y el lucro como el centro de las relaciones sociales y personales. Una lectura freiriana de estos tiempos, de sus problemáticas y contradicciones, así como de sus posibilidades liberadoras, que responda a la urgencia de reinventar nuevos paradigmas de solidaridad y construcción común de otro tipo de vínculos humanos.

No es asunto, por tanto, de “citar” a Paulo Freire por citarlo, sin identificar el contexto social, cultural o teórico en el que surgió tal o cual frase o idea, sino de encontrar pistas que nos permitan recorrer las diferentes estribaciones de su pensamiento, siempre surgidas de desafíos que enfrentaba en su práctica. Este *Diccionario Paulo Freire* nos ayuda a ello y constituye, por tanto un aporte fundamental a la interpretación crítica y ubicada de los aportes de Freire al pensamiento ético, político y pedagógico contemporáneo, desde las contribuciones analíticas y reflexivas de un importante conjunto de autoras y autores de distintos lugares del mundo.

Pero más aún, este *Diccionario Paulo Freire*, busca ser una fuente de inspiración para la formación de nuestro propio pensamiento y nuestra propia capacidad de acción transformadora como educadoras o educadores populares. Permittiéndonos contar con claves interpretativas, sugerencias y sugerencias, ideas-fuerza, pistas de búsqueda o formulaciones consistentes, que enriquezcan nuestra sensibilidad y agudicen nuestra mirada, para poder descubrir en la tarea cotidiana de nuestro quehacer educativo, los hilos apasionantes con los cuales tejer multicolores aventuras creadoras, desafiantes y placenteras a la vez, que cobijen nuestros sueños y nuestros empeños por ser protagonistas de “inéditos viables”, que superen aquellas “situaciones-límite” que tengamos que enfrentar cotidianamente en la búsqueda permanente por “Ser Más”.

San José, Costa Rica, junio 2015







PRESENTACIÓN

Danilo R. Streck
Euclides Redin
Jaime José Zitkoski
(Organizadores)

Tenemos la satisfacción de presentar la edición revisada y ampliada del *Diccionario Paulo Freire*. El libro contiene 230 temas relacionados con la vida y obra de Paulo Freire. Para esta edición colaboraron 104 autores y autoras invitadas a compartir sus reflexiones y vivencias.

Paulo Freire fue un sembrador y cultivador de palabras. No de cualquier palabra sino de palabras “embarazadas de mundo”, como él decía. Palabras que poseen el don de generar mundos, de pronunciar nuevas realidades. La intención que condujo la organización de este *Diccionario Paulo Freire* fue la de aprehender algunas de esas palabras vivas, entablar un diálogo con ellas y devolverlas al público a fin de que continúen su trayectoria humanizadora. Nadie puede pretender decir la última palabra sobre nada. En el sentido de Freire, como es reafirmado varias veces a lo largo de este *Diccionario*, se buscó, eso sí, hacer un ejercicio del *pensar cierto* en la perspectiva de una reflexión rigurosa y metódica.

Pronto supimos que serían necesarias muchas manos para enfrentar el desafío. Por ello la obra es el resultado de un trabajo colectivo, en el que varias personas se unieron alrededor del mismo propósito, movidos por una sensación de que el tiempo estaba ya maduro para lograr una visión de conjunto de la obra de Paulo Freire, que se suma a las ya excelentes biografías y profundos estudios sobre temas de su obra. Prueba de ello es el entusiasmo con que fue recibida la idea por los autores invitados y por el cariño con el que cada una y cada uno se dedicó a la parte que le correspondió.





La idea del *Diccionario* surgió en el viaje de regreso del *II Foro de Estudios: Lecturas Paulo Freire*², en el año 2000. En el camino de Santa María (RS³), después de las discusiones alguien mencionó que un diccionario podría ser un instrumento importante para educadores y educadoras: para quien busque una primera aproximación, el diccionario lo ayudaría a encontrar sus propios caminos; los lectores y lectoras ya iniciados en la obra de Paulo Freire tendrían una oportunidad de confrontarse con diferentes lecturas de la misma obra; los profesionales e investigadores de otras áreas tendrían una manera de orientar sus actuales discusiones pedagógicas.

En estos diez años nos detuvimos y retomamos varias veces la planificación del *Diccionario*. No eran únicamente las dificultades de tiempo sino sobre todo, la magnitud del desafío lo que nos hacía retroceder. Ahora vemos que este fue un proceso saludable porque permitió muchos diálogos a lo largo de otros caminos. Deseo dejar registrado un reconocimiento especial a quienes hacen del *Foro de Estudios: Lecturas de Paulo Freire* un lugar especial de intercambio y de estudio.

Fueron definidos parámetros mínimos para orientar a los autores y autoras en sus investigaciones y en su elaboración, garantizando una unidad de trabajo. Primeramente se recomendó que la explicación de las fichas ayudase a localizar y comprender las palabras, las expresiones y los conceptos contenidos en la propia obra de Paulo Freire. Segundo, se solicitó que las reflexiones ayudasen a entender el entorno teórico-práctico de la ficha propuesta. Se estableció también una delimitación del texto, seguida estrictamente por unos y “flexibilizada” por otros. Buscamos respetar esta diversidad de maneras de decir sus palabras suyas, dado que las diferentes extensiones no inviabilizarían el conjunto de la obra. Los estilos también son diferentes, así como los puntos de vista. Creemos que esta “unidad en la diversidad” es coherente con el espíritu de Paulo Freire.

La selección de las fichas tuvo como referencia el lugar que la palabra, expresión o concepto ocupa en la obra de Paulo Freire, así como la recurrencia de su uso. En el *Diccionario* hay también palabras y conceptos menos usados por Freire, pero que tienen un papel fundamental para comprender la construcción teórica de Paulo Freire.

-
- 2 El *Foro de estudios: lecturas de Paulo Freire* fue realizado por la primera vez en la Universidad Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) en 1999. Desde entonces las reuniones anuales fueron realizadas en nueve diferentes universidades en el Estado de Rio Grande do Sul, habiendo reunido investigadores y educadores que tienen como referencia las ideas y la práctica de Paulo Freire.
 - 3 Rio Grande do Sul.





Si lograra su objetivo, el *Diccionario* pretende sería un escalón para la producción de estudios más profundos y completos de la obra de Freire, extendiéndose para el campo de la Educación en general, y para otras áreas del conocimiento. Esperamos que este puñado de semillas encuentre tierra fértil en las prácticas y reflexiones de los educadores y educadoras que luchan por una educación mejor en un mundo mejor, y en la interlocución con académicos de otras áreas del conocimiento que reconocen en la educación un lugar privilegiado de la producción de sentidos.

Finalmente, caben las palabras de agradecimiento, limitadas a las más necesarias:

- A las autoras y autores, personas de muy ocupadas, que creen en el proyecto. Entre el estudio y la escritura, son incontables las horas de trabajo dedicadas a este *Diccionario*;
- A las colegas y amigas Cecília I. Osowski y Flávia C. Mädche, que acompañaron el nacimiento y estructuración del *Diccionario*;
- A Rita de Cássia Machado, Vanice Wentz y Josiete Schneider, becarias de iniciación científica, que ejecutaron innumerables tareas a lo largo del proyecto;
- A Ana Maria Araújo Freire por ceder gentilmente el archivo completo y actualizado de las obras de Paulo Freire, así como la fotografía de la capa;
- A Rejane Dias dos Santos, editora de Autêntica, por la visión y pasión con que abrazó el proyecto de este *Diccionario*.

Nota: Colaboraron los becarios Vítor Schüz (Unisinos), Diulli A. Lopes (FAPERGS), Daiane Almeida de Azevedo (CNPq), Dênis Wagner Machado (Unisinos), Mirele Alberton (CNPq) y Letícia da Silva (FAPERGS).







PAULO FREIRE: UNA BREVE CARTOGRAFIA INTELECTUAL

Jaime José Zitkoski
Euclides Redin
Danilo R. Streck

VIDA Y OBRA: TIEMPOS Y LUGARES⁴

Frente a la experiencia concreta de hambre que llenaba su “cuerpo consciente”, un nordestino, brasileño, latinoamericano, en plena década de los 30 del siglo pasado —cuando las principales potencias mundiales invertían todos sus esfuerzos en la producción de armas, invenciones tecnológicas y acumulación de riquezas con el objetivo de prepararse para aquella que vendría a ser la guerra más sangrienta, destructiva y trágica de toda la historia de la humanidad— un niño, que tenía apenas 11 años de edad, se preguntaba sobre lo que él podría hacer para que el mundo fuera menos feo. Un mundo en el que, por ejemplo, nadie más necesitara sentir el estómago “mordiéndose a sí mismo” por no tener qué comer.

Ese niño que creció y convivió con las dificultades del pueblo del Noreste, se formó en Derecho cuando aún era muy joven, debido al esfuerzo de su familia y a su dedicación ejemplar a los estudios. Desistió de esa profesión en la “primera causa” en la que se constituyó como abogado defensor de un joven dentista que bajo mucha presión, estaba queriendo “ganar tiempo” en su condición de trabajador, para poder pagar una deuda que había para poder montar su propio consultorio. Triste y desanimado por el contexto de la injusticia social de ese caso, e impotente frente a la burocracia jurídica, el joven abogado decidió convertirse en educador.

4 Para detalladas consultas biográficas ver Ana María Araujo Freire *Paulo Freire. Uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006. Otro estudio sistemático sobre la vida y obra de Freire es el trabajo organizado por Moacir Gadotti. *Paulo Freire: uma biobibliografia*, São Paulo: Cortez, 1996.





Al tomar esa valiente y desafiante decisión, Paulo Freire se lanzaba a una lucha humanista y esperanzadora por un mundo más libre y decente para todos. Como educador, su obra se gestó junto a aquellos que más necesita de la verdadera solidaridad para desarrollar su propia humanidad -su “ser más”.

Ya con una inserción institucional en el SESI, en Recife/PE⁵, y con la experiencia de ser educador de diversos niveles de enseñanza, el profesor Paulo Freire elaboró un método de alfabetización, que fue aplicado inicialmente en programas de alfabetización de adultos en el noreste brasileño. En 1964, esa experiencia habría sido ampliada para todo el Brasil, si no hubiera sido por el golpe militar del 1º de abril de 1964, que abortó ese proyecto así como tantas otras oportunidades de democratización.

Con el golpe militar, Freire fue forzado a dejar el Brasil y vivir largo años de exilio. Pero su persistencia y lucha esperanzadora, sumadas a la solidaridad de un verdadero humanista, lo convirtieron en un “peregrino de la utopía”, a favor de un mundo más humanizado. De esta forma luchó al lado de campesinos en Chile de 1964 a 1969. Allí escribió una de sus principales obras: *Pedagogía del Oprimido*. Además de esta obra fueron elaborados por él otros varios escritos en Chile tales como: *¿Extensión o comunicación?*, *Acción cultural para la libertad*, entre otros.

Después de Chile, Freire fue invitado a dar clases en los Estados Unidos, en la Universidad de Harvard, donde su obra ya venía siendo discutida y tenía una inserción “curiosa” en la academia y en los movimientos sociales progresistas. En 1970 Freire recibió una invitación para trabajar en el Consejo Mundial de Iglesias Cristianas, con sede en Ginebra, Suiza, y con rapidez se lanza a esa nueva misión. Hasta 1979 trabajó con esa organización, desde la cual participó en diversos proyectos de alfabetización de adultos y dio asesorías a los ministerios de educación de diferentes países que buscaban romper con una cultura de dominación, y de esa manera, apostaban por una educación liberadora.

La experiencia adquirida en los países africanos produjo una influencia significativa en el pensamiento de Paulo Freire. En ese período fueron publicadas varias obras: *Cartas a Guinea-Bissau*; *Aprendiendo con la propia historia*; *Sobre educación* (v.I); *Concientización*; entre otros textos dialogados y en asocio con otros autores.

En 1979, con la amnistía dada por el régimen militar a los exiliados políticos, Freire pudo regresar a su patria y declaró que “llegaba para reaprender el Brasil”. Se inicia entonces un nuevo desafío para este gran educador, para

5 N. de la T: Pernambuco, Estado ubicado en la región noreste de Brasil.





entonces ya famoso internacionalmente pero poco conocido y discutido en su propio país.

Con la humildad que caracteriza a todo gran intelectual, Freire se lanza a nuevos desafíos, entre los que destacamos: busca una nueva inserción en el contexto de la universidad brasileña; enfrenta la discusión de su obra pedagógica en un nuevo contexto político del Brasil: la redemocratización; mantiene activo el debate de su obra con autores internacionales y busca la reinención de la Educación Popular en el contexto de la educación escolar, principalmente de la escuela pública.

A su regreso al Brasil, Freire soportó varios “prejuicios” frente a su obra, como lo explicita en *Pedagogía de la esperanza*. Pero con persistencia, humildad y esperanza, nunca se dejó abatir y enfrentó los desafíos señalados con mucha creatividad y osadía.

Más allá de la academia, asumió la Secretaría Municipal de Educación de la mayor ciudad brasileña —São Paulo— en la gestión de Luiza Erundina⁶. En ese período buscó repensar las propuestas de Educación Popular, que siempre marcaron la intencionalidad de su pensamiento, a partir del contexto de la escuela pública. Como consecuencia, surge el debate sobre gestión escolar, planificación pedagógica, organización curricular y evaluación escolar en la perspectiva de una Escuela Ciudadana.

Ese debate fue produciendo un importante acúmulo de experiencias en la tentativa de reinventar la escuela pública brasileña en la perspectiva de la reinención de la democracia y de la afirmación auténtica de la ciudadanía de las clases populares. Durante los años 1990 tuvimos ricas experiencias a partir de las administraciones populares en importantes ciudades brasileñas como São Paulo, Porto Alegre, Caxias do Sul, Belo Horizonte, entre otras.

En ese contexto Freire publica muchos textos y el resultado de esos escritos amplía los horizontes de su obra, la cual es vista no únicamente como una contribución para la educación no formal, sino como una pedagogía con fundamentos consistentes para todo y para cualquier proyecto de educación. Entre los libros más importantes de ese período pueden ser citados: *Pedagogía da esperança; À sombra dessa mangueira; Educação e política; A educação na cidade; Pedagogia da autonomia e Pedagogia da Indignação*.⁷

6 N. de la T. Alcaldesa de la ciudad de São Paulo de 1989 a 1993 por el Partido de los Trabajadores.

7 *Pedagogía de la Esperanza, A la sombra de este árbol, Educación y Política, La Educación en la Ciudad, Pedagogía de la Autonomía y Pedagogía de la Indignación.* (N. del R.)





LA OBRA DE FREIRE: UN PENSADOR DIALÓGICO EN BÚSQUEDA DE NUEVAS SÍNTESIS

Freire se sitúa en el origen de un nuevo paradigma pedagógico que surge en América Latina y actualmente se afirma como obra colectiva que se encuentra en proceso de construcción y reinención en las diferentes experiencias de lucha y organización de las clases populares en todo el mundo. El propio Freire, en registros tales como el libro *Pedagogia da esperança*, anota la importancia de que la *Pedagogía del oprimido* se transforme de hecho en un *proyecto colectivo*, en su condición de obra de todos aquellos que luchan juntos y se solidarizan por un mundo más justo y humanizado para todos.

Sin embargo, probablemente deba dejar claro a los lectores y lectoras, al referirme a la Pedagogía del Oprimido y hablar hoy de las experiencias vividas en los años 70, no estoy asumiendo una posición nostálgica. La realidad es que mi encuentro con la Pedagogía del Oprimido no posee el tono de quien habla de lo que ya fue sino de lo que está siendo. (...) Las tramas, los hechos, los debates, discusiones, proyectos, experiencias, diálogos de los que participé en los años 70, habiendo tenido a la Pedagogía del oprimido como centro, aparecen para mí tan actuales como otros a los que me refero de los años 80 y de hoy. (Freire, 1994, p. 13)

En ese sentido, la obra de Freire dialoga con muchos estudiosos que se dedicaron durante décadas, a la construcción de fundamentos teórico-metodológicos para la consolidación de una educación liberadora. Entre los diferentes aspectos que podríamos destacar, hacemos un llamado de atención respecto a las características que según nuestra lectura son las más propias del pensamiento de Freire, y que hacen de su obra una referencia imprescindible en la educación latinoamericana y mundial:

a) Osadía epistemológica: Freire no repite las estructuras de pensamiento de la tradición filosófica sino que busca innovar a partir del desafío de la realidad del oprimido, en diálogo con los instrumentos de análisis de la reflexión teórica. Es en esta perspectiva que encontramos en Freire una síntesis, por ejemplo, entre la fenomenología y la dialéctica.

Mi perspectiva es dialéctica y fenomenológica. Creo que es desde aquí que debemos mirar para vencer esa oposición entre teorías y praxis: superando lo que no debe ser hecho en un nivel idealista. (Freire *apud* Torres, 998, p. 82)





Esta síntesis no es una mera construcción teórica sino producto de la creatividad de su pensamiento crítico, al tener como compromiso central la realidad latinoamericana (social, cultural, histórica y política). Una educación humanista liberadora en la perspectiva freiriana, requiere tener como punto de partida los fenómenos concretos que constituyen el universo existencial de nuestro pueblo. Y a partir de ese universo, el desafío dialógico crítico converge hacia la lucha en pro de las transformaciones necesarias e imprescindibles a fin de lograr una vida más digna, principalmente para los sectores sociales que más sufren con la opresión o la exclusión.

b) Compromiso político: El pensamiento freiriano se conforma a partir de una posición política clara a favor de los oprimidos. Es importante retomar el epígrafe de la *Pedagogía del Oprimido*: “A los harapientos del mundo y a los que se descubren en ellos, y descubriéndose, sufren con ellos, pero sobretodo, luchan con ellos” (1993, p. 23). En esa perspectiva, como ya señalamos, el punto de partida del pensamiento de Freire es la realidad social opresora.

De forma dialéctica, es a partir de allí que Freire hace la denuncia de un mundo en el que se amplían y sofistican las formas de opresión, al mismo tiempo que destaca la importancia y la viabilidad del proceso educativo humanizador y su relación directa con el desafío de la praxis social transformadora:

Es necesario sin embargo que tengamos fundamentos para nuestra rebeldía y no para nuestra resignación frente a las ofensas que destruyen nuestro ser, basados en la resistencia que nos preserva vivos, en la comprensión del futuro como problema y en la vocación para ser más como expresión de la naturaleza humana en proceso de estar siendo. Nos afirmamos no en la resignación sino en la rebeldía frente a las injusticias. (Freire, 1996, p. 87)

Consecuentemente, la obra de Freire es una fecunda fuente para movilizar las luchas de los oprimidos en todo el mundo. Es un pensamiento comprometido, con fuerza y creatividad, que continúa provocándonos, principalmente para reinventarlo.

c) Pensar esperanzador: Freire hace la diferencia entre pensar cierto y pensamiento ingenuo o anti dialéctico. El pensamiento cierto es crítico y esperanzador frente al futuro, pues no se cierra frente a las condiciones históricas que nos deshumanizan. La visión de mundo que refuerza el valor del sueño y de la utopía en una perspectiva de la historia como posibilidad





es coherente con la forma de pensar la educación como un camino para la emancipación de los oprimidos:

(...) para la dialéctica, la importancia de la conciencia está en que, sin ser la que crea la realidad, por otro lado no es (...) puro reflejo de ella. Es en ese punto precisamente donde se coloca la importancia fundamental de la educación como acto del conocimiento, no solo de contenido, sino de la razón de ser de los hechos (...). (Freire, 1994, p. 102)

El pensamiento crítico dialéctico y la denuncia de los fatalismos nos impulsan a ver la condición humana en el mundo, según otra forma de pensar la existencia humana. Decir no a los fatalismos y a las posturas sectarias ya es comprometerse con una nueva perspectiva de pensar la educación y actuar como ciudadanos. En este sentido, Freire es optimista en su forma de entender al ser humano como ser histórico y social. Todos tenemos la vocación de ser más y nunca estamos condenados a repetir lo que ya somos. En nuestra calidad de seres inacabados, estamos en búsqueda de nuevas posibilidades y podemos realizar algo que hoy es sólo *sueño*, pero que puede convertirse en realidad por ser una *utopía posible*.

d) Freire y la actualidad: La obra de Freire inspira procesos socio educativos innovadores en varias partes del mundo. En América Latina hay una innegable influencia del pensamiento freiriano en la filosofía y en la teología de la liberación, en un sinfín de prácticas educativas y sociales en diversas áreas. Resulta importante desafiarnos a leer Freire a partir de nuevos escenarios, principalmente los que surgieron en los años 90 en relación a la realidad latinoamericana. Por ejemplo: ¿Qué perspectivas se diseñan para los movimientos sociales en América Latina? ¿Qué lugar ocupamos nosotros en el actual contexto de la geopolítica mundial? ¿Cómo nos ven en el mundo, principalmente en los países hegemónicos? y ¿cuál es nuestra mirada sobre nosotros mismos?

De esta forma, la obra de Freire nos puede ayudar a tener más claridad respecto a estos asuntos, pues su pensamiento dialoga con otras lecturas del mundo que convergen para una perspectiva crítica y humanizante de las sociedades actuales.





UN PUNTO DE PARTIDA RADICAL: LA LIBERACIÓN COMO FUERZA QUE IMPULSA LA PEDAGOGÍA FREIRIANA

El pensamiento pedagógico freiriano es un legado que inspira diversas experiencias de la educación progresista, que buscan trabajar en la perspectiva de la emancipación social a partir de los oprimidos. En ese sentido, la *Pedagogía del Oprimido* es una obra colectiva. No es más un escrito sólo de Freire, sino un pensamiento que se corporifica en el proceso histórico de los pueblos oprimidos en sus luchas de liberación. Es una pedagogía comprometida con los procesos de emancipación social y como tal, provoca reacciones y retaliaciones del *status quo* vigente, pues

El sistema no teme al pobre que tiene hambre. Teme al pobre que sabe pensar. Lo que más favorece al neoliberalismo no es la miseria material de las masas, sino su ignorancia. Esa ignorancia las conduce a esperar la solución en el propio sistema, consolidando así su condición de masa de maniobra. La función central de la educación de carácter reconstructivo es deshacer la condición de masa de maniobra, como quería Paulo Freire. (Demo, 2001, p. 320)

La propuesta de una educación problematizadora converge hacia los desafíos concretos de construir caminos alternativos para proyectos innovadores en educación. En una perspectiva freiriana, las experiencias educativas comprometidas con la humanización revelan el potencial de trabajar con una *Pedagogía de la liberación* a partir del diálogo crítico-problematizador. En el tercer capítulo de *Pedagogía do Oprimido*, Freire hace explícita la necesaria coherencia entre teoría y práctica y los fundamentos de la verdadera dialogicidad, que debe fundamentar todo y cualquier *proyecto de educación* que pretende afirmarse de modo coherentemente progresista/emancipador. En *Pedagogía da esperança*, la relación intrínseca entre una visión antropológica humanizadora y una postura epistemológica crítica es una temática que Freire coloca en el centro de su reflexión sobre la necesaria actualización del pensamiento pedagógico de la *Educación humanizadora*.

Una educación en cuya práctica la enseñanza de los contenidos no se separe nunca de la enseñanza del pensar cierto, de una forma de pensar anti dogmática, anti superficial, de un pensar crítico, que de forma constante, se prohíba a sí mismo caer en la tentación de la pura improvisación. (Freire, 1994, p. 168)





Según Freire, la propuesta de una pedagogía humanista-liberadora impulsa la construcción de una cultura de la liberación. La búsqueda de gestar un nuevo *ethos* cultural a partir de los procesos de educación es una de las temáticas fecundas de *Pedagogía do oprimido*. En su último capítulo, Freire habla de una revolución cultural como camino de liberación para toda la humanidad. O sea, existe una cultura de dominación/opresión que se reproduce en una pedagogía planificada por los opresores y que efectivamente está presente en los procesos políticos culturales. El desafío a los oprimidos y a los que se solidarizan con ellos y luchan por la liberación y afirmación de una nueva cultura, que jamás reproduzca la opresión:

La “revolución cultural” toma como campo de su acción transformadora a la totalidad de la sociedad en reconstrucción, en los diversos quehaceres de los hombres (...). La reconstrucción de la sociedad, que no puede ser hecha de forma mecánica, tiene su instrumento fundamental en la cultura que se rehace culturalmente. (Freire, 1993, p. 156)

En este sentido, Freire elabora una crítica radical a la política hegemónica actual y al modelo de racionalidad que la fundamenta, por el cinismo y frialdad frente a los problemas sociales. Esta preocupación con el nivel de deshumanización al que llegamos si analizáramos los hechos y la forma de justificarlos a partir del discurso neoliberal, está presente en diferentes registros de *Pedagogía da autonomia*.

La capacidad que tiene la ideología de producir penumbra en la realidad, de volvernos miopes, sordos, hace por ejemplo, que muchos de nosotros aceptemos dócilmente el discurso neoliberal cínicamente fatalista que proclama que el desempleo en el mundo es una desgracia del fin del siglo. (Freire, 1996, p. 142)

Por lo tanto, según Freire, nunca debemos plegarnos a los discursos fáciles y pragmáticos que simplemente refuerzan la lógica del mercado. Así, el desafío de una educación progresista es construir alternativas a los procesos domesticadores de la industria cultural, que busca homogenizar las formas de pensamiento y alienar nuestras consciencias frente a la realidad que constituye nuestro *ser en el mundo*. En este contexto, es de fundamental importancia una educación que problematice las diferentes formas de control por parte de los sistemas de información, de los medios masivos de comunicación, que pretenden formar la opinión pública según los intereses de los poderosos





y de la política hegemónica, actualmente liderada por el imperialismo norteamericano.

El pensamiento pedagógico freiriano es provocativo e incitante porque siempre está en movimiento, abierto a las diferencias culturales y a los nuevos desafíos frente a las realidades sociales. Freire es un pensador que no solamente propone el diálogo como camino para la educación, sino que construye un pensamiento profundamente dialógico. Para todos los que actúan en el área de la educación, él continúa siendo un autor central en la discusión teórica y en la inspiración de prácticas innovadoras en relación a las formas alternativas y creativas de cada proyecto pedagógico que luche por la emancipación. La *Pedagogía de la esperanza* apunta a ese desafío concreto de jamás perder el sueño y el derecho de todas las personas de alimentar la utopía en una nueva sociedad, en la cual sea menos difícil ser feliz.

TEMAS EMERGENTES

Los temas emergentes apuntados por Paulo Freire están presentes de forma más explícita en su último libro publicado en vida - *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente* y en la última entrevista concedida a la TV PUC/SP algunos días antes de su muerte. Los saberes necesarios anotados aparecen como provocación: es necesario reconstruirlos en cualquier momento y en los más diversos lugares/contextos históricos del mundo. En la afirmación ética de la presencia humana en el mundo no hay nada acabado, completo, listo totalmente. La propia historia, es la que hacemos con los otros y de cuya realización hacemos parte, es un tiempo de posibilidades y no de determinismos.

En este sentido, los temas emergentes se construirán en el proceso de nuestra lucha, problematizaciones del futuro, pues ellos surgen de la lucha solidaria de hombres y mujeres que creen que *Otro mundo es posible* y que una pedagogía progresista objetiva la transformación político social como intervención crítica en la reconstrucción del mundo. O sea,

El desarrollo de la conciencia crítica implica necesariamente la acción transformadora. La conciencia crítica se complementa en el acto crítico y creativo del sujeto que asume su responsabilidad histórica. Por eso, la conciencia crítica (...) actúa de forma autónoma en relación a las situaciones límite; no únicamente cree en la posibilidad de la transformación sino que asume la lucha por la construcción del inédito viable. (Freire, 2001, p. 98)





Asumir la lucha por el inédito viable proviene de la naturaleza dinámica de la conciencia crítica, que hace del acto de soñar y proyectar colectivamente el futuro, un movimiento transformador del mundo. Las *situaciones-límite* pueden ser transpuestas porque creemos que el cambio se construye colectivamente en el desarrollo de los temas problema que se materializan en el inédito viable. Ese movimiento converge en la dialéctica acción-reflexión-acción, que ayuda a vislumbrar nuevas posibilidades de superación de los condicionamientos históricos momentáneamente inviables. Las alternativas históricas construidas colectivamente a partir de la vivencia crítica del sueño anhelado, son capaces de alimentar la superación de las situaciones límite que impiden nuestra búsqueda de ser más. (Freitas, 2001).

Esta visión humanista de compromiso con la lucha por la transformación, coloca en discusión un tema emergente sobre la formación de un nuevo educador: un intelectual fronterizo, activista social, investigador crítico, ser ético, filósofo radical y revolucionario político y cultural. En *Pedagogía da autonomia*, Freire retoma su obra y su historia de lucha en pro de la humanización del mundo, y coloca con mucho énfasis la centralidad de la temática de la ética, en tiempos de globalización neoliberal y de “relativismos exacerbados”, en que todo es naturalizado. En defensa de una ética más amplia, Freire nos desafía a la denuncia de un mundo cada vez más deshumanizado y a la necesidad de educarnos en la esperanza de un mundo más bello, justo y digno para vivir. Se trata de la emergencia de la ética en un contexto mundial de deshumanización que se constituye en un apelo fuerte del *educador de la esperanza*.

En su última entrevista a la TV PUC-SP, Freire habla sobre su legado y sobre los Movimientos Sociales en Brasil. Expresa con alegría que una de las “mejores experiencias” que pudo presenciar en su vida fue la marcha del MST⁸ a Brasilia en abril de 1997, pues ese acontecimiento representa el testimonio de nuevas formas de luchar. Freire habla enfáticamente que “le gustaría ver muchas marchas parecidas a esa, ya que son caminatas históricas por el mundo, como nuevas formas de luchar por un mundo más decente”. Son manifestaciones del deseo amoroso de cambiar el mundo. Así, Freire defendía que era necesario que se instalen otras marchas:

Las marchas de los que no tienen escuelas; las marchas de los reprobados;
las marchas de los que quiere amar y no pueden; las marchas de los que
se niegan a una obediencia servil, las marchas de los que quieren ser

8 *N de la T:* Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra.





y son prohibidos de ser; las marchas de los que se rebelan (...). Otras marchas (...) por la decencia, por la superación de la sinvergüencería que se instaló en este país; en el límite, posturas rebeldes.

Otro tema emergente que Freire aborda en la entrevista es el relativo a la creencia en la posibilidad de trascender, pero sin separarla de la humanidad.

Es de aquí que se parte para llegar allá. Para mí no es necesario pelear para comprenderme en la Fe: las ideas se las posee, en las creencias se está. Las ideas, las teorías objetivas nos ayudan en la inserción en la mundanidad y hacen que busquemos la Fe en la capacidad de trascender.

Si partiéramos de los temas emergentes y de la fecundidad del pensamiento de Freire, podríamos concordar con su propia insistencia en *reinventarlo en el contexto de cada lucha específica*. Aquello que necesita ser conservado en cada momento de reinvención de Freire es su constante insistencia en una ética de la solidaridad, que implica su gran utopía e incansable esperanza en las posibilidades históricas de humanización del mundo.

Es necesario también reinventar Paulo Freire en la era de la globalización del capital, de los nuevos arreglos económicos del mundo del mercado y de las políticas educacionales neoliberales, de las nuevas tecnologías de comunicación y de información que manipulan la opinión pública, generalmente bajo el interés del poder económico. Todo esto exige reinventar también nuevas formas de lucha revolucionarias, tomando en cuenta las nuevas condiciones sociales y materiales en las que los sueños individuales y colectivos son generados, alimentados, o disminuidos y frustrados.

Si Paulo Freire nos enseñó a *leer el mundo*, hoy debemos buscar nuevas formas de expresarlo en innumerables lenguajes, tales como la poesía, las artes dramáticas, la ciencia y la tecnología, la filosofía, la teología, la mímica, lo lúdico, la expresión corporal, la ciudadanía, la participación política, el grito de liberación en la calles, en fin, todo lo que expresa nuestro deseo de ser más y de construir un mundo más humanizado.

Referencias: DEMO, Pedro. “Conhecimento e Aprendizagem: atualidade de Paulo Freire”. En Carlos A. Torres (org.) *Paulo Freire e a Agenda da Educação Latino-Americana no Sec. XXI*. Buenos Aires: CLACSO, 2001; FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire. Uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*.





São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREITAS, Ana Lúcia. *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUC, 2001; GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996; TORRES, Carlos A. “Da Pedagogia do Oprimido à Luta Continua: A Pedagogia Política de Paulo Freire”. In McLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (Organizadores.). *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998; ZITKOSKI, Jaime J. *Paulo Freire & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.





ACCIÓN-REFLEXIÓN

Luiz Gilberto Kronbauer

Acción-reflexión es una expresión recurrente en la obra de Freire. Ella designa el binomio de la unidad dialéctica de la praxis, suponiendo que ésta sea el hacer y el saber reflexivo de la acción. El saber que realimenta críticamente al hacer, cuyo resultado incide nuevamente sobre el saber y así, ambos se rehacen continuamente.

La expresión incorpora todo el esfuerzo de la tradición dialéctica en la tentativa del personalismo, en un ensayo de evitar la separación entre las manos y el cerebro, el hacer y el saber, el lenguaje del mundo. Ese esfuerzo puede ser ejemplificado con la cita de títulos como: *Penser avec les mains* (Denis de Rougemont); *Travail et parole* (Paul Ricouer); *Filosofia da praxis* (Sanchez Vazquez), pero tuvo su inicio en las *Teses sobre Feuerbach* (Marx) y en los posteriores escritos de Marx, en los que, junto con Friedrich Engels, desarrolla la teoría del materialismo histórico. Por otro lado, asume rasgos de personalismo, que asimila este concepto de praxis, dándole una connotación antropológica más radical, como impulso para superar el dualismo entre reflexión y acción, que en la sociedad capitalista asume una forma de antinomia capital-trabajo.

Paulo Freire ensaya materializar esa junción en la práctica, sin eliminar los polos que se encuentran en constante proceso dialéctico. Específicamente en *Ação cultural para a liberdade. E outros escritos* (p. 49), él afirma que la palabra humana es más que un mero vocablo, es palabra-acción. Así como no puede haber pensamiento-lenguaje sin un mundo referente, colocando nuevamente la cuestión del movimiento dialéctico entre la práctica productiva, el producto cultural y el conocimiento. En esa perspectiva va siendo comprendida, en términos correctos, la “unidad dialéctica entre teoría y práctica, acción y reflexión, subjetividad y objetividad, en el análisis de aquella relación a la que nos referimos antes”.

Parafraseando el título del Prefacio de *Pedagogía do oprimido*, “Aprender a decir su palabra” (FIORI, 1970, pp. 9-21), Freire afirma que en esa perspectiva de la dialéctica, “aprender a leer y escribir da la oportunidad de entender la implicación del poder de “decir su palabra”: comportamiento humano en el mundo que comprende acción-reflexión. Derecho de expresarse expresando al mundo, de decidir, de optar y de crear y recrear el mundo en el doble sentido del binomio dialéctico.

A más de esta praxis, de esta forma especial de dialéctica acción-reflexión, el conocimiento resulta idealista y el hacer se convierte en un simple acto mecánico e irreflexivo, porque “el acto de conocer comprende un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión sobre ella” y de ella hacia una nueva acción. Es





la misma dialéctica que se desarrolla entre el hacer y el saber, entre el lenguaje y la acción, la palabra y el trabajo, porque no puede haber pronunciación del mundo sin la acción transformadora consciente sobre éste (p. 50).

Para Freire existen siempre dos contextos inseparables: por un lado el contexto teórico, de los sujetos del conocimiento, y por otro, el contexto práctico concreto de la realidad social (p. 51). En este contexto teórico, la alfabetización/concientización es un acto del conocimiento, pues presupone una epistemología dialéctica y un método que le corresponde, esto es, un diálogo entre los sujetos que, juntos, van elaborando el conocimiento y el mundo: hacer-saber, palabra-acción, acción-reflexión.

Sin embargo, esto significa que la praxis educativa que se mueve en ese binomio es continuamente la práctica de una concepción antropológica y epistemológica: es la práctica consciente de seres humanos, que implica reflexión, intencionalidad, temporalidad o trascendencia, a diferencia de los meros contactos de los animales con el medio que los rodea. Los seres humanos pueden reflexionar sobre sus limitaciones y pueden proyectar la acción para transformar la realidad que los condiciona. Debido a la dialéctica acción-reflexión, se afirman como sujetos, seres de relación en el mundo, con el mundo, y con los otros, por la mediación del mundo-lenguaje. Los seres humanos actúan sobre la realidad objetiva y saben que actúan: pueden objetivar tanto la realidad como la acción y pueden comunicar eso en la forma de lenguaje. Así, “aprender a leer es aprender a decir su palabra. Y la palabra humana imita la palabra divina: es creadora”. Palabra-acción, es la significación producida en la praxis, que dice y transforma al mundo (FIORI, 1970, p. 20).

Referencias: FIORI, Ernani M. “Aprender a dizer a sua palavra” (Prefácio). En: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. pp. 9-21; FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade. E outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976; FREIRE, Paulo. *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980; RICOEUR, Paul. *Travail et parole*. En: *Histoire et vérité*. Paris: Seuil, 1955; ROUGEMONT, Denis de. *Penser avec les mains*. Paris: Éditions Galimard, 1972.

ACTIVISMO

Jerônimo Sartori

El término “activismo” forma parte del vocabulario de Freire cuando él se encausa en la lucha a favor de la liberación de su pueblo marginalizado del proceso de escolarización. Su propuesta educacional se basa en las dimensiones principales de libertad y de práctica humana solidaria.

Para Freire (1978), el activismo consiste en la tendencia del sectario de simplemente actuar sin analizar los resultados de sus propias acciones. Por el





hecho de querer siempre imponer su opinión, el sectario no respeta la opción de los otros. En este sentido, para Freire (1978), el activista tiene dificultades de trascender los mitos, fijándose en las verdades a medias y en los slogans. Ya en la perspectiva freiriana, la postura de los radicales, diferentemente de la postura de los activistas, se centra en las acciones en base a estrategias que priorizan el diálogo, la reflexión sobre las acciones, a fin de ampliar el debate y llegar a posibles consensos.

Por lo tanto, el activista se sitúa en el espacio de intersección de la tensión entre el radical y el sectario. Como no hay existencia humana sin tensión, la dialéctica es un campo filosófico que nos ayuda a pensar las prácticas contradictorias, a redefinir las acciones en la perspectiva de la negociación, del acuerdo, del consenso. Por ello, las prácticas consideradas sectarias son peligrosas porque se acomodan a las estructuras sociales vigentes, al *status quo*. Ya las prácticas consideradas radicales implican entendimiento de la visión histórica, teniendo la comprensión de la historia como proceso que se hace y se rehace cotidianamente.

El activista, según la óptica de Freire, necesita romper el voluntarismo idealista porque éste no considera el proceso histórico y el pensar dialéctico como mecanismos que favorecen la superación de las tensiones para llegar a la liberación del hombre. De acuerdo con Freire en su

Aprendizaje con el pueblo no hay otro camino a seguir sino la “travesía” entre la subjetividad y la objetividad, y al hacerlo, oscilan muchas veces entre el subjetivismo idealista y el objetivismo mecanicista, entre el intelectualismo verboso y el *activismo* que rechazan la reflexión seria. De ahí que pueden tanto reactivar los matices idealistas como pueden caer en el “revolucionarismo impaciente” (...). (2001, pp. 134-135, subrayado nuestro)

Consecuentemente, es necesario tener cuidado para que tales posturas no se conviertan en obstáculos a la concretización del auténtico proceso de liberación anotado por la pedagogía freiriana.

De manera coherente, Freire (2000) siempre pensó en la práctica educativa atravesada por la ética, por opciones políticas bien definidas, por el aspecto de la producción del conocimiento, por la cuestión de la utopía, o sea, por la gnoseología y por la estética. Esa coherencia le costó que algunos críticos de derecha lo rotulen como un no educador o un pensador de la educación sino como un activista político. Ante ello Freire respondía: “Es importante afirmar que los que me niegan la pedagogicidad, ahogada y anulada, según ellos en lo político, son tan políticos como yo. Solo que, obviamente, en opción diferente a la mía” (2000, p. 89).

Referencias: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9. Ed. São Paulo: Paz e Terra: 2001; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 8. Ed.





Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000; GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.

AD-MIRAR

Miguel Escobar

Traducción (al portugués): Mirele Alberton

Paulo Freire no toma el término “admirar” en el sentido de quedarse absorto frente a algo, ni de entusiasmarse o maravillarse. Para él “ad-mirar”, con raíces latinas, es un término compuesto por la preposición *ad* que indica dirección, en dirección a, y el verbo *mirar* que significa ver. Ad-mirar es ver en dirección de algún lugar, dirigir la mirada hacia algo, direccionarlo. Consecuentemente, en el pensamiento de Paulo Freire ad-mirar es dirigir la mirada hacia el objeto de conocimiento como un objeto en sí mismo, es objetivar el yo, separándolo del no-yo, tomar distancia del objeto, mediante la separación de la subjetividad de la objetividad. La ad-miración es una operación eminentemente humana en la medida que, al tomar distancia del no-yo podemos aproximarnos curiosamente de él, para comprenderlo, para descubrirlo, “des ocultarlo”. No hay acto de conocimiento sin una admiración del objeto a ser conocido. Sin embargo, al ser el conocimiento un proceso —no hay conocimiento terminado—, al querer conocer, ad-miramos, más allá del objeto de conocimiento, nuestra admiración anterior del mismo objeto, nuestra percepción del objeto. Paulo Freire afirma:

“Ad-mirar” y “admiración” no tienen aquí la significación usual. Admirar es objetivar un “no-yo”. Es una operación que, al caracterizar a los seres humanos como tales, los diferencia del otro animal. Está directamente vinculada a su práctica consciente y al carácter de su lenguaje. Ad-mirar implica colocarse frente al “no-yo”, curiosamente para comprenderlo. Por eso, no hay acto del conocimiento sin admiración del objeto a ser conocido. Pero si el acto de conocer es un proceso —no hay conocimiento acabado— al buscar conocer, admiramos no sólo el objeto sino también nuestra admiración anterior al objeto mismo. (FREIRE, 1977, p. 74)

En el proceso epistemológico de admirar, como en todo proceso del conocimiento, Paulo Freire enfatiza en la importancia de construir conocimiento a partir de la práctica. En los procesos educativos por ejemplo, debe existir una relación dialéctica ente transmisión de conocimientos y creación de conocimientos,





por lo cual es necesario conocer al mismo tiempo, tanto la práctica como el conocimiento producido. En este sentido es necesario por ejemplo, conocer el pensamiento de Paulo Freire en su totalidad, para poder reinventarlo.

Paulo Freire propone pensar la práctica para transformarla, teniendo presente que entre teoría y práctica existe una relación dialéctica. Una teoría sin práctica es verbalismo y una práctica sin teoría es activismo. Es necesario ad-mirar la práctica para desarrollar un ejercicio de abstracción y descubrir el vínculo dialéctico entre concepto y práctica: la práctica es la que da fundamento al concepto, que surge de la práctica como reconstrucción racional de los datos conocidos de la realidad, y regresa a la práctica, penetra en ella, conociéndola mejor para poder transformarla mejor. De ahí la importancia del diálogo como marca del acto del conocimiento. Es mediante el diálogo que los hombres y las mujeres pueden desarrollar su capacidad de sujetos pensantes, al asumir como suyos el proceso del conocimiento que los llevará a conocer su realidad. Al admirar el conocimiento que se tiene de un determinado objeto de estudio, ubicado en el contexto de la práctica, se puede analizar la percepción que se tiene de la realidad. Debido a que no existe un “yo pienso”, sino un “nosotros pensamos”, el sujeto pensante, que es un sujeto social, al ad-mirar puede tomar distancia de su percepción y conocer el por qué de ella, por ejemplo, la ideología que esconde la realidad y anestesia la conciencia. Así él podrá realizar un análisis crítico de la percepción anterior para obtener un conocimiento, una percepción crítica.

Cada concepto propuesto por Paulo Freire es una ventana para entrar y admirar el mundo, nuestro mundo, nuestro estar siendo, nuestra lucha, nuestra *amorosidad*. Cada concepto de él es otra puerta para entrar en su propuesta pedagógica, una llave para pronunciar el mundo. Ad-mirar el mundo es tomar distancia de él para mejor “leer” tanto el origen de las relaciones de opresión como la capacidad de lucha y de resistencia que se realiza en la esperanza de una sociedad que necesita reinventarse de abajo hacia arriba, para que, entre otras cosas, sea menos difícil amar. Cada ventana freiriana es una mirada que nos invita a detenernos para ad-mirar el mundo, para tomar distancia de él y recoger el velo que silencia: la *cultura del silencio* que anestesia la conciencia, cubre de miedo el camino de la solidaridad, de la *amorosidad* y sólo observa la derrota del dolor, la sangre de las luchadoras y de los luchadores sociales, en la muerte de la palabra como acción transformadora. Cada puerta freiriana es una entrada para ad-mirar la práctica, al construir el camino epistemológico de pensar con las harapietas y los harapietos del mundo y luchar por *pronunciar* otro mundo posible: el mundo de la justicia, de la democracia, de la libertad. Admirar con las y los harapietos del mundo es desvelar con ellas y ellos, nunca para ellos. Es revelar la mentira, el engaño y la perversión de la ética capitalista: la explotación del hombre por el hombre, la ley de la oferta y la demanda, el anestesiar la conciencia, el fin de la historia, la demonización de los luchadores y de las luchadoras sociales.





Referencias: FREIRE, Paulo. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. 2. ed. México: Siglo XXI Editores, 1975; FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores, 1970; FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a libertação e outros escritos*. Lisboa: Moraes editores, 1977; FREIRE, Paulo. *La importância del acto de leer*. México: Siglo XXI Editores, 1974; ESCOBAR, Miguel. *Paulo Freire e a prática. Sonhos, utopias e lutas*. São Paulo: Líber Livro Editora (em prensa).

AFECTIVIDAD

Agostinho Mario Dalla Vecchia

En once obras de Paulo Freire, contando con la primera edición del Diccionario *Paulo Freire*, no encontramos referencia a la palabra afectividad. Ésta aparece una vez en *Pedagogia da esperança* (1997, p. 70). Las palabras amorosidad y afecto aparecen una vez en *Pedagogia da pergunta*, (1998, p. 15); en *Professora sim, tia não*, amorosidad aparece una vez (p. 9) y también una vez afectividad (1997, p. 82); en *Pedagogia da indignação*, aparece una vez en palabras del presentador B. Andreola, 2002, p. 13, con las expresiones amorosidad y esperanza, y seis veces en *Pedagogia da autonomia* (1996, pp. 20, 52-53). Son obras de la madurez de Paulo Freire. *Pedagogia da autonomia*, según José Lino Hack, puede ser considerado el libro de la Sabiduría de Paulo Freire.

Paulo Freire no se detiene a explicar las categorías de afectividad y amorosidad. Al examinar detalladamente *Pedagogia da autonomia* (DALLA VECCHIA, 2007), ella se configura como expresión de la densa vivencia y afectividad en el texto y en la práctica de su autor.

La concepción biocéntrica de afectividad fue referencial para examinar esa obra. Rolando Toro entiende “afectividad” como un estado de afinidad profunda con los otros seres humanos, capaz de dar origen a sentimientos de amor, amistad, altruismo, maternidad, paternidad, solidaridad (TORO, 2002, p. 90).

Así como la amorosidad es la característica principal de la vida, que permea el universo (TORO, 2002), la afectividad está presente en nosotros en todas las dimensiones de nuestro ser y de nuestra acción. El afecto es el dinamismo que está en el origen, en el proceso, en las estructuras y en el significado del conocimiento y de todo lo que somos y hacemos (DALLA VECCHIA, 2005). La afectividad cubre la totalidad de nuestro ser (TORO, *Apostila da Escola de Formação, I.B. F.23*).

Hay una dimensión del “amor diferenciado”, dirigido a una sola persona, y una dimensión del “amor indiferenciado” e incondicional dirigido a un grupo de la clase, a la humanidad (TORO, 2002, p. 89). La unidad afectiva de un grupo le da las características de un organismo vivo (CAPRA, 2002). Si observamos los “círculos de cultura”, ellos representan la posibilidad de un grupo integrado y solidario en la postura, en las dinámicas, en las relaciones, en las interacciones, en el diálogo, en el cuestionamiento, en la abertura y





en el desencadenamiento de un proceso de concientización, alfabetización y movilización política consecuente.

En Paulo Freire encontramos la identificación del pensamiento pedagógico biocéntrico, expresado en sus palabras: “Lo que interesa en la formación docente es la comprensión del valor de los sentimientos, las emociones, el deseo, la inseguridad a ser superada por la seguridad, el miedo que, al ser “educado”, va generando valentía” (FREIRE, 1999, p. 50).

Según Rolando Toro, la afectividad es la base estructural de todo conocimiento. Freire realiza en la práctica la vigencia de esta concepción. Para Ruth Cavalcante, quien conoció y trabajó con Freire, la afectividad es la fuente de motivación del conocimiento (CAVALCANTE, 2008).

En el proyecto pedagógico y antropológico de Freire, el hombre se libera en la medida que es capaz de ser autónomo, de asumir la decisión de cambiar personalmente y de la sociedad, a través de la educación permeada por la afectividad, por el diálogo, por el cuestionamiento, por la concientización originaria de un proceso comunitario, solidario e integrado de abordaje de la realidad y del compromiso efectivo en el cambio. Todo surge a partir de sentir la realidad, de pensar respecto a ese sentir y de una acción consecuente y comprometida. El hombre es un ser inacabado en permanente realización cognitiva y socio histórica, realización que es posible por la integración afectiva entre el profesor y el alumno.

La autonomía se fundamenta en la integración afectiva de un grupo, de un círculo de cultura, en la vivencia concreta del amor, la afectividad, el cuidado, la protección y la nutrición del ser de cada uno en el intercambio dialogado, en la solidaridad, en el amor incondicional que atraviesa las líneas y entrelíneas de la obra *Pedagogia da autonomia*. No hay pensamiento crítico y estética sin la movilización sensible y emocionada frente al otro en su condición histórica.

En fin, reconocemos un movimiento afectivo que atraviesa la teoría y práctica pedagógica de Paulo Freire en *Pedagogia da autonomia* (DALLA VECCHIA, 2007). Esta obra, en más de treinta subtítulos, resalta la densa diversidad de dimensiones del afecto y sus expresiones como el desdoblamiento ético y estético proveniente de la experiencia *cara a cara* (DUSSEL, 1977) con el educando, en el proceso educativo.

Referencias: CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Ed. Cultrix Amana-Key, 2002; CAVALCANTE, Ruth. *A educação biocêntrica: dialogando no círculo de cultura*. Disponible en: <<http://www.pensamentobiocentrico.com.br>>. Ed. 10, 2008; DALLA VECCHIA, Agostinho. *Educação e afetividade em Paulo Freire: pedagogia da autonomia*. Disponible en: <<http://www.pensamentobiocentrico.com.br>>. Ed. 6, 2007; E Freire continua. Ed. 7, 2007; DALLA VECCHIA, Agostinho. *A afetividade e a estrutura teórica unificada de Fritjof Capra*. Disponible en: <<http://www.pensamentobiocentrico.com.br>>. Ed. 4, 2005; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática*





educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999; TORO, Rolando. *Afetividade. Apostila da escola de formação*. International Biocentric Foundation; TORO, Rolando. *Biodanza*. São Paulo: Editora Olavobrás/EPB, 2002.

ÁFRICA/AFRICANIDAD (Angola, Guinea-Bissau, Mozambique)

Afonso Celso Scocuglia

La visión de la “infraestructura” social —como contexto educativo fundamental en la obra freiriana— se desataca a partir de los *escritos africanos*, producto del trabajo de Paulo Freire en Guinea Bissau y en otros países de África (años 1970), que en la época intentaban reconstrucciones socialistas de un pasado colonial recientemente liberado. Los trabajos en la labranza de arroz o en la reconstrucción física de villas y ciudades de Guinea, arrasadas por la guerra anti colonialista, son aprehendidos como contenido educativo y como método de una nueva educación: la “educación del hombre nuevo”.

El trabajo en África parece impactar la obra de Freire al punto de que la incorporación abierta (no dogmática) de categorías socio económicas marxistas —*infraestructurales*— determinan una ruptura significativa en su pensamiento político-pedagógico. El gran “telón de fondo” anterior —la transformación social pensada en términos *superestructurales*—, es reestructurado. Las reinvenções de la sociedad y de la educación pasan necesariamente por la transformación del proceso productivo y de todas las relaciones implicadas en este proceso. Sin embargo, la visión más rigurosa de la infraestructura no elimina la creencia en los hombres y en las mujeres de las capas populares como actores y actrices determinantes de su propio futuro, de su propia historia.

La liberación de Guinea Bissau del dominio de más de cuatro siglos, ocurrida en 1973, después de más de dos décadas de guerrillas comandadas por el PAIGC (Partido Africano para la Independencia de Guinea Bissau y Cabo Verde) —bajo el liderazgo e inspiración de Amílcar Cabral⁹— implicó una tarea gigantesca: reconstruir el país, reinventar la producción, descolonizarse completamente, en fin, rehacer todo. Incluso todo el sistema educativo, que bajo el comando de Portugal, mantuvo analfabeta a casi toda la población.

9 Al caracterizar la actuación de Cabral al frente del PAIGC, Freire (1980b, pp. 23-24) destaca: “Su claridad política y la coherencia entre su opción y su práctica, están en la raíz tanto de su negativa al espontaneísmo, como de un rechazo a la manipulación. Cabral sabía que los cañones solos no hacían la guerra (...) de ahí su preocupación constante con la formación política e ideológica (...) y de ahí también, la atención especial que dedicó a los trabajos de educación en las zonas liberadas (durante la guerra de guerrillas contra las tropas portuguesas)”.





Podemos afirmar que la contribución a la educación y a los educadores de Guinea Bissau (así como al proceso revolucionario en Tanzania, São Tomé y Príncipe, etc.), la experiencia de colaborar para la “reinención del poder”, del proceso productivo, el trabajo educacional del partido, en suma, la experiencia africana de liberación por la vía socialista, radicalizaron el pensamiento de Freire. En esa trayectoria, Freire y los integrantes del Instituto de Acción Cultural (IDAC) contribuyen con el proyecto contra hegemónico de los pobladores de Guinea Bissau, inspirados en las bases teóricas marxistas, especialmente en las tesis gramscianas que conectan *educación y política*.

Al focalizar este esfuerzo de cambio en *Cartas a Guiné-Bissau* (1980a), Freire escribe:

La transformación radical del sistema educativo heredado del colonizador exige un esfuerzo inter estructural, es decir un trabajo de transformación a nivel de la infraestructura y una acción simultánea a nivel de la ideología. La reorganización del modo de producción y el comprometimiento crítico de los trabajadores en una forma diferente de educación, en que, más que adiestrados para producir, sean llamados a entender el propio proceso del trabajo. (p. 21)

Cabe enfatizar en la importancia dada al *trabajo como fuente y contexto de educación*. De esta forma, la alfabetización, parte inicial de la implantación de la educación transformadora, representaría una “sistematización del conocimiento que los trabajadores rurales y urbanos alcanzan debido a su actividad práctica”. El trabajo productivo de la educación se acerca hasta el momento en que “ya no se estudia para trabajar, ni se trabaja para estudiar, sino que se estudia al trabajar”, como coloca Freire. Se unifica el contexto “teórico” (educativo) y el contexto “concreto” (la actividad productiva).

Por otro lado, la reinención de la estructura social, política, económica, cultural —organizada y dirigida por el PAIGC— y la reflexión sobre esta práctica revolucionaria como teoría, muestran una vez más la importancia del entendimiento de la relación entre la actividad política y la educativa. Sin duda, se confirman las afirmaciones de Freire desde *Pedagogía do oprimido*, respecto a la capacidad pedagógica de la revolución. La propia batalla de transformación social es tratada como práctica pedagógica, educativa. Diría Gramsci que la nueva hegemonía se hace necesariamente como relación pedagógica.

Efectivamente, la revolución de Guinea Bissau y la implantación del socialismo, constituyen para Freire y para todos los educadores participantes, el gran “local” pedagógico. No sería posible desarrollar cualquier propuesta pedagógica, cualquier proceso alfabetizador, sin aprehender lo político-





ideológico como una síntesis que atraviesa todo el proceso revolucionario. Por eso, además de la “sistematización del conocimiento” realizada por la “actividad práctica de los trabajadores que no se agota en sí, por las finalidades que la motivan”, Freire identifica una fuente fundamental para los planes educativos en desarrollo: el *conocimiento popular*. Y, al trabajar esta concepción freiriana, base de su camino pedagógico (“partir siempre del conocimiento popular, a través de la investigación del universo del vocabulario, de las costumbres, de los valores populares”) se puede visualizar una aproximación significativa en relación al pensamiento de Gramsci: especialmente en lo que respecta al pasaje del “sentido común” a la “filosofía que transforma el mundo”.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984; FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez/Ass., 1982; FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a; FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984; SCOCUGLIA, Afonso C. *A história das idéias de Paulo Freire e atual crise de paradigmas*. 5. ed. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2006.

ALEGRÍA

Euclides Redin

Toda la elaboración freiriana muestra un compromiso radical con la vida:

Mi desarrollo con la práctica educativa, que es política, moral, gnoseológica, jamás dejó de ser hecho con alegría (...) Hay una relación entre la alegría necesaria a la actividad educativa y la esperanza. (FREIRE, 1996, p. 72)

La alegría y la esperanza forman parte de la naturaleza humana precisamente porque el hombre es un ser inacabado, en constante construcción como individuo y como historia con los otros y con el mundo, historia como posibilidad. El mundo estará siendo en la medida en que luchamos por la alegría y la esperanza. Hay algunas expresiones que se encuentran presentes en todos los escritos freirianos que indican su opción por otro mundo posible. Hay saberes necesarios que están entrelazados con la práctica y que la exceden. Así, “no hay docencia sin discencia”, es necesaria la “rigurosidad metódica”, “investigación”, “respeto a los saberes de los educandos”, “criticidad”, “estéticas y éticas”, “**corporeización**





de las palabras por ejemplo”, “aceptación de lo nuevo”, “consciencia de que no somos completos”, “humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores”, “alegría y esperanza”, “convicción de que la esperanza es posible” y “curiosidad”, “disponibilidad para el diálogo”, “querer a los educandos y amorosidad” (FREIRE, 1996). Eso significa un nuevo modelo de pensamiento para un nuevo modelo de educación, para un nuevo proyecto social a favor de optar por la vida. Andreola (1993, p. 41) sintetiza esta opción diciendo:

(...) debería ser un nuevo e importante desafío de los intelectuales e investigadores de este fin de siglo y de milenio: reinventar un conocimiento que tenga rasgos de belleza; reconstruir una ciencia que tenga sabor a vida y olor a gente, en un siglo necrófilo que se especializó en la ciencia y en el arte de la muerte, de la guerra y de la destrucción.

La alegría de la que habla Paulo Freire no es una euforia ingenua; es una dimensión que debe ser garantizada por la lucha: “es en la lucha que se hace también de indignación, de inconformismo, de rabia y de radicalidad, que se construye una perspectiva de futuro capaz de mantener viva la esperanza indispensable a la alegría de ser y de vivir”. Aquello que debe cambiar es nuestra manera de luchar: luchar por la “alegría general”. Es también de esta manera que entiende el poeta Thiago de Mello cuando entona la “canción para los fonemas de la alegría”:

Pido permiso para terminar/deletreando la canción de rebeldía/que existe en las fonemas de la alegría: canción de amor general que vi crecer/en los ojos del hombre que aprendió a leer.

Es necesario que las prácticas educativas contengan un rigor creativo comprometido con la reinención de la escuela, en que:

(...) los educandos descubran y sientan la alegría embutida en ella, que hace parte de ella y que siempre está dispuesta a cambiar a todos los que a ella se entreguen.

La alegría en la escuela (...) no sólo es necesaria, sino posible. Necesaria la escuela fortalece y estimula la alegría de vivir (...) significa cambiarla, significa luchar para incrementar, mejorar, profundar el cambio (...) luchar por la alegría en la escuela es una forma de luchar por el cambio en el mundo. (FREIRE en SNYDERS, 1993, pp. 9-10)

Referencias: ANDREOLA, Balduino A. “O processo do conhecimento em Paulo Freire”. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, jan./jun., 1993; FREIRE,





Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREITAS, Ana Lúcia. *Pedagogia da conscientização*. Porto Alegre: EDIPUC/RS, 2001; MELLO, Thiago. *Faz escuro, mas eu canto porque o amanhã vai chegar*. Rio: Civilização brasileira, 1965; SNYDERS, Georges. *Alunos felizes*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

ALFABETIZACIÓN

Liana da Silva Borges

La ficha “alfabetización” es relevante si consideramos que el pensamiento pedagógico y social de Paulo Freire tiene sus bases asentadas en las primeras experiencias realizadas entre los años 1957 y 1964, pues sus reflexiones respecto al acto educativo y sobre el mundo, de acuerdo con Paulo Rosas (su compañero y amigo del SESI y del Movimiento de Cultura Popular (MCP), el propio Freire dijo que estos espacios fueron dos polos de influencia en la germinación de sus ideas.

En lo que se relaciona con el MCP, Freire, en *Cartas a Cristina*, destaca los siguientes puntos que “se anclan en una comprensión crítica de la educación” (FREIRE, 1994, 1994, p. 163):

- La alfabetización es un acto de conocimiento, de creación y no de memorización mecánica.
- Los (as) alfabetizandos (as) son sujetos de y no proceso de alfabetización.
- La alfabetización debe partir del universo vocabular, pues los temas se retiran de él.
- Comprender la cultura como creación humana, pues los hombres y mujeres pueden cambiar a través de sus acciones.
- El diálogo es el camino que nordea la praxis alfabetizadora.
- Lectura y escritura no se dividen dicotómicamente, al contrario, se complementan, y si son combinadas, el proceso de aprendizaje hará alianza con la riqueza de la oralidad de los(as) alfabetizandos(as).

En el año 1958, Juscelino Kubitschek convocó, a través de su ministro de Educación, Clovis Salgado, al II Congreso Nacional de Alfabetización de Adultos y de Adolescentes, a fin de evaluar la Campaña de Educación de Adultos y Adolescentes (CEAA), organizada por Lourenço Filho.

En uno de los informes presentado en este II Congreso, Freire ya señalaba que un trabajo educativo podría ser realizado sólo si sus orientaciones se dirigiesen hacia la democracia. “Si el proceso de alfabetización de adultos no fuera sobre —verticalmente— o para —asistencialmente— el hombre, sino con el hombre, con los educandos y con la realidad” (FREIRE, 2006, p. 124).





Sin lugar a dudas, las intervenciones de Freire pasan a demarcar de forma crítica su concepción de alfabetización-educación, o sea, de que hay dos posibilidades de hacer pedagogía: una, a partir de una práctica alienante y universalista; otra, a partir de una práctica liberadora y dialógica, pues no hay neutralidad en alfabetización-educación.

El año 1962 estuvo marcado por la creación del Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife (SEC) que, de acuerdo con Ana María Freire, era un deseo de Freire, ya que él comprendía a la Universidad como un espacio de, además de otros aspectos, formar profesores para trabajar con educación popular.

Al ser el SEC un lugar importante para el pensamiento y para la planificación de las prácticas de educación popular, Ana María Freire recuerda que en las “primeras horas del golpe militar de 1964, en su sede no sobró nada de documentación y de los trabajos educativos del SEC y de la actuación de los idealizadores y de su primer director Paulo Freire” (FREIRE, 2006, p. 105).

En el libro *A importância do ato de leer*, Freire retoma con mucha claridad su comprensión sobre el concepto de alfabetización. En él enfatiza que su carácter debe superar los límites de la pura decodificación de la palabra escrita, pues “*la comprensión crítica del acto de leer se anticipa y se alarga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de la palabra no puede prescindir de la lectura de aquel*” (FREIRE, 1982, p. 9).

De esta forma, aprehender el texto exige la aprehensión de las relaciones entre éste y el contexto, por ello, la alfabetización es un “acto político y un acto de conocimiento, y por ello un acto creador” (p. 9), en el que el alfabetizando es sujeto y no objeto de la alfabetización.

Enseñar no es transmitir conocimiento sino establecer condiciones para su construcción. En cuanto más crítico sea este proceso (enseñar y aprender) más se amplía el deseo de saber, la curiosidad epistemológica frente a los desafíos que presenta el mundo.

Esta relación texto-contexto-texto y mundo-palabra-mundo está presente en el cotidiano. A esto Freire llama movimiento, ya que “la lectura de la palabra no es apenas precedida por la lectura del mundo, sino por una cierta forma de escribirlo o de reescribirlo”, o sea, de transformarlo a partir de una práctica consciente (FREIRE, 1982, p. 13).

En esta perspectiva la alfabetización, que es comprendida como acto creador, no puede ser vista como un simple proceso de memorización mecánica de las palabras y de las “cosas muertas o semi muertas” sino como un proceso que se inunda de actos de creación y de recreación. Para ello, el papel del alfabetizador(a) debe ser “dialogar con el “analfabeto” (mis comillas) sobre situaciones concretas, por ello la alfabetización no puede hacerse de arriba hacia abajo, ni de fuera para dentro” (FREIRE, 1979, p. 41).





La centralidad de la alfabetización está en garantizar que las palabras generadoras que organizarán el proceso de enseñar provengan de la realidad de los alfabetizandos(as), de los grupos populares. De esta forma se construye lo que Freire denomina universo vocabular, cargado de experiencia existencial.

El debate en torno a las palabras generadoras busca el concepto antropológico de cultura, simultáneamente alfabetizando y concientizando. Freire afirma que son “situaciones locales que abren perspectivas para el análisis de los problemas regionales y nacionales” (FREIRE, 1979, p. 43), porque una palabra generadora puede envolver una situación de un individuo o de una colectividad.

Sin embargo, para poder explicar mejor un proceso de alfabetización que dialogue permanentemente con la realidad de los (as) educandos (as), Freire hace una importante excepción al retomar esta idea en *Pedagogia da esperança*, debido a que él se da cuenta que hay una visión reduccionista entre algunos, que entienden que levantar las palabras generadoras significa permanecer en ellas. Sin embargo, Freire nunca dijo que “este universo lexical debiera permanecer absolutamente adscrito a la realidad local. Si lo hubiera dicho no tendría la comprensión que tengo del lenguaje” (FREIRE, 1982, p. 45).

En este sentido, “la función del educador no puede ser la del repasador o la del consultor especialista, sino la de un colega, la de un articulador de un movimiento formativo, de un liderazgo político e intelectual” (BRITTO, 2006, p. 16).

Aprender a leer y escribir, incluso si es un deseo individual legítimo (para mejorar la vida) y una necesidad impuesta socialmente, no puede agotarse en esos dos aspectos. Al contrario, la alfabetización necesita ser comprendida como un conocimiento que amplía, pues alfabetizarse “es participar junto con otras personas, de un universo ampliado de la propia curiosidad humana. Esa matriz de la conciencia, junto con el conocimiento y el sufrimiento” (BRANDÃO, 2006, p. 441).

Referencias: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002; BRITTO, Luiz Percival Leme. *Ler e escrever para fazer. Leitura e escrita na educação de adultos*. São Paulo: Pancolor fotolito e gráfica, 2006; FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire. Uma história de Vida*. São Paulo: Villa das Letras, 2006; FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982; FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992; ROSAS, Paulo. *Germinação do pensamento de Paulo Freire*. Disponível em: <<http://www.paulofreire.ufpb.br>>.





ALIENACIÓN

José Fernando Kieling

En la trayectoria de Freire y de los grandes socialistas hay una dimensión ontológica que no puede ser puesta de lado sin correr el riesgo de perder la dialéctica. El fundamento de la realidad, del ser social e incluso del ser individual, es el trabajo, la actividad del hombre. Esa dimensión ontológica no impide que en las relaciones conflictivas y contradictorias de nuestro tiempo, hegemónicas pero no totalizadas por el capitalismo, determinados grupos o clases sociales tengan prisa por organizar relaciones para colocarse en posición de ventaja en la sociedad, en detrimento de la mayoría de las personas, de su alienación.

Esta idea es expresada por István Mészáros en *La Teoría de la Alienación en Marx*, a través de órdenes de mediación complejos: la mediación de primer orden —actividad que constituye el ser— y la mediación de segundo orden, que proviene de las condiciones históricas definidas por el capitalismo. (Mészáros, 2006, p. 108ss).

Esta idea puede ser encontrada en el prefación a *Pedagogia da esperança*, donde Freire, indignado con la “‘democratización’ de la sinvergüencería, expresión coyuntural de los procesos de alienación, también reafirma la esperanza como necesidad ontológica”. (FREIRE, 1997, p. 10).

La alienación -expresada como invasión cultural, domesticación, opresión, pueden ser las motivaciones más fuertes para el mejoramiento del trabajo educativo desarrollado por el pensador pernambucano.

Las formas de alienación son denunciadas constantemente en toda su obra. Se entiende como pérdida de la condición de sujeto en la sociedad. Pérdida efectiva en los procesos históricos que reducen a las poblaciones a condiciones de vida deshumana, a la subordinación, a posiciones de explotación que disminuyen la capacidad de los hombres de ser más. Pero su contrapunto acompaña al propio movimiento de denuncia.

Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido es un libro escrito con rabia, con amor, sin lo cual no hay esperanza. Una defensa de la tolerancia, que no se confunde con la connivencia, de la radicalidad; una crítica al sectarismo, una comprensión de la pos modernidad progresista y una negación a la conservadora, neoliberal. (FREIRE, 1997, p. 12)

Y, entre la deshumanización y la posibilidad de ser más persona, Freire transita sus iniciativas de emancipación, sus enfrentamientos históricos y escribe sus experiencias y reflexiones en la expectativa de que la perspectiva de humanización impregne de forma generalizada las escuelas de países como Brasil, principalmente las situadas en la periferia de los grandes centros y en el medio rural.





Para Freire la alienación sólo tiene razón de ser en su enfrentamiento práctico y emancipador.

En *El camino se hace caminando*, Freire escribe:

Espero que muchos de nosotros estemos aprendiendo cuánto es difícil hacer historia, y cómo es importante aprender que estamos siendo hechos por la historia que hacemos en el proceso social dentro de la historia. (FREIRE; HORTON, 2003, 0. 204)

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando; conversas sobre educação e mudança social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003; MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

ALTERIDAD

Sérgio Trombetta

Toda la obra filosófica-antropológica y pedagógica de Paulo Freire es atravesada por la presencia de la alteridad como condición para la constitución del propio YO. El reconocimiento de la alteridad, de la diferencia, es indispensable para el surgimiento ético-epistemológico del yo y también del otro. Es el diálogo con la alteridad el que permite el desarrollo de la identidad. El yo y el otro como persona-sujeto. Los textos en los cuales la temática de la alteridad se hace presente de forma más consistente son: *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da esperança*. *Um reencontro com a pedagogia do oprimido y Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

Para Paulo Freire, el ser humano es subjetividad. Pero esa subjetividad de la persona se constituye en la relación dialógica con el otro, con la alteridad, o sea, en la intersubjetividad. La persona no es una entidad autosuficiente que se basta a sí misma. Para ser persona necesitamos del otro/a, caso contrario no lo somos. Persona es relación, es el diálogo infinito con el otro. Sin la apertura a la alteridad del otro no es posible pensar en la constitución de la subjetividad. Los seres humanos se hacen en el encuentro, en el acto de escuchar, en la comunicación y en el diálogo con los otros. Es en el reconocimiento del otro como alteridad que el yo se constituye como persona.

El humano en Freire, no es un ser cerrado en su egoísmo; no es un yo egocéntrico que se afirma negando al otro, prohibiéndolo de ser persona. El humano es subjetividad ética en comunión, diálogo con el otro; es un yo capaz de amar al otro y, a partir de este amor, luchar por justicia, que representa el culmen de la conciencia ética.





El concepto de alteridad en la obra de Freire no es una abstracción, un concepto genérico o neutro, sino que se refiere siempre al rostro, al cuerpo de los oprimidos/excluidos y a su clamor por dignidad. La alteridad tiene rostro, es el pobre, el extranjero, la mujer, los excluidos que reclaman justicia.

Para Freire el otro, la alteridad tiene sobre todo una connotación positiva, pues el yo se constituye a partir del otro. Yo existo a partir del otro. Es la alteridad ética del otro que despierta al yo de su alienación y egoísmo.

Los seres humanos se hacen en el diálogo, en la comunión, en escuchar al otro. “El yo dialógico sabe exactamente que es el tú el que lo conforma. Sabe también que, constituido por un tú —un no yo—, ese tú que lo constituye se constituye a su vez, como yo al tener en su yo un tú. De esta manera, el yo y el tú pasan a ser, en la dialéctica de estas relaciones constitutivas, dos tú que se hacen dos yo” (FREIRE, 1987, pp. 165-166).

Siguiendo la tradición de los pensadores de la intersubjetividad Mounier, Buber y Marcel, Freire piensa la alteridad en toda su riqueza y dignidad ética. Al contrario de Sartre quien afirma “los otros son mi infierno”, para Freire el otro es el lugar desde donde es posible comenzar, por la vía del diálogo amoroso, un proceso de humanización, de liberación y reconocimiento de la alteridad en su dignidad. El otro es mi hermano, maestro, compañero, con quien puedo aprender siempre más.

Al negar la dignidad del otro, el propio yo niega a sí mismo. El opresor se deshumaniza al deshumanizar al oprimido. No es posible deshumanizar sin deshumanizarse. Por eso el reconocimiento del otro, de la alteridad, es esencial en el proceso de liberación, en la construcción de una sociedad humanizada. Este proceso de opresión impide que los seres humanos realicen su vocación ontológica que es la de ser más persona. Si prohíbo ser al otro, en verdad estoy negándome a mí mismo; el yo sólo consigue alcanzar su humanidad si reconoce en el otro el derecho de ser en toda su dignidad de persona. La liberación es un proyecto intersubjetivo. Nadie libera a nadie, nadie se libera solo: los hombres y mujeres se liberan en comunión, en el diálogo y en la relación ética. No es posible pensar un proyecto de sociedad democrático, justo, fraterno, si no soy capaz de reconocer al otro como otro, y aceptar al otro en su experiencia de vida, en su diferencia en relación a mí.

Para Freire el diálogo es relación que no anula la alteridad del otro. “El diálogo tiene significación precisamente porque los sujetos dialógicos no conservan apenas su identidad, sino que la defienden y de esa forma crecen uno con el otro” (FREIRE, 1992, p. 118). El diálogo es comunión, es acogimiento ético del otro, es encuentro amoroso de los hombres y mujeres que, mediatizados por el mundo, lo pronuncian, o sea, lo transforman y al transformarlo lo humanizan para la humanización de todos.

Podemos decir que todo el pensamiento de Freire está atravesado por un imperativo de respeto a la alteridad del otro, su universo cultural y su mundo de la vida. Sin el respeto a la persona en su condición de unicidad, ningún proceso





de revolución/humanización tiene éxito. “La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la “otredad” del no yo, o del tú, que me hace asumir la radicalidad de mi yo”. (FREIRE, 1996, p. 46). En la lucha por un mundo con más solidaridad social y política, el reconocimiento del otro en su alteridad es indispensable. No es posible educar sin desarrollar la virtud de comprensión de la alteridad del educando; sin ponerse en la actitud de aprendizaje; sin comprender, respetar al otro. No hay pedagogía liberadora sin respeto al otro y a sus experiencias de vida y a las diversas historias que tejen nuestra existencia. El máximo respeto al otro, a las diferencias culturales es un saber fundamental al quehacer pedagógico. Mi deber ético, como persona y como educador, es expresar mi respeto ético a la alteridad del educando con sus opciones de vida, sus elecciones. “Lo que me mueve fundamentalmente a ser ético es saber que al ser la educación directiva y política por su propia naturaleza, debo respetar a los educandos, sin jamás negar mi sueño o mi utopía” (FREIRE, 1992, p. 78).

La educación es en su esencia un proceso ético antes de ser conciencia crítica, compromiso político y acción transformadora. O la educación es ética y respetuosa con la alteridad del otro en su singularidad, o no es educación. La exigencia ética de todo el pensamiento de Freire es ese respeto a la alteridad del otro. Toda la capacidad ética de la existencia humana se da en el reconocimiento de la alteridad, de su dignidad de persona en la lucha por la justicia social. Sin ese respeto y reconocimiento del otro no podemos establecer un diálogo liberador. Siguiendo el legado ético pedagógico de Freire, podemos concluir diciendo que el rescate de la dignidad del otro, de su alteridad, es la condición primordial para avanzar en la edificación de un proyecto mundo/sociedad “en el que amar sea menos difícil”.

Referencias: CINTRA, Benedito Eliseu Leite. *Paulo Freire entre o grego e o semita*. Educação: filosofia e comunhão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992;

AMÉRICA LATINA

Telmo Adams y Danilo R. Streck

En el texto “Descubrimiento de América” (en *Pedagogia da indignação*), escrito por Paulo Freire en 1992, por ocasión del V Centenario, su reflexión comienza de forma taxativa: “¡el pasado no se cambia!”. Al ser preguntado sobre lo que tenía a decir en relación al descubrimiento, afirmó: “No pienso nada sobre el “descubrimiento” porque lo que hubo fue una conquista” (p. 73). Denuncia la invasión y la presencia predatoria del colonizador en América Latina. El poder





avasallador de los dominadores se extendió más allá de las tierras y personas, a la dimensión histórica y cultural de los invadidos que fueron considerados inferiores, casi animales. “(...) nada de esto puede ser olvidado cuando, distanciados en el tiempo, corremos el riesgo de “suavizar” la invasión y verla como una especie de presente “civilizatorio” del llamado Viejo Mundo” (FREIRE, 2000, p. 74).

Freire sugiere que en lugar de homenajear a los invasores, se homenajeen a quienes lucharon y actualmente continúan luchando contra las invasiones, en las luchas de los conquistados. “¡El futuro es de los Pueblos y no de los imperios!” (p. 76). Por la voluntad de ser ellos mismos, los pueblos latinoamericanos pueden cultivar un sueño posible, inspirados en las utopías alentadas por héroes que no tuvieron reconocimiento en la historia oficial.

En *Ação cultural para a liberdade*, Freire (1977) introduce la reflexión referente al “pensar cierto” sobre la realidad, desde el contexto latinoamericano que históricamente se caracterizó por la cultura del silencio. Frantz Fanon (*Os condenados da Terra*) y Albert Memmi (*Retratos do colonizador precedido pelo retrato do colonizador*) fueron inspiradores de Freire en el análisis de que “los condenados de la tierra”, los oprimidos, introyectan la ideología dominante pero pueden extroyectar los opresores cuando, por la reflexión, toman distancia y objetivan las formas de su presencia, expulsándolos de su cultura. Esta es una tarea que exige claridad para comprender que ninguna práctica educativa se da en el aire, sino en un contexto concreto, histórico, social, cultural, económico y político. Por eso la concepción pedagógica no puede dejar de comprender la relación con las herencias histórico-culturales que marcaron nuestro continente.

La íntima relación de Paulo Freire con América Latina se amplió a partir de su experiencia de exilio en otros países, entre los que se destaca Chile, y atraviesa sus obras. Un año después de la publicación del Documento de Medellín (1968), en el que los obispos latinoamericanos denunciaban la injusticia institucionalizada, Freire escribe: “No hay anuncio sin denuncia, así como toda denuncia genera anuncio. Sin éste la esperanza es imposible” (1977, p. 59). Uno de los textos en el que más se habla sobre nuestro continente es el que se encuentra en el mismo libro, *Acción cultural para la libertad*, bajo el título: “El papel educativo de las Iglesias en América Latina”, escrito en 1971, cuando trabajaba en el Consejo Mundial de Iglesias, en Ginebra. Caracteriza la dramática realidad del pueblo cuyo problema fundamental “no es la pereza del pueblo” o su “inferioridad” o su “falta de educación” sino el imperialismo (...) como una realidad tangible, como una presencia invasiva, destructiva” (1977, p. 112). Defiende la imposibilidad de una neutralidad política de las Iglesias y como consecuencia de ello “la concepción de la educación, sus objetivos, métodos, contenido, todo está condicionado por la opción resultante de esta imposibilidad” (p. 116).

En el mismo texto (FREIRE, 1977, p. 119, p. 121), sin hablar directamente de la teoría de la dependencia, se refiere al esfuerzo de economistas y sociólogos vinculados a la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y al Instituto





Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES). Hace una crítica vehemente a los intereses imperialistas y sus aliados en los propios países y denuncia un proyecto de desarrollo que no pasa de una modernización conservadora, una forma de “humanización del capitalismo”, en lugar de su transformación radical. Para él, el verdadero desarrollo de América Latina sería posible sólo en la medida en que resolviera la contradicción fundamental que configura la dependencia en nuestros países: frente a los proyectos de expropiación articulados por las élites locales con los intereses imperiales, proponer soluciones endógenas a partir de las clases sociales oprimidas.

Su énfasis en la dimensión continental trae reflexiones respecto a los golpes militares y sus consecuencias. En el contexto de las dictaduras aprendió a dudar de la omnipotencia de la educación, habiendo comprendido claramente sus límites (*Medo e ousadia*, 1986).

Finalmente, una señal de preocupación de Freire en relación a las cuestiones latinoamericanas puede ser verificado por el número de veces que habla del tema. En la revisión de diez de sus obras, aparece por lo menos 88 veces “América Latina”, de ellas 41 veces constan en el libro *Ação cultural para a liberdade*. En *Pedagogia da indignação*, aparece 17 veces, incluyendo las expresiones “América”, “americano”, “americanidad”. En *Pedagogia do oprimido*, “América Latina” aparece cuatro veces (y latinoamericanos, dos) en el contexto de denuncia a la “guerra invisible” de la miseria, sus causas estructurales y responsabilidades. Al superar la “adherencia” y la “cultura del silencio”, los oprimidos pasan a reconocer, a través de la acción cultural, que son capaces de ser seres transformadores de la realidad.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978; FREIRE, Paulo; Ira, SHOR. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

AMOROSIDAD

Cleoni Fernandes

Freire trabaja con la concreción de la producción de sentido y del sentir amorosidad/ amor como una potencialidad y una capacidad humana que remite a una condición de la finalidad existencial ético cultural en el mundo y con el mundo. Una amorosidad compartida que proporcione dignidad colectiva y *esperanzas utópicas*, en que la vida es referencia para vivir con justicia en este mundo.

La amorosidad freiriana que *recorre* toda su obra y su vida se materializa en el afecto como compromiso con el otro, que se realiza colmado de la solidaridad y de la humildad. Usando el prefijo *com-*, gana fuerza la idea de compromiso que





puede significar prometerse consigo y con el otro. Tarea difícil que desafía una solidaridad de clase y la humildad no como sumisión sino como posibilidad de que la verdad pueda también estar con el otro, en un enmarañado que envuelve respeto como una categoría del acogimiento de las *diferencias*, no solo como una categoría cultural, a pesar de que también lo es, sino que su esencia se constituye como categoría de contenido ético. Para Freire (1987): “el amor es un acto de valentía, (...) el acto de amor consiste en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Pero este compromiso, por ser amoroso es dialógico”. En la comprensión de estas concepciones y sentimientos se tiene la importancia del *lenguaje* (BARTHES, 1987) en su corporeidad de sentidos más allá de los códigos lingüísticos.

Streck (2007, p. 19) trae las palabras de José Martí: “La educación debe ir a donde va la vida, y afirma a continuación que: Si la educación necesita ir donde va la vida ella debe en primer lugar ir donde se encuentran las personas”. Amorosidad, en la visión de Freire, es vida, vida con personas, es cualidad que se convierte en sustancia a lo largo de su obra y de su vida. Condición asentada en la centralidad de la posibilidad dialógica, que exige amor y confianza, en que el diálogo nunca está terminado, es siempre un camino (FREIRE, 1987) por donde los hombres y mujeres toman conciencia de sí en relación a los otros y con el mundo de la naturaleza y la cultura, de la mediación por el trabajo con el conocimiento y con la VIDA por el diálogo como potencialidad de existencia del ser humano. En la centralidad de esa amorosidad, la dialogicidad es un concepto fundacional de la teoría pedagógica freiriana que se convierte en antropológica, porque es una teoría generada en la lucha por la liberación de los seres humanos oprimidos en una sustentación ética que transpone los límites de las subjetividades y se transforma en la ética construida en las intersubjetividades del cotidiano vivido y por vivir. Ética que se basa en la concreción de las luchas con esperanza, sin ira, sin odiosidad, sino contaminada de indignación. Es por eso que ella nunca debe estar separada de la estética. “Decencia y belleza de manos dadas” (FREIRE, 1997, p. 32).

En *Pedagogia do oprimido* (1987, p. 79), Freire dice que “la conquista implícita en el diálogo es la del mundo por parte de los sujetos dialógicos, no la de uno por el otro. Conquista del mundo a través de la liberación de los hombres. Sin embargo, no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres”. Condición que explicita en *Pedagogia da esperança* (1992), en la cual revisa la *Pedagogia do oprimido* para profundizar un diálogo iniciado en un tiempo-espacio de la dictadura militar, y reafirma la importancia del diálogo en la educación de la esperanza, de forma que refuerza su vocación ontológica y la fragmentación del ser humano con la posibilidad histórica de hacer de esa esperanza un *sueño posible* (FREIRE, 1982). En el diálogo que establece por dentro de su obra y de su vida, Freire vive el movimiento dialéctico de la vida, rehaciendo caminos, educando en la esperanza, con amorosidad y sin paternalismo, y la sentimentalidad apunta dialógicamente un *camino* en que es posible soñar amorosamente. Freire enseñó





que quien ama no desiste. Su vida demostró que no desistió, su lucha continúa porque “el sueño es sueño porque se encuentra anclado de forma realista en el presente concreto, apunta hacia el futuro, que se constituye sólo en y por la transformación del presente” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 71). Y la libertad compartida es el derecho a la justicia, que a pesar de estar todavía distantes, no son *lugares* inexorables sino *lugares* problemáticos y, más que saciados de sueños y de utópicas esperanzas, ellos aún son *lugares* posibles, *inéditos viables* en que la presencia en la ausencia de Freire, más que nostalgia es VIDA.

Incluso después de la partida para otra dimensión/plano, la vida y la amorosidad de Freire permanecen:

Paulo, en la nueva dimensión a la cual migraste, en tu insaciable vocación de ser más, me parece imposible que te sea negada la sombra de un árbol de mango, desde donde nos estés viendo y oyendo. Imagino incluso que el árbol de mango haya sido el árbol de la vida, en el paraíso primigenio. Nosotros que nos quedamos aquí, “a la sombra de este árbol de mango, en la tierra de muchas exclusiones, miraremos todos los días el horizonte de la esperanza, desde donde nos haces señas. Tu mirada continuará desafiándonos para decirnos que la lucha no terminó, hasta que el sueño colectivo dé lugar a la nueva realidad de una tierra sin exclusiones, donde no se tenga vergüenza de proferir la palabra amor. (ANDREOLA, 1997, p. 47)

Referencias: ANDREOLA, Balduino. “Contribuição de Ernani Maria Fiori para uma pedagogia política da libertação”. *Cadernos de Educação*, Facultad de Educación, Universidade Federal de Pelotas, año 6, n.9, pp. 41-72, ago./dic. 1997; BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1987; FREIRE, Paulo. “Educação: o sonho impossível” En: BRANDAO, Carlos. *O educador: Vida e Morte*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985; STRECK, Danilo (Org.). *Educação em nossa América* - José Martí. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2007.

ANALFABETISMO

Alceu Ravanello Ferraro

Acertadamente, se observa que en las obras de Paulo Freire, los educandos “nunca son llamados analfabetos sino alfabetizando” (WEFFORT *in* FREIRE, 2001a, p. 13). ¿Por qué entonces introducir una ficha sobre analfabetismo en Freire? Por





la importancia teórica, política y específicamente pedagógica que tiene la crítica severa movida por Freire contra los diversos sentidos atribuidos al término “analfabetismo” en los años 60. Esos sentidos en realidad, se originan de los debates entablados en la Cámara y en el Senado al final del Imperio, en ocasión de la reforma electoral que introdujo el voto directo en Brasil excluyendo a los analfabetos del derecho al voto (LEY SARAIVA, 1881). El mejor inventario de esos diferentes sentidos, que Freire reúne bajo la denominación de concepción “limitada” y “distorsionada” del analfabetismo, puede ser encontrado en el texto producido por el autor en su exilio en Chile en el año 1968, que coincidió con el año del Acto Institucional no. 5 de la dictadura militar en Brasil, de tan triste memoria. Ese primer inventario reúne seis significados atribuidos al término analfabetismo (yerba dañina, enfermedad, llaga, incapacidad, poca inteligencia y pereza):

En la mejor de las hipótesis, en la concepción ingenua de analfabetismo lo encara sea como “hierba dañina” —de ahí la expresión corriente: “erradicación del analfabetismo”—, sea como una “enfermedad” que pasa de uno a otro, casi por contagio, sea como una “llaga” deprimente que debe ser “curada” y cuyos índices, estampados en las estadísticas de los organismos internacionales, no expresan correctamente los niveles de “civilización” de ciertas sociedades. Aún más, el analfabetismo aparece también, en esta visión ingenua o astuta, como la manifestación de la “incapacidad” del pueblo, de su “poca inteligencia”, de su “proverbial pereza”. (FREIRE, 2001b, p. 15)

A ese inventario inicial Freire agrega, en la continuación del texto, la visión mesiánica según la cual el analfabeto sería un “hombre perdido”, que necesitaría ser salvado y cuya “salvación” consistiría “en que (él) consienta que sea “llenado” por estas palabras, meros sonidos milagrosos, que le son regaladas o impuestas por el alfabetizador que a veces es un agente inconsciente de los responsables por la política de la campaña (de alfabetización)” (p. 16).

Finalmente, en un texto de 1969, publicado originalmente en 1970 en los Estados Unidos, reunido en la obra ya citada (2001b, pp. 49-76), Freire denuncia otras tres distorsiones sobre el analfabetismo. La primera es la visión nutricionista, según la cual el analfabetismo sería una situación de hambre o de sed, y los analfabetos, seres sedientos o hambrientos. Esto explicaría inclusive el carácter humanitario de ciertas campañas latinoamericanas de alfabetización. El autor observa que, en esta visión, los analfabetos son considerados subnutridos, “no en el sentido en el que muchos lo son, sino porque les falta(ría) el “pan del espíritu” (...) Y agrega que, en esta visión, “si millones de hombres y mujeres están analfabetos, “hambrientos de letras”, “sedientos de palabras”, la palabra debe ser llevada a ellos y ellas para calmar su “hambre” y su “sed” (pp. 53-54). La segunda distorsión denunciada por Freire es aquella que ve el estado de analfabetismo como vergüenza. No para el país sino





para el analfabeto, como aclara Freire: “Pedro no sabía leer. Pedro vivía avergonzado (...) Pedro ahora sabe leer. Pedro está sonriendo” (p. 55). La tercera distorsión acrecentada en este texto de 1969 está en la supuesta “inferioridad natural” de los analfabetos. En palabras del autor, ellos, de acuerdo a esta concepción, “sometidos a los mitos de la cultura dominante, entre ellos el de su “natural inferioridad”, casi siempre no se dan cuenta de la significación real de su acción transformadora sobre el mundo” (p. 59).

Esa enorme variedad de concepciones distorsionadas respecto al fenómeno del analfabetismo, también llamada de *desconceitos* (FERRARO, 2004), tiene, según Freire (2001b, p. 54) un “carácter ideológico” que mascara la realidad; son “mitos de la cultura dominante” que desempeñan una función de dominación sobre los analfabetos (p. 59). Es por eso que Freire no se contenta con denunciar tales concepciones. Él les contrapone una concepción crítica del analfabetismo. Para él, “(...) el analfabetismo no es ni una “llaga”, ni una “hierba dañina que debe ser erradicada”, ni tampoco una enfermedad, sino una de las expresiones concretas de una situación social injusta” (p. 18). En la época del escrito de Freire (1968), esa forma de injusticia social denominada analfabetismo alcanzaba seguramente a 1/3 de la población de 10 años o más en Brasil (32,9% de analfabetos en 1970).

Para poner fin a esa situación de dominación ideológica sobre los analfabetos, que es legitimada y reforzada a través de esa plétora de desconceitos, se requiere mucho más que la acción pedagógica de la alfabetización. En el texto de 1968, Freire no deja dudas sobre el alcance de las transformaciones que debían ser buscadas. “Analfabetos o no” —decía él en la época— “los oprimidos como clase, no superarán su situación de explotados a no ser con la transformación radical, revolucionaria, de la sociedad de clases en que se encuentran los explotados” (20001b, p. 57).

En la Introducción a los diálogos de Paulo Freire y Donaldo Macedo, Henry Giroux (En: FREIRE; MACEDO, 1994, p. 12) destaca el carácter ideológico del concepto analfabeto: “El concepto de analfabeto, en este sentido, da muchas veces una cobertura ideológica para que los grupos poderosos simplemente silencien a los pobres, los grupos minoritarios, las mujeres o las personas de color.”

En resumen, se puede decir que todas esas representaciones del analfabetismo criticadas por Freire y reunidas por él bajo la expresión “concepción distorcionada” no son ni errores ni simples equívocos. Son construcciones ideológicas que desempeñan una función doble en el juego político: por un lado, la de ocultar o disimular la realidad social; por otro, la de silenciar y dominar a las personas explotadas o víctimas de la injusticia.

Referencias: FERRARO, Alceu R. “Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão”. *Perspectiva: revista do Centro de Ciências da educação/UFSC*, Florianópolis, v.22, n. 1, pp. 111-126, ene./jun. 2004; FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9. Ed. São Paulo: Paz e Terra. *Educação como Prática da Liberdade*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001^a; FREIRE, Paulo. *Ação cultural*





para a liberdade e outros escritos. 9. Ed. São Paulo: Paz e Terra 2001b; FREIRE, Paulo, MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: Leitura do mundo leitura da palavra*. 2. Reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994; GIROUX, Henry A. “Introducción. Alfabetização e a pedagogia do empowerment político”. En: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*. 2ª reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, pp. 1-27; WEFORT, Francisco C. Educação e Política. Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. En: FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da liberdade*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001ª pp. 9-34.

ANGICOS

Danilo R. Streck

Esta ficha habría sido redactada por João Francisco de Souza, profesor e investigador de la Universidad Federal de Pernambuco, vicepresidente del Centro Paulo Freire —Estudios e Investigaciones de Recife— asesinado en el mes de marzo del 2008, período en que vencía el plazo para la entrega de su texto. Aquí se registra un homenaje a este amigo y compañero.

La pequeña ciudad de Angicos, en Río Grande do Norte, actualmente con una población de aproximadamente 11.000 habitantes, se convirtió en emblema de una propuesta revolucionaria de alfabetización. En su simplicidad ella representa la fuerza de la educación cuando la lectura de la palabra se coloca al servicio de la lectura del mundo. Fue en Angicos que el equipo coordinado por Freire realizó la experiencia pionera de alfabetización de adultos, en un convenio firmado entre el Estado de Rio Grande Do Norte y el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife.

A pesar de que el proyecto contó con el apoyo de la Alianza para el Progreso, Paulo Freire puso tres condiciones para aceptar el desafío de realizar una experiencia de alfabetización en el Estado de Rio Grande do Norte: 1) No importaba de dónde provinieran los recursos, siempre y cuando hubiera un convenio entre la Universidad de Recife y la Secretaría de Educación; 2) el gobierno del Estado de Rio Grande do Norte pagaría los gastos del proyecto; 3) el trabajo debería estar a cargo de la Universidad; 4) independientemente de la ciudad que fuera escogida para realizar la primera experiencia, ella no debería ser visitada por el gobernador, para evitar la “explotación politiquera”; 5) si hubiera el incumplimiento de una de las exigencias, el convenio se terminaría y Freire daría las explicaciones pertinentes a la prensa. (FREIRE; GUIMARÃES, 1987, p. 24; FREIRE, 2006, p. 137).

Los aspectos físicos y sociales de Angicos de la época son testimoniados por el periodista Luis Lobo de la siguiente forma:

Angicos es una pequeña ciudad de la región agreste, ubicada en la mitad de Rio Grande do Norte, en el margen izquierdo del río Pataxó





(los bandeirantes¹⁰ llegaron allá), en el margen de los trillos de la Sampaio Correia¹¹. Una iglesia, una pequeña estación, dos diques, la vieja prisión, el cementerio, el grupo escolar¹² muy viejo, el colegio de los padres, el Mercado Municipal, colecturía, agencia de Correos, la pequeña plaza empedrada frente a la iglesia, más la calle principal, seis o siete pequeñas calles, y nada más. El cine es el de la iglesia, no había cancha de fútbol, la luz eléctrica era de motor a gasolina, solo se prendía cuando estaba oscuro, se apagaba a las diez, cuando no se apagaba por defecto del motor. Cuando esto ocurría erran días y días de vela y lampión.

1963. Quien viene de Natal tiene que atravesar la zona litoral y el agreste, entrando firme por la región seca del Centro-Norte, doscientos kilómetros, 155 en el polvo hasta Angicos. Atravesando seis ríos. Si era invierno, o sea, si estuviera lloviendo, todo se empantanaba, solo rodeando el lugar. Rodearlo, por Santa Cruz casi duplicaba el tiempo de viaje. En el mapa es un punto bien pequeño, a 5 GRADOS 39'46" de latitud Sur y 36 GRADOS 36'18" de longitud Oeste de Greenwich. Una pequeña ciudad con un coeficiente de mortalidad infantil de asustar: la estadística en 1960 anotaba que murieron seiscientos de cada mil niños nacidos vivos. El coeficiente de natalidad era de 75. Allá ellos tenían un médico, un farmacéutico, un puesto de salud e incluso línea telefónica que conectaba con Açú¹³ (que casi nunca funcionaba). La temperatura media era la misma: 29 GRADOS a la sombra. Nadie me contó. Yo lo vi. Vi la revolución. (Lyra, 1996, pp. 19-20)

-
- 10 *N. de la T.* Bandeirantes: hombres que a partir del siglo XVI entraban en los territorios interiores del continente americano, partiendo de Sao Paulo. Proviene de la palabra portuguesa “bandeira” (bandera) ya que se agrupaban usando banderas para distinguirse. También se llamaron “bandeiras” las incursiones portuguesas en territorios reclamados por Portugal. Mientras que en la historia española y la de los países limítrofes con Brasil los bandeirantes son considerados como una especie de piratas de tierra, en Brasil los bandeirantes son reconocidos por haber llevado las fronteras de la América Portuguesa mucho más allá de las establecidas en el Tratado de Tordesillas por lo que definieron los límites actuales del territorio brasileño.
- 11 *N de la T:* línea central del ferrocarril del Estado de Rio Grande do Norte y forma parte de la red federal de ferrocarriles.
- 12 *N de la T:* En Brasil los grupos escolares fueron creados inicialmente en el Estado São Paulo en 1893, como propuesta de reunión de escuelas aisladas agrupadas según un criterio de cercanía entre ellas y fueron un fenómeno típicamente urbano. (de: *Navegando pela história da educação brasileira*/José Caludinei Lombardi, Dermeval Saviani y Maria Isabel Moura Nascimento (Orgs.). Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. En: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/creditos.html>).
- 13 *N de la T:* Pequeño poblado y municipalidad del Estado de Pará de la región nordeste de Brasil.





El éxito del proceso pedagógico de alfabetización desarrollado en Angicos se volvió conocido en Brasil y en el exterior. El embajador de Estados Unidos en Brasil, Licoln Gordon, reconoció en carta enviada al gobernador Aluísio Alves, de 29 de mayo de 1963, que allí podría estar “un nuevo trampolín de victoria, de este acto contra el hambre, las enfermedades y el analfabetismo” (FERNANDES; TERRA, 1994, p. 110). Pero no demoró para que esta misma experiencia pasara a ser vista como el embrión de un movimiento subversivo, acusado de incitar la “concientización” y la “politización”, asociándolo a los métodos de Hitler, Mussolini, Stalin y Perón (Termino de Preguntas a Indiciado. In: FREIRE, 2006, p. 182). Hoy Angicos se extiende para Ausentes (BRANDÃO, 2001), otros lugares donde los educadores y educadoras reinventan la educación a partir de la apuesta en una sociedad justa y en el *ser más* de todos (as).

Referencias: BRANDAO, Carlos R. (org.) *De Angicos a Ausentes: 40 anos de educação popular*. Porto Alegre: MOVA/RS; CORAG, 2001; FERNADEZ, Calazans; TERRA, Antonia. *40 horas de esperança*. São Paulo: Ática, 1994; FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire. Uma historia de vida*. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006; FREIRE, Paulo; GUIMARAES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; LYRA, Carlos. *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pionera em educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

ANTROPOLÓGICA (Condición)

Celso Ilgo Henz

Freire, Fiori, Lima Vaz, Hélder Câmara, Alceu Amoroso Lima son algunos de los educadores e intelectuales latinoamericanos que se comprometieron con la lucha contra la opresión y dominación humana en nuestro continente; su sentir/pensar/actuar estuvo fuertemente influenciado por el existencialismo francés. Freire y Fiori fundamentan sus concepciones del ser humano, mundo y educación en Mounier, Gabriel Marcel, Merleau-Ponty, Sartre, Teillard y otros representantes del existencialismo. Las principales influencias convergen en la valorización y la defensa de la persona contra toda forma de opresión, autoritarismo o alienación. La concepción de las personas como seres inacabados, que necesitan humanizarse socio históricamente; una pedagogía dirigida a la liberación de la persona concreta, inserta en la historia; la valorización de la comunicación y del diálogo; la confianza en la capacidad del ser humano en rehacer la historia.

Antropológicamente, Freire concibe al género humano como el único entre las especies vivas que no al nacer no tiene establecido su *modus vivendi*. La naturaleza de los seres humanos es *venir a ser*, es construcción y conquista permanente, búsqueda incesante y progresiva, propia del inacabamiento y





condicionamiento socio histórico de hombres y mujeres, que *están siendo* en un mundo y en una historia también en construcción y reconstrucción.

Los seres humanos necesitan aprender a humanizarse, lo que da a la vida humana un sentido mucho más biográfico que biológico “Programados” para aprender, en un constante *venir a ser* realizándose por la interacción con el mundo y con los semejantes, integrando siempre el pasado y el presente para vislumbrar el futuro, y así, en su condición de seres históricos que *van siendo*, van dando forma a sí mismos y al mundo, en un proceso de interacción significativa y transformadora con el mundo y con los otros. Ese aprendizaje del humano es posible por el lenguaje y por el trabajo, capacidades inseparables de sentir/pensar/actuar, pues “el ser humano es una totalidad que se niega que la separen. Operamos el mundo como una totalidad como los científicos o los artistas, como presencias imaginativas, críticas o ingenuas” (FREIRE, 1995, p. 104). La “hominización” no es adaptación, sino inserción consciente, transformadora, proceso socio histórico cultural de humanización del mundo.

Al construir su mundo de forma consciente, los hombres y mujeres se van constituyendo como *cuerpos conscientes*. Al concientizarse, ellos se existencian: toman en las manos la constitución de su mundo y la propia constitución del humano en sí. Ese es un proceso abierto, dialéctico, en constante renovación, así como las más diversas formas de vida y de organización del mundo van siendo transformadas, en busca del *ser más*; “sin embargo esta búsqueda del *ser más* no puede realizarse en el aislamiento, en el individualismo, sino en la comunión, en la solidaridad de las existencias. De ahí que es imposible darse en las relaciones antagónicas entre opresores y oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 75).

Hombres y mujeres *van siendo* porque cuestionan, *pronuncian* y modifican el mundo en el cual e con el cual van humanizándose, por ser capaces de *tomar distancia y admirar* al mundo y a su *estar siendo*. Cuando una persona deja de asombrarse, de espantarse, ella comienza a perder la curiosidad, la sensibilidad, la creatividad, el gusto por el riesgo de la aventura histórica, el querer *ser más*. Para Freire (1998, p. 67), “la liberación auténtica, que es humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, vacía, mitificadora. Es praxis que implica la acción y reflexión de los *hombres* sobre el mundo para transformarlo”.

Al concientizarse de su condición de estar siendo, como seres condicionados, inconclusos y aprendices para siempre, con posibilidades y límites, capacitados para superar los obstáculos y comprometerse en la construcción de *inéditos viables*, los hombres y mujeres traen en sí la *vocación ontológica de ser más*, como individuos, en la colectividad, cada uno va descubriendo que su pasaje por el mundo no es predeterminado, “no es algo dado sino algo que necesita ser hecho y de cuya responsabilidad no puedo eximirme”. Entienden entonces que su presencia en el mundo es comunión e interacción “que no se hace en aislamiento, exenta de la influencia de las fuerzas sociales, que no se entiende fuera de la tensión entre lo que heredo genéticamente y lo que heredo social, cultural e





históricamente, tiene mucho que ver conmigo”. Y ese es un proceso abierto, en un mundo y en una historia también abiertos, como “un tiempo de posibilidades y no de determinismo” (FREIRE, 1997, p. 59).

Ni el ser humano ni el mundo pueden llegar a la plenitud total, sino que permanecen en un constante *venir a ser*. Siempre inacabados, abiertos a la posibilidad de *inéditos viables*. Así, los hombres y mujeres auténticos están en constante renovación, *están siendo*, sin poder ser prisioneros de formas estáticas, interviniendo para construir un mundo que les permita vivir la dialéctica de la encarnación histórica de la inter subjetividad; ellos y ellas se existencian asumiendo los riesgos de la historia, desvelando y construyendo nuevos valores, nuevos saberes, nuevos sentimientos y nuevas estructuras que configuran tanto su encarnación renovadora del mundo como su propia forma de existencia/convivencia.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 15. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989; FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1995; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialéctica: de Aristóteles a Paulo Freire*. 2 ed. Trad. de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ANUNCIO/DENUNCIA

Célia Linhares

Las conjunciones entre Anuncio/Denuncia expresan una sintaxis que no puede ser considerada de menor importancia. Llego a decir incluso que cualquier cartografía de la obra de Paulo Freire, considerando en ella la propia estética de su existencia, sin las lógicas del anunciar, denunciando, o del denunciar, anunciando, que la impregnan, se convierte en un mapa simplificado.

En esa expresión transbordan fuerzas dialógicas no solo las relaciones de poder, sino también sinergias afectivas, amorosas, que la saturan y la renuevan en incesante devenir, al tiempo que recrean a quien las engendra, quien las desdobla, quien las pronuncia, y en ese ejercicio político de diferir, van reinventando políticamente otro mundo.

Para producir anuncios/denuncias, Paulo Freire se sumergió en las culturas mestizas, plurales e híbridas de los oprimidos y de los opresores, intentando romper los aislamientos y las dicotomías, para invertir en esperanzas que habitan entre lugares poco investigados.

Esas investigaciones fueron confirmando que “no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni éste sin acción” (FREIRE, P., 1987, p. 78).





De ahí el tratamiento con el que destacó los “inéditos viables”, posibilitando que las “situaciones límite”, consideradas como determinantes frente a las cuales no restaría nada más sino la resignación, fueran confrontadas con los anuncios de “soluciones practicables, desperdiciadas” (FREIRE, P., 1987, p. 107).

Una ilustración, de esa forma propia de denunciar anunciando, se puede encontrar respecto a nuestra pertenencia geográfica y política al sur, mostrando posibilidades de realinear nuestros registros de orientación, promoviendo una reversión del nortear para el “surear”, llamándonos la atención hacia mil maneras con las que fuimos habituados a hablar, a pensar y a escribir, negando nuestras realidades históricas (FREIRE, P., 1993, p. 24).

Hablando como un poeta, Paulo Freire desliza para surear, anunciando potencialidades que no quieren ser desaprovechadas y denunciando formas ideológicas de orientación que nos deprimen. Simultáneamente, Freire critica formas auto referenciadas de comunicación e instiga la perspicacia de sus interlocutores, inquietando el sentido ordinario de las palabras, y sin maniqueísmos, amplía el “surear” (FREIRE, A. M., p. 218).

Otra marca importante del anuncio/denuncia es que el énfasis freiriano busca distanciarse tanto del hablar por sí mismos como del hablar por los otros, haciendo prevalecer el hablar con los otros, incluso admitiendo el hablar para los otros, como posibilidad de que los oprimidos produzcan sus “contra sentencias” (MLAREN; SILVA, 1998, p. 69).

Toda esa prioridad de la praxis freiriana al anunciar denunciando, no se desprende de su biografía política y existencia. En lugar de asumir las tormentas como un sufrimiento individual, para hacer contrarrestar su heroísmo con ellos, Freire los fue asumiendo, como nordestino, pernambucano, brasileño y oprimido, tomándolos como una producción política fabricante de bloques históricos de negación a una existencia plural que afecta y sofoca a las clases populares, a la sociedad, en todas sus relaciones, impidiendo que la libertad y la justicia se fortalezcan.

Por lo tanto, sumergido en este contexto de desigualdades, Paulo Freire se fue articulando con fuerzas sociales, que invertían en el fortalecimiento popular y social, tales como las iglesias cristianas que se inter articulaban con las acciones del Consejo Vaticano II (1965), (TORRES, 1998, pp. 78-82) y también con los movimientos en los cuales los estudiantes, trabajadores del campo y de la ciudad se unían con intelectuales y artistas en acciones decisivas por las reformas de base, en que la cultura popular era valorizada, al tiempo que se desarrollaban enfrentamientos a múltiples esquemas de injusticias (LINHARES, 1993).

Internacionalmente, la Revolución Cubana abría caminos para la primera experiencia socialista en América Latina y con las guerras de Vietnam y de los países africanos en vías de descolonización, mostraban una indudable bravura, tanto en relación a los Estados Unidos como a los países europeos.

La propuesta pedagógica freiriana se alimentó de todo eso, denunciando para anunciar, y continuó floreciendo en Paulo Freire, apareciendo en su obra póstuma,





cuando nos reafirma que el pensamiento profético “no habla apenas de lo que puede venir, sino, hablando de cómo está siendo la realidad, denunciándola, anuncia un mundo mejor” (FREIRE, P., 2000, p. 119).

Referencias: FREIRE, A. M. “Notas” En: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um encontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 23 ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1987; LINHARES, Célia. *A crise do político na educação*. Tesis para el concurso de Profesor Titular de Política de La UFF. Niteroi, 1993; McLAREN, Peter; Tomaz Tadeu da, SILVA. “Descentralizando a pedagogia: alfabetização crítica, resistência e política da memória”. En: MACLAREN, P.; LEONARD, P., GADOTTI, M. *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: Artmed, 1998; TORRES, Carlos Alberto. “De Pedagogia do oprimido á Luta continua: a pedagogia política de Paulo Freire”. En: MACLAREN, P.; LEONARD, P.; GADOTTI, M. *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ARQUEOLOGÍA DE LA CONCIENTIZACIÓN (Arqueología de la conciencia)

Luiz Gilberto Kronbauer

Según Freire, la “arqueología de la concientización” remite a aquel momento en que Theillard de Chardin llamó de hominización en la evolución del ser humano, esto es, al surgimiento del ser humano en su especificidad y diferenciación en relación a los animales de otras especies. “Fue a través de ese proceso natural que surgió la concientización en el proceso de la evolución”. Cuando surge la concientización hay reflexión: hay intencionalidad dirigida al mundo”. El ser humano se vuelve indiferente, esencialmente diferente a los animales. Desde entonces él “no sólo sabe sino sabe que sabe”. “Al pensar de esta manera la arqueología de la conciencia, considero que, a través de la problemática de la relación entre el hombre y el mundo, el hombre pasa a crear nuevamente, volver a ser, que es el proceso natural”, porque la intencionalidad de la conciencia humana no es sofocada por las situaciones alienantes (FREIRE. En: TORRES, 1978, p. 30).

La conciencia continúa ahí como “misteriosa y contradictoria capacidad humana de distanciarse de las cosas para hacerlas presente. Ella es la presencia que tiene el poder de presentificar” (FIORI, 1967, p. 14). Con ellas se tiene acceso a la “arqueología”, en una tentativa de expresar la forma originaria de la conciencia que, desde su surgimiento, se caracteriza por la intencionalidad, y demostrar que el método de concientización corresponde a la propia dinámica espontánea de la conciencia,





pero que es negada en situaciones históricas concretas de opresión/alienación. Esa dinámica de tender para algo como objeto y de orientarse reflexivamente en la praxis es restituida en la concientización para que la conciencia y el método, el método y la conciencia, se correspondan uno al otro.

Álvaro Vieira Pinto considera que “en su arqueología, la conciencia es método, es camino para algo que no es ella, que está fuera de ella, que la circunda y que ella aprehende por su capacidad de idear. El método es la forma exterior materializada en actos, que asume la propiedad fundamental de la conciencia: la intencionalidad (*apud* FREIRE, 1970, p. 56).

Freire adopta la concepción fenomenológica de la conciencia, la tesis de que la intencionalidad trascendental de la conciencia caracteriza la especie humana desde su origen, porque le permite retraer sus horizontes, objetivarlos, y dentro de ellos, sobrepasar los momentos y las situaciones que intentan agarrarla y reducirla a la condición de objeto. Al contrario, movida por el impulso que la hace trascender, la conciencia puede volverse reflexivamente sobre esas situaciones y momentos para juzgarlos y juzgarse.

La reflexividad de la conciencia intencional posibilita la objetivación, por ello la conciencia es capaz de la crítica.

Desde el primer momento de su constitución, al objetivar su mundo originario, la conciencia ya es virtualmente reflexiva. Es presencia y distancia del mundo: la distancia es condición de la presencia. Al distanciarse del mundo, constituyéndose en la objetividad, se sorprende, en su subjetividad. (FIORI, 1974, p. 15)

En esa perspectiva de la “arqueología de la concientización” la subjetividad es objetividad, reflexión y mundo, forman una unidad dialéctica en permanente movimiento. Todavía según Fiori, la reflexión es, ella misma, praxis, porque en la dialéctica conciencia-mundo el educando se descubre y se afirma como sujeto que instaura el mundo de su experiencia, que a su vez puede ser objetivado nuevamente. Esto significa que la conciencia del mundo y la autoconciencia se instauran conjuntamente, evidenciando la correlación entre el conquistarse, hacerse a sí mismo, sujeto, y conquistar el mundo, hacerlo más humano.

Aún según el mismo autor, Freire no inventó las características antropológicas de las que estamos tratando aquí. Él pensó y practicó un método pedagógico que busca devolver a los seres humanos oprimidos la oportunidad de redescubrirse por medio de la retomada reflexiva del propio proceso en el cual ellos se van descubriendo, manifestando y configurando: “método de concientización” (FIORI, 1974, p. 15).

Desde el surgimiento de la conciencia, los seres humanos pueden confabular sobre los sucesos de su cotidiano, contar sus historias, memorizar sus hechos, domesticar sus miedos y sus angustias; pueden buscar nuevos caminos frente a las dificultades y a los problemas concretos. Desde que despertaron del sueño





y se convirtieron en seres de conciencia, pueden verse como autores y testigos de sus historias y pueden afirmarse como sujetos capaces de la crítica y también de la acción transformadora del medio en el que viven. Es eso precisamente que remite al origen de la humanidad, del lenguaje, de la cultura; en una palabra, del surgimiento de la conciencia intencional, condición sin la cual no haría sentido hablar de la concientización como método.

Referencias: CHARDIN, Theilard. *Le Phénomène Humain*. Paris: Seuil, 1955; FREIRE, Paulo. *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970; TORRES, Carlos Alberto. *Diálogo com Paulo Freire*. (Coleção Paulo Freire n.2). São Paulo: Loyola, 1979; VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e existência*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

ASIA

Balduino Andreola

Desde el Consejo Mundial de Iglesias (CMI), Freire fue a diversos países de todos los continentes, invitado para dar charlas, seminarios o asesorías. En Asia estuvo en los siguientes países: Irán, India y Japón. En una carta a Freire del 16 de mayo de 1973, Indira Gandhi lamenta que por una indisposición de salud haya cancelado una visita a India, expresando la esperanza de encontrarse con él, para conocer mejor sus ideas sobre educación, de las cuales confiesa tener “apenas una noción” (GADOTTI, 1996, p. 57). En una entrevista al Pasquin (1978, p. 11), al resaltar el horizonte de actividades que le daba la oportunidad el CMI él declara:

Entonces, ¿qué sucedió? Yo llegaba a la India por ejemplo y encontraba a un grupo de estudiantes que me decía: *Mira, nosotros conseguimos una edición de tu libro, mimeografiado, estudiamos dos meses y resolvimos ir a la práctica. Es la práctica que tuvimos lo que te queremos contar*. Entonces yo pasaba dos o tres horas conversando con esos chicos y ellos decían: *Tú escribiste este libro para nosotros, porque es lo mismo*.

En 1969 Paulo Freire fue invitado a apoyar al INODEP (Instituto Ecueménico para el Desarrollo de los Pueblos) de París, que lo eligió como Presidente en 1970. Aquella entidad promovía proyectos a favor de comunidades pobres en diferentes países. En París realizaba periódicamente seminarios de capacitación o reciclaje para animadores de esos proyectos, o para grupos de misioneros. La principal fuente de inspiración de tales proyectos, tanto en la investigación como en la acción pedagógica y comunitaria era la obra de Freire. Humbert, en el libro *Conscientisation*





(1976) relata un trabajo de alfabetización-concientización promovido en un barrio pobre de Beirut, compuesto por personas desplazadas de sus regiones de origen por la degradación política y económica. Otro proyecto analizado por Humbert fue realizado en el barrio más grande de Bangkok, en Tailandia, por un grupo de animadores vinculados a la Community Organization, fundada en Chicago. Ese proyecto dio origen a un movimiento confesional (*Voluntary Movement for People's Organization in Thailand*), del cual participaban católicos, protestantes, musulmanes y budistas. Weid y Poitevin, en un libro titulado *Inde: les parias de l'espoir*, contextualizan y analizan una originalísima experiencia de alfabetización y concientización realizada por un grupo de militantes cristianos, en una comunidad de parias, la casta más discriminada de la India. El grupo se inspiró en la tríade Freire, Marx y Gandhi. Aquella acción comunitaria culminó con la organización de un sindicato rural. En la obra de Freire ¿es más profunda la marca de la racionalidad occidental o del espíritu afro-asiático? Benedicto E.L. Cintra probablemente nos trae la respuesta en su tesis de doctorado titulada *Entre o grego e o semita*. En él y en su obra ¿predominaría la lógica de la razón moderna o la lógica perenne del corazón? De cualquier forma en entrevista del Pasquin él sintetizó su largo aprendizaje del exilio en esta frase: “Yo soy capaz de querer a cualquier pueblo”.

Referencias: ANDREOLA, Balduino A.; Mario Bueno, RIBEIRO. *Andarilho da esperança: Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas*. São Paulo, ASTE, 2005; CINTRA, Benedito E. *Paulo Freire entre o grego e o semita*. Educação: Filosofia e comunicação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998; FREIRE, Paulo. “Paulo Freire no exílio ficou mais brasileiro ainda”. Rio de Janeiro (Entrevista concedida a Claudius Ceccon y Miguel Paiva). *O Pasquim* (edição especial), n. 462, pp. 7-11, 1978; GANDHI, Indira. “Carta a Paulo Freire”. En: GADOTTI, Moacir et al. (Orgs.). *Paulo Freire. Uma biobibliografia*. Sao Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire y UNESCO, 1996. p. 57; HUMBERT, Colete. *Conscientisation: experiencias, positions dialectiques et perspectives*. INODEP: Document de Travail/3. Paris: L'Harmattan, 1976; WEID, Denis Von Der; POITEVIN, Guy. *INDE: les parias de l'espoir*. Paris: L'Harmattan, 1978.

ASISTENCIALISMO

José Fernando Kielling

El asistencialismo es la anti educación, la educación anti dialógica. Niega la dimensión radical del sujeto. Reduce la acción-pensada (la práctica) del otro a la conciencia del asistente. En *Extensão ou comunicação* (2001), Freire atribuye al quehacer asistencialista que se considera educativo, la expresión *equivoco de consecuencias funestas*. Y completa: “a no ser que hayan optado por la “domesticación de los hombres”. Sigue el educador nordestino:





En el momento en que un asistente social, por ejemplo, se reconoce como “el agente del cambio”, difícilmente se dará cuenta de esta obviedad: que si su empeño es realmente educativo liberador, los hombres con quienes trabaja no pueden ser objetos de su acción. Por el contrario, son tan agentes del cambio como él. (FREIRE, 2001, p. 44)

En la perspectiva freiriana, la gravedad del asistencialismo está en la negación del sujeto y de su protagonismo. Se niega al sujeto la capacidad de autoría. Cuando el trabajador social que se considera educador atribuye a su propia perspectiva de intervención social la *capacidad* de substituir la subjetividad del otro, él comete un equívoco político y al mismo tiempo, presenta una ingenuidad de comprensión de la realidad, la que le parece ser posible de cambio a partir de la dimensión ideal elaborada por él. Efectivamente, y en eso Freire se presenta muy próximo de la teoría marxista del valor, el cambio es realizado por sujetos de la acción o de la parte de la realidad que está siendo objeto de modificación. Esa dimensión del sujeto es expuesta en textos de Jorge Cammarano González, Georgy Lukács e István Mészáros, que discuten las tesis fundamentales de Marx (ver referencias).

Esa dimensión ontológica es esencial en el tratamiento del asistencialismo.

Freire, en una perspectiva histórica radical, afirma la importancia social de la acción, por ejemplo de un agrónomo, que, al entender la insubstituible acción de los agricultores, los ayuda a “re-pensar” su propia acción, a “re-crear” sus pensamientos. Al proponerles su realidad y al problematizarla con ellos en sus límites, participa de la propia acción transformadora, con la mediación de los colonos. Y niega decididamente la acción que no considera a los sujetos de ella como punto de partida de cualquier reflexión la práctica social. Esa es la dimensión política del diálogo que demarca la posición de Freire en el pensamiento pedagógico.

En otros dos momentos —uno vinculando la práctica fascista a la educación y otro a la propia concepción de extensión, que también se presenta en la escuela— Freire regresa al tema. En conversación con Sérgio Guimarães, registrada en *Sobre educação (diálogos)*, sitúa al asistencialismo en términos y consecuencias aparentemente obvios.

Quien programa es el sujeto de la programación, y el sujeto de la programación es el profesor, y no los educandos. Tampoco (...) los educandos son, de ninguna manera, consultados sobre su práctica. Y lo que es terrible —continúa Freire— es que la práctica, es la práctica de la formación de ellos. (FREIRE; GUIMARÃES, 1982, p. 94)

Ahí está nuevamente su radicalidad ontológica.

Cuando explora el término *extensión*, utilizando la mediación de los campos asociativos de Bally, él sintetiza diez asociaciones con lo siguiente:





Nos parece (...) que la acción extensionista implica (...) la necesidad que sienten aquellos que la hacen, de ir hacia la “otra parte del mundo”, considerada inferior, para, a su manera, “normalizarla”. Para hacerla más o menos semejante a su mundo. De ahí que (...) el término extensión se encuentre en relación significativa con *transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanicismo, invasión cultural*, manipulación, etc. Y todos estos términos comprenden acciones que, transformando al hombre casi en “cosa”, lo niegan como un ser de transformación del mundo. (FREIRE, 2001, p. 22)

El asistencialismo es lo opuesto a la pedagogía freiriana.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001; FREIRE, Paulo; GUIMARAES, Sérgio. *Sobre educação* (diálogos). 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982; GONZÁLEZ, Jorge Luis Camarano. “Sobre a educação para além do capital”. En: ALVES, Giovanni; Jorge L. C., GONZALES; Roberto Leme, BATISTA. (Orgs.) *Trabalho e Educação*; contradições do capitalismo global. Maringá: Ed. Práxis, 2006. pp. 115-45; MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002; LUCKÁCS, Georgy. “El Trabajo”. En: IDEM. *Ontología del ser social*. Buenos Aires: Ed. Herramienta, 2004.

AULA

José Eustáquio Romão

Etimológicamente derivada de la palabra *aula-ae*, que en Latín quería decir “patio de una casa, palacio, corte de un príncipe, adaptado del griego *aulê, ês*, todo espacio al aire libre, patio de una casa, por extensión residencia, morada” (*Diccionario Houaiss*), la palabra “aula” sugiere, originalmente la idea de privado, de particular, porque se refería a las actividades que se desarrollaban al interior de la casa, en el abrigo del hogar. Además, sugería también el ocio, ya que se refería a las ociosas actividades cortesanas y que, supuestamente, se daban en el patio de los palacios, ya que el interior estaba reservado a los magníficos o a los señores feudales.

Modernamente ganó el significado de conferencia o cualquier actividad de enseñanza, desarrollada en un tiempo determinado y sobre un área del conocimiento específica.

Sea en el sentido original de las actividades cortesanas o en el sentido de enseñanza, la palabra y el concepto de aula no se armoniza muy bien con la teoría pedagógica desarrollada por Paulo Freire.

Al investigar en sus obras, la palabra “aula” no es muy frecuente y se encuentra casi siempre adjetivada con calificativos como “expositiva”, “pasiva”, “alienante”, etcétera, para referirse a las actividades de la educación bancaria;





y con adjetivos como “dinámica”, “liberadora”, “dialógica”, etc., para dar el significado de mediación pedagógica liberadora.

Examinando de forma más profunda los textos freirianos, es posible concluir que según esta perspectiva, aula debe ser substituida por “Círculo de Cultura”. En él, contrariamente a los(as) educadores(as) bancarios (as)”, que “no desean correr el riesgo de la aventura dialógica, el riesgo de la problematización, y se refugian en sus aulas discursivas, retóricas, que funcionan como si fueran “canciones de cuna” (FREIRE, 1983, p. 36), los(as) educadores(as) liberadores(as) se colocan como investigadores de las realidades que surgen de las expresiones culturales de las(os) educandos(as), como animadores(as) culturales y como sistematizadores(as) de las formulaciones colectivas, y no como un (una) maestro (a) que sabe todo y que enseña todo a quien no sabe.

En la misma obra, Freire explica mejor aquello que sería el “aula” de un(a) educador(a) “anti bancario”: “De esta manera, su aula no es un aula en el sentido tradicional, sino un encuentro en el que se busca el conocimiento y no uno en el que éste es transmitido (p. 54).

Sin embargo, es conveniente destacar que Paulo Freire no condenó el aula, afirmando que ella debería ser expulsada del sistema escolar. Ni siquiera condenó a la conferencia, a la exposición de ideas por el (la) educador (a). Esto queda claro en el siguiente texto que Freire dejó registrado en el libro que escribió con Ira Shor:

Pero es importante decir, Ira, que al criticar a la educación “bancaria”, debemos reconocer que no todos los tipos de aulas expositivas pueden ser consideradas educación “bancaria”. Tú puedes ser muy crítico haciendo exposiciones. Para mí la cuestión es hacer que los alumnos no se duerman, ¡porque ellos nos oyen como si les estuviéramos cantando! El asunto no es si las conferencias son “bancarias” o no, o si no se debe hacer conferencias. Porque el asunto es que los profesores tradicionales volverán oscura a la realidad, sea dando clases expositivas o coordinando discusiones. El educador liberador iluminará la realidad incluso con aulas expositivas. El asunto es el contenido y el dinamismo del aula, el abordaje del objeto a ser conocido. ¿Ellas reorientan a los estudiantes hacia la sociedad de forma crítica? ¿Estimulan su pensamiento crítico o no? (FREIRE, 1986, p. 31)

En definitiva, Paulo Freire no esconde su preferencia por el círculo de cultura en vez del aula; su elección por el(la) animador(a) cultural en lugar del(a) profesor(a) tradicional; sin embargo no condena de ninguna manera el aula, ni al(a) profesor(a), ni mucho menos a la escuela formal.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983; FREIRE, Paulo; Ira, SHOR. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.





AUTONOMÍA

Rita de Cássia de Fraga Machado

Es una de las categorías centrales en la obra de Freire. Una tarea fundamental en el acto de educar, vinculada a otros principios basilares de la práctica educativa, sería fundamentalmente la autonomía del derecho personal en la construcción de una sociedad democrática que respeta y dignifica a todos.

En *Pedagogia da autonomia* (1996) Paulo Freire escribe y reflexiona sobre este concepto, colocándolo como un principio pedagógico para los educadores que se dicen progresistas.

Las críticas posmodernas a los hombres autónomos se vuelven comunes. En este contexto, Paulo Freire nos sorprende cuando en 1996, propone la discusión sistemática de este concepto, debido a que la autonomía se encuentra en el meollo de la tan cuestionada modernidad. Freire nos propone esa discusión a partir de una paradoja, la paradoja de la autonomía/dependencia.

Debido a que somos seres de cultura, nosotros, hombres y mujeres, somos seres dependientes. Así, ser autónomo es tener la capacidad de asumir esa dependencia radical derivada de nuestra finitud, de tal forma que estemos libres para dejar caer las barreras que no permiten que los otros sean otros y no un espejo de nosotros mismos. “Es la autoridad del no yo, o del tú, que me hace asumir la radicalidad de mi yo” (FREIRE, 1996, p. 46). Por eso, una autonomía que propicie la solidaridad y la comunidad (STRECK, 2003).

Para Paulo Freire, autonomía significa liberar al ser humano de las cadenas del determinismo neoliberal, reconociendo que la historia es un tiempo de posibilidades. Es un “enseñar a pensar correctamente” con quien habla con la fuerza del testimonio”. Es un “acto comunicante, coparticipado”. Todo proceso de autonomía y de construcción de conciencia en los sujetos exige una reflexión crítica y práctica, de forma que el propio discurso teórico tendrá que ser alineado a su aplicación.

De esta forma, la autonomía es un proceso de decisión y de humanización que vamos construyendo históricamente, a partir de varias e innumerables decisiones que tomamos a lo largo de nuestra existencia. Nadie es primero autónomo para luego decidir. La autonomía se va construyendo en la experiencia de varias e innumerables decisiones que se van tomando (FREIRE, 1996, p. 20). La autonomía como maduración del ser para sí, es un proceso, es venir a ser (FREIRE, 2000, p. 12). Por ello la autonomía es experiencia de libertad.

La autonomía también se caracteriza por la confianza que posee el sujeto en su proceso particular, la autonomía se construye en el desarrollo del sujeto histórico, de la democracia y de la libertad.

Paulo Freire avanza con el concepto de autonomía, o sea, la conquista de la autonomía crítica del educador/educadora. Así afirma, “el trabajo de construcción de la autonomía es el trabajo del profesor con los alumnos y no del profesor consigo mismo” (FREIRE, 1996, p. 71).





Por lo tanto, Paulo Freire nos invita a asumir el pasaje de la curiosidad ingenua hacia la curiosidad epistemológica, nuestra opción de vida, nuestro modo de aprender y de enseñar, nuestra forma de sentir, de decir y de actuar, nuestro vivir. Este asumir responsable funda la autonomía (SOUZA, 2001, p. 221).

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994; SOUZA, Ana Inês (Org.) *Paulo Freire: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001; STRECK, Danilo. *A educação para um novo contrato social*. Rio de Janeiro: Vozes: 2003.

AUTORIDAD

Gomercindo Ghigi

¿Es posible afirmar que la *autoridad* de Freire se expresa en la afirmación de Fiori, al destacar la importancia del trabajo político-pedagógico del autor, que luchó para que todos pudieran “decir la palabra”, al creer que con “la palabra el hombre se hace hombre” (FIORI, 1991, p. 56)? ¿O estará, la *autoridad freiriana*, en el compromiso con la ética, diferentemente de lo que de forma no excepcional sucede cuando es ejercida por la fuerza o la persuasión, no raramente desarrollada por instituciones como escuelas, prisiones o manicmios? En fin, *cuál es el origen y fundamento de la autoridad de Freire?*

Para Freire el educador debe ayudar a que las personas descifren y transformen el mundo. Por lo tanto, es del contexto de opresión con el cual desde el inicio de su vida se depara el propio Freire, que él defiende la importancia de la *autoridad en el campo del conocimiento*, de la *moral* y de la *ética*, de la tarea docente, inseparablemente pedagógica y política. Así, la *autoridad en relación al conocimiento* (I) se constituye a partir de la actividad pedagógica: la relación se da entre (a) personas que cargan consigo un capital cultural de origen, con capacidad para (b) realizar elaboraciones conceptuales.

La *tarea de la autoridad* se dirige a (c) la sistematización del referido saber, (d) a la investigación y (e) a la confrontación permanente con otros saberes y teorías. La *autoridad moral* (II) toma como *piso* básico la inserción en el mundo de las personas y la imperativa comprensión y acción a favor de la realización cotidiana, es la generación de condiciones para que todos se dispongan al diálogo y a la crítica. La tarea, no separada de la epistémica, es *calificar el análisis*. Por lo tanto, Freire propone como tarea de la actividad docente la realización de enfrentamientos axiológicos. A su vez, la *autoridad pedagógica* (III), debe garantizar condiciones para que todos expongan lo que saben, exigiendo lo máximo de cada uno. Debe proponer y organizar acciones colectivas que posibiliten intercambios (reglamentados) y provoquen la producción de referencias para confrontar





comportamientos individuales y sociales. En fin, la *autoridad política* (IV) tiene la tarea de organizar y evaluar las relaciones entre la educación y la sociedad, de hacer visibles los contextos que originan referencias con las cuales la humanidad se organiza.

En fin, Freire constituye el *concepto de autoridad* con el propósito de demarcar, pedagógica y políticamente, una posición a favor de la superación del autoritarismo y del atrevimiento.

Al exponer el tema de la autoridad, Freire se refiere de forma recurrente a la imperativa superación del autoritarismo y del atrevimiento. Y para reflexionar la relación entre libertad y autoridad, es central considerar la organización social que niega a muchas personas la libertad de ser sujeto. Freire afirma que el “mundo de la cultura que se prolonga en el mundo de la historia, es un mundo de libertad, de opción, de decisión, mundo de posibilidad en el cual puede ser negada la decencia, ofendida y rechazada la libertad” (1997, p. 62).

Como fue anunciado arriba, para Freire, en la lucha contra el determinismo, la autoridad se legitima, al posibilitar la instalación de condiciones para la construcción de la *autonomía* seria, competente, comprometida y crítica, lo que hace posible afirmar que la autoridad tiene una indispensable presencia en la formación de los educandos, en la perspectiva de *hacer crecer* y de ayudar al otro a convertirse en *autor* de la historia. Pero la autoridad, cuando es confundida con autoritarismo y con libertinaje, puede ser presencia negativa, esto es, la presencia que inhibe la búsqueda inquieta del educando, la que niega la posibilidad de la curiosidad. Pero la misma autoridad, de acuerdo a Freire, puede ser presencia desafiante, competente y ética, capaz de producir formación autónoma, comprometida con la construcción de una vida digna para todos.

Aún cabe destacar la persistente discusión respecto a la autoridad en la bibliografía de Freire. Es una discusión que Freire asume desde los años 1970, ratificada en los años 1980 y 1990. La primera y más sólida fase de su reflexión puede ser leída en *Pedagogía do oprimido*: “El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, que opone antagónicamente a la libertad de los educandos; éstos deben adaptarse a las determinaciones de aquel...” (1982, p. 34). O, como aparece más adelante: “La teoría dialógica de la acción niega el autoritarismo como niega el libertinaje, y al hacerlo, afirma la autoridad y la libertad” (p. 103). De la misma forma, al regresar al Brasil, reafirma la autoridad que había defendido en los años 1970, al afirmar:

(...) una situación dialógica implica la ausencia de autoritarismo. El diálogo significa una tensión permanente entre la autoridad y la libertad. Pero en esa tensión, la autoridad continua siendo, porque ella tiene autoridad al permitir que surjan las libertades de los alumnos (...). (1996, p. 127)





En *Pedagogia da esperança*, obra de la década de 1990, propone esta discusión de la siguiente forma: “En lo que se refiere a las relaciones autoridad-libertad (...), corremos también el riesgo de, al negar a la libertad el derecho de afirmarse, exacerbar la autoridad o, al atrofiar a ésta, hipertrofiar a aquella” (1994, p. 23). Finalmente, Freire afirma:

La práctica educativa implica también procesos, técnicas, fines, expectativas, deseos, frustraciones, la tensión permanente entre práctica y teoría, entre libertad y autoridad, cuya exacerbación, sin importar de cuál de ellas, no puede ser aceptada en una perspectiva democrática, opuesta tanto al autoritarismo como al libertinaje. (1994, p. 109)

Referencias: FIORI, Ernani Maria. *Educação e política. Textos escolhidos*, v. 2. Porto Alegre: L&M, 1991; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994; FREIRE, PAULO; Ira, SHOR. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. 5ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996; RODRIGUEZ, Edgar. *Violência, autoridade & humanismo*. Rio de Janeiro: Gráfica Carioca, s.d.

AUTORITARISMO

Gomercindo Ghiggi

Para destacar la reflexión de Freire sobre autoritarismo en diferentes momentos de su “bio-bibliografía”, es posible ubicar en la principal obra de los años 1970, *Pedagogia do Oprimido* (exilado en Chile), cinco referencias al tema. En una primera reflexión Freire afirma: “es por eso que esta educación, en la que educadores y educandos se constituyen en sujetos de su proceso, al superar el *intelectualismo alienante*, al superar el *autoritarismo* del educador “bancario”, supera también la falsa conciencia del mundo” (1982, p. 86). Las demás referencias dan cuenta de la tensa relación entre *autoridad* y *libertad* como la que se expresa a continuación: “La teoría dialógica de la acción niega el *autoritarismo* como niega el libertinaje. Y al hacerlo, afirma la autoridad y la libertad” (p. 210). A continuación, en los años 1980, tiempos de escritos dialogados, Freire, al conversar con Faundez, dice: “... el *autoritarismo* que corta nuestras experiencias educativas, inhibe, si no reprime, la capacidad de preguntar. La naturaleza desafiante de la pregunta tiende a ser considerada, en la atmósfera autoritaria, como provocación a la autoridad” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 46). De los años 1990, posteriores a la SME/SP¹⁴, en la obra *Professora sim, tia não*¹⁵, es posible ubicar reflexiones

14 N de la T: Secretaría Municipal de Educación de São Paulo.

15 N del R: Traducido al castellano como *Cartas a quien pretende enseñar*.





sobre el *autoritarismo*, “no importa si de los padres y madres, de las profesoras o de los profesores”. Para Freire, frente al *autoritarismo* “podemos esperar de los hijos y de los alumnos sea posiciones rebeldes, refractarias a cualquier límite, disciplina o autoridad, pero también apatía, obediencia exagerada” (1993, p. 56). La reflexión que recorre sus obras es retomada aquí, o sea, habla de la dificultad que surge cuando “tendemos a *confundir el uso cierto de la autoridad con el autoritarismo* y, así, debido a que lo negamos, caemos en el libertinaje o en el espontaneísmo pensando que, contrariamente, estamos respetando las libertades, haciendo entonces democracia”. Para Freire “otras veces somos efectivamente autoritarios, pero pensamos que somos y nos proclamamos progresistas”. Y concluye afirmando: “Sin embargo, de hecho, debido a que *rechazo el autoritarismo no puedo caer en el libertinaje de la misma forma como, rechazando el libertinaje, no puedo entregarme al autoritarismo*” (1993, pp. 86-87).

Según Freire no es autoritario el acto que afirma que “sólo hay disciplina (...) en el movimiento contradictorio entre coercibilidad necesaria de la autoridad y la búsqueda despierta de la libertad”. Pero es autoritaria la actitud de la autoridad que se hipertrofia y su acción “inmoviliza o distorsiona (...) el movimiento de la libertad. La libertad inmovilizada por una autoridad (...) chantajista (...) se pierde en la falsedad de movimientos inauténticos (FREIRE, 1993, p. 118).

Para pensar el *autoritarismo*, Freire parte de una constatación: el diálogo propuesto por las élites es vertical, forma un educando pasivo, imposibilitándolo de reaccionar y crear, al imponer silencio y obediencia. Y el paso de la conciencia ingenua a la conciencia crítica, requiere de un recorrido en el que el educando va rechazando el hospedaje del opresor dentro de sí (LIMA, 1998, p. 15). Freire (1982) avanza en la demarcación conceptual alrededor de sus concepciones sobre diferencias entre la pedagogía del colonizador y la pedagogía del oprimido, momento en que su óptica de clase se explica y la pedagogía burguesa y colonizadora es bancaria. La conciencia del oprimido se encuentra sumergida en el mundo organizado por el opresor, un mundo sustentado por el *autoritarismo*, razón por la que hay una duplicidad que lo cubre: por un lado, el opresor se encuentra hospedado en la conciencia del dominado, lo que produce miedo de ser libre y por otro, hay el deseo y la necesidad de libertad.

Para Freire, los consensos fáciles (no poco citados a partir de prácticas realizadas citando la perspectiva freiriana) no consiguen negar la tensión dialéctica entre la libertad de ser y las condiciones de posibilidad de construcción de espacios y tiempos libres, ante el imperativo y el apelo ontológico al encuentro, en la constitución de nuevas relaciones sociales. A partir de ello es posible afirmar la posibilidad de generar alternativas pedagógicas capaces de producir una nueva forma de organizar la vida. Es una tensión verificable en la sociedad actual, que oscila entre la imposición de la disciplina que niega la libertad y la ausencia de disciplina por la negación de la autoridad. Para Freire,





únicamente para concepciones y prácticas *autoritarias* y de libertinaje, “el acto educativo es una tarea aburrida. Para los educadores y educadoras democráticos, el acto de enseñar, de aprender, de estudiar, son quehaceres exigentes, serios”, *pero no autoritarios*. Es por eso que la satisfacción con la que se pone “frente a los alumnos, la seguridad con la que se les habla, la apertura con la que se los escucha, la justicia con la que se trata sus problemas, hacen del educador demócrata un modelo. Su autoridad se afirma sin irrespetar las libertades”. El educador demócrata no puede estrechar su autoridad o atrofiar la libertad del educando: “la fuerza del educador demócrata está en su coherencia ejemplar (...). Perjudica más que el *autoritarismo* coherente”. Freire se acuerda que el autoritarismo “no se manifiesta apenas en el uso represivo de la autoridad”, sino “en la vigilancia enfermiza sobre los educandos, en la falta de respeto a su creatividad, a su identidad cultural. En la falta de acatamiento a la manera de estar siendo de los alumnos de las clases populares, en la manera como los propone o los censura (...)” (1985, pp. 72-73).

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982; FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. 2. Ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993; FREIRE, Paulo; Ira, SHOR. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. 5. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996; LIMA, Licínio C. “Mudando a cara da escola. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública”. *Educação, Sociedade & Culturas*. Paulo Freire. N. 10. Porto. Afrontamento, 1998. pp. 7-55.





B

BIOFILIA/NECROFILIA

Jaime José Zitkoski

Es en la reflexión sobre la cultura de la opresión y sobre el desvelamiento de sus prácticas efectivas en el conjunto de la sociedad y la necesaria superación de ésta por un *nuevo ethos* cultural (humanista/liberador), que Freire trabaja la tensión entre *biofilia-necrofilia*. Igualmente, en *Pedagogia do Oprimido* despunta de manera más explícita, el binomio biofilia-necrofilia. Este binomio está directamente relacionado con el desafío de construir una educación liberadora como camino para una *praxis social* transformadora.

Partiendo de Eric Fromm (1981), Freire formula lo que entiende por esos dos términos y los contextualiza en el análisis sobre los procesos de deshumanización social y cultural que se reproducen en la Educación Bancaria, por ejemplo:

De ella, que parte de una comprensión falsa de los hombres —reducidos a meras cosas—, no se puede esperar que provoque el desarrollo de su contario, la necrofilia. (FREIRE, 1993, p. 65)

El núcleo central de la cultura opresora produce y reproduce la lógica deshumanizadora de la vida en sociedad. Esa lógica está materializada en las diferentes dimensiones de la existencia humana: económica, política, cultural, educacional, religiosa, etc. Según Freire, la tendencia de los opresores de controlar todo y a todos, hace de los seres humanos *meras cosas*, objetos del sadismo, lo que caracteriza un impulso hacia la muerte. O sea,

El sadismo aparece así como una de las características de la consciencia opresora, en su visión necrófila del mundo. Es por eso que su amor es un amor al contrario —un amor a la muerte y no a la vida—. (...) En la medida que, para dominar, se esfuerzan por detener el ansia de búsqueda, la inquietud, el poder de crear, que caracterizan la vida, los opresores matan la vida. (FREIRE, 1996, p. 47)

En ese contexto de la cultura de la dominación (necrófila y deshumanizante), los opresores se van apropiando de todo lo que esté a su alcance para ampliar el poder de dominación. Se apropian de la ciencia, de las tecnologías, de las riquezas, de los sistemas políticos, de la educación y utilizan todo como instrumento para conseguir el fin último de mantener el orden opresor.





El desafío de la liberación según Freire, tiene su punto de partida en los oprimidos que deben luchar para que, superando la condición de oprimidos, se liberen a sí mismo y a los opresores. Una cultura de la liberación no irá jamás a surgir en la historia de los opresores. Se impone a los oprimidos el desafío de la liberación. Ese desafío requiere que, ya en el proceso de organización y lucha por la humanización del mundo,

Los oprimidos que se “forman” en el amor a la muerte, que caracteriza el clima de la opresión, deben encontrar en su lucha, el camino del amor a la vida, que no está apenas en comer más, si bien que lo implica también, y no pueda prescindir de él. (FREIRE, 1993, p. 55)

De la misma forma, Freire destaca que el proceso de liberación, coherente con el desafío de construir una nueva humanidad, exige de los líderes que están en la lucha y de todos aquellos que se solidarizan y luchan con los oprimidos por un mundo mejor, solidario y justo, la valentía y el amor a la vida. En este contexto, es fundamental el encuentro humilde, dialógico y esperanzador entre el pueblo y los líderes, educadores y educandos, pues

Ni todos tenemos la valentía de realizar este encuentro y nos fortalecemos en el desencuentro, en el cual transformamos a los otros en puros objetos. Y al proceder de esta manera, nos convertimos en necrófilos en lugar de biófilos. Matamos la vida en lugar de alimentar la vida. En vez de buscarla, huimos de ella. (FREIRE, 1993, p. 136)

Por lo tanto, según Freire, es fundamental que en la lucha por la superación de todas las formas de opresión, cultivemos una pedagogía de la liberación que, consciente de las armadillas que nos tiende la cultura opresora, vaya construyendo un proceso cultural que, efectivamente, haga surgir en la historia un nuevo *ethos cultural*. Así, en las últimas páginas de *Pedagogía do Oprimido*, Freire desarrolla de forma crítica y creativa, las características fundamentales de esa nueva cultura, a saber: *colaboración; unir para la liberación; organización de los oprimidos y síntesis cultural*.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993; FROMM, Erich. *O coração do homem: seu gênio para o bem e para o mal*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.





BONITEZA

Euclides Redin

Para Paulo Freire, esta dimensión, boniteza, hace parte de la concepción de la vida, así como amorosidad, aprecio, solidaridad, utopía, alegría, esperanza, estética y genteidad. La vida debe ser bonita, no sólo la vida de un individuo, sino la realización de un pueblo.

Algún día este país será menos feo. Nadie nació para ser feo. Este país será más bonito en la medida que las personas luchen con alegría y con esperanza (...) lo que cambia es la forma de luchar. (Testimonio a una ONG-CENPE en “Profesión del Profesor”)

Pensar y enseñar exigen estética y ética sin los cuales incidiremos de una “forma altamente negativa y peligrosa de pensar de forma equivocada”. En *Pedagogia da autonomia* (1996, pp. 32-33), Paulo Freire afirma de forma concluyente:

Para la necesaria promoción de la ingenuidad, la criticidad no puede o no debe ser hecha a distancia de una rigurosa formación ética, siempre al lado de la estética. Decencia y boniteza de manos dadas. Cada vez me convengo más de que, despierta en relación a la posibilidad de encaminarse por el descamino del puritanismo, la práctica educativa debe ser en sí, un testimonio riguroso de decencia y pureza.

La utopía, el inédito viable del que habla tanto en todos los textos, el sueño posible no se realizará sin la denuncia de la realidad injusta y el anuncio de un mundo mejor:

(...) una de las bonitezas del anuncio profético radica en que no anuncia lo que necesariamente vendrá, sino en lo que puede venir o no. En la profecía real, el futuro no es inexorable, es problemático. Hay diferentes posibilidades de futuro (...) contra cualquier tipo de fatalismo, el discurso profético insiste en el derecho que tiene el ser humano de comparecer a la Historia, no sólo como su objeto, sino también como sujeto. El ser humano es por naturaleza un ser de intervención en el mundo, razón de hacer la Historia. Por ello, debe dejar sus marcas de sujeto y no de puro objeto.

Esta boniteza puede instalarse en la educación y en la escuela. Si se instala la tristeza en ellas, esta podrá deteriorar la alegría de vivir. Vivir la alegría de forma plena en la escuela significa cambiarla, significa luchar para incrementar, mejorar, profundizar el cambio. En una publicación del Instituto Humanitas





Unisinos (IHU) *on line* (oct. 2002, año 2, n.7), el texto de la portada sintetiza el pensamiento de Paulo Freire sobre la boniteza en la Escuela:

Escuela es...
El lugar donde se hace amigos,
No se trata sólo de edificaciones, salas, cuadros,
Programas, horarios, conceptos...
Escuela es, sobre todo, personas,
Personas que trabajan, que estudian,
Que se alegran, se conocen, se estiman.
El director es persona,
El coordinador es persona, el profesor es persona,
El alumno es persona,
Y la escuela será cada vez mejor
En la medida que cada uno
Se comporte como colega, amigo, hermano.
Nada de “isla cercada de personas por todos lados”.
Nada de convivir con personas y después descubrir
Que no tiene amistad con nadie,
Nada de ser como ladrillo que forma la pared,
Indiferente, frío, sólo.
Lo importante en la escuela no es solo estudiar, no es solo trabajar,
También es crear lazos de amistad,
Es crear ambiente de camaradería,
Es convivir, es “aferrarse a ella”!
Entonces, es lógico...
En una escuela de este tipo va a ser fácil
Estudiar, trabajar, crecer,
Hacer amigos, educarse,
Ser feliz.

En la misma publicación, el profesor Danilo Streck, al hablar sobre la forma de actuar ética de Paulo Freire, dice: “Toda la boniteza de la vida aparece en la “canción obvia” de Paulo Freire, publicada en *Pedagogia da Indignação* (2000), lanzada después de su muerte:

Escogí la sombra de ese árbol
Para descansar de lo mucho que haré,
Mientras esperaré por ti.
Quien espera en la sola espera
Vive un tiempo de espera vano.
Por eso, mientras te espero





Trabajaré los campos
Y conversaré con los hombres
Sudaré mi cuerpo, que quemará el sol;
Saldrán callos en mis manos;
Mis pies aprenderán los misterios de los caminos;
Mis oídos oirán más,
Mis ojos verán lo que antes no veían,
Mientras esperaré por ti.
No te esperaré en la sola espera
Porque mi tiempo de espera es uno
Tiempo de quehacer.
Desconfiaré de aquellos que vendrán a decirme,:
En voz baja y precavidos:
Es peligroso actuar
Es peligros hablar
Es peligroso andar
Es peligroso, esperar, en la forma en que esperas,
Porque ellos rechazan la alegría de tu llegada.
Desconfiaré también de aquellos que vendrán a decirme,
Con palabras fáciles, que ya llegaste,
Porque ellos, al anunciarte ingenuamente,
Antes de denuncian.
Estaré preparando tu llegada
Como el jardinero prepara el jardín
Para la rosa que se abrirá en la primavera.

Referencias: ADREOLA, Balduino A. “O processo do conhecimento em Paulo Freire”. En: *Educação e realidade*. Porto Alegre, v. 18, n. 1, en./jun., 1993; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: carta pedagógica e outros escritos*. São Paulo. UNESP, 2000; FREITAS, Ana Souza. *Pedagogia da conscientização*. Porto Alegre. EDIPUC/RS, 2001; MELLO, Thiago de. *Faz escuro, mas eu canto: Porque o amanhã vai chegar*. Rio: Civilização brasileira, 1965; SNYDERS, Georges. *Alunos felizes*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.





CAMBIO/TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Cênio Weyh

En la perspectiva de las Ciencias Sociales, *Cambio y Transformación social* son categorías que se relacionan con la idea de progreso, estructura social y revolución.

Una mirada panorámica de las teorías de cambio social predominantes en ese campo del conocimiento nos remite a los clásicos de los siglos XIX y XX, con énfasis en Augusto Comte y Carlos Marx, principales vertientes de aquellos que estudian la movilidad social. El trabajo de Túlio Velho Barreto (2001) trae una importante contribución a la comprensión del carácter histórico de las principales concepciones que abordan los cambios sociales.

En Paulo Freire, cambio y transformación social asumen un carácter de compromiso con las luchas a favor de las causas de los oprimidos. “El compromiso, propio de la existencia humana, sólo existe en el compromiso con la realidad, de cuyas “aguas” los hombres verdaderamente comprometidos se “mojan”, se “ensopan” (FREIRE, 1983, p. 19).

Educação e mudança (1979) es la obra que marca el reencuentro de Freire con la realidad brasileña concreta en el pos exilio. En ésta, el concepto de **cambio** es entendido como “transición, rompimiento con el equilibrio” (p. 33, p. 47); como “proceso constituyente de la estructura social dinámica” (p. 45) y que “no se da instantáneamente” (p. 22), sino de forma gradual y lenta en la perspectiva cultural. Se presenta aún como “contrapunto de la estabilidad” (p. 46) y herramienta para “intervenir en la estructura social” (p. 51), en la medida que demanda “acción y reflexión para alterar la estructura social” (p. 58), característica de la transformación. La **transformación** es entendida como “un acto de creación de los hombres” (p. 18) que busca rescatar la visión de totalidad a partir de la acción sobre las partes. Transformar “es ser sujeto de su acción, destino del hombre” (p. 38).

En *Pedagogia da autonomia* (1996), última obra completa de Freire, él deja claro que cambio es más que asumir un discurso: es un derecho (p. 37) a ser testificado, un reconocimiento a lo diferente (p. 55); como “resultado del aprendizaje” (p. 77). Cambio implica dialéctica, esto es, denuncia y posibilidad de anuncio. “Cambiar es difícil, pero necesario y posible” (p. 88). Freire relaciona transformación con “posturas revolucionarias” (p. 88).

En el libro *A educação na cidade* (1991), la concepción de cambio es aplicada al contexto escolar. “Cambiar la cara de la escuela en nuestro caso, es dedicarnos al esfuerzo de hacer una escuela popular (1999, p. 36). “Cambiar significa democratizar, superar el clientelismo autoritario en la escuela” (p. 74). Al referirse al modo cómo los cambios pueden suceder, sentencia que “no se cambia la cara de





las escuela por decreto” (p. 25). También menciona las dificultades encontradas para cambiar aquello que está establecido (p. 130). **Transformación** - Una de las trabas que las administraciones progresistas necesitan enfrentar es la máquina burocrática instalada por los gestores conservadores. “A una administración como la del PT se impone una transformación radical de la máquina burocrática. (...) esa burocracia perversa aniquila y enmudece” (p. 34). En 1989 Freire habla de su inquietud con relación a la realidad del Brasil rico y del pueblo pobre. “No creo que nadie, con un mínimo de sensibilidad en este país (...) pueda vivir en paz con una realidad tan cruenta e injusta como ésta” (p. 57). Para él, esta es la realidad a ser cambiada y transformada radicalmente.

En *Política e educação* (1993) la transformación del presente está conectada a los *sueños* (p. 69) y a la *democracia*: “La democracia demanda estructuras democratizadoras y no estructuras inhibidoras de la presencia participativa de la sociedad civil en el comando de la res pública” (p. 75).

En *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000) Freire destaca cuán fundamental es la educación para cambiar el país. “Si la educación por sí sola no transforma la sociedad, sin ella tampoco cambia la sociedad” (p. 66). En esta obra registra su profunda indignación con relación a la muerte del indio Galdino por parte de jóvenes de clase alta de Brasilia: “No es posible rehacer este país, democratizarlo, volverlo serio, con adolescentes que juegan a matar a las personas, que ofenden la vida, destruyendo el sueño, que inviabilizan el amor” (p. 66).

Pedro Demo (2000), en *Ironias da educação: mudança e contos sobre mudança*, transformar es entendido como un término fuerte. “Por lo menos implica pasar para el otro lado” (p. 59), por lo tanto es más que un discurso, es una práctica. Destaca que transformación social son “aquellos procesos de cambio que priman por la profundidad estructural e histórica” (p. 59). Critica la falta de cuidado con el uso de la expresión “transformación social” en el discurso pedagógico. Defiende que “educación transformadora solo puede ser aquella marcada por la contra ideología y capaz de llegar sobre todo al meollo de la dinámica productiva, buscando manejar el conocimiento en dirección de los excluidos” (p. 63). Transformación social es mucho más que reforma”. No se trata de reformas, medidas superficiales, arreglos circunstanciales, sino de un proceso que llegue al centro del sistema y lo coloque en jaque” (p. 62).

Referencias: BARRETO, Túlio Velho. *Notas sobre teorias de mudança social no século XX*. (2001). Disponible en: <<http://www.fundj.gov.br/tpd/105.html>> Acesso em: 16 nov. 2007; DEMO, Pedro. *Ironias da Educação. Mudança e contos sobre mudança*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000; FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 10 ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros*





escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982; FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CAMPESINO

Luci Mary Duso Pacheco

La noción de campesino en las obras de Freire (1963, 1970, 1971) está asociada a la concepción política que surgió en Brasil en la década de 1950, con las ligas campesinas, que buscaron dar unidad de clase a una población agraria diversa, que no era propietaria de tierra ni proletaria. En ese contexto, el campesino es entendido, además de su dimensión económica, como sujeto histórico y político, que no posee tierra ni es asalariado, pero conforma un mundo de relaciones sociales.

La idea de campesino, que atraviesa la obra de Freire en *Pedagogia do Oprimido* (1970), está asociada al trabajador rural, humilde, que se encuentra en situación de opresión. Su opresor, dueño de la tierra, explota su fuerza de trabajo a cambio de condiciones precarias de subsistencia. El campesino, para Freire, necesita descubrirse como clase oprimida para, a partir de ahí, comprender su situación de vida y de trabajo y luchar para transformar su realidad.

En la obra *¿Extensão ou comunicação?* (1971), Freire destaca la ingenuidad del campesino y su relación con el mundo natural, relación tan cercana que dificulta “ver en perspectiva lo admirado” (p. 32). Para Freire, es necesario pensar en una forma de educación que contribuya a la substitución del pensamiento mágico y condicionado, de carácter sincrético religioso del campesino, en relación a las situaciones cotidianas de su trabajo, sin substituir su cultura.

Por esa razón Freire (1971) destaca que los elementos culturales de carácter sincrético-religioso presentes en las acciones y en el pensamiento del campesino no pueden ser substituidos por la extensión mecánica del técnico agrónomo, sino por un proceso de aprendizaje, pues “solo aprende verdaderamente aquel que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprendido” (p. 27).

En relación al campesino, su trabajo y sus luchas, Martins (1982) en su libro *Estropiação e violência: a questão política no campo*, describe que el trabajo del campesino se da alrededor del núcleo familiar. Él busca la satisfacción de sus necesidades a través de aquello que produce. El autor expone también que la lucha de los campesinos contra la expropiación y la proletarización está definida en sus horizontes. “Por ello desarrollan formas de lucha diferenciadas y se constituyen en clases sociales con determinaciones propias” (p. 16).

Esa forma de lucha diferenciada puede ser vista en la propuesta de educación en el campo, defendida por Vía Campesina, para la población que vive y trabaja en ese espacio. Esta propuesta busca una formación humana social y política





del campesino, planificando los procesos educacionales a partir de la realidad y de las necesidades vividas por esa población, siendo ellos los actores principales de esa acción.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Alfabetização e conscientização*. Porto Alegre: Emma, 1963; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974; MARTINS, José de Souza. *Expropriação e violência: a questão política no campo*. 2 ed. São Paulo: Huitec, 1982.

CARTAS PEDAGÓGICAS

Adriano Vieira

Manifestarse por escrito a través de cartas, era un hábito constante de Paulo Freire: “una de las formas de comunicación que tanto le agradaban a Paulo” (FREIRE, 2000, p. 8). Como era propio de ese pensador de la práctica educativa, su pensamiento consistía en el ejercicio de la coherencia con la práctica. De ahí que, el pensar sobre el diálogo como ejercicio riguroso del pensamiento reflexionado y compartido, necesitaba apoyarse en un instrumento coherente. La carta como instrumento que exige pensar sobre lo que alguien dice y pide respuesta, constituye el ejercicio del diálogo a través de un medio escrito. Por eso, referirse a las cartas pedagógicas implica referirse al diálogo, un diálogo que asume el carácter de rigor en la medida que registra de forma ordenada la reflexión y el pensamiento; un diálogo que ejercita la amorosidad, pues solo escribimos cartas para quien nos afecta de alguna forma, nos toca afectivamente, crea vínculos de compromiso. No es casualidad que Paulo Freire tiene cinco obras en cuyos títulos aparecen la palabra “carta”, como son: *Cartas a Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo*. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977; *Quatro cartas aos animadores e às animadoras culturais*. República de São Tomé e Príncipe: Ministério de Educação e Desportos, São Tomé. 1980; *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D’água, 1993; *Cartas a Cristina*. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994 y *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000. Además de ello, es posible verificar las bellas cartas que Paulo Freire escribió para distintas personas y que están publicadas por Nita Freire en su obra *Paulo Freire. Uma história de vida* (São Paulo: Vila das Letras, 2006).

La fuerte presencia de Paulo Freire en la historia del siglo XX demarcó su afecto amoroso y comprometido políticamente con la sociedad y el mundo. El acto de escribir cartas, sus contenidos profundamente pedagógicos y su tono particularmente humano, evidencian que para Paulo Freire, enseñar y aprender en el acto de sistematizar, escribir una carta, ya es diálogo riguroso y ejercicio de la autonomía por anticipar al lector en la propia autoría de la escritura. Basándose





en esa concepción de las cartas freirianas, algunos investigadores (VIEIRA, 2008; ZIMMER, 2005; FREITAS, 2003) dieron a las cartas pedagógicas la función de instrumento de investigación: “Las tempestades y las cartas trajeron a la superficie la sintonía entre los tiempos *chrónos* y *kairós*” (ZIMMER, 2005). Por otro lado, las cartas, en la perspectiva freiriana, sólo pueden ser “pedagógicas”. Para Paulo Freire, la forma de inserción en el mundo de educadores y educadoras —lo que él llama acto político—, es pedagógica por naturaleza. Por considerar ese carácter de presencia educadora y educable en el mundo, Paulo Freire pasó a adoptar y sugerir la expresión “pedagogía del/a” para ciertas formas de sistematizar el pensamiento: *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1970), *Pedagogia da esperança* (FREIRE, 1992), *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996), *Pedagogia da terra* (GADOTTI, 2000), *Pedagogia da concientização* (FREITAS, 2001) y una serie de otras obras que fueron publicadas en base a esa línea de pensamiento.

En esa perspectiva, la forma como los educadores y educadoras actúan en el mundo es, y no puede ser de otra manera, a no ser pedagógica. Esa dimensión se encuentra tan fuertemente marcada en la obra freiriana, que quien realizó el prefacio de *Pedagogia do oprimido*, el filósofo Ernani Fiori, refleja la dimensión pedagógica como característica fundamentalmente humana en la obra de Freire, al punto de afirmar, con base en el texto del que está realizando el prefacio, que en la dimensión en que Paulo Freire viene articulando su pensamiento acerca de la educación, “la pedagogía es una antropología” (1970). En ese sentido, agregando los conceptos de “carta” y de “pedagogía”, las “cartas pedagógicas” toman una dimensión fuertemente marcada por el compromiso con un diálogo que construya, de forma sistemática, pero agradablemente humana, la reflexión rigurosa acerca de las cuestiones de la educación”.

Referencias: FIORI, Ernani. “Aprender a dizer a sua palavra”. En: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970; FREIRE, Ana Maria Araújo. En: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000; FREITAS, Ana Lúcia de. *Pedagogia da conscientização*. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2001; VIEIRA, Adriano. *Eixos significantes: ensaios de um currículo da esperança na escola contemporânea*. Brasília, Universa, 2008; ZIMMER, Rosane de Oliveira. *Registro reflexivo do agir e do pensar de um grupo encantadamente comprometido com a proposta curricular transformadora*. ENDIPE, 2005.

CHILE

Balduino Andreola

Después del golpe militar de 1964, Freire estuvo encarcelado en Recife, en Olinda y en Rio de Janeiro. Después de largos y humillantes interrogatorios, decidió pedir asilo a la embajada de Bolivia, exiliarse en ese país y después en Chile. En un libro





dialogado con Sérgio Guimarães (1987: 38) declaró: “en verdad, nunca salí de Brasil, fui salido. (...) vi que no había por lo menos para mí, ninguna condición de quedarme”. En *Pedagogia da esperança* (1992, p. 35) escribió:

Llegué a Chile de cuerpo entero. Pasión, nostalgia, tristeza, esperanza, deseo, sueños rotos, pero no deshechos, ofensas, saberes acumulados, en las innumerables tramas de la vida, disponibilidad a la vida, temores, recelos, dudas, ganas de vivir y de amar. Sobretudo esperanza.

Días después comenzó a trabajar con Jacques Chonchol, en el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP). Amplió sus actividades también al Ministerio de Educación. Colaboró con la Corporación de la Reforma Agraria (CORA). Como consultor de la UNESCO, asesoró bajo protestas del gobierno militar brasileño, al Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA), órgano mixto de la ONU y del Gobierno Chileno. Sobre todo actuó en programas de alfabetización y educación de adultos.

El exilio chileno fue también de intensa producción intelectual. Escribió *Educação como prática da liberdade* (1965), *Pedagogia do oprimido* (1967), *¿Extensão ou comunicação?* (1968). A pesar de haber sido escritos posteriormente, también se inspiraron en la experiencia chilena *Ação cultural para a liberdade y educação e mudança*. En Chile, mantuvo diálogos y alianzas con otros brasileños exilados, sobre todo con Ernani M. Fiori, que escribió el extraordinario prefacio de *Pedagogia do oprimido*. En 1969, la convivencia con sectores de derecha de la Democracia Cristiana del Gobierno Frei se volvió imposible y Freire decidió partir.

En 1971, ya en Ginebra, fue invitado por dirigentes de la Unidad Popular del Gobierno Allende, para un seminario de educación popular. Un equipo de la revista *Cuadernos de educación* realizó con él una de las entrevistas más exigentes de su trayectoria. En ella Freire demuestra la honestidad con la que discutía, las críticas que le hacían, pero también la franqueza en cuestionar críticas infundadas o posiciones sectarias.

A pesar de ausente, sus influencias continuaron de manera latente, pero profunda, incluso durante la dictadura. Una educadora popular relató que la población se fue organizando en talleres de vestimenta, de alimentos, de producción, etc. Esas organizaciones, difundidas a miles en todo el país, se convirtieron en núcleos de concientización, donde el pueblo consiguió discutir la propuesta del dictador, sabiendo de esa forma votar “no” en el plebiscito, mediante el cual él pretendía perpetuarse en el poder.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo; GUIMARAES, S. *Aprendendo com a própria história I.*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; TRIVIÑOS, A.N.S.; ANDREOLA, B.A. *Freire e Fiori no exílio: Um projeto pedagógico-político no Chile*. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.





CÍRCULO DE CULTURA

Carlos Rodrigues Brandão

El círculo es el símbolo más adecuado al recuerdo de las experiencias de cultura y de educación popular realizado en Brasil y en América Latina a partir de los años 1960. Provenientes sea de la sicoterapia o de trabajos con comunidades, aquellos son años de descubrimiento de diferentes modalidades de vida, de aprendizaje, de trabajo y de acción social vividas entre el círculo y el equipo.

Entre el final de los años 1950 e inicio de los años 1960 surgen varios frentes y se difunden por todo el mundo diferentes experiencias de “trabajos con grupos”, de “educación centrada en el alumno”, de proyectos de investigación y de acción social con un fuerte énfasis en la participación consciente, corresponsable y activamente voluntaria. Asumiendo las más diversas formas y sirviendo a proyectos socio-políticos y culturales diferentes, esas experiencias guardan en común el deseo de disolución de los modelos jerarquizados anteriores y de democratización de la palabra, de la acción y de la gestión colectiva y consensuada del poder.

Varios movimientos de cultura popular retoman procedimientos de la dinámica de grupos. Junto con una crítica ética y sobre todo política, de aquello a lo que Paulo Freire dio el nombre de educación bancaria, por oposición a una educación liberadora, surgen y se difunden prácticas de enseñar y aprender, fundadas en la horizontalidad de las interacciones pedagógicas, en el diálogo y en la vivencia del aprendizaje como un proceso activo y compartido de construcción del saber. Algunos procedimientos grupales son entonces ampliamente empleados en las más diferentes situaciones de formación de cuadros de agentes populares y de educación popular. El trabajo en equipo, el diálogo como creación de consensos entre iguales y diferentes y el círculo de cultura no son creaciones de Paulo Freire, de los movimientos de cultura popular ni de otros grupos semejantes de la década de los sesenta. Pero fue en esa época, y asociados a la experiencia de Cultura Popular, que ellos se difundieron y se convirtieron en una nueva forma y norma de trabajo colectivo.

El círculo de cultura trae para el campo de la educación popular de vocación transformadora de personas y de sociedades, algo de las iniciativas prácticas grupales de uso comunitario, escolar o pedagógico. A partir de la crítica formulada por Paulo Freire respecto de lo que él denominó “educación bancaria”, el círculo de cultura dispone a las personas alrededor de una “ronda de personas”, en la que visiblemente nadie ocupa un lugar preeminente. El profesor que sabe y enseña a quien no sabe y aprende, aparece como el monitor, el coordinador de un diálogo entre personas a quienes les propone construir juntas el saber solidario a partir de cual cada uno enseña y aprende. El punto de partida era la idea de que apenas a través de una pedagogía centrada en la igualdad de participación libre y autónoma sería posible formar sujetos igualmente autónomos, críticos, creativos y, consciente y solidariamente dispuestos a llevar a cabo tres ejes de





transformaciones: la de sí mismo como una persona entre otras; la de las relaciones interactivas en y entre grupos de personas empeñadas en una acción social de tipo emancipador-político; el de las estructuras de la vida social.

En el círculo de cultura el diálogo deja de ser una simple metodología o una técnica de acción grupal y pasa a ser la propia directriz de una experiencia didáctica centrada en el supuesto de que aprender es aprender a “decir su palabra”. De esta manera pueden ser sintetizados los fundamentos de los círculos de cultura.

1. Cada persona es una fuente original y única de una forma propia de saber, y cualquiera sea la calidad de ese saber, él posee un valor en sí, debido a que incorpora la representación de una experiencia individual de vida y de compartir la vida social.
2. Así mismo cada cultura representa un modo de vida y una forma original y auténtica de ser, de vivir, de sentir y de pensar de una o de varias comunidades sociales. Cada cultura se explica solo a partir de su interior hacia afuera y sus componentes “vividos y pensados” deben ser el fundamento de cualquier programa de educación o de transformación social.
3. Nadie educa a nadie, pero tampoco nadie se educa solo, a pesar de que las personas pueden aprender e instruirse en algo por cuenta propia. Las personas en su condición de seres humanos, se educan unas a otras y mutuamente se enseñan y aprenden, a través de una diálogo mediatizado por mundos de vivencia y de cultura entre seres humanos, grupos y comunidades diferentes, pero nunca desiguales.
4. Alfabetizarse, educarse (y nunca: “ser alfabetizado”, “ser educado”) significa algo más que solamente aprender a leer las palabras y desarrollar ciertas habilidades instrumentales. Significa aprender a leer crítica y creativamente “su propio mundo”. Significa aprender, a partir de un proceso dialógico, que importa más el propio acontecer compartido y participativo del proceso que los contenidos con los que se trabaja, a tomar consciencia de sí mismos (¿quién de hecho y de verdad soy yo? ¿cuál es el valor de ser yo quien soy?); tomar consciencia del otro (¿quiénes son los otros con quienes convivo y comparto la vida? ¿en qué situaciones y posiciones nos relacionamos? y ¿qué significa eso?); y tomar consciencia del mundo (¿qué es el mundo en el que vivo? ¿Cómo fue él y sigue siendo socialmente construido para haberse convertido en lo que es ahora? ¿qué podemos y debemos hacer para transformarlo?).

La realización de estas propuestas educativas, culturales y políticas encontraron en el círculo de cultura su más conocida realización. Años más tarde, la tradición consolidada de los círculos de cultura fue bastante diferenciada y difundida hacia las más diversas situaciones educativas, dentro y fuera de las escuelas, dentro y fuera de las aulas. Su forma de funcionamiento está descrita en la ficha *Método Paulo Freire*.





CIUDADANÍA

Sérgio Pedro Herbert

La educación con perspectiva de ciudadanía es el objetivo de Freire desde el inicio de su actuación como educador. La ciudadanía en Freire es comprendida como apropiación de la realidad para actuar en ella, participando conscientemente a favor de la emancipación. Para Freire ciudadano puede y debe ser el labrador, la empleada doméstica, el asalariado, las mujeres del campo, las que viven del salario, las funcionarias públicas. Todo ser humano puede y necesita ser consciente de su ciudadanía. Es necesario que sea consciente de su situación de sus derechos y deberes como persona humana. El humanismo progresista está asociado a la vivencia de la ciudadanía en una realidad y con la cual el sujeto se encuentra.

En *Política e Educação*, Freire establece una relación estrecha entre alfabetización y ciudadanía. Se expresa así: “Sería más fuerte todavía si dijéramos: la alfabetización como formación de ciudadanía o la alfabetización como formadora de ciudadanía” (2000, p. 45). Alfabetizar al sujeto para que ejerza con mejor calidad su ciudadanía. Conforme Freire, alfabetizar necesita ser un acto político. Sólo entonces conduce a la ciudadanía. Se encuentra más allá de aprender las letras, es una lectura del mundo para operar la transformación en la perspectiva de la vivencia de la ciudadanía.

El ejercicio de la ciudadanía del educador es comprendido debido a la lucha por mejores condiciones de trabajo. Lucha en defensa de sus derechos y de su dignidad como momento de la práctica docente como práctica ética. “No es algo que viene de fuera de la actividad docente, sino algo que hace parte de ella. El debate a favor de la dignidad de la práctica docente es parte de ella incluso cuando forma parte de ella el respeto que el profesor debe tener a la identidad del educando, a su persona, su derecho de ser” (FREIRE, 2001, p. 74). No hay distinción entre práctica docente y ciudadanía. Es práctica docente con ciudadanía y el respeto al educando, recreando significados por medio del contenido programático en debate. La opción por el contenido y por la forma de apropiación de los conocimientos, necesita estar en conformidad con la realidad vivida por los educandos. La ciudadanía será ejercida a partir de la y en la realidad donde se da el debate reflexivo.

La ciudadanía en Freire, tiene características de colectividad. Así como “nadie libera a nadie, nadie se libera solo: los hombres se liberan en comunión” (FREIRE, 1981, p. 27); de la misma forma la ciudadanía no se encuentra restringida al individuo. La ciudadanía se manifiesta por medio de las relaciones sociales, mediante el ejercicio de producir colectividad y poder de relacionamientos continuados a favor de la vivencia de los derechos y deberes de los individuos en los grupos sociales. Un relacionamiento compartido y participativo es condición necesaria para el ejercicio de la ciudadanía.





Freire define la ciudadanía como “condición de ciudadano, esto es, como el uso de los derechos y el derecho de tener deberes de ciudadano” (1981, p. 45). Los círculos de cultura en los cuales Freire trabajó en el nordeste brasileño y posteriormente en Chile, fomentaba que los participantes conozcan sus derechos. Ciudadanía construida por medio de un proceso de concientización a través de la codificación, a través de la manifestación de la escritura y de la palabra de la cultura existente entre las personas involucradas. La ciudadanía se manifiesta por la ruptura con el sistema represivo desapareciendo la relación de opresor/ oprimido.

La ciudadanía en Freire también está asociada a la pronunciación de la realidad. “Es la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro a ser creado, construido, política, estética y éticamente, por nosotros, mujeres y hombres” (FREIRE, 2003, p. 91). La pronunciación de la realidad, denunciando y anunciando, caracteriza al sujeto como sujeto histórico, actuante y concientizado de su realidad. La ciudadanía se concretiza en la participación transformadora de la sociedad. La utilización de la manifestación de la palabra, el decir mundo, corresponde a ser sujeto, ser ciudadano.

Streck, en un capítulo del libro donde caracteriza la ciudadanía como un proceso de aprendizaje, se remite a Freire: “Decir su palabra era para Paulo Freire lo mismo que ser sujeto: al decir la palabra, el mundo comienza a ser transformado, en un ejercicio de autonomía y de creación” (2003, p. 129). La ciudadanía aparece como expresión de intereses individuales y colectivos de las personas que actúan sobre la realidad.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2006; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa*. 20. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000; STRECK, Danilo. *Educação para um novo contrato social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CLASE SOCIAL

Avelino da Rosa Oliveira

En la visión freiriana, las clases sociales son grupos sociales entendidos fundamentalmente por su posición en el proceso general de opresión. En las sociedades tercermundistas, el antagonismo de clase opone de forma irreconciliable a los oprimidos y a los opresores, o sea, engendra la relación de oposición dialéctica “entre los que compran y los que son obligados a vender su trabajo” (FREIRE, 2002, p. 140).





El concepto de clase social, asociado a la lucha de liberación de los oprimidos, es la presencia constante a lo largo de toda la obra de Freire. Podría significar un abandono gradual del concepto en sus obras del último período, el hecho de que el término se encuentre presente 257 veces en *Ação cultural para a liberdade*, y apenas 21 veces en *Pedagogia da autonomia*; sin embargo es más correcto observar que en *Pedagogia do oprimido* el término es utilizado 61 veces, mientras que en *Pedagogia da esperança*, escrita al retomar sus principales tesis después de casi un cuarto de siglo, el concepto de clase social está presente 172 veces. Por lo tanto, no es sin razón que en la reaproximación de su *magnun opus*, Freire haya afirmado categóricamente que jamás abandonó este concepto fundamental de su obra educacional. “Ayer hablé de clases sociales con la misma independencia y consciencia del acierto con el que ahora hablo de ellas” (FREIRE, 1999, p. 90). De hecho, aún en ese período, Freire afirma que es imposible comprender la historia sin recurrir al concepto de clases sociales y sin llevar en consideración la inocultable lucha entre sus intereses antagónicos. Rechazando el esquematismo inaceptable de que la lucha de clases es capaz por sí misma de explicar todo, no deja de reconocer que ella “no es el motor de la historia, sino con certeza, es uno de ellos” (p. 91).

La educación no puede ser vista fuera del marco de la sociedad de clases. Ahí es evidente que la humanización y la liberación son imposibles en la medida que la relación de opresión imposibilita que las dos clases hagan efectiva su vocación. Ni siquiera el desarrollo integral es viable en la sociedad de clases, debido a que ella tiene su fundamento en la explotación, tanto de las sociedades metropolitanas en relación a las periferias, como de las clases dominantes en relación a las dominadas. “En este sentido desarrollo es liberación. Por un lado, depende de la sociedad como un todo frente al imperialismo, por otro, de las clases sociales oprimidas en relación a las clases opresoras” (FREIRE, 1979, p. 20). Así, el proyecto humanizador, liberador, es necesariamente de lucha por la superación de la sociedad de clases. Sin embargo, comprometerse definitivamente en este proceso no es una actitud inmediata de la clase oprimida. Es necesario que la consciencia del hombre oprimido se convierta en consciencia de la clase oprimida, o sea, importa que a las necesidades de clase —las condiciones objetivas que identifican a la clase en sí— se junte la consciencia de clase, en el sentido aludido por Lukács. Los oprimidos, “como clase en sí”, no actúan de acuerdo a su *ser*; (...) asumiéndose como “clase para sí”, entienden la tarea histórica que les es propia (FREIRE, 1979, p. 140). Esa consciencia, presupuesto de la inserción efectiva en la lucha revolucionaria, es el “pensar cierto”, o consciencia de clase, objetivo central de una pedagogía que busca comprometerse con la lucha por la liberación. “Se llame a este pensar cierto “consciencia revolucionaria” o “consciencia de clase”, es indispensable a la revolución, que no se hace sin él” (FREIRE, 2002, p. 146).

La transformación revolucionaria de la sociedad, acto amoroso, humanizador y que libera tanto a los oprimidos como a los opresores, es realizada por la clase





oprimida organizada de forma consciente en un partido revolucionario. “Esta es sin duda una de las tareas fundamentales del partido revolucionario -la de empeñarse en la búsqueda de la organización consciente de las clases oprimidas para que, superando el estado de “clase en sí”, se asuman como “clase para sí” (FREIRE, 1979, p. 137).

Referencias: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 6. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002; LUKÁCS, Georg. *Historia e consciência de classe; estudos sobre a dialética marxista*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CODIFICACIÓN/DECODIFICACIÓN

Hernando Vaca Gutiérrez

Son conceptos utilizados por Freire para explicitar las condiciones y las posibilidades de la relación dialógica-comunicativa, en la perspectiva de fundamentar la educación como práctica de la libertad. Los conceptos aparecen en el capítulo III de *Extensão ou comunicação?* (1971), a propósito de las exigencias para que el acto comunicativo sea eficiente. En ese sentido, dice Freire, es indispensable que exista un acuerdo entre los sujetos alrededor de los signos, como expresiones del objeto significado: “La expresión verbal de uno de los sujetos tiene que ser entendida dentro de un cuadro significativo común a otro sujeto” (1971, p. 67). En esa perspectiva, del código común, del que se pronuncia también Mario Kaplún al hablar del lenguaje radiofónico: “Si las palabras que empleamos no están en el código del destinatario, este no podrá descifrar, decodificar el mensaje, y por lo tanto, no podrá captarlo ni entenderlo” (1999, p. 97).

Al dar identidad propia a los conceptos, Freire habla de “codificación temática” o “codificación pedagógica” para diferenciarla de la “codificación publicitaria”. Por “codificación pedagógica” Freire entiende aquella que representa una situación existencial, una situación-problema, una situación, por eso mismo, vivida por los campesinos. Esa codificación tiene el núcleo de su significado amplio, expresado por un número plural de informaciones que, al ser de carácter problemático, implica la decodificación que se realiza dialógicamente entre educador-educando y educando-educador. Para Freire, en la “codificación pedagógica” hay comunicación verdadera (intercomunicación). La “codificación publicitaria”, al contrario, es unidireccional, unívoca e informacional (“comunicados”). Por lo tanto, es anti dialógica (cf. 1971, p. 89 ss).





En *Pedagogia do oprimido*, al hablar sobre “la investigación de los temas generadores y su metodología”, se entiende que el proceso de codificación/decodificación hace parte de la metodología concientizadora de Paulo Freire al facilitar la aprehensión del tema generador e insertar o comenzar a insertar a la persona en una forma crítica de pensar su mundo. Efectivamente, el análisis de una situación existencial concreta, “codificada”, implica, para su aprehensión, “decodificación”, partir abstractamente hasta lo concreto; implica una ida de las partes al todo y un regreso de éste a las partes; implica un reconocimiento del sujeto en el objeto (la situación existencial concreta) y del objeto como situación en que está el sujeto (cf. 1997, p. 97ss).

La decodificación es un acto cognoscente que promueve el surgimiento de una nueva percepción y el desarrollo de un nuevo conocimiento. A partir de la práctica, Freire afirma que los campesinos solo se interesaban cuando la codificación se refería directamente a los aspectos concretos de sus necesidades sentidas (p. 97ss), y por lo tanto, su decodificación era posible porque se refería a situaciones conocidas.

En el proceso de decodificación, como análisis crítico y consecuente reconstitución de la situación vivida, Freire observa que los seres humanos están exteriorizando su visión de mundo, su forma de pensarlo, su percepción fatalista de las “situaciones límite”, su percepción estática o dinámica de la realidad. Sus “temas generadores” se encuentran envueltos en la manera como se da ese enfrentamiento con el mundo.

En *Ação cultural para a liberdade* (1978), Freire afirma que la alfabetización es un acto de conocimiento que implica la existencia de dos contextos dialécticamente relacionados. Uno es el contexto teórico, el otro es el contexto concreto, en el que se dan los hechos. En el contexto teórico, mediante la abstracción buscamos alcanzar la razón de ser de los hechos. “El medio del que nos servimos en nuestra práctica para operar tal abstracción es la codificación o la representación de situaciones existenciales de los educandos” (1978, p. 51).

La codificación, de un lado realiza la mediación entre el contexto concreto y el teórico; de otro, como objeto de conocimiento, mediatiza los sujetos cognoscentes que buscan desvelarlo en el diálogo. Para Freire, la codificación es un “discurso” a ser “leído” por quien busca descifrarlo. Ella presenta lo que Chomsky llama de “estructura de la superficie” y “estructura profunda”.

Para Freire, el proceso de decodificación o de lectura, está constituido de dos momentos: el primero es descriptivo. En él más se narra que se analiza. Le corresponde a la “estructura de superficie”. El segundo trata de problematizar la realidad codificada. Ese es el momento fundamental de la decodificación. Es en ese momento que se puede alcanzar la comprensión de la “estructura profunda” de la codificación (1978, pp. 51-52).

Aunque sea en niveles diferentes, existen aproximaciones entre el modelo de codificación/decodificación de Freire, referido a la comunicación interpersonal,





y el de Stuart Hall, referido a los estudios de los medios de comunicación. Por ejemplo, en la comprensión no lineal de la comunicación y en la “existencia de algún grado de reciprocidad entre los momentos de codificación y decodificación; de lo contrario no podríamos hablar de un efectivo intercambio comunicativo. A pesar de ello, esa “correspondencia” no es dada sino construida” (HALL, 2003, p. 299).

Referencias: FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971; FREIRE, Paulo. *Pedagogía do oprimido*. 24. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977; FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. 2. Ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1978; HALL, Stuart. “Codificação/Decodificação”. En: HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO, 2003. pp. 387-404; KAPLÚN, Mario. *Producción de programas de radio*. Quito: CIESPAL, 1999.

COGNOSCENTE (Acto)

José Pedro Bouffleuer

De acuerdo con su noción de educación articulada a la vida y a la transformación social, el acto cognoscente, para Paulo Freire, sólo podría ser expresión de un proceso de auto percepción del sujeto en el mundo en que se encuentra. En verdad, un percibirse como alguien que persigue sentidos de una vida humana más plena, como alguien que está en búsqueda de la realización de su vocación de “Ser Más” (FREIRE, 1983, p. 35).

Se puede observar que en Freire la epistemología se conecta íntimamente con la antropología. Su reflexión parte de una constatación obvia: “Nosotros, humanos, nos encontramos en el mundo, con el mundo y con los otros, como seres concretamente situados en un proceso de construcción mutua” (FREIRE, 1987, p. 39ss). Ese mundo permite el “intencionar” de nuestras consciencias que, así, lo hacemos objeto de reflexión y de acción, o sea, como ámbito de nuestra praxis. Como seres de praxis, podemos actuar en base a objetivos que proponemos, creando realidades nuevas, produciendo lo inédito, transformando nuestro entorno.

Esa posibilidad de trascender lo determinado, lo previamente establecido, nos diferencia de las demás especies animales. Ellas ya nacieron listas, modeladas instintivamente y por eso, incapaces de crear, por lo que actúan de forma meramente refleja y estandarizada, apenas adaptándose al medio. A diferencia de ellas, nosotros humanos no nacemos listos, somos inacabados. Por lo tanto, nos deparamos con la “la necesidad de hacernos, objetivando el mundo, transformándolo y transformándonos. Debido a que somos capaces de optar, de decidir y de valorar, tenemos el sentido del proyecto” (FREIRE,





1984, p. 43). Nuestra humanización y la del mundo constituyen el desafío mayor de nuestras existencias, hacia lo que se espera que se orienten los esfuerzos educativos.

El mundo humano, como expresión propia de las relaciones que vamos creando con la naturaleza, con los otros y con nosotros mismos, puede ser considerado como resultado de procesos de aprendizaje que se expresan bajo la forma de conocimiento. Él tiene el sentido de una construcción colectiva e histórica, en perspectiva de continuidad y de renovación. Su constante reconstrucción se da de forma pedagógica, a través de procesos de aprendizaje que suceden en la interacción con los otros, nuestros coetáneos y con aquellos que nos precedieron en el tiempo y en la cultura.

Ese proceso pedagógico, de aprender para la manutención y renovación del conocimiento, se viabiliza por medio de la capacidad comunicativa, o por el diálogo, como propone Paulo Freire. Incluso si no construyó propiamente una filosofía del lenguaje, Freire apunta en buena medida, al papel del lenguaje en la producción de la vida humana. Nosotros nos convertimos en humanos propiamente, a través de la educación. Y la educación opera bajo la forma de lenguaje situado, constituyéndonos.

Se puede decir que la educación consiste en el esfuerzo de establecer una continuidad entre una generación y otra, pero que nunca es una pura y simple continuidad. La continuidad se da bajo la forma de sentidos y creencias que asumen las nuevas generaciones, pero que siempre rearticulan de una forma nueva, lo que implica siempre reconstrucción, elaboración de sentidos en perspectiva propia. Y el diálogo tiene un papel fundamental en ese proceso de continuidad y de reconstrucción, exactamente porque, como insiste Freire, él no opera en términos de transmisión, como si fuera un mecanismo que permitiese pasar algo de uno para otro. Como forma de realización de la educación, el diálogo opera bajo la forma de instigación mutua, permitiendo que unos se recreen frente a otros.

Hablando de forma rigurosa, el aprender, o la convicción de que podemos tener algo como un saber o un conocimiento, ya aparece como resultado de una interacción (comunicativa) con los otros. Y es precisamente debido a que sucede algo nuevo en la comunicación humana, que no apenas nos adaptamos al entorno, sino que interactuamos con él, transformándolo y acrecentándole algo. El mundo humano por tanto, surge de esa posibilidad de creación, de innovación, en fin, de actos cognoscentes que somos capaces frente a la naturaleza, en el convivio con los otros y en relación con nosotros mismos.

Es de la condición inacabada del hombre que surge su “ímpetu creador”, convirtiéndolo en ser que conoce (FREIRE, 1989, p. 32). Por eso el conocimiento no puede confundirse con algo que pasa o se recibe, como un bien de consumo o de intercambio. Él demanda una “búsqueda constante” e “implica la invención y reinención” (FREIRE, 1985, p. 27). Adquirir conocimiento significa construir percepciones, elaborar otros sentidos, situarse de una manera nueva frente a las cosas y a los otros. En otros términos, conocer





constituye una acción de incorporación, de la cual resulta necesariamente una nueva “*performance*” del sujeto que aprende, lo que solo es posible mediante su complicidad, mediante su compromiso.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 7. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8 a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

COHERENCIA

Osmar Fávero

En la (re) lectura de las obras de Paulo Freire salta a la vista una primera constatación: ellas no presentan contradicciones. Desde los primeros escritos, Paulo Freire trabaja sobre temas recurrentes, explicando, reviendo, complementando, ampliando. Es un camino en espiral, todo el tiempo coherente.

De inicio se identifica la *liberación* como categoría fundamental de su concepción de educación, presente ya en los primeros escritos y claramente asumida a partir de *Pedagogia do oprimido*. Esta categoría proviene del humanismo cristiano, de raíces europeas, sobretodo francesas, reelaborada en Brasil en la segunda mitad de los años 1950 e inicio de los años 1960.

Paulo Freire fue el educador que en aquellos años, sistematizó de mejor manera lo esencial de las propuestas educativas de entonces, como un sistema de educación de adultos, probado en su primera fase como alfabetización, de la cual *Educação como prática da liberdade* es el fundamento del relato. Esa propuesta es profundizada teóricamente en Chile, en el diálogo enriquecedor que mantuvo con aliados destacados, brasileños exiliados y chilenos comprometidos con que se hagan reformas radicales en su país durante el gobierno de Allende. Esa oportunidad y esos contactos le permitieron sumergirse en la literatura marxista, cuyo producto es *Pedagogia do oprimido*. Pero no sólo eso: *Extensão ou comunicação* amplía enormemente el abordaje de la educación como un hecho cultural, y los escritos reunidos en *Ação cultural para a liberdade* explican conceptos fundamentales, esclarecen afirmaciones, reafirman las principales categorías de análisis.

La (re) lectura de esas obras nos muestra cómo Paulo Freire va ampliando la primera noción, aún abstracta, de *persona humana* para el concepto de *oprimido*, situándolo y colocándole fechas, e incorporando progresivamente la categoría *clase social*. Más tarde, incluso debido a la aceptación de críticas realizadas a él,





incorporó también las nociones de etnia y género, ampliando cada vez más la amplitud de esos mismos conceptos.

El motor de la explicitación de los fundamentos de la obra de Paulo Freire es la práctica desarrollada y reflexionada por él. Se trata de la categoría *praxis*, o sea el movimiento acción-reflexión. Resulta significativo que, desde las primeras experiencias como educador, aún en el SESI¹⁶ de Pernambuco, Paulo Freire pensara la educación de jóvenes y adultos a partir de los problemas, en la crítica de una sociedad injusta y a un sistema económico-social excluyente. De ahí la valorización del “saber hecho de la experiencia” para, reflexionando sobre él, criticándolo, ampliándolo, entender la realidad para transformarla.

En toda la obra de Paulo Freire está presente también la categoría *esperanza*: el hombre puede cambiar el mundo; el hombre hace la historia. Es limitado, se lo hace contingente por las condiciones concretas de la realidad, pero no es determinado por ellas. Con su inteligencia y con su acción puede y debe cambiar el mundo. A su vez la educación es, o debe ser, instrumento de esa acción, en la medida que posibilita al hombre tomar consciencia de la realidad en que vive. En consecuencia, actuar para transformarla, para la construcción de una sociedad justa y fraterna.

De ahí se deriva la categoría *concientización*, utilizada por Paulo Freire y por los participantes de la mayoría de los movimientos de cultura y educación popular del inicio de los años 1960. Pero la educación no se restringe a la enseñanza escolar, mucho menos al entrenamiento profesional. Se trata de la formación del hombre, considerado como ser inacabado, en permanente proceso de auto formación.

En ese proceso es fundamental partir de la *cultura*, entendida como un conjunto de significaciones y representaciones de un modo de vivir, confrontado con otras formas de vivir. En los años 1960, el “descubrimiento” de la cultura y de la cultura popular fundaron todas las experiencias realizadas. Le cupo a Paulo Freire y a su equipo en el Servicio de Extensión Cultural de la entonces Universidad de Recife, en base al concepto antropológico de *cultura*, crear las famosas “fichas de cultura”, que inauguraron el sistema de alfabetización de adultos, en el caso brasileño, y en el sistema psicosocial, en el caso chileno. A partir de esa sistematización, Paulo Freire elaboró, aún en el inicio de los mismos años 1960, una nueva concepción de educación de adultos, con amplia aceptación de la mayoría de los movimientos de educación y cultura popular, y lanzó las bases para una nueva concepción general de educación.

Otra categoría fundamental en la *pedagogía freiriana*, desde la experiencia de los “círculos de cultura” adoptados en el sistema de alfabetización de adultos,

16 *N. de la T.* SESI: Servicio Social de la Industria. Es una entidad privada mantenida y administrada por la industria. Fue creada para promover la calidad de vida de los empleados y sus dependientes. Sus actividades incluyen dar servicios en el área de educación, salud, recreación, cultura y promoción de la ciudadanía. Está presente en 26 estados de Brasil, más el Distrito Federal.





presente en toda acción cultural y educativa es el *diálogo*: nadie educa a nadie; los hombres (y las mujeres, dirá Paulo Freire después) se educan en una relación dialógica de saberes y de afectos. El diálogo viabiliza metodológicamente el movimiento de la praxis: a partir de lo vivido y de lo sabido, discutirlos, criticarlos, ampliarlos, no solo para cambiar la visión del mundo, sino para transformarlo.

A partir de esas categorías fundamentales, se recoloca la función política de la educación, así como la competencia técnica y el compromiso político del educador, cuya acción debe ser fundamentalmente *ética*, en el respeto al educando, que es también educador, y en la coherencia de su acción. Esos elementos definen una nueva pedagogía, la *pedagogía de Paulo Freire*; o como dice Agostinho Reis Monteiro, una *pedagogía como concepción general de educación*.

El fundamento antropológico de su pedagogía es el ser humano como ser inacabado y de comunicación, y su vocación para ser más. Por eso, el amor y la esperanza son una necesidad ontológica. Pero la historia es una posibilidad que se realiza en un escenario de politicidad, donde es imposible la neutralidad. En consecuencia, la educación es fundamentalmente una cuestión y una forma de poder, cuya legitimidad debe ser problematizada. De ahí la centralidad de la eticidad de la educación.¹⁷

En síntesis, la pedagogía de Paulo Freire es revolucionaria; es un rescate del sentido de la utopía. Es exactamente su dimensión ética que le confiere intensa actualidad e importancia distinguida. En términos radicales, como dice el mismo Agostinho Reis Monteiro, es una *pedagogía del derecho a la educación*. Por eso la permanencia de su obra y de su pensamiento; por eso la actualidad de su pedagogía.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976; FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. Recife: Edição do autor, 19959. Publicado nuevamente por Cortez Editora e Instituto Paulo Freire en 2001; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970 (ICIRA, Santiago de Chile, 1969); FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

17 Agostinho Reis Monteiro, de la Universidad de Lisboa, en la comunicación “Paulo Freire e o direito à educação”, presentada en el I Encuentro Internacional sobre Paulo Freire (São Paulo, Instituto Paulo Freire, abril de 1998). El trecho transcrito está en la página 8 de esa comunicación.





COLECTIVO

Moacir de Góes

Para Paulo Freire la educación es un acto político, por lo tanto un **trabajo colectivo**, que reeduca a todos los sujetos y actores involucrados. Implica una postura y una actitud frente al mundo y al hombre, que son diferentes unos de los otros, con sus culturas y creencias. No son las teorías modernas o los conceptos abstractos que educan. Es la práctica concreta que, al ser pensada a la luz de la teoría, transforma la realidad histórica de cada pueblo. En suma, esta es la pedagogía de Paulo Freire -una praxis transformadora de las estructuras y de las personas, presente en todas sus obras, especialmente en *Pedagogía do oprimido*, *Educação como prática da liberdade*, *Pedagogia da autonomia* y *Pedagogia da esperança*.

Él siempre afirmó que no era creador de un “método de alfabetización o de concientización”, sino lo que proponía como educador de la liberación de los oprimidos era un conjunto de principios, de valores pedagógicos respaldados por la realidad histórica. No es posible hablar de Paulo Freire sin mirar nuestra práctica educativa, manchada de autoritarismo y de opresión. Y eso duele mucho porque implica descubrir y liberar las prácticas del opresor que impregnamos dentro de nosotros mismos.

La pedagogía de Freire es una pedagogía colectiva, radical, innovadora y liberadora que propone subvertir el orden social vigente en todos sus niveles: personal, micro y macro estructural. No es una didáctica o una táctica política. Incluso si un conjunto de técnicas o de pequeñas acciones como el debate en círculos, la forma de coordinar una planificación, un curso de capacitación, una reunión de padres o de un gremio estudiantil, la distribución colectiva de tareas para profesores, funcionarios y alumnos en la realización de un evento y el estudio de pequeños grupos, hacen parte del ejercicio democrático, del combate al autoritarismo y por lo tanto, de la desconcentración del poder.

El trabajo colectivo ayuda a construir autonomía con responsabilidad. Desafía la superación de los límites personales y valoriza la actuación de cada trabajador/educador que tenga como compromiso la práctica de una pedagogía de la liberación o de la “educación como práctica de la libertad”.

En el trabajo colectivo podemos ejercitar su “teoría de la acción dialógica” que presupone dos momentos fundamentales: el reconocimiento de la deshumanización y el compromiso colectivo con un proceso de humanización del hombre, que sólo se puede dar en las actividades colectivas. Ambos, contruidos dialógicamente, en un proceso de problematización que relaciona los hechos de la realidad histórica entre sí, con sus causas y efectos; lo simple y lo complejo; lo local y lo global, lo nuevo y lo viejo. En ese momento se promueve la aproximación entre teoría y práctica, se permite comprender mejor el funcionamiento de la sociedad en la medida que va desnudando la realidad.





En sus propias palabras: “No hay utopía verdadera fuera de la tensión entre la denuncia de un presente, que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro a ser creado, construido política, estética y éticamente, por nosotros, mujeres y hombres” (FREIRE, 1994, p. 91).

El paso que se debe dar, en la perspectiva freiriana, presupone riesgos, porque lo nuevo no está listo y acabado, necesita ser construido desde el proyecto hasta la ejecución. Y eso da miedo. Muchas personas prefieren llevar una vida mediocre para no correr riesgos, no salir de lo mismo. Pero la construcción de lo nuevo exige osadía, creatividad, valentía, respeto por lo diferente. Exige romper con prácticas y costumbres enraizadas. Paulo Freire decía que la lucha de clases es uno de los motores que mueve al mundo, pero no es el único. Y él, con mucha sabiduría y experiencia de liberación colectiva, reservó a la capacidad de soñar, la calidad de motor fundamental para la construcción histórica de una nueva sociedad.

Para el desarrollo de una pedagogía de la liberación, Paulo Freire no presenta en sus obras categorías puras. Pero podemos destacar algunos valores y principios pedagógicos fundamentales. El más importante de ellos, que está presente en casi todas sus obras, es la *dialogicidad*, porque para él el diálogo es la matriz de la democracia. El segundo es el *trabajo colectivo*, junto con el *respeto al conocimiento hecho* en la experiencia vivida de cada sujeto: “Nadie educa a nadie, nadie se educa solo; las personas se educan entre sí, mediatizadas por el mundo”. Y además podemos agregar: la ética, la tolerancia, la política, la esperanza y la capacidad de indignación y autonomía.

Todos esos principios constituyen los “ladrillos” en la construcción del protagonismo y de la emancipación popular y no pueden ser pensados aisladamente sino de forma integrada, totalizadora. Esos principios nos permiten ver la vida y las potencialidades humanas en todas sus dimensiones.

El capitalismo nos dividió, nos fragmentó. Necesitamos urgentemente reaprender a construirnos completamente. Y para eso es necesario que desarrollemos acciones concretas que sean realizadas colectivamente y un conjunto de actividades que sean puestas a disposición de las nuevas generaciones para que ellas se den cuenta que el camino no es único. Y que no existe un solo camino, sino una nueva forma de caminar, como nos enseña el poeta Tiago Homen de Melo: nuevos caminos se hacen al andar. Y pueden ser mucho más placenteros, pueden dar mucho más sentido a nuestras vidas de lo que ofrece la sociedad actual.

Actualmente, en que los medios de comunicación toman cuenta del imaginario popular, vendiendo un modo de vida que solo benefició al mercado; en que la ideología del consumo y el individualismo competitivo se convirtieron en objetos de vida, y el límite del sueño se constituye en aquello que el dinero puede comprar, la pedagogía de Paulo Freire es de una actualidad impresionante. Más que nunca en la historia humana, resulta urgente iniciar un proceso de revelación de la realidad, de desideologización del sentido común y de la práctica cotidiana. Todo eso puede ser construido solo con el trabajo colectivo.





Referencias: FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez editora, 1991; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970; FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1993; FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1993; GADOTTI, Moacir (Org.) *Paulo Freire: uma bio bibliografia*. São Paulo, Cortez Editora; Instituto Paulo Freire; Distrito Federal. UNESCO, 1996; LIMA, Licínio. *Organização escolar e democracia radical. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora, 2000; SAUL, Ana Maria (Org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora Articulação Universidade escola, 2000.

COMPROMISO

Balduino Andreola

Me pidieron que escribiera la nota sobre “Compromiso” para la nueva edición del Diccionario Paulo Freire. Yo preferí escribir sobre “Engajamento¹⁸”. El vocablo me parece mucho más denso en significación y traduce mucho mejor el pensamiento y acción de Freire. Al ser tomado de sorpresa, no sabía si el usaba mucho el vocablo “engajamento”. Busqué en el libro *Conceitos de educação em Paulo Freire* (VASCONCELOS; BRITO, 2006). Las autoras traen los dos vocablos “engajamento” (p. 97) y “compromiso” (p. 56). En el contexto cultural y político de la década de 1960 en que Freire construyó gran parte de su obra, todos los cristianos de izquierda hablaban de “engajamento”¹⁹. Fue la época en que Mounier pasó a ejercer, en aquellos grupos, una influencia mucho mayor que la de Maritain. Éste no consiguió sobrepasar las fronteras de una concepción de “cristiandad”, mientras Mounier avanzó a una visión de “laicismo”, compromiso de inserción y de “engajamento” de los cristianos en las diferentes estructuras del mundo laico o profano, particularmente en la política. Esto no significaría afiliarse a ningún partido con el rótulo de “cristiano”. Mounier consideraba a los partidos demócrata cristianos como una “llaga de Europa”. “Engajamento”

18 *N. de la T.*: En Portugués existe la diferencia terminológica entre *compromiso* y *engajamento*. Diferencia cuyas connotaciones están explicadas en el texto de Andreola. Para la traducción al Español se ha mantenido la palabra “compromiso”, manteniendo sin embargo la fidelidad del texto original en la explicación terminológica del Portugués.

19 *N. de la T.* Las comillas son mías y han sido usadas para enfatizar la diferenciación terminológica usada en Portugués, lo que se mantendrá en e el resto del texto.





es un concepto central en el Personalismo de Mounier. Sin embargo no fue él quien lo creó. Tengo conmigo el libro *Problèmes du Personnalisme*, de Paul-Louis Landsberg, prefaciado por Max Scheler. Tuvo que refugiarse en Francia y ejerció gran influencia en el grupo de la revista *Esprit*, particularmente en Mounier. En el citado libro, él dedica 20 páginas al capítulo “*Reflexions sur l’engagement personnel*”. En el libro *Qu’est-ce que le personnalisme* (*Oeuvres*, III, 1947, p. 19), refiriéndose a las “filosofías del compromiso”, Mounier cita a Scheler, Jaspers, Landsberg, Kierkegaard, Gabriel Marcel y al “joven personalismo francés”. Al inicio del capítulo sobre el “engajamento”, en el libro *O Personalismo* (*Ouvres*, III, 1949, p. 498), él comienza hablando de “acción” como esencial a la “existencia” y se refiere Blondel como quien dio la mayor contribución a una “teoría de la acción”. Bastaría con recordar su obra clásica, editada en dos gruesos volúmenes sobre la “acción” (BLONDEL, 1963). En el libro *Conceitos de educação em Paulo Freire*, en la nota “Compromiso”, las autoras traen una cita de Freire, del libro *Educação e mudança* (1983, p. 19), de importancia fundamental para entender lo que significa “engajamento” para Freire:

El compromiso, propio de la existencia humana, solo existe en el “engajamento” con la realidad, de cuyas “aguas” los hombres verdaderamente comprometidos se “mojan”, se empapan. Sólo así el compromiso es verdadero.

Freire usa entonces dos términos, dejando entender que “engajamento” es más denso y amplio en significación. En la traducción del libro *O Personalismo* hecha en Portugal, el “engajament” del original en francés, fue traducido como “compromisso”. En Italiano, como “compromesso”. En Brasil se mantuvo “engajamento”. Ahora es publicada una revista, de los Equipos Docentes de Brasil, titulada *Engajamento*. En Mounier, “engajamento²⁰” se relaciona con la “praxis”, y él aproxima el “realismo personalista” al “método marxista” (*Ouvres*, III, p. 193), viendo entre los dos mucha afinidad en lo que respecta al “esfuerzo por disociar los problemas históricos del a priori, y por juntar el conocimiento a la acción”. En Freire, “concientización” “compromiso histórico” (la expresión es de Fiori) y “praxis” son indisociables. Compromiso, acción, existencia, historia, “engajamento”, concientización, transformación... Se trata de conceptos muy densos, que atraviesan toda la obra de Freire, en una síntesis dialéctica y fecunda entre pensamiento y acción, teoría y práctica, inteligencia y afectividad, razón y corazón. Cabe añadir que “engajamento” para Freire como para Mounier, representa siempre, sobretodo, compromiso ético y político. Sólo así una vida y una obra asumen la dimensión de testimonio profético, de denuncia y anuncio, lo que significa además de eso, apertura en la perspectiva de la utopía,

20 Las comillas son mías.





en el horizonte de la esperanza, dimensiones sin las cuales la acción carecería enteramente de sentido.

Referencias: ANDREOLA, Balduino Antonio. *Emmanuel Mounier et Paulo Freire. Une Pédagogie de La Personne et de la Communauté*. Thèse de Doctorat. Louvain-La-Neuve (Belgique), Université Catholique de Louvain. 1985; BLONDEL, Maurice. *L'action Humaine et les Conditions de son Aboutissement*. Tome Second. Paris: Presses Universitaires de France, 1963; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2007; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; LANDSBERG, Paul-Louis. *Problèmes du Personnalisme*. Paris: Seuil, 1952; VASCONCELOS, Maria L.M.C.; BRITO, Regina H.P. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. São Paulo: Vozes, 2006; MOUNIER, Emmanuel. *Oeuvres*. Tome III. 1944-1950. Paris: Seuil, 1962.

COMUNICACIÓN

Fábio da Purificação de Bastos

En el ámbito de la concepción educacional freiriana, especialmente en *Pedagogia do oprimido*, la comunicación está asociada a la creencia en los seres humanos oprimidos. Ontológicamente, es necesario que los veamos con la capacidad de pensar cierto. Según Freire, si falla esa creencia, “abandonamos la idea o no tenemos el diálogo, la reflexión, la comunicación y caemos en los slogans, en los comunicados, en los depósitos, en los dirigismos. Esta es una amenaza que está contenida en las adhesiones inauténticas a la causa de la liberación de los hombres” (FREIRE, 1970, p. 30, subrayados nuestros). En esa perspectiva educacional, convivir, simpatizar, implican comunicarse, lo que la concepción tradicional y hegemónica de las escuelas brasileñas rechaza y teme. Solo la comunicación da sentido a la vida humana.

Los quehaceres de educador-educando y educando-educador ganan autenticidad, si esa interacción dialógica fuese auténtica y ellos fueran mediatizados por la realidad vivida, por lo tanto, en la intercomunicación. De ahí que, enseñanza-aprendizaje no puede suceder en aislamiento, sino en y por la comunicación entre los sujetos involucrados alrededor, repitamos, de una realidad vivida de manera concreta. Y, si eso sólo tiene sentido de esa forma, su fuente generadora es la “acción sobre el mundo, el cual mediatiza las conciencias en comunicación. No será posible la superposición de los hombres sobre los hombres” (FREIRE, 1970, p. 37, subrayados nuestros).

La educación problematizadora, al responder a la esencia del ser de la conciencia, que es su intencionalidad, niega los comunicados y su existencia, optando así por la comunicación. Por eso, solo el diálogo, que implica un





pensar crítico, es capaz también de generarla. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Entonces, la comunicación está vinculada a la cultura y al diálogo. Esto porque en el proceso de democratización de la cultura ocurre la integración con la realidad de la misma forma como se da en la existencia empírica. En ese proceso colaborativo la vocación ontológica de ser sujeto va siendo construida de forma activa, dialógica y crítica. Para Freire esa interacción dialógica es una relación horizontal entre los sujetos, mediada por el contenido programático, transformado culturalmente por la reducción y la codificación, pues “sólo el diálogo comunica” (FREIRE, 1976, p. 115). Esto implica una relación de simpatía en búsqueda de algo y “sólo ahí hay comunicación” (FREIRE, 1976, p. 115). Ese es el sentido cultural de la mediación comunicativa entre los sujetos históricos.

En esa construcción conceptual, contextualizada histórica y localmente, señala como variación del concepto de comunicación a la intercomunicación, esbozando un esquema de esta interacción dialógica y explicitando los elementos matriciales de la misma: amor, humildad, esperanza, fe, confianza y criticidad. Se ve la construcción conceptual contradictoria, explicando matriz y esquema para el anti-diálogo y el comunicado, rompiendo así con la simpatía. Al traer el contenido programático de la comunicación dialógica para esa red conceptual, define también aprendizaje en este proceso, resaltando que sus experiencias educacionales se basan “en el aprendizaje de la información a través de múltiples canales de comunicación” (FREIRE, 1976, p. 119 nota al pie). Además de eso, en la mencionada obra detalla las fases de elaboración y ejecución práctica del proceso de alfabetización por la concientización (conocida internacionalmente como Método Paulo Freire), explicando la esencialidad de la interacción dialógica, de naturaleza comunicativa, colaborativa y desafiante.

Resalta sin embargo, que la mayor dificultad en el aprendizaje de ese procedimiento metodológico está en la creación de una nueva actitud dialógica, en el ámbito de la relación yo-tú, de los dos sujetos en comunicación. Alerta para la conversión del tú de esa relación en mero objeto, que implica perversión del diálogo y transformación de la matriz de la comunicación en comunicados pautados por el par transmisión-recepción. Freire trata del concepto de comunicación de forma dialéctica con su par contrario, o sea, la extensión, en una obra específica (*Extensão ou Comunicação*) dirigido al contexto científico tecnológico (al final de cuentas el proceso de comunicación humana no puede estar exento de los condicionamientos socio culturales), especialmente en la interacción entre especialista (tecnólogo) y ciudadano común (trabajador rural). Afirma que, como educadores, necesitamos rechazar la “domesticación” de los seres humanos, asumiendo que la tarea educativa es la comunicación y no la extensión.

La base argumentativa, incluso en este contexto científico tecnológico, continúa la misma: “Todo acto de pensar exige un sujeto que piensa, un objeto pensado, que mediatiza al primer sujeto del segundo, y la *comunicación entre*





ambos, que se da a través de signos lingüísticos. De esta forma, el mundo humano es un mundo de comunicación” (FREIRE, 1971, p. 44 subrayados nuestros). Esto implica la coparticipación activa de los sujetos involucrados, lo que descarta la acción expositiva, con poca inteligibilidad, vivida comúnmente por nosotros en esta sociedad llamada del conocimiento. Al final, según Freire la comunicación verdadera no parece estar en la exclusiva transferencia o transmisión del conocimiento de un sujeto al otro, sino en su coparticipación en el acto de comprender la significación del significado. Esa es una comunicación que se realiza de forma crítica. Recordemos que, en la codificación pedagógica, hay comunicación verdadera, que es la intercomunicación.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Educação como prática para a liberdade. E outros escritos.* Rio de Janeiro: Paz e Terra; FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira.* Recife: UFR, 1959. Edição Cortez/IPF 2001, 1976. 149 p.; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971. 93 p.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido.* São Paulo: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. 218 p.; FREIRE, Paulo. *Política e educação.* 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

CONCIENCIA (Intransitiva, transitiva ingenua y transitiva crítica)

Luiz Gilberto Kronbauer

Suponiendo la perspectiva fenomenológica, según la cual la conciencia se caracteriza por la intencionalidad, que es esta “misteriosa y contradictoria capacidad humana de distanciarse de las cosas para hacerlas presente”, o de ser la “presencia, que tiene el poder de volver presente” (FIORI, 1970, p. 14), en el libro *Educação como Prática da Liberdade*, Freire discurre sobre la conciencia “intransitiva”, “transitiva ingenua” y “transitiva crítica”, (pp. 59-60). Al proponer una forma de educación que propicie la reflexión radical, la reflexión sobre el propio poder de reflexionar y que lleva a la libertad de decisión, Freire analiza los “grados de comprensión de la realidad” y su relación con el condicionamiento histórico cultural”.

Él denomina “intransitividad de la conciencia” a la condición del ser humano que está inmerso en su realidad y que aún no tiene la capacidad de objetivarla. La conciencia intransitiva es el grado de conciencia característico de sociedades cerradas, cuyos individuos no sobrepasan el “horizonte biológico” de su forma de vida. Sus preocupaciones se restringen a lo vital biológico. Es la conciencia de los seres humanos, cuya “vida es mera biología”, que aún no se hizo biografía. Se les escapa la comprensión de problemas que se sitúan más





allá de su esfera biológicamente vital y por eso, aún no son capaces de asumir el compromiso histórico (FREIRE, 1978, p. 60).

Sin embargo, potencialmente, en la medida que es dotado de su fuerza intencional, de su tendencia a trascender, la conciencia humana continúa abierta, pudiendo superar gradualmente la intransitividad y ampliar su campo de percepción. Puede ampliar su poder de captación y de respuesta a las cuestiones de su mundo y a su capacidad de diálogo con los otros en el mundo, hasta alcanzar otro nivel: el de la conciencia transitiva.

La conciencia “transitiva ingenua” ya ve la contradicción social, pero aún se mueve en los límites del conformismo, adoptando explicaciones fabulosas para los fenómenos. Ella no es capaz del pensamiento autónomo porque no se arriesga a investigar las causas verdaderas y por ello no es capaz de aventurarse en la dirección del cambio. Es el tipo de conciencia dependiente, que transfiere la responsabilidad de la solución de los problemas a los otros.

Eso significa que la conciencia transitiva no es inmediata ni necesariamente crítica. En el primer momento del tránsito ella es aún ingenua, caracterizándose por la interpretación simplificadora de los problemas y por imaginar que el pasado fue mejor que el presente, además de subestimarse a sí misma. La conciencia transitiva ingenua tiende al gregarismo y a la masificación. Por el hecho de satisfacerse con explicaciones fabulosas y de conducirse por la emoción, ella tiene dificultades para el diálogo, para la argumentación racional y con frecuencia, aparece irracionalmente sectaria y fanática.

Continuando su tránsito por el desarrollo de la capacidad de diálogo, la conciencia transitiva puede elevarse a la condición de conciencia crítica. A su vez, esta se caracteriza por la profundidad con la que interpreta los problemas y por el compromiso socio político. Debido a que es estructuralmente intencional (ZITOSKI, 1994, p. 55), la conciencia crítica también se caracteriza por el pensar autónomo y comprometido, que conduce al compromiso. Ella no es nunca sectaria, al contrario, mientras más crítica, más democrática y dialógica es la conciencia (p. 95). La conciencia transitiva crítica substituye las explicaciones mágicas y en su lugar adopta principios y relaciones causales para interpretar la realidad. Ella está predispuesta a rever su posición y se da cuenta de los prejuicios que deforman las interpretaciones. La responsabilidad por sus actos, la actitud argumentativa dialógica y la receptividad frente a lo nuevo son sus características.

Pero el proceso de tránsito hacia la conciencia crítica no es idealista, éste sucede solamente en el proceso más grande de transformación social, económica, cultural, acompañado de un trabajo educativo crítico, dialógico, democrático, en el que desarrolla su capacidad de pensar, de deliberar, de decidir y hacer opciones conscientes de acción. Según el profesor Fiori (1992, p. 68), el cambio de la conciencia no precede a la transformación del mundo, ni la sucede. Las dos son concomitantes, porque no existe mundo sin conciencia, así como tampoco puede haber conciencia sin mundo. La conciencia transitiva crítica es comprometida, ella significa el mundo en un comportamiento corpóreo: es “logos y praxis” transformadora.





Referencias: FREIRE, Paulo. *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1978; FIORI, Ernani M. Conscientização educação. En: *Textos escolhidos 2*. Porto Alegre: L&PM, 1992; pp. 65-82; HUSSERL, Edmund. *A idéia da fenomenologia*. Lisboa: Edições 70, 1986; ZITKOSKI, Jaime José. *O método fenomenológico de Husserl*. Porto Alegre. EDIPUCRS, 1994.

CONCIENTIZACIÓN

Ana Lúcia Souza de Freitas

Concientización es un concepto estructurador de la concepción y de la práctica de la *educación liberadora* (ver ficha). Debido a que ésta posee una centralidad en la producción teórica de Paulo Freire, muchos le confieren la creación de este término. Sin embargo, en la obra *Conscientização: Teoria e prática da libertação-uma introdução pensamento de Paulo Freire*, el autor atribuye el origen del término al equipo de profesores del Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB) y su difusión a D. Helder Câmara, por traducirlo al inglés y al francés. En la misma obra, resalta la importancia del concepto en la conformación de su propio pensamiento y se refiere a su reacción al oírlo por primera vez: “Entendí inmediatamente la profundidad de su significado, porque estoy absolutamente convencido de que la educación como práctica de la libertad, es un acto de conocimiento, una aproximación crítica de la realidad (p. 25).

La concientización, entendida como proceso que permite la crítica de las relaciones conciencia-mundo, es la condición para asumir el comportamiento humano frente al contexto histórico-social. En el proceso de conocimiento, el hombre o la mujer tienden a comprometerse con la realidad, siendo ésta una posibilidad que está relacionada con la *praxis humana*. A través de la concientización los sujetos asumen su compromiso histórico en el proceso de hacer y rehacer el mundo, dentro de posibilidades concretas, haciéndose y rehaciéndose también a sí mismos.

En la misma obra, el autor aclara que la concientización va más allá de la toma de conciencia, debido a que “la toma de conciencia no es todavía la concientización, porque ésta consiste en el desarrollo crítico de la toma de conciencia” (p. 26). La amplitud del concepto también puede ser vista en *Pedagogia do oprimido*, obra en la que Paulo Freire afirma que la concientización exige el compromiso de la acción transformadora que “no para, estoicamente, en el reconocimiento puro, de carácter subjetivo, de la situación, sino al contrario, prepara a los hombres en el plano de la acción, para la lucha contra los obstáculos que se presenten a su humanización” (p. 114). Así, el compromiso no es un acto pasivo. Implica no sólo la conciencia de la realidad, sino también el compromiso en la lucha por transformarla.





Es posible darse cuenta de la existencia de tres momentos distintos del empleo del término concientización en la obra de Paulo Freire. En un primer momento la concientización es explícitamente asumida como finalidad de la educación. En la ya referida obra, se destaca la afirmación que “la realidad no puede ser modificada, sino cuando el hombre descubre que es modificable y que él puede hacerlo. Por lo tanto, es necesario hacer de esta concientización el primer objetivo de toda la educación: antes de nada provocar una actitud crítica, de reflexión, que comprometa la acción” (p. 40). En un segundo momento, llama la atención la ausencia del término. Esa fase de la escritura traduce su preocupación acerca de los malos usos del concepto en los años 1970. Al respecto Paulo Freire revela en una entrevista publicada en la obra *Educação na cidade*: “con excepciones, claro, se hablaba o se escribía sobre concientización como si ella fuera una pastilla mágica a ser aplicada en dosis diferentes para el cambio del mundo” (p. 114). El autor también aclara que la ausencia se debe a su comprensión de que por un lado, debería dejar de usar la palabra, y por otro, aclarar mejor lo que pretendía con el proceso de concientización. El tercer momento se relaciona con la actualización de su reflexión, expresada claramente en *Pedagogia da autonomia*, última obra publicada antes de fallecer: “Contra toda la fuerza del discurso fatalista neoliberal, pragmático y reaccionario, ahora insisto, sin desvíos idealistas, en la necesidad de la concientización” (p. 60). Paulo Freire reitera la concientización como tarea histórica de resistencia crítica al contexto neoliberal y ratifica la naturaleza política de la práctica educativa.

Sin embargo, la educación como proceso de concientización, no se acaba en la *dimensión política*. Al respecto, es relevante consultar *Medo e ousadia*, obra en la que Paulo Freire revela, en el diálogo con Ira Shor, su comprensión acerca de la complementariedad de las dimensiones política, epistemológica y estética del acto de conocer, al afirmar que “la educación es simultáneamente, una determinada teoría del conocimiento puesta en práctica, un acto político y un acto estético” (p. 146). La *dimensión estética* es el énfasis de la obra *Pedagogia da autonomia*, en la que son tematizados la intuición, la emoción, el placer, la *amorosidad* y la alegría, entre otros *saberes necesarios a la práctica educativa*.

La concientización requiere el desarrollo de la criticidad que, aliada a la *curiosidad epistemológica* (ver esa ficha), potencializa la creatividad de la acción transformadora ante las *situaciones límite* (ver ficha). Criticidad, curiosidad y creatividad integran la complejidad de las relaciones que sitúan a la concientización en el campo de las posibilidades y no de las certezas, desafiando la autoría de lo *inédito viable* (ver esa ficha) en el trabajo de formación de educadores/as. La profundización de esta reflexión se puede encontrar en *Pedagogia da concientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores* (2001).

El estudio del concepto es también realizado por Enrique Dussel, en la obra *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão* (2000). El autor analiza los conceptos de *concientización*, *utopía* e *inédito viable* y resalta la contribución





de Paulo Freire como “un educador de la *conciencia ético-crítica*”. Esta es una referencia importante para profundizar la comprensión sobre la *concientización* como principio ético-crítico.

Referencias: DUSSEL, Enrique. *Ética da liberação: na idade da globalização e da exclusão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000; FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991; FREIRE, Paulo. *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 22. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; FREIRE, Paulo; Ira, SHOR. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986; FREITAS, Ana Lúcia. *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores*. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2001.

CONDICIONADO/DETERMINADO

Jaime José Zitkoski

Freire (1994, 1997) concibe que, siendo determinados, somos también *seres humanos condicionados* por el contexto histórico socio cultural en el que vivimos. Pero el potencial de la existencia humana está en tener conciencia de sus condicionamientos, pues a partir de su visión crítica sobre el mundo, podrá enfrentar las *situaciones límite*, superándolas a través de la lucha solidaria y colectiva por la transformación de las realidades condicionantes.

El *ser condicionado* en la naturaleza humana expresa la historicidad de la existencia concreta de las personas en su vida, siempre situadas en el tiempo y en el espacio con todas las variaciones socio culturales que concretiza esa situación. Pero, a partir de los condicionantes históricos y de las transposiciones de ellos por la *praxis transformadora*, los seres humanos se van construyendo como seres abiertos, dialécticos y hacedores de sí mismos.

La lucha por la superación de las *situaciones límite* en que nos encontramos involucrados en nuestro mundo histórico cultural es la razón de ser de nuestra existencia y el impulso práctico con que nos humanizamos como seres capaces de conquistar más libertad (FREIRE, 1993) y construir permanentemente nuevos sentidos existenciales para la convivencia en el mundo. Esta es la gran diferencia que anota Freire entre concepciones deterministas y/o mecanicistas de la naturaleza humana y de la vida en sociedad, y la concepción radicalmente dialéctica y dialógica, que nos confiere una capacidad ético-política única de nuestra especie, de poder vivir en el mundo.

El testimonio de Freire es profundamente revelador de ese sentido original de concebir la existencia humana:





Me gusta ser persona porque sé que soy un ser condicionado, pero consciente del inacabamiento, sé que puedo ir más allá de él. Esta es la diferencia profunda entre el ser condicionado y el ser determinado. La diferencia entre el inacabamiento que no se sabe como tal y el inacabamiento que histórica y socialmente alcanzó la posibilidad de saberse inacabado. (FREIRE, 1997, p. 59)

En el pasaje colocado arriba se puede verificar la gran importancia que Paulo Freire atribuye a la consciencia que tiene cada ser humano en sí mismo, tanto de su inconclusión como de los condicionamientos de su forma de existir en sociedad. Sin embargo, la consciencia de la que nos habla Paulo Freire no debe ser entendida de forma espontánea, ingenua y/o fragmentada. Al contrario, la lucha de Freire siempre fue en el sentido de que debemos superar la condición ingenua en que nos encontramos espontáneamente y alcanzar la criticidad de la consciencia como realización de la propia naturaleza humana. En ese nivel, somos capaces de ver el *por qué* de todo lo que está relacionado con nuestra vida.

En su última obra publicada en vida, Freire refuerza una vez más el papel de la concientización en la construcción auténtica de la existencia humana que, al mismo tiempo, implica la construcción de un mundo socio culturalmente más humanizado. Es a través de la *conciencia crítica* del inacabamiento de su ser y de la necesaria actuación práctica para transformar la realidad social que nos condiciona, que nosotros, seres humanos, somos capaces de trascendernos a nosotros mismos y humanizarnos como seres en permanente búsqueda del *ser más*.

Entre nosotros, hombres y mujeres, la inconclusión que se reconoce a sí misma implica necesariamente la inserción del sujeto inacabado en un permanente proceso social de búsqueda. Mujeres y hombres históricos, socio culturales, nos convertimos en seres en los que la curiosidad, al sobrepasar los límites que les son peculiares en el dominio vital, se convierte en la base de la producción del conocimiento (FREIRE, 1997, p. 61).

El sentido que Freire (1997) atribuye a la concientización es el pasaje de la curiosidad ingenua a la curiosidad crítica y/o epistemológica. El proceso de elaboración/construcción/actualización del conocimiento requiere, además de la *toma de conciencia*, la radicalidad dialéctica que produce la tensión constante entre reflexión-acción, teoría-práctica, discurso-inserción en la realidad. Sin ese proceso de tensión y síntesis entre los dos polos dialécticos, la curiosidad epistemológica no se completa, de manera que atrofia el potencial de trascendencia del *horizonte de la conciencia* y ocasiona también cierta cristalización de la visión del mundo por falta de inserción práctica en la realidad que lo está condicionando. O sea, las situaciones límite que desafían el potencial de realización de una existencia más libre, consciente y responsable de su historia, no podrán ser transpuestas apenas en la teoría. La praxis transformadora de la realidad, como construcción dialéctica del mundo y de los propios sujetos (personas humanas) es la que caracteriza el proceso de concientización y lo diferencia de la simple toma de conciencia.





Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

CONFIANZA

Cleoni Fernandes

Freire asume un sentido de fe a la fuerza que tiene la palabra confianza en su teoría. En *Pedagogia do oprimido* (1987), al discutir la centralidad de la propuesta de la “educación como práctica de la libertad-educación dialógica, él afirma: el diálogo es ese encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, sin por lo tanto, agotarse en la relación yo-tú” (FREIRE, 1987, p. 78). En esa perspectiva el diálogo es *camino* y es una exigencia existencial, pues el ser humano es un ser-con el otro, en la materialidad de las relaciones sociales. Él no vive aislado, es un ser social que, como dice Freire, sobrepasa la relación yo-tú y se irradia en la relación más amplia, como la sociedad local y universal.

La confianza se construye a través de actitudes de respeto como el acogimiento, en los límites de las relaciones humanas posibles, intercaladas de afecto y de disponibilidad para el diálogo. La confianza no está dada por *relaciones abiertas*, ella es condición construida junto con la humildad, con la creencia de que lo *posible* es también construcción ética a ser transitada entre lo personal y lo social, o mejor, entre lo individual y lo social que nos construyen como personas situadas en y con el mundo. Freire (1987) nos enseña que: “la autosuficiencia es incompatible con el diálogo. (...) No hay diálogo si no hay una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y de rehacer. La fe en los hombres es un dato a priori del diálogo (...) Esta (fe) no es una fe ingenua” (pp. 80-81). Es una fe en la potencialidad de ser humano y de venir a ser, que es difícil explicar, *salir hacia afuera*, desdoblarse con una definición, pero es una producción de sentido que permea su vida y su obra.

De acuerdo al *Dicionário Aurélio*, confianza es un sustantivo femenino que se expresa como acción de confiar, la cual puede también exigir una seguridad para hacerla. Situándola en el contexto freiriano, ella se instituye y es instituida como una esperanza firme. La confianza construye un clima, al mismo tiempo que es construida en él, para dar “un soporte a la relación dialógica como práctica fundamental de la naturaleza humana y de la democracia por un lado y de otro, como una exigencia epistemológica” (FREIRE, 1995, p. 74).

Freire (1995, p. 75) trae con mucha energía la idea de que la “conciencia de, la intencionalidad de la conciencia, no se acaba en la racionalidad”. Hay un movimiento de comprensión de *entereza* del ser humano que crea un clima de confianza, de fe que le permite exponer que:





La conciencia del mundo que implica la conciencia de mí, con él y con los otros, que implica también nuestra capacidad de percibir el mundo, de comprenderlo, no se reduce a una experiencia racionalista. Es como una totalidad —razón, sentimientos, emociones, deseos—, que mi cuerpo consciente del mundo y de mí, capta el mundo al que dirige su intencionalidad. (p. 77)

Al revisar la palabra “implica”, es bueno recordar que etimológicamente *plica* en Latín es dobladura, “implica” tiene el significado de *juntar* las múltiples dimensiones de la concepción de conciencia, racionalidad, totalidad y las conexiones entre esas dimensiones. El físico Mário Schenberg (1985), desde otro campo epistemológico, cuando discutía ese movimiento de totalidad, afirmaba que la confianza en el estudiante era fundamental para su desarrollo, sin respuestas listas.

En una entrevista sobre la Física como arte, Schenberg (1984, p. 145) dijo:

Antes de nada, soy una persona de tendencias intuitivas, y no de muchos raciocinios. Así, me comporto de acuerdo a lo que la intuición me sugiere. Puedo haber preparado una clase de acuerdo a una idea y al llegar a la sala, cambiar completamente (...).

En esa misma entrevista, argumentaba la importancia de que, más allá de otras racionalidades presentes en el ser humano, era fundamental estimular la creatividad que se aproxima de la curiosidad que Freire llama de epistemológica en su obra y en su vida:

Entonces yo buscaba no ser formal, incluso en las salas de clase. No me preocupaba mucho en dar cursos de una manera impecable, sino que más bien buscaba transmitir ciertos puntos de vista que me parecían correctos, para que él mismo, por su cuenta, desarrollara. Yo no quería ser quien desarrolle sino él mismo, pues sólo así sería fructífero. Si yo desarrollara, el alumno sería pasivo, sólo repetiría. Mi filosofía general para toda la enseñanza es no llenar al alumno de conocimientos, sino estimular su creatividad. (Schenberg, 1984, p. 145)

Para Freire la curiosidad epistemológica es intencionada por un clima de confianza que se construye dentro del diálogo y se distancia de la curiosidad espontánea, siendo ésta superada por el rigor epistemológico construido históricamente en un determinado espacio. Freire afirma (1995), que escapa de la armadilla de la rigidez en la relación con el conocimiento científico, como único conocimiento válido: “El conocimiento científico no es riguroso. La rigurosidad se encuentra en la aproximación al objeto” (p. 78). Para ello, la centralidad de la educación como práctica de la libertad implica el diálogo que exige el amor, la





amorosidad y la confianza en la construcción del lugar del conocimiento como derecho de participación en otro *mundo posible*.

Referencias: FERREIRA HOLANDA, Aurélio Buarque. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 9 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986; FREIRE, Paulo. *Á sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 1995; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; SCHENBERG, Mário. "A Física é uma Arte". En: *Revista Ciência Hoje*, v. 3, n. 13, pp. 104-109, jul./Ago. 1984; SCHENBERG, Mário. *Pensando a Física*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CONFLICTO

Moacir de Góes

En los actuales tiempos el mundo aparenta no poseer más fronteras, pues todos vivimos en una efervescencia multicultural sin precedentes en la historia de la humanidad. La convivencia con la diversidad, con lo nuevo, con lo diferente parece ser uno de los grandes desafíos de las próximas generaciones. En este mundo tecnológico de la modernidad, las fronteras entre los pueblos se vuelven prácticamente inexistentes por la posibilidad real de comunicación e interacción entre ellos. Con todo ello ocurriendo tan rápidamente, también creció de forma significativa la posibilidad de que las confrontaciones, los conflictos, lleguen más rápidamente a las personas y provoquen debates sobre las diferencias.

En las obras de Paulo Freire la "acción dialógica" crea la posibilidad de que comunidades diferentes, que hablan lenguas diferentes y que poseen religión, costumbres y etnias diferentes, se conozcan y promuevan la desconstrucción y construcción de nuevos saberes, sin que necesariamente se subyugue una a otra.

En las sociedades actuales los hombres y las mujeres no acogen las diferencias, no consiguen equilibrar sus puntos de vista ya que éstos están de acuerdo con la lógica impuesta por el neoliberalismo. El verdadero caos, el principio del desorden en la sociedad moderna, es la falta de comprensión y respeto a lo diferente. Es necesario que busquemos la tolerancia.

La tolerancia tiene una significación de aquello que es tolerable para cada sujeto histórico. Freire no niega que en esa dinámica de la acción dialógica con lo diferente, en la tentativa de comprender al otro, puedan venir a aparecer conflictos, contradicciones y tensiones. Él reconoce que en la construcción colectiva de una "relación dialógica" entre las diferentes culturas, no se consigue eliminar esas tensiones que se encuentran tan presentes en las relaciones humanas. Esas tensiones son de naturaleza divergente, surgen de acuerdo a la forma como se enfrentan los conflictos; de esa manera, encontrando el "inacabamiento del hombre", Freire nos explica:





La tensión se expone por ser diferentes, en las relaciones democráticas en las que se promueven. Es la tensión de la cual no se puede huir por encontrarse construyendo, creando, produciendo a cada paso, la propia multiculturalidad que nunca estará lista y terminada. Por lo tanto, la tensión en este caso es la del inacabamiento que se asume como razón de ser de la propia búsqueda y de conflictos no antagónicos y no la creada por el miedo, por la prepotencia, por el “cansancio existencial”, por la “anestesia histórica” o por la venganza que explota, por la desesperación frente a la injusticia que parece perpetuarse. (FREIRE, 1992, p. 156).

En una perspectiva liberadora, la que pretende Freire, una educación que no se da en la esfera de los contactos, va a exigir que los hombres reflexionen en la dirección de lo que denominó tipo de consciencia transitiva crítica, definida por él en los siguientes términos: “Una consciencia que resalta la “educación dialógica y activa, dirigida a la responsabilidad social y política, caracterizada por la profundidad en la interpretación de los problemas” (FREIRE, 1967, p. 61). En ese sentido, la connotación de la criticidad nos coloca frente a la reflexión sobre la necesidad política, cultural y social de hacer surgir actitudes contrarias a la discriminación de cualquier naturaleza, comportándose como hombres radicales que optan crítica y amorosamente, sin imponer su opción, sino dispuestos a construir lo nuevo, juntos. Hombres críticos que dialogan sobre la diversidad de opciones.

Sin embargo, es apenas en la esfera de la conciencia transitiva crítica que los hombres y mujeres consiguen actuar con autenticidad, amorosidad y ejercitan la práctica del diálogo:

La transitividad crítica por otro lado, a la que llegaríamos con una educación dialógica y activa, dirigida a la responsabilidad social y política, se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas. Por la substitución de explicaciones mágicas por principios causales. Por buscar testar los “descubrimientos” y disponerse siempre a revisiones. Por desvestirse al máximo de prejuicios en el análisis de los problemas y en su aprehensión, esforzarse por evitar deformaciones. Por negar la transferencia de responsabilidad. Por la negativa a asumir posiciones pasivas. Por la seguridad en la argumentación. Por la práctica del diálogo y no de la polémica. (FREIRE, 1967, p. 61)

En este contexto la acción dialógica es actitud del educador que se contrapone a la domesticación/cosificación y que se hace a través de la educación entre hombres que, asumiendo su condición crítica, trascienden.

Así, dialogar es la actitud que se define y delimita en cada educador en la relación entre el hombre y el mundo, el hombre con otros hombres. Exige





autenticidad al pronunciar la palabra. El hombre como ser de relaciones es lanzado a la tarea de crear y recrear su contexto histórico. Tal tarea presenta al diálogo como uno de los elementos significativos de realización.

Todo el esfuerzo de los sujetos de la educación, por el diálogo, por solidarizarse con el reflexionar y el actuar de cada uno en el cotidiano escolar, los direcciona al mundo a ser transformado y humanizado por la praxis colectiva.

El conflicto en las obras de Freire es fundamental para el ejercicio del diálogo, para la construcción del conocimiento que proviene de la creación, recreación de los hombres y mujeres, para la reflexión sobre temas generadores y contenidos programáticos en el contexto de la educación liberadora, para la concientización del proceso dialéctico de las acciones políticas y pedagógicas.

Para él, el papel de cada educador y gestor de la educación “no es hablar al pueblo sobre su visión del mundo o intentar imponerle, es dialogar con él sobre su visión y sobre la de ellos”. En ese sentido, continúa su reflexión afirmando sobre la necesidad de que estemos convencidos de que su visión del mundo, que se manifiesta en las diversas formas de su acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye.

Con eso, nos remite a la comprensión de que las actitudes del profesor, gestor, padres y alumnos estén integradas en un contexto común de construcción colectiva de aprendizaje. A través del diálogo, todos comparten nociones de hombre, sociedad y de mundo. Toman conciencia del mundo, de sí y de los otros, en diálogo.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Educação como pratica da liberdade*. Serie Ecumenismo e Humanismo, v. 5. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CONOCER/CONOCIMIENTO

José Pedro Boufleuer

Cuando Paulo Freire piensa en los asuntos de la educación, de la cultura y de los sentidos en los procesos humanos de conocer, él siempre parte de una constatación muy obvia: la especie humana es distinta de las demás especies. En tanto éstas ya nacen listas y son determinadas instintivamente en sus modos de ser y de actuar, la especie humana es una especie “abierta”, en que cada individuo necesita hacerse, decidir sobre lo que vendrá a ser (FREIRE, 1984, p. 65 ss). A eso Freire llama “inacabamiento o la inconclusión del hombre”, de lo que surge la necesidad de ser educado y educarse (Freire, 1989, p. 27). En ese proceso en que el hombre busca “hacerse”, él crea cultura, o sea, él acrecienta algo al mundo, modificando el paisaje natural e inventando modos de ser y de interactuar con los otros. Y esa producción de lo humano y del mundo humano





se da mediante procesos de aprendizaje que en última instancia son procesos de creación, siendo que “el ímpetu de crear nace de la inconclusión del hombre” (p. 32). Así, lo que tenemos como cultura, como sociedad y como modos de expresión de los sujetos individuales es el resultado de la construcción de un conocimiento humano.

El conocimiento, como resultado de los procesos de aprendizaje, no existe en abstracto. Existe “adherido” a personas, como significado por sujetos cognoscentes, o reconocido como tal. Por lo tanto, un acto de conocer implica la complicidad del sujeto que lo realiza. Complicidad en el sentido de necesitar “presentarse” con sus sentidos y percepciones previas a fin de incrementarlas o rehacerlas. Al no tener ese anclaje en la subjetividad, el conocimiento no modifica en nada la auto percepción del sujeto y consecuentemente, no contribuye a la modificación de su entorno.

Entre tanto, es bueno observar que el conocimiento no constituye algo como una construcción solipsista, mediante la cual el sujeto construye un mundo particular de sentidos y percepciones, desconectado de los demás. Él, el sujeto, necesita reconstruirse continuamente a partir de la reflexión sobre la realidad. “La realidad concreta nunca es apenas el dato objetivo, el hecho real, sino también la percepción que se tenga de ella” (FREIRE, 1984, p. 51). Sobre eso reflexiona Freire al tratar de la cuestión de la objetividad y de la subjetividad del conocimiento. Según su modo de ver, hay una relación dialéctica entre objetividad y subjetividad que impide que su dicotomía. La desidia de la subjetividad lleva al objetivismo en el análisis de la realidad o en la acción sobre ella. Ya la desidia de la objetividad lleva al subjetivismo y a posiciones solipsistas que, por transformar la realidad en creación de la conciencia, niegan la objetividad y consecuentemente, la posibilidad de la acción. Tanto el objetivismo como el subjetivismo, también llamado de psicologismo, caen en una simplificación ingenua. Mientras el primero implica un mundo sin hombres, el segundo implica hombres sin mundo (FREIRE, 1983, pp. 38-39; 1985, pp. 74-75).

Para Freire es necesario rescatar la concepción según la cual los hombres y el mundo están en constante integración. Así, se puede ver que la realidad social es una construcción de los hombres y que puede ser modificada por ellos. Ese proceso en el que lo subjetivo constituye una unidad dialéctica con lo objetivo, es lo que Freire llama de inserción crítica en la realidad. La exigencia de esa inserción por parte de quien por ejemplo, se encuentra en situación de opresión, está en conformidad con la concepción de que éste, el oprimido, deba ser sujeto de una pedagogía que desea ser liberadora. En ese sentido, la pedagogía del oprimido es la restauración de la intersubjetividad. Y, según el entendimiento de Freire, el diálogo constituye un método capaz de desafiar a los sujetos para un compromiso transformador, ya que implica reflexión y acción.

En la pedagogía dialógica de Freire, el educador y el educando están frente a un mundo a ser conocido y transformado. Realizada como praxis, esa pedagogía permite que la toma de conciencia de la realidad opresora y el trabajo que busca





su transformación se realicen como un único y mismo proceso. De esa manera, la conciencia de ella se acrecienta a la situación de opresión. Y ese proceso de conocer necesita ser realizado como tarea colectiva de hombres sujetos, ya que la “búsqueda del Ser Más (...) no puede realizarse en el aislamiento, en el individualismo, sino en la comunión, en la solidaridad de las existencias” (FREIRE, 1983, p. 86).

Referencias: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 7. e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*, 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

CONSEJO MUNDIAL DE IGLESIAS

Mário Ribeiro

En el año 1620 un grupo de peregrinos salió de Inglaterra para dirigirse a Nueva Inglaterra, actual Estados Unidos de América, alegando persecución religiosa. Antes de llegar a su destino establecieron el “pacto de Mayflower”, con el propósito de no oficializar una religión en tierra firme. Así se estableció el denominacionalismo en Nueva Inglaterra, un sistema de organización que permitió posteriormente a las grandes denominaciones religiosas norteamericanas empeñarse en la misión cristianizadora del mundo, particularmente en el Oriente, en África y en América Latina. A mediados del siglo XIX e inicios del siglo XX, los cristianos manifestaron su interés en caminar juntos por la unidad cristiana, a través de la Alianza Evangélica Mundial (1847) y de la Asociación Cristiana de Jóvenes (1878). Así nació el moderno movimiento ecuménico (REILY, 1984).

El Consejo Mundial de Iglesias, CMI, con sede en Ginebra, Suiza, es la mayor y más representativa expresión organizada de ese movimiento ecuménico. Agrupa a cerca de 400 millones de cristianos de más de 300 iglesias, denominaciones y comunidades de iglesias en más de 100 países. Al CMI están afiliadas la mayoría de iglesias cristianas del bloque ortodoxo y un número considerable de iglesias del bloque protestante (históricas de la Reforma Protestante o herederas de la Reforma), entre ellas los anglicanos, bautistas, luteranos, metodistas y reformados. Muchas iglesias unidas como la del Canadá e iglesias independientes. En la época de su fundación, el CMI estaba compuesto básicamente de iglesias de Europa y de los Estados Unidos de América. Actualmente la mayoría de las iglesias que lo componen, se encuentran en países de África, Asia, América Latina y el Caribe, Oriente Medio y las islas del Pacífico Sur. El CMI se presenta como un espacio de reflexión, acción conjunta, oración y trabajo. Las iglesias miembro son llamadas a proclamar la unidad visible de la iglesia bajo una fe y una sola unidad eucarística, la promoción de programas de





combate a la violencia, la eliminación de prejuicios y de todo tipo de discriminación, la búsqueda de la justicia y la promoción de los derechos humanos y la lucha por la integridad de la creación, la renovación constante de la unidad, del culto, de la misión y del servicio (diaconía) (ANDREOLA; RIBEIRO, 2005).

En 1970 Paulo Freire fue a trabajar en el Departamento de Educación y Formación Ecuménica (Office for Education) del CMI, en Ginebra. Vinculado al CMI, Freire viajó a África, Asia, Australia, Nueva Zelanda, Pacífico Sur y América Central. Sus actividades se desarrollaron especialmente en África, en países que se independizaron del yugo colonial portugués. El objetivo de Freire y de su equipo del IDAC fue contribuir a la organización de los sistemas de educación de los países africanos, a partir del principio básico de la autodeterminación. Como resultado, Freire produjo varias obras y mantuvo contacto con muchos gobiernos, intelectuales, pueblos, culturas y centros académicos. De su experiencia de 10 años en el CMI, en julio de 1980, cuando retornó a Brasil, Freire declaró en una entrevista concedida al periódico *One World*, del CMI, que el tiempo pasado en el CMI fue uno de los mejores de su vida, a pesar de la distancia de su país, de sus raíces y de su pueblo. Afirmó que ese fue un tiempo de “apertura” que para él significaba la inexistencia de esquemas rígidos. Y completó:

(...) aquí también tenemos apertura, estímulo al pensamiento. Y no he sentido ningún tipo de restricción o limitación a mi pensamiento o acción (...) y estoy feliz por poder decir que yo he sido feliz aquí. No sé si di alguna contribución, pero sé que esta casa me dio una oportunidad. (WCC Focus, 1980)

Referencias: ANDREOLA, B. A.; M. B., RIBEIRO. *Andarilho da esperança: Paulo Freire no CMI*. São Paulo: ASTE, 2005; REILY, D.A. *História documental do protestantismo no Brasil*. São Paulo: ASTE; WCC Freire al *One World*, periódico Del Consejo Mundial de Iglesias, p. 15, jul. 1980.

CONTRADICCIÓN

Luis Gilberto Kronbauer

En los orígenes griegos de la filosofía, con Heráclito de Éfeso, “contradicción” figura como la “madre” de todas las cosas, en el sentido de que todo lo existente se sustenta y se transforma en la relación de oposición con su contrario. Por eso, todo lo que existe está en constante cambio. Modernamente ese concepto es retomado por Hegel, que presenta la contradicción en la forma de de “lucha de la conciencia” por el reconocimiento o para convertirse en conciencia de sí para sí, en la dialéctica con la otra conciencia como conciencia del otro. En la justificación de *Pedagogia do oprimido*, Freire retoma la dialéctica entre el señor





y el siervo. Aún como presupuesto histórico, Marx afirmó que las leyes del pensamiento corresponden a las leyes de la realidad y que ambas son movidas por la contradicción. El pensamiento es dialéctico y la realidad es dialéctica. La dialéctica es contradicción externa e interna; *unidad de las contradicciones o identidad*, pero también la ciencia muestra cómo las contradicciones pueden ser concretamente idénticas; como las unas se transforman en las otras y viceversa. Es por eso que la razón no puede tomar a las contradicciones como cosas muertas, petrificadas. Ella debe considerarlas como ellas son: “cosas vivas, móviles, luchando una contra la otra en y a través de su lucha” (LEFREVRE, 1979, p. 192). Los momentos contradictorios están situados en la historia con su parcela de verdad, pero también de error. Ellas no se anulan una a la otra y su contenido se mantiene y es superado a cada momento. Para que pueda emprenderse una acción transformadora, es indispensable que se comprenda la historia y sus contradicciones, a fin de superarlas de forma gradual.

En la economía la contradicción se presenta en la forma de lucha de clases, y la historia humana puede ser entendida a partir del principio de que no hay una dialéctica permanente de las fuerzas entre poderosos y débiles, opresores y oprimidos. Como se lee al inicio del Manifiesto Comunista, de Marx y Engels, la “historia de toda sociedad pasada, es la historia de la lucha de clases”. Sobre esa base económica de la contradicción social se yergue la superestructura: el Estado y sus instituciones, así como las ideas económicas, sociales, políticas, morales, filosóficas y artísticas. Marx propone la inversión de la pirámide social, eligiendo al proletariado como la fuerza capaz de destruir a la sociedad capitalista y de construir una nueva sociedad. Pero, para que ello suceda, los trabajadores necesitan tomar conciencia de que están dominados por la ideología de la clase dominante. La forma de pensar la vida y la sociedad es dictada por las ideas que produce la burguesía para mantener la desigualdad social, a pesar de que parezca absurdo que la humanidad entera trabaje y produzca, subordinándose a una minoría de grandes empresarios.

En la justificación de *Pedagogía do oprimido*, Freire retoma ese lenguaje de la contradicción como lucha de clases. A pesar de usar la metáfora hegeliana de la dialéctica del amo y el esclavo, el lenguaje ahí utilizado es nítidamente marxista: “en la contradicción, los oprimidos incorporan inconscientemente al opresor”. Pero, por otro lado, a pesar del tenor opresivo de la contradicción social, en ella opera una negatividad productiva, que se mueve en la dirección de la superación: los oprimidos, al tomar conciencia de su situación de opresión y al emprender una acción global de transformación de la sociedad, son los agentes de su propia liberación y de la liberación de los opresores. “Sólo el poder que nazca de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para libertar a ambos” (FREIRE, 1970, p. 31). Al buscar su liberación, en un primer momento, los oprimidos tienden a ser opresores, porque la “estructura de su pensamiento se encuentra condicionada por la contradicción vivida en la situación concreta en que forman su conciencia” (FREIRE, 1970, p. 32). En esa contradicción, ellos





entienden que la realización humana consiste en convertirse en igual al opresor que incorporaron de forma inconsciente. Su conciencia está marcada por la situación en la que están “sumergidos”. Se reconocen en su contrario, pero aún no luchan por la superación de la contradicción. “Uno de los polos de la contradicción que pretende identificarse con su contrario” en lugar de reconocerse a sí mismo como otro, frente al reconocimiento de aquello que le es opuesto (p. 33). Esto porque, en una sociedad llena de contradicciones, la conciencia de los oprimidos, en su relación con la conciencia de los que oprimen, se convierte en dualista. “La situación de opresión en la que se forman, en la que realizan su existencia, los constituye en esta dualidad, en la que se encuentran prohibidos de ser”, porque hospedaron la conciencia opresora y a partir de ella ven al mundo (p. 34).

Pero en el proceso de concientización los oprimidos se reconocen como limitados por la situación concreta de opresión, y paulatinamente, se dan cuenta de la falsedad del “ser para sí del opresor”. Descubren que su modo de pensar está condicionado por las contradicciones de la situación existencial, y que su ideal de ser humano es el ideal del opresor (FREIRE, 1979, p. 57). Como contradicción del opresor, que en ellos tiene su verdad, sólo superan la situación en la que se encuentran cuando el hecho de reconocerse en su condición de oprimidos los compromete en la lucha por liberarse (FREIRE, 1970, p. 36. Continuando en la perspectiva hegeliana, lo que caracteriza a la conciencia servil del oprimido en relación a la conciencia del señor, es afirmarse como “cosa” o como “conciencia para otro”. Pero el proceso de concientización busca recolocar al ser humano oprimido en su lugar de sujeto, para superar la contradicción de clases y afirmar una sociedad de sujetos, cuya conciencia supere la contradicción, la ruptura, y pase a vivir la verdadera dialéctica del movimiento histórico, especialmente el orden natural del mundo del trabajo, colocando nuevamente la cuestión de la praxis.

Referencias: LEFEVRE, Henri. *Lógica formal/Lógica dialéctica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991; MARX, Carl; ENGELS, Friedrich. *Manifiesto do Partido Comunista*. São Paulo: Martin Claret, 2002; FIORI, Ernani Maria. “Aprender a dizer sua palavra” (Prefacio). En: FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. pp. 9-21; FREIRE, Paulo. *Conscientização. Teoria e prática da liberdade*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

CRISTIANO (Cristianismo)

Mário Ribeiro

(del griego *christianos*) el término probablemente utilizado como un sobrenombre despreciativo en el siglo I, es un adjetivo utilizado para indicar a los seguidores del Cristianismo, movimiento religioso surgido en Medio Oriente que se





convirtió en una de las mayores religiones proféticas del mundo, pues su génesis se asienta en la persona de un profeta: Jesús, llamado el “Cristo”. Nacido en el seno del judaísmo, acogió los textos del Antiguo Testamento. Sus creencias fundamentales se basan en la fe en Cristo que vivió en Palestina, fue sentenciado a la pena capital, murió crucificado por el Imperio Romano, a quien desafió, y fue milagrosamente resucitado por Dios, su padre, siendo elevado a una dimensión celeste, convirtiéndose en juez de toda la humanidad. El acceso al paraíso celeste está condicionado a la aceptación de ese conjunto fundamental de creencias, aliado a un fuerte compromiso ético. La religión pregona que el ser humano posee una naturaleza corrupta y está alejado de la divinidad, siendo necesario un acto de expiación para redimir al humano de esa naturaleza y reconciliarlo con la divinidad. En esta visión teológica tradicional del cristianismo occidental, que prioriza la relación vertical, la iniciativa de rescate y liberación humana es siempre divina, además de ser determinista, generalmente punitiva y de subyugación del ser humano pecador.

En *O papel educativo das Igrejas na América Latina*, Freire critica duramente la postura tradicional de la Iglesia, pues ésta no se deshace

(...) de sus marcas intensamente coloniales. Misionera en el peor sentido de la palabra, “conquistadora” de almas, esta Iglesia separa mundanidad de trascendencia, toma aquella como la “suciedad” en la cual los seres humanos deben pagar sus pecados (...) Por eso, cuanto más sufran, más se purifican y así alcanzan el cielo, la paz eterna. (FREIRE, 1982, p. 117)

Para Freire esto no es liberación. Para él, el desafío cristiano es tomar la Palabra de Dios como invitación para recrear el mundo y no para la dominación. “La Palabra de Dios, como salvadora, es una Palabra liberadora que los hombres tienen que asumir históricamente. Los hombres deben transformarse en sujetos de su salvación y liberación” (JARDILINO, 2007).

La visión de Freire respecto al cristianismo demuestra una ruptura con esa realidad de la religión tradicional y se diferencia también por su radicalidad en términos religiosos. Su pensamiento fue gestado en un contexto de opresión, probado y sistematizado en el contexto de la Teología de la Liberación.

Freire se aceptaba más como “un hombre de fe que un religioso”. Su fe se fundaba en un Dios trascendente y presente en el mundo, al mismo tiempo, y que no era “hacedor” de su historia, sino una “presencia en la Historia de los hombres y mujeres”. Para Freire, el referencial marxista contribuyó grandemente para su afirmación de fe, pues “Marx me enseñó a comprender mejor los Evangelios. Quien me presentó a Marx fue el dolor del pueblo (...), fue la miseria, el deterioro físico, la muerte. Fui a Marx y no descubrí ninguna razón para no continuar mi camaradería con Cristo” (CORTELLA; VENCESLAU, 1992). En este punto Freire enfatiza su creencia en un Dios encarnado.





La lucidez de Freire también le permite afirmar que ser cristiano es una opción, pues era un hombre que estaba en búsqueda de “convertirse en cristiano” y que eso no se daba en el nivel de la intelectualidad, sino referido a lo concreto, a partir del encuentro con los contextos y dramas existenciales de los humanos oprimidos” (LEITE; FAUNDEZ, 1979).

Referencias: CORTELLA, Mario Sergio; Paulo de Tarso, VENCESLAU. “Memória: entrevista com Paulo Freire”. *Revista Teoria e Debate*. Fundação Perseu Abramo, ano 4, no. 17, en./marz. 1992; FREIRE, Paulo. “O papel educativo das Igrejas na América Latina”. En: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982; JARDILINO, Jose R. Lima. “Educação e Religião: leitura teológica da pedagogia de Paulo Freire na America Latina”. *Revista Nures*. Núcleo de Estudos Religião e Sociedade da PUC-SP, n.5 em./abr. 2007; LEITE, Ligia Chiapini Moraes; Antonio, FAUNDEZ. Entrevista com Paulo Freire. En: *Revista Educação & sociedade*, n. 3, pp. 74-75, mayo 1979.

CRITICIDAD

Carlos Eduardo Moreira

Para Freire la criticidad es la capacidad del educando y del educador de reflexionar críticamente la realidad en la que se encuentran insertos, posibilitando la constatación, el conocimiento y la intervención, para transformarla. Esa capacidad exige un *rigor metodológico*, que combine el “saber de la pura experiencia” con el “conocimiento organizado”, pero sistematizado. Su principal objetivo es hacer que las personas y las clases oprimidas, que aceptan ese desafío, puedan *pensar cierto* y se constituyan como sujetos históricos y sociales que piensan, critican, opinan, tienen sueños, se comunican y dan sugerencias (FREIRE, 1997).

En *Pedagogía do oprimido* (1987), Paulo Freire concibe *pensar cierto* como la condición primera para superar la *curiosidad ingenua* y construir un conocimiento crítico como base de la praxis transformadora. En ese sentido, acción y reflexión son dos polos del movimiento dialéctico del *pensar cierto* que, juntas, dan oportunidad al diálogo y al debate sobre el mundo. Por lo tanto, *pensar cierto* es el pensar crítico que debe dar fundamento a una *pedagogía de la liberación*, que, al problematizar las condiciones de la existencia humana en el mundo, desafía para la lucha y la búsqueda de superación de las condiciones de vida deshumanizante. Según Freire, esa lucha sólo puede partir de los oprimidos y necesita ser reforzada con los auténticos humanistas que, al solidarizarse con ellos, luchan juntos por un mundo más justo.

El educador necesario para este proyecto debe poseer una *posición de sujeto*, y no de *simple objeto* de su historia. Y defender de forma coherente, un proceso de





liberación que favorezca la vocación ontológica del ser humano de ser más, como una forma ética de comportarse y dar testimonio: “a quien sea (...) que los hechos sociales, económicos, históricos no se dan de tal o cual manera porque así deberían darse. Además, no están inmunes a nuestra acción sobre ellos” (FREIRE, 2000, p. 60). El educador también debe reflexionar y perfeccionar permanentemente la práctica educativa mediante un diálogo intenso y abierto con los educandos y un análisis crítico de la propia realidad, a favor de la autonomía de los educandos y del propio educador.

En ese proceso de reflexión crítica de la *curiosidad ingenua*, para que se convierta en *curiosidad epistemológica*, de acuerdo con lo que Freire desarrolla también en el libro *Pedagogia da autonomia* (1977), el educador debe crear condiciones para la construcción del conocimiento por los educandos, a partir de la definición conjunta de los contenidos a ser trabajados y del establecimiento de un diálogo crítico-problematizador, buscando formar “personas críticas, de raciocinio rápido, con sentido de riesgo, curiosas, indagadoras” (FREIRE, 2000, p. 100). Esos educandos deben ser capaces de realizar una *lectura del mundo* que les permita comprender y denunciar la realidad opresora y anunciar su superación, efectivizado por la acción política.

Según Zitoski (2006), en el libro *Pedagogia do oprimido* (1987), Paulo Freire desarrolla los dos momentos de la llamada “revolución cultural” que construye ese “nuevo mundo”, que en último análisis surge del ejercicio de la crítica reflexiva de las personas y de las clases oprimidas. En un primer momento, los oprimidos son desafiados al “parto doloroso” de retirar al “opresor de sí”, a través de un proceso de *concientización* como un acto de conocimiento de una *educación como práctica de la libertad*. La *concientización* se da “en la relación sujeto-objeto (...). El sujeto se convierte en un ser capaz de entender en términos críticos, la unidad dialéctica entre él y el objeto”. O sea, “no hay concientización fuera de la unidad teoría-práctica, reflexión-acción” (FREIRE, 1981, p. 139). En un segundo momento Paulo Freire defiende una nueva pedagogía de la lucha política, que se opone a la *teoría de la acción anti dialógica* de los dominadores, dirigida a conquistar a los oprimidos, dividirlos para mantener la opresión, manipularlos e invadirlos culturalmente. Al contrario, Freire defiende una nueva pedagogía de la lucha política, que se opone a la *teoría de la acción anti dialógica* para superar la opresión y la dominación social, fundada en la colaboración, unión, organización y síntesis cultural.

De esa forma, la acción transformadora de la realidad, como un ejercicio de criticidad en dirección a la praxis política, se conforma a partir de prácticas educativas que despiertan la *curiosidad epistemológica* de los educandos y contribuyen a la construcción de un nuevo proyecto, de un nuevo sueño de sociedad y mundo a favor de las personas y de las clases oprimidas.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 20 ed. Rio de Janeiro: Paz





e Terra, 1991; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo. Editora UNESP, 2000; ZITOSKI, Jaime José. *Paulo Freire & a Educação*. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

CUERPO

Márcio Xavier Bonorino Figueiredo

Freire (1978) registró su primer encuentro con África, en *Cartas a Guiné-Bissau*, en que las “mínimas cosas” comenzaron a hablarme, a hablar de mí”. Él escribe que viendo el balanceo del cuerpo de las personas al caminar por las calles, su sonrisa disponible a la vida, los tambores sonando en el fondo de la noche, sus cuerpos bailando y al hacerlo, diseñando el mundo, la presencia entre las masas populares, de expresión de su cultura que no consiguieron matar los colonizadores...”. Podemos ver la comprensión del cuerpo como cultura graficada en *Pedagogia da esperança* (1987), cuando llegó de su exilio: “Cuerpo mojado de historia de marcas culturales, de recuerdos, sentimientos, de dudas, de sueños rasgados, pero no deshechos”.

Algunos años después, Freire (1991, p. 92), al dialogar con Gadotti, enfatiza la idea de que la educación debe ser comprendida como posibilidad histórica que posee sus límites y propone que el cuerpo sea comprendido así:

Es lo que yo hago, o mejor, lo que yo hago hace mi cuerpo. Lo que me parece fantástico en todo eso es que mi cuerpo consciente está siendo porque hago cosas, porque actúo, porque pienso. La importancia del cuerpo es indiscutible; el cuerpo se mueve, actúa, rememora la lucha de su liberación. Finalmente, el cuerpo desea, apunta, anuncia, protesta, se curva, se yergue, diseña y rehace el mundo. Ninguno de nosotros, ni tú, estamos aquí diciendo que la transformación se hace a través de un cuerpo individual. No. Porque el cuerpo se construye socialmente.

La posibilidad de transformación de un cuerpo por la acción se construye socialmente como fue anunciado arriba. Ya Mounier (1950) habla de una existencia encarnada, en la que las experiencias del existir subjetivo y del existir corporal no pueden suceder de forma separada. Las dos son esenciales para una vida como persona. Para comprender mejor, nos valemos del siguiente fragmento:

No puedo pensar sin ser, ni ser sin mi cuerpo: a través de él me expongo a mí mismo, en el mundo, a los otros. A través de él escapo a la soledad de un pensamiento que no sería más que un pensamiento de mí pensamiento. Negándome a entregarme a mí mismo, enteramente





transparente, me lanza fuera de mí sin cesar, en la problemática del mundo y en las luchas del hombre. A través de las solicitudes de los sentidos, me lanza al espacio. Por medio de su envejecimiento me enseña el tiempo. A través de su muerte me lanza a la eternidad. (p. 51)

Como esos autores, Freire (1996) demuestra que es importante repensar el cuerpo en la educación, que se construye socialmente, como los conocimientos. Se debe buscar nuevas formas de relaciones sociales, en que el hombre, la mujer, los niños, puedan constituirse como personas capaces de lanzarse hacia fuera de sí, interfiriendo en el mundo, transformándose.

Ya McLaren (1991) afirma que toda práctica social, incluyendo la de ser escolarizado, exige el cuerpo. Si los cuerpos se construyen mediados por la historia, y por ello están cargados de los valores de la sociedad en la cual están insertos, es necesario que la educación parta de la realidad de los educadores, de las educadoras, de los niños, pero que no se limite a ella. Es necesario que la escuela actúe en el sentido de considerar la importancia del cuerpo. En fin, que sea capaz de construir una corporeidad solidaria.

Probablemente podamos pensar en una sensibilidad dialógica, mediante un cuerpo-cuerpo consciente como lo llama Freire (1991, p. 92) como posibilidad de “El acto riguroso de saber el mundo de la capacidad apasionada de saber. Yo me apasiono no sólo por el mundo, sino por el propio proceso curioso de conocer el mundo”.

Freire (1987) indica que el cuerpo, en la concepción “bancaria” de educación, está al servicio de la dominación, mientras que en la perspectiva problematizadora, él actúa en la liberación que supera la contradicción educador-educando. La “bancaria” mantiene la contradicción.

En un diálogo con Nogueira y Lopez (1996), Freire comenta que

El cuerpo humano exige reflexiones de tal contenido al que yo denominaba epistemológicos. La corporeidad es un tipo de conciencia que se basa en una entereza consigo misma. Y eso se expresa al desarrollarse en las enterezas. Eso se expresa en las interacciones con los otros, con los objetos y con otros Seres Humanos. No solo conciencia de mí mismo que me sugiere la conciencia del entorno, sino, pienso, la conciencia de volverse entero del Mundo y con el Mundo, que permite crear nociones de “yo consciente”. (p. 19)

En otro sentido, la educación debe configurarse como un proceso apasionado de conocer el cuerpo, el movimiento, las emociones, para que al conocerlos, puedan establecerse nuevas relaciones con el propio cuerpo, con las personas y con el mundo, para romper las amarras en la “alegría de vivir” como Freire (1993, p. 63), que nos hace una invitación: “Es mi entrega a la alegría de vivir, sin que esconda la existencia de razones para la tristeza”.





Referencias: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982; FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo, Cortez, 1991; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. (Co autora y traductora Sandra Costa). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura; FREIRE; Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983; FREIRE, Paulo. *Professora SIM, tia NÃO: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1993; FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, A. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1989; FREIRE, Paulo, FREI Beto. *Essa escola chamada vida: depoimento ao repórter Ricardo Kotscho*. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1985; McLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1991; MOUNIER, E. *O personalismo*. Santos/SP: Martins Fontes, 1950; NOGUEIRA, A. (Org.) et al. *Reencontrar o corpo: ciência, arte, educação e sociedade*. Taubaté/SP: GEIC, 1996.

CUERPO(S) CONCIENTE(S)

Luiz Gonzaga

Esta noción aparece una o más veces en por lo menos 15 de las obras individuales de Paulo Freire, incluyendo algunas de las obras habladas y escritas en alianza con educadores brasileños o extranjeros. Es abordada por la primera vez en *Pedagogia do oprimido* (1981), y por la última vez en *Pedagogia da autonomia: saberes necesarios à prática educativa* (1997). Por algún motivo, esa noción permaneció prácticamente invisible en el conjunto de la obra freiriana. En *Pedagogia do oprimido* (1981, p. 71; p. 77; p. 106), la noción aparece por la primera vez colocada entre comillas y en plural. Aparece en el segundo capítulo del libro, como parte de la construcción de la crítica a la educación “bancaria” y, una vez más, en el tercer capítulo. Su punto de partida es el de una educación problematizadora de los seres humanos, en sus relaciones con el mundo. La educación “bancaria” es insustentable porque provoca una “dicotomía inexistente entre hombres/mundo. (...) Concibe su conciencia como algo espacializado en ellos y no a los hombres como “cuerpos conscientes” (p. 71; p. 77, subrayado mío). Freire refuta la idea de que la conciencia es como un enclave o compartimiento en el ser humano, o capaz de presentarse de forma pasiva frente al mundo. El profesor Ernani Maria Fiori, en el prefacio a *Pedagogia do oprimido* (p. 10), capta la fuerza de esa noción cuando habla de un “mismo misterio que nos invade y nos envuelve, encubriéndose y descubriéndose en la ambigüedad de nuestro cuerpo consciente”. Con espacio garantizado en las siguientes obras, cuerpo consciente perderá sus comillas.

En el libro *Sobre educação* (1982, pp. 85-86), escrito con Sergio Guimarães, Freire acerca de manera *sui generis* una discusión sobre el método y la noción de cuerpo consciente. Para él “lo que es llevado a discusión en la propia propuesta





metodológica, es absolutamente fundamental. Porque, al momento mismo en que es aprendido el método y poseído por el educador, en el fondo, al cuidar del método, él domestica al educando a través del método” (p. 86). Entonces remata: “en una perspectiva liberadora, los educandos necesitan estar absolutamente convencidos de que en primer lugar, en su condición de cuerpos conscientes, nosotros somos ya método” (p. 86). Del contexto de la sala de clases, Paulo Freire llega al ser humano en su largo e incierto caminar en la faz de la tierra. Traer en el cuerpo/cerebro el (los) camino(s) por donde caminar, fue lo que dio a los humanos una enorme ventaja en el movimiento de la vida, a pesar de su fragilidad biológica. Negar el método es negar lo que nos humanizó, contra todas las adversidades. El aprecio por el educando es reconocido en el acto de compartir el método.

Freire trajo por primera vez su concepción de cuerpo(s) consciente(s) en 1968. En 1985, con el libro *Por uma pedagogia da pergunta* (p. 20; p. 28), él presenta una novedad. Veamos: “¡El cuerpo humano, viejo o joven, gordo o flaco, no importa su color, el cuerpo consciente, que mira las estrellas, es el cuerpo que escribe, es el cuerpo que habla, es el cuerpo que lucha, es el cuerpo que ama, que odia, es el cuerpo que sufre, es el cuerpo que muere, es el cuerpo que vive!”. Inmediatamente él agrega: “No fue rara la ocasión en que, colocando mi mano afectiva en el hombro de alguien, la tuve repentinamente en el aire, mientras, curvándose, el cuerpo tocado rechazaba el contacto con el mío”. Freire, en su condición de exilado, advierte un extrañamiento cultural, mientras entrelaza de forma deliberada la idea genérica de cuerpo consciente a la idea, digamos así, particular del cuerpo “sentidor” (GUIMÁRAES ROSA, 1979, p. 237). En este caso, la experiencia de cuerpo consciente es intransferible. Es Paulo Freire con su sensibilidad particular que la alcanza en el exilio. Hasta *Pedagogia da pergunta*, la noción de cuerpo consciente aparecía relacionada a los seres humanos de modo general: al profesor, al educando, a los trabajadores, al campesino, etc.

En el libro *A educação na cidade* (FREIRE, 2006, p. 92), publicado en 1991, el autor avanza en la explicación de ese puente entre nuestro cuerpo individual y el cuerpo como pertenencia social y cognoscente. Dice: “Lo que me parece fantástico en todo esto es que mi cuerpo consciente está siendo porque hago cosas, porque actúo, porque pienso”. Poco después agrega: “Ninguno de nosotros, ni tú, estamos diciendo aquí que la transformación se hace a través de un cuerpo individual. No, porque el cuerpo también se construye socialmente. Pero sucede que él tiene una enorme importancia”. Resulta evidente que Freire evita una dicotomía entre la conquista del acto riguroso de aprender el mundo y la participación en los espacios cotidianos de la vida. Los dos momentos están entrelazados. Luis Carlos Restrepo (1998, p. 35) también condena una imposición epistemológica de la cultura dominante, interesada en sujetos unilateralmente capaces de moverse en el plano genérico de la abstracción, lo que favorece la racionalidad de la fábrica, del ejército, de la política. Contra una búsqueda potencialmente lucrativa, del “hombre universal”, las culturas no occidentales son alimentadas por lógicas concretas, en que abstracción y singularidad afectiva se disocian.





Finalmente, podríamos indagar cómo Freire llegó a la noción de cuerpo consciente. ¿Habría surgido de su gran confianza en la inteligencia de los sujetos de las clases populares? ¿De su diálogo con los autores progresistas de su tiempo? Probablemente no tengamos para eso una respuesta satisfactoria. Sin embargo, lo que interesa es ver cómo Paulo Freire actualiza su obra con temas incitantes e inéditos. Temas que amplían una capacidad de captar nuevos sentidos y visiones. Temas que llaman a la lucha y a la esperanza y al derecho de, como cuerpos conscientes, cultivar la diferencia que es el alimento de la alternabilidad que libera.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 10 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981; FREIRE, Paulo; FAGUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985; FREIRE, Paulo; GUIMARAES, Sérgio. *Sobre educação: diálogos*. Volumen I.4 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982b; RESTREPO, Luis Carlos. *O direito a ternura*. Traducción de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1998; ROSA, João Guimarães. *Grande sertão veredas*. 13. Ed. Rio de Janeiro: José Olimpo, 1979.

CULTURA

Cecília Irene Osowski

Para Paulo Freire, cultura es actividad humana de trabajo que transforma, producida por diferentes movimientos y grupos culturales que conforman el pueblo: hombres y mujeres que aún no habían aprendido a decir su palabra, algunos ya se sabían pero no osaban manifestarse. Otros, por osar, privados del derecho de decirla por los regímenes autoritarios vigentes en América Latina, en el largo período de las dictaduras, trabajadores asalariados o no, intelectuales, doctores y no letrados, políticos y teólogos, gente entre la gente.

Las significaciones que construye alrededor de ese concepto generador de tantos otros, están marcadas por su propia cultura nordestina, vivida en el seno de una familia pobre, obligada por la crisis económica de 1929, a trasladarse a Jaboatão, donde sintió lo que es el hambre y comprendió el hambre de los demás. Impregnado por las lecturas de Tristão de Athayde, Maritain, Mounier entre otros, participó de la Juventud Universitaria Católica (JUC), del Movimiento de Cultura Popular y del Consejo Mundial de Iglesias o Consejo Ecuménico de las Iglesias (1970 a 1980), posicionándose en relación a una cultura cristiana. De esa forma, fortaleció sus experiencias de ser solidario, luchar por la justicia y por los derechos de quienes no tenían nada o tenían muy poco, haciendo de la vida vivida, suya y de aquellos con quienes tenía contacto, una experiencia pedagógica y político-cultural continua.





Según Paulo Freire, hacer cultura implica aprender a expresar “una permanente actitud crítica, única forma por la cual el hombre realizará su vocación natural de integrarse, superando la actitud del simple ajuste o acomodación, aprendiendo temas y tareas de su época” (EPL, 1980, p. 44). Él mismo se manifestó de esa manera, inspirado en educadores como Lourenço Filho, Anísio Teixeira, John Dewey y Whitehead, filósofos como Álvaro Vieira Pinto, Simone Weil y Gabriel Marcel, sociólogos como Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre, Viviana Moog, Celso Beisegel o religiosos como Manuel da Nóbrega y João XXXIII, entre tantos otros.

Cultura es el eje en torno al cual instituyó los Círculos de Cultura, lugar donde una educación liberadora mezclada con una cultura popular, se encontraban como “acción cultural para la libertad”, inclusive título de una de sus obras (1979). Viviendo “la cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana” (FREIRE, 1980, p. 109), todos, letrados o iletrados, son hacedores de cultura, crean y recrean condiciones que los convierte en sujetos críticos, respondiendo a la curiosidad epistemológica a través de la reflexión-acción-reflexión. Es así como la vida va siendo creada y recreada por hombres y mujeres que aceptan y responden a los desafíos, alterando y dominando continuamente la naturaleza, dinamizando y humanizando su realidad. En fin, “acrecentando algo a ella, de lo que él mismo es realizador. Va temporalizando los espacios geográficos. Hace cultura” (p. 43).

El hombre como ser de relaciones está en el mundo y con el mundo, enfrentando los desafíos que le coloca la naturaleza, necesitando inicialmente encontrar medios para responder a sus necesidades básicas de sobrevivencia. Por el trabajo instala un proceso de transformación que produce en un primer nivel, una cultura de subsistencia que le permite sobrevivir. De esa forma hace su casa, sus ropas, sus instrumentos de trabajo, creando al mismo tiempo modos de relacionamiento con los otros y con procesos cósmicos, con divinidades y consigo mismo. Con ello, se reconoce como sujeto que, al interferir y transformar los elementos que están a su disposición en la naturaleza y en el mundo que lo rodea, produce cultura, expresada de diversos modos y con diferentes lenguajes, humanizando aquello que toca, sea perteneciendo a una cultura letrada o iletrada.

Esa humanización se da en la medida en que hombres y mujeres, al responder a una necesidad trascendental, espiritual y estética hacen cultura, manifestando determinados patrones de comportamiento y representaciones de la vida vivida. Esa transformación del mundo solo tiene sentido para Paulo Freire, cuando cada uno se coloca como sujeto y todos participan, dando como resultado la democratización de la cultura que se efectiviza por la *educación como práctica de la libertad*, título de una de sus obras (FREIRE, 1980). Esa democratización de la cultura exige que hombres y mujeres participen colectivamente de acciones transformadoras en un proceso dialéctico de denuncia y anuncio, manifestando *empowerment*. Esto es, un empoderamiento político-social (FREIRE, 1987, 121S) para actuar en las redes sociales por “una nueva ética fundada en el respeto a las diferencias” (FREIRE, 1997, p. 157).





Por lo expuesto, diría que hubo la producción de una cultura freiriana que matizó política y pedagógicamente el quehacer docente y discente, posicionando a los educadores y a los educandos como sujetos que aprenden, dando la voz a quien no era escuchado y creando condiciones para que grupos culturales y movimientos sociales interfirieran no sólo en las prácticas educacionales, sino en el propio cotidiano de la escuela.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 4 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979; FREIRE, Paulo. *Educação como pratica da liberdade*. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980; FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

CULTURA (Movimientos de cultura popular)

Carlos Rodrigues Brandão

“Somos seres naturales, pero naturalmente humanos”, escribió Marx en algún momento. Y somos humanos porque, siendo seres de la naturaleza, nos construimos como sujetos sociales creadores de cultura. Todo lo que existe entre la persona, la pedagogía y la educación, conforma planos, conexiones, hilos y tramas del tejido complejo y siempre cambiante de una cultura. Somos humanos porque creamos cultura y la transformamos continuamente. Y una cultura o algunas, existen entre nosotros y en nosotros de forma subjetiva y objetiva. Ellas están en todo aquello que creamos al socializar la naturaleza. Esto es, al transformar cosas del mundo natural en objetos del mundo cultural. Los animales se transforman orgánicamente para adaptarse a sus ambientes naturales. Nosotros los transformamos para adaptarlos a nosotros. Y, en el mismo proceso, nos transformamos personal y colectivamente a nosotros mismos, al crear, junto con los utensilios de los que nos servimos para sobrevivir, los símbolos, los saberes, los sentidos y los significados de los que nos servimos para convivir.

Hay distinción entre dos mundos: el de la naturaleza y el de la cultura. El papel activo del hombre en su sociedad y con su realidad; el sentido de mediación que tiene la naturaleza con las relaciones y las comunicaciones de los hombres; la cultura como agregación que el hombre hace a un mundo que no fue construido por él; la cultura como resultado de su esfuerzo creador y recreador. Y, en las palabras de Freire: “La cultura como el acrecentamiento que hace el hombre al mundo que no lo hizo. La cultura como resultado de su trabajo. De su esfuerzo creador y recreador” (FREIRE, 1969, p. 109).

Así, vivimos e interactuamos en y a través de la cultura creada objetivamente por nosotros. Y somos subjetivamente la interiorización de prácticas culturales del hacer, de reglas del actuar (las diferentes gramáticas sociales), de sistemas de





significación de la vida y del mundo en que vivimos (las ideologías, las teorías y los sistemas más amplios de saber y de sentido). Los movimientos de cultura popular trajeron para el campo de la educación, la cultura como concepto, idea, valor y fundamento de acciones sociales, incluso pedagógicas. Dicho de otra manera: al lado de otras prácticas sociales del pensar y del hacer, como las artes, las ciencias, las filosofías, las tecnologías del actuar y del cuidar (como la ingeniería, la medicina, la culinaria), ellos situaron la educación al interior de la cultura.

El Método Paulo Freire de alfabetización y educación de adultos se realiza en su geometría didáctica con personas alrededor de un círculo de cultura. Y él se inicia con un diálogo en el que, a través de sucesiones de imágenes sugestivas, los educandos se descubren como seres del mundo de la cultura. Un mundo creado por ellos a través del trabajo, de la praxis. Por lo tanto, un mundo que una vez dialogado, reflexionado y críticamente repensado y pasado de la “conciencia ingenua” a la “conciencia crítica”, debería ser social y políticamente transformado. Como uno de los principales pensadores de los movimientos de cultura popular y de la pedagogía crítica situada en una propuesta de educación liberadora, Paulo Freire siempre fue un defensor de la idea de que existe una dimensión política en la cultura y por lo tanto en la educación.

Todo eso en un sentido de vía única y de doble vía. Las culturas son socialmente creadas, preservadas y transformadas en y con contextos políticos. Esto es, siempre tiene que ver con la gestión del poder simbólico. Por eso sería posible hablar de “cultura dominante”, “cultura dominada”, “cultura alienada”, “cultura popular” (con un sentido que va más allá de lo meramente “folklórico”). Del mismo modo que sería posible calificar políticamente la educación: “educación dominante”, “educación bancaria”, “educación liberadora”. Y, años más tarde, “educación popular”.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

CULTURA DEL SILENCIO

Cecília Irene Osowski

Para Paulo Freire la *cultura del silencio* es producida por la imposibilidad de que los hombres y mujeres digan su palabra, de que se manifiesten como sujetos de praxis y ciudadanos políticos, sin condiciones de interferir en la realidad que los cerca. Realidad generalmente opresora y/o desvinculada de su propia cultura. Ella es el resultado de acciones político culturales de las clases dominantes, produciendo sujetos que se encuentran silenciados, impedidos de expresar sus pensamientos y de afirmar sus verdades, en fin, negados de su derecho de actuar y de ser auténticos. Ellos constituyen la clase de los oprimidos que no consiguen





reconocerse como sujetos creativos capaces de transformar aquello que los cerca, estando en condiciones de presentar nuevas ideas o de manifestar prácticas culturales diferentes de aquellas a las cuales están sometidos.

Impedidos de participar activamente de los acontecimientos, se insieren apenas en lo ya vivido o en aquello que, siendo diferente de lo ya vivido por ellos, les es presentado como algo listo y acabado, sin posibilidad de su interferencia, cualquiera que sea. Habiendo sido negados de comprender y de participar de acciones transformadoras, ellos creen ser “naturalmente” inferiores a la clase dominante, siendo ese uno de los mitos impuestos a ellos por la cultura de esa clase. De esa manera se encuentran inscritos en una *cultura del silencio*, pero en su condición de humanos están ontológicamente expuestos a la ambigüedad de *al ser menos*, aspirar a *Ser Más*. Esto porque esa es la vocación de todo ser humano, de la cual él no puede huir, incluso si está alejado de ella, o si se encuentra sin las condiciones necesarias de reconocer su identidad cultural de la clase dominada. Si tuviera conciencia de ese estado de estar siendo menos humano, o sea, de estar siendo deshumanizado, podría intentar pronunciar el mundo mediante “su organización revolucionaria para la abolición de las estructuras de opresión” (FREIRE, 1979, p. 50).

Por lo tanto, la *cultura del silencio* es generada en estructuras opresoras en las cuales los hombres y mujeres se someten a fuerzas condicionantes que los llevan a sentirse como “casi cosas”, colocados como están en estructuras que los sumergen y diluyen en el tiempo, muchas veces viviendo y sintiéndose muy próximos a los animales y a los árboles, en la zona rural, o a las piedras, calles o plazas en los centros urbanos, disputando con los animales algo para comer, en los basureros. Esa manera de vivir sucede por la “*adherencia* a la realidad en la que se encuentran, sobre todo los oprimidos” (FREIRE, 1980, p. 205). Los hombres y mujeres sometidos a una acomodación, a una masificación que proviene de las formas como las élites domestican, mediante condiciones anti dialógicas. Por la manipulación van “anestesiando” a los individuos, impidiéndolos de concientizarse de las situaciones opresoras vividas, silenciando voces y gestos, y con ello, facilitando la dominación, resultado de acciones culturales políticamente engendradas y que producen esa *cultura del silencio*.

Ella llega a todo y a todos los que, formando parte de las clases dominadas, van aprendiendo desde la infancia a no decir su palabra. De la familia al trabajo, pasando por el largo período disciplinador en la escuela, van siendo sometidos a una educación bancaria y a prácticas de domesticación. De esa forma va siendo instituido un silencio que indica mutismo frente a la opresión, pero no implica necesariamente, no saber. Para romper con esa *cultura del silencio*, y las condiciones que la construyen, es necesario desarrollar y fortalecer una educación problematizadora o liberadora.

Paulo Freire mantuvo varias interlocuciones con otros autores sobre la *cultura del silencio*. Con Ira Shor, Freire (1987) examinó cómo hay una *cultura del silencio* tanto en los Estados Unidos como en Brasil, a pesar de





las diferencias culturales de cada pueblo, debido a que ambas son sociedades capitalistas. Además de eso, destacaron la importancia de una pedagogía del *empowerment* y del método dialógico como posibilidades de producir rupturas en esa *cultura del silencio*, lo que también podría suceder a través de una alfabetización crítica y emancipadora, según conversación mantenida con Donaldo Macedo y propuesta defendida por Giroux (FREIRE; MACEDO, 1990).

Paulo Freire afirma que también hay un silencio que puede y debe ser acogido, pues él hace parte de la comunicación dialógica, donde es necesario saber escuchar para saber reflexionar, analizar, argumentar, evaluar, decidir, y para eso el silencio es fundamental y fundacional. Como él dice: “El educador democrático, que aprendió a hablar escuchando, *es cortado* por el silencio intermitente de quien, hablando, calla para escuchar a quien *silencioso*, y no *silenciado*, habla” (FREIRE, 1997, p. 132). Para eso hay que aprender a controlarse frente a la presencia de otro que también tiene algo que decir. Ese otro, incluso silencioso, necesita ser acogido para expresar su verdad. Así, se abre la posibilidad de que sean confrontadas y examinadas “verdades”, instituyéndose un campo no sólo de alternancia entre quien habla y quien escucha, sino sobre todo, de diálogo en el que ambos se conviertan en sujetos que se comunican.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e pratica da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ed. São Paulo: Moraes, 1980; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980; FREIRE, Paulo; Ira, SHOR. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; GIROUX, Henry. “Introdução”. En: FREIRE, Paulo, Donaldo, MACEDO. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Traducción de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

CULTURA POPULAR

Carlos Rodrigues Brandão

En los primeros años de la década de 1960 surge una osada y renovadora propuesta respecto a la cultura popular en Brasil y se difunde por toda América Latina. Ella proviene de personas, de grupos y de unidades de acción social, involucrando a estudiantes, educadores, artistas, agentes religiosos y militantes populares del campo y de la ciudad. La Cultura Popular (en este sentido escrita con mayúsculas) pretendió ser un cuerpo de ideas y prácticas cuestionadoras del estado actual de la sociedad desigual y de sus culturas. Como está escrito en varios de sus primeros





documentos, la Cultura Popular se presenta como una alternativa de vocación transformadora e incluso revolucionaria, bajo la forma de una amplia gama de acciones culturales y también pedagógicas de contenido político.

Producto de esa nueva propuesta, bastante asociada a proyectos de lo que vino a ser más tarde la educación popular, fueron creados en varias regiones de Brasil los primeros movimientos de cultura popular. La mayoría de ellos no perduró después del golpe militar de 1964, pero la relevancia de sus ideas de origen permanece visible en varias experiencias actuales de educación popular en América Latina.

Usando la misma expresión común en Europa desde por lo menos el siglo XIX, la propuesta de los Movimientos de Cultura Popular (MCPs) de los cinco primeros años de la década de 1960 subvierte su significado original. Y las palabras e ideas de Paulo Freire tendrán entonces un lugar esencial. La cultura popular deja de ser un concepto científico heredado por los científicos sociales de los diferentes estudiosos de las “tradiciones populares”, para convertirse en la palabra clave de un abierto y múltiple proyecto político de transformación social a partir de las propias culturas de los trabajadores y otros actores sociales y populares.

En sus orígenes, las acciones de los MCPs pretendían ir bastante más lejos de una simple democratización de la cultura o de una “ilustración” de las capas populares a través de programas especiales de educación de adultos, de “arte para el pueblo” o de desarrollo de comunidades.

Algunas de las ideas fundadoras de Paulo Freire respecto de la Cultura Popular y de la dimensión educadora de una acción política liberadora por medio de la cultura.

El trabajo de transformar y significar el mundo es el mismo que transforma y significa al hombre. Él es siempre y de forma inevitable, una práctica colectiva. Es una acción socialmente necesaria y motivada. La propia sociedad en la cual se realiza como ser humano es una expresión de sus culturas, en el sentido más amplio que es posible atribuir a esta palabra. De igual manera, la conciencia del hombre, aquello que le permite no apenas conocer como los animales, sino conocerse conociendo, lo que le faculta a trascender simbólicamente el mundo de la naturaleza de la cual forma parte y sobre el cual actúa, es una construcción social que acompaña en la historia el trabajo humano de actuar sobre el mundo y sobre sí mismo. La construcción social de la conciencia se realiza a través del trabajo que, a su vez, es resultado de la posibilidad de comunicación entre las conciencias, al ser realizado colectivamente y al ser colectivamente significado.

Así, la propia conciencia humana, producto del trabajo, es también construida en el proceso de la historia, y como un pensar colectivo sobre el mundo a través del trabajo, es un pensar social en y sobre la historia: producto y palco del trabajo y de la cultura. Las interacciones entre la persona humana y la naturaleza, entre las personas unas con las otras, mediatizadas por la naturaleza a través de la cultura, no son sólo sociales. Ellas son socialmente históricas, por una doble razón. Primero, porque los seres humanos se construyen en la historia. Ellos socializan la





naturaleza y se socializan en el interior de su acontecer. Segundo, porque los seres humanos construyen su historia. Al trascender el mundo dado por la naturaleza y construir material y significativamente un mundo de cultura, el hombre se afirma a su vez como creador de sus propias condiciones de existencia y como sujeto de la historia. Creando y recreando, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, trascendiendo, lanzándose el hombre en un dominio que le es exclusivo: el de la historia y el de la Cultura.

Ser el sujeto de la historia y ser agente creador de la cultura no son adjetivos calificativos del hombre. Son su sustantivo. Pero no son igualmente su esencia sino un momento de su propio proceso dialéctico de humanización. En el espacio de tensión entre la necesidad —sus limitaciones como ser de la naturaleza— y la libertad —su poder de trascender al mundo por actos conscientes de reflexión— el hombre realiza un trabajo único que, creando el mundo de cultura y haciendo la historia humana, crea la propia trayectoria de su humanización.

Este trabajo colectivo existe en el tiempo. Existe a lo largo de sucesiones de tiempo concreto y es, por lo tanto, coyuntural. Existe determinado entre condiciones de la naturaleza y condiciones de la vida social, ambas partes del proceso de la historia. Así, la cultura que existe en un inicio como el anuncio de la libertad del hombre sobre el mundo, en la práctica histórica de su producción, puede existir como contingencia de la pérdida de la libertad de hombres concretos, en el interior de mundos sociales determinados, bajo el dominio de otros hombres. Por lo tanto, hay condiciones estructurales de legitimidad de la cultura.

En un mundo justo, inclusivo e igualitario, las relaciones fundamentales de cultura y a través de la cultura traducen el reconocimiento de sujetos libres e igualmente productores y beneficiarios de la totalidad de la cultura que surge en la historia a través de un trabajo que, al negar la posibilidad de dominio de unas personas sobre las otras, afirma la libertad en la historia.

En el proceso real de la historia humana el reconocimiento de las consciencias es negado de forma sistemática. La dialéctica de las relaciones entre el hombre y la naturaleza, a través de la creación colectiva de la cultura, establece la dominación de categorías de algunos sujetos y grupos sociales sobre otros. La cultura que proviene de la desigualdad de condiciones humanas de producción de bienes, poderes y símbolos de comprensión de la vida social, es socialmente dividida y refleja las relaciones antagónicas entre los grupos al interior de la sociedad.

La oposición de culturas no proviene de procesos derivados de la propia naturaleza del hombre, ni tampoco es una condición del modo cómo el hombre se relaciona con su mundo. Es un hecho histórico que niega la posibilidad de que la historia se realice como afirmación de la igualdad y libertad entre todos los hombres.

La oposición estructural entre formas sociales de participación en la cultura explica la cultura popular. En el contexto de las sociedades latinoamericanas por ejemplo, este es uno de los rostros de la relación negada de universalización de





la cultura y vuelve más que visibles la posición subalterna de saberes, valores y símbolos de sujetos y grupos étnicos y sociales dominados en el proceso de la historia. Así, las culturas de los dominados son al mismo tiempo, la cultura impuesta a las clases populares, y las culturas que ellas crean de acuerdo con la forma como participan en todas las dimensiones de la vida social.

Frente a una cultura dominante, la cultura popular es subalterna. Sin embargo, tanto la primera como la segunda son igualmente alienadas, en el sentido de que no son capaces de afirmar y expresar relaciones universales y solidarias de reconocimiento entre los hombres. La cultura se constituye entonces en un instrumento de dominación entre sujetos y grupos humanos.

Así, en una sociedad desigual, dirigida por la desigualdad en todos los sectores de la vida social, desde las relaciones de producción de bienes materiales hasta las relaciones simbólicas de relación y comunicación de significados y valores, las culturas de las personas, grupos y clases subalternas están ellas mismas, regidas por una autonomía muy restringida.

Bajo el poder simbólico de una cultura dominante, la cultura que crea el pueblo a través de lo que le es culturalmente impuesto y con lo que él consigue representar de suyo —traduce su condición servil de objeto— para otro. Como una cultura dominada y alienada, ella no expresa la realidad social a los subalternos a través de los valores de una ideología de clase autónoma. Ella es una cultura del pueblo, sin llegar a ser una cultura para el pueblo.

Al lado del control directamente político (no raramente policial y militar), con que las diversas instituciones del poder ejercen el dominio concreto de la vida, existe un control directo ejercido por la cultura dominante sobre la cultura dominada. De muchas formas y a través de muchos artificios de comunicación y de inculcación de ideas, se realiza un trabajo continuo de bloqueo y cooptación de todas las “manifestaciones populares” que puedan llegar a expresar su condición de clase y un horizonte histórico popular. El dominio de la cultura predominantemente erudita sobre la cultura popular es activo. Ella moviliza recursos, canales, medios, personas especializadas, grupos de control, de propaganda, de educación. Ella reproduce e inventa técnicas, innova, amplía y prueba su estrategia. Ella absorbe, vacía y vuelve a traducir, invadiendo dominios y formas de expresión cultural del pueblo.

Dentro de ese tipo de estructura de intercambios al interior del orden de relaciones desiguales entre los hombres, los agentes culturales populares mezclan elementos de su propia cultura (aquello que refleja para él la continuidad de su modo de vida, revelando-ocultando su condición de clase) con fragmentos de la cultura dominante que a todo momento invaden los espacios populares de la sociedad.

Consecuentemente, los diferentes sectores de las clases populares reproducen, como si fuera suya, una cultura “culturalmente” mezclada (fuera del eje de la identidad de las clases populares), políticamente dominada (fuera del eje del poder) y simbólicamente alienada (fuera del eje de la conciencia). Dentro de esa





situación, al no ser concientizado por su propia cultura, el pueblo no podrá serlo por cualquier otro medio usual en la coyuntura de dominación. Y, sin embargo, solo a partir de la acción concientizada y organizada de las clases populares, es legítimo imaginar la posibilidad de un proyecto de liberación de todas las esferas de dominio en la sociedad de clases.

Veamos cómo las ideas más decisivas de los MCPs de los años 1960 en Brasil, podrían ser ampliadas, incluso si por un momento corramos el riesgo de alejarnos del pensamiento de sus documentos originales.

En una sociedad igualitaria y regida por principios de justicia y de fraternidad, la diferencia entre culturas es un bien. Su pluralidad corresponde a la presencia de diversos grupos étnicos e incluso nacionales, a la diversidad de sus regiones y a la asociación entre todo esto y la variedad de vocaciones y estilos de vida y de representación de la experiencia particular de un grupo o pueblo en el curso de la realización de su vida. Es uno de los indicadores más fieles de un estado cultural de libertad de creación, a partir de diferencias culturales negadoras de diversidades sociales. En nombre de eso se defiende en América Latina el derecho de que todos los pueblos indígenas mantengan la plenitud de todas sus experiencias culturales en todos sus planos, desde la lengua hasta la religión, o que desautoriza cualquier tipo de práctica cultural homogeneizadora, incluso cuando es realizado en nombre de la producción de una “genuina cultura nacional”.

Otra cosa es la desigualdad cultural decurrente de estructuras y procesos de imposición de valores, de negación del derecho a la expresión cultural de los pueblos, de grupos y de etnias minoritarios o dominados social y culturalmente. En la sociedad desigual, una posición estructural entre formas sociales de participación en la creación, en el compartir y en el consumo de la cultura, es lo que explica la propia cultura popular. Una cultura popular “alienada” (el término era bastante común en la época), es negadora de una vocación de derechos humanos en un doble sentido. Primero, ella resulta de una imposición de conocimientos, valores y códigos de relacionamientos interpersonales de clases y grupos hegemónicos sobre otros, traduciendo la propia relación social de desigualdad, y también el poder de una clase para imponer a otras y a otros grupos de su medio, visiones de mundo y expresiones de identidad que no son sus creaciones y no expresan su propia experiencia en el mundo. Segundo, incluso una buena parte de aquello que puede ser considerado como creación cultural popular, aquello que los sujetos subalternos consiguen crear a través de sus propias experiencias en el mundo, refleja su condición subordinada. Es suyo pero no traduce su libertad. Es “propio”, pero no refleja la integridad de su experiencia, pues ella está privada de autonomía.

Los Movimientos de Cultura Popular denuncian la intención de control político, que se oculta bajo los ropajes de las propuestas “oficiales” de trabajo social “con el pueblo”, y anuncian una alternativa de efecto político a través de la acción social. Esas experiencias subordinan la idea de “desarrollo” a la de “historia” y piensan la historia como lugar cuyo horizonte es la “liberación”. Substituyen





“comunidad” por “clase”, “organización” por “movilización”, “participación” subalterna en el “desarrollo”, por “dirección popular” del “proceso de la historia”, “cambio de actitudes” por “concientización”, “educación fundamental” por “educación liberadora”, “desarrollo de comunidad” por “cultura popular”.

Paulo Freire revela la existencia de una invasión cultural erudito/dominante sobre la cultura popular en la sociedad construida sobre la desigualdad y sustentada por la oposición entre clases sociales. En sentido contrario, un proyecto de ruptura social de la desigualdad, de la injusticia y de la marginalización de personas y comunidades populares, debería poseer una dimensión, una inevitable dimensión propiamente cultural. Este es el momento en que las propuestas de Cultura Popular plantean una inversión de lo que entonces se pensaba como “el proceso de la cultura”. En ella reside buena parte de la contribución de intelectuales militantes “comprometidos con el pueblo”, al interior del propio proyecto popular de su emancipación.

Colocar en el campo social de los enfrentamientos la cuestión de la cultura en el proceso de la historia, y realizar la crítica histórica de la cultura, no representa un descubrimiento de los movimientos de cultura popular. Pero tomar esa crítica como un punto de partida y proponer un trabajo colectivo como historia a través de la cultura, fue una idea nueva de un tipo de práctica hasta entonces no plenamente realizada en Brasil.

La construcción de la historia de la reconquista de la conciliación entre los hombres, y de la libertad del hombre, no dispensa un trabajo político en el dominio de la cultura. Al contrario, al lado de iniciativas de organización y de participación de actores populares en un plano más directamente político, hay un amplio trabajo popular a ser realizado sobre la cultura y a través de la cultura. Así como un momento de la historia puede ser el de la toma del poder por grupos opresores que sujetan a sus intereses los procesos sociales de construcción de la cultura, otro momento puede ser el de la conquista del poder que recupere no apenas para el pueblo, sino para todos los hombres, a través de su acción liberadora, las dimensiones perdidas de las relaciones humanas del trabajo y de la cultura.

Según Paulo Freire, hay un espacio concreto de lucha política que se realiza en el dominio de la cultura. Una lucha popular que, actuando a través de la propia cultura, participa de la creación de su propia libertad. La cultura alienada es el suelo donde florece la conciencia alienada en el oprimido. Esta conciencia es la neblina que impide ver la dominación tal y como ella existe. Que le impide comprender bajo qué condiciones existe y por lo tanto, aprisiona una acción política contra ella, tal como sería necesario y correcto hacerlo.

Por lo tanto, la Cultura Popular es comprendida como la práctica de una relación de compromisos entre movimientos de cultura popular y movimientos populares a través de la cultura. Se define como el proyecto de realización colectiva de esa práctica, a través de aquello que debe ser construido en y como la dimensión propiamente educativa de la Cultura Popular.





CURIOSIDAD EPISTEMOLÓGICA

Ana Lúcia Souza de Freitas

Desde sus primeros escritos, la curiosidad es un tema recurrente en la obra de Paulo Freire. La relevancia de la curiosidad para el autor se expresa claramente en el diálogo con Carlos Alberto Torres, publicado en *Educação na Cidade*. Frente al cuestionamiento “¿Cuál es la herencia de Paulo Freire para nosotros, educadores latinoamericanos y de otras partes del mundo?”, el autor responde: “Pienso que podrá ser dicho cuando ya no esté en el mundo: Paulo Freire fue un hombre que amó. Él no podía comprender la vida y la existencia humana sin amor y sin la búsqueda de conocimiento. Paulo Freire vivió, amó e intentó saber. Por eso mismo, fue un ser constantemente curioso” (pp. 139-140).

La curiosidad es conocida por Paulo Freire como una necesidad ontológica que caracteriza el proceso de creación y recreación de la existencia humana. Sin embargo, cuando sobrepasa los límites peculiares del dominio vital la curiosidad se convierte en fundadora de la producción del conocimiento. Fue la capacidad de mirar el mundo de manera curiosa e indagadora, que convirtió a los hombres y mujeres en seres capaces de actuar sobre la realidad para transformarla, transformando igualmente la calidad de la propia curiosidad. En *Castas à Cristina*, el autor afirma que “es en nuestra condición de seres epistemológicamente curiosos que conocemos, en el sentido de que producimos el conocimiento y no apenas lo almacenamos en la memoria de manera mecánica” (p. 148).

El tema de la curiosidad es desarrollado en su obra antes de hacerse presente bajo la forma de la expresión *curiosidad epistemológica*. Al definir la educación como un acto de conocimiento, Paulo Freire hace la denuncia de la pedagogía de la respuesta como fundamento de las prácticas de la *educación bancaria* (ver ficha), cuyas certezas se revelan castradoras de la curiosidad de los educandos. Al contrario, considera la curiosidad como una especie de *antídoto de la certezas* y propone que las prácticas de la *educación liberadora* (ver ficha) potencialicen el carácter desafiante de la curiosidad mediante la pedagogía de la pregunta.

Especialmente en las obras de la década de los años 1990, la curiosidad es tematizada y adjetivada como epistemológica. La creación del término *curiosidad epistemológica* traduce, en síntesis, el entendimiento de Paulo Freire acerca de la necesaria postura para que el acto de conocer se efectivice en una perspectiva crítica. La *curiosidad epistemológica* no es cualquier curiosidad. Es la que está vinculada al difícil, pero placentero, acto de estudiar. Es propia de la *conciencia crítica* (ver ficha) y se desarrolla en el proceso de *concientización* (ver ficha). La promoción del paso de la *curiosidad ingenua* a la *curiosidad epistemológica* requiere el desarrollo de la *rigurosidad metódica* (ver ficha) y representa un desafío a la formación de educadores/as.

El énfasis temático atribuido a la *curiosidad epistemológica* en sus últimas obras puede ser entendido por la recurrencia del uso del término. Al analizarla bajo diversos ángulos, Paulo Freire trae una importante contribución a la formación





de educadores y educadoras. Para una profundización conceptual mayor, se destacan tres importantes referencias. La primera es *Pedagogia da pergunta* (1985), obra en la que en diálogo con el chileno Faundez refleja las experiencias político pedagógicas realizadas en África, profundizando el entendimiento de las relaciones entre curiosidad, pregunta y construcción del conocimiento. La segunda referencia es *Política e educação* (1993), obra en que el autor emplea por la primera vez el término *curiosidad epistemológica* para expresar de mejor manera la calidad de la curiosidad a la que se refiere, anteriormente adjetivada como radical, rigurosa y exigente, entre otros. Presenta una primera definición del concepto que pasará a ser tematizado en obras posteriores: “La curiosidad de la que hablo no es, obviamente, la curiosidad “desarmada” con la que miro las nubes que se mueven rápidas, expandiéndose unas en las otras, en el fondo azul del cielo. Es la curiosidad metódica, exigente, que tomando distancia de su objeto, se aproxima de él para conocerlo y hablar de él prudentemente” (p. 116). La tercera referencia es *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993), obra en la que Paulo Freire representa la reflexión sobre curiosidad como elemento necesario al acto de estudiar, ratificando el concepto de *curiosidad epistemológica*. En sus palabras, “es pues, aquella que, tomando distancia del objeto, se aproxima de él con el gusto y el ímpetu de desvelarlo” (p. 42).

Un análisis sobre la evolución del concepto en la obra del autor, llevando en consideración los diferentes adjetivos que fueron siendo atribuidos por él hasta la creación del término *curiosidad epistemológica*, puede ser encontrada en *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores* (2001). También, respecto al tema de la curiosidad en la obra de Paulo Freire, es relevante consultar la obra de Hugo Assman, *Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa* (2004). El autor destaca la tradición negativa de la curiosidad en el ámbito de las epistemologías racionalistas y enfatiza en el valor positivo de la curiosidad en las formas más complejas de pensamiento. Hay un subcapítulo dedicado al análisis de la curiosidad como “una insistencia explícita” de Paulo Freire. Hugo Assman dedica su obra “*In memoriam* del maestro y amigo Paulo Freire en el séptimo aniversario de su muerte, 2 de mayo de 2004”.

La *curiosidad epistemológica* es un elemento indispensable para la formación del/a educador/a, cuya experiencia profesional deberá promover el ejercicio sistemático de la curiosidad en el proceso de pensar y de estudiar la propia práctica.

Referencias: ASSMANN, Hugo. *Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004; FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991; FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1993; FREIRE, Paulo. *Professora sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D’Água, 1993; FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985; FREITAS, Ana Lúcia. *Pedagogia da conscientização. Um legado de Paulo Freire a formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.





CURRÍCULO

Ana Maria Saul

En la obra *A educação na cidade* (1993), pueden ser encontradas referencias explícitas de Freire al vocablo “currículo”. En ese libro de entrevistas, que se refieren al período en que Freire fue Secretario de Educación del municipio de São Paulo (1989-1991), Paulo Freire se refiere a “currículo” como un término amplio, en oposición a la comprensión restringida y tecnicista de este concepto atribuyéndole, por lo tanto, un nuevo sentido y significado.

Currículo es, en la acepción freiriana, la política, la teoría y la práctica del *quehacer* en la educación, en el espacio escolar, y en las acciones que suceden fuera de ese espacio, en una perspectiva crítica-transformadora.

La propuesta político pedagógica para la construcción de una escuela pública popular y democrática, explicitando y concretizando el entendimiento de Freire en relación al currículo, instaló en el sistema público de enseñanza de la ciudad de São Paulo, una nueva lógica en el proceso de construcción curricular.

Según las coloquiales palabras de Paulo Freire, era necesario “cambiar la cara de la escuela”. Sin embargo, era fundamental que la escuela quiera cambiar su cara, por eso necesitaba ser respetada, consultada, haciéndose sujeto de su propia historia. Fue posible demostrar, por medio de una gestión democrática y participativa, el valor de hacer del currículo una historia escrita por los profesores, en diálogo con la comunidad escolar.

Únicamente en esa perspectiva los profesores pueden ejercer el derecho de pensar, hacer y experimentar currículo, decidiendo cuál es el currículo que interesa, en respuesta a las preguntas: ¿currículo para qué? ¿currículo a favor de quién?

Sin usar explícitamente el término “currículo”, desde sus primeros escritos, Paulo Freire ya se detenía en el análisis de las dimensiones fundamentales incluidas en ese concepto. Por eso, una comprensión profunda del significado y la consecuente práctica del currículo, en la perspectiva freiriana, requieren un estudio de la epistemología y de la dimensión político pedagógica de su obra.

Filósofos, educadores y curriculistas comprometidos con el paradigma de la educación emancipadora de varios países del mundo han destacado la importancia de las propuestas anti hegemónicas de Freire en lo que se relaciona a la educación y al currículo, entre los que se destacan Michael Apple, Henry Giroux y Peter McLaren en los Estados Unidos; Enrique Dussel en México; António Nóvoa y Licínio Lima en Portugal.

En Brasil, la contribución de Freire para el currículo viene siendo constatada en diferentes niveles y modalidades de educación. Las propuestas freirianas, en la práctica curricular de los sistemas de educación han sido referencias importantes para las políticas de Secretarías de Educación de estados y municipios (SILVA, 2004). Comprometidas con la propuesta de educación popular, inspiradas en





la política educacional desarrollada por Freire en la Secretaría de Educación de São Paulo. Esas Secretarías desarrollan trabajos de reorientación curricular con intención de viabilizar una enseñanza con calidad social en la escuela pública y la democratización de la gestión de la unidad escolar. La pedagogía freiriana ha sido también referencia para la agenda de educación de movimientos populares, como por ejemplo del Movimiento Sin Tierra (MST).

Se destaca también el trabajo de Freire por un período de casi dos décadas, después de su regreso del exilio, en el Programa de Pos Graduación en Educación: Currículo, de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, donde dejó marcas importantes en la formación de magisteres y doctores. Se destaca también que su presencia y su propuesta político pedagógica tuvieron fuerte influencia en el diseño y en la práctica de ese Programa de Pos Graduación. En su homenaje, la PUC/SP creó, en 1998, la Cátedra Paulo Freire —un espacio especial para el desarrollo de estudios e investigaciones sobre y a partir de la obra de Paulo Freire, focalizando su repercusión teórico— práctica en la educación y su potencialidad de fecundar nuevos pensamientos.

Referencias: FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1993; SAUL, Ana Maria. “A teoria e a Prática de Paulo Freire na construção do currículo na teoria e Prática de Paulo Freire”. En: APPLE, Michael, NÓVOA, António. *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998; SAUL, Ana Maria (org.). *Paulo Freire e a formação de educadores —múltiplos olhares*. São Paulo: Editora Articulação Universidade— Escola, 2000; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. *A construção do currículo na perspectiva popular Crítica: das falas significativas as contextualizadas*. Tesis (doctorado en Educación). São Paulo: PPG Educação; Currículo/PUC-SP, 2004.





DECENCIA

Sérgio Trombetta y Luis Carlos Trombetta

Toda la vida y obra de Paulo Freire estuvieron marcadas de forma coherente y radical por la decencia, por la honestidad intelectual y por el respeto incondicional a todas las personas. Freire vivió su tiempo con conciencia, sensibilidad ética y un amor grandioso por el ser humano, sus causas, sueños, utopías. Fue una persona decente, justa, cariñosa. Un apasionado por la vida, por el pueblo simple, por las personas cercanas. Fue esa decencia, esa coherencia ética que lo impulsó a luchar siempre por las causas de los hombres y mujeres oprimidos, personas que sufren injusticias en el mundo entero. En ese sentido podemos decir que la fuerza de Paulo Freire como maestro y educador se debe no sólo a la fuerza teórica, sino también a lo que fue como persona, como ser humano, por su relación con el pueblo, por su postura democrática coherente, humilde y por su compromiso ético-político con todos los que luchan por la liberación y humanización de las relaciones humanas. “Paulo Freire es más fuerte por lo que fue como ser humano que por lo que dijo o escribió. Lo importante era su forma de relacionarse con las personas, con los educandos, era su respeto por el otro. Su presencia educaba” (ARROYO, 2001, p. 273). Freire tuvo conciencia de que “la profesión docente tiene un componente ético esencial. Su especificidad está en el compromiso ético con la emancipación de las personas” (GADOTTI, 2003, p. 26).

Su modo de concebir el proceso educativo está siempre acompañado de rigor ético y de una postura decente. El ejercicio pedagógico debe ser un testimonio permanente de nuestra decencia ética. Nuestra práctica testimonial debe volver a decir nuestras palabras en lugar de desdecirlas. El testimonio inauténtico anula totalmente la eficacia de mi discurso. “La práctica educativa debe ser en sí, un testimonio riguroso de decencia. La práctica docente (que no hay sin la discente), es una práctica integral. La enseñanza de contenidos, al enseñarlos, conlleva el testimonio ético-político. La virtud de la coherencia exige que se disminuya la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos.

Pedagogía de la autonomía es un bello tratado sobre la decencia del educador. El texto representa una especie de tratado sobre la ética y la decencia profesional que debe permear las relaciones entre educadores y educandos en el proceso de construcción del conocimiento. Es un texto que llama al compromiso político, pedagógico y lanza el desafío categórico de la conducta coherente, decente y ética del profesional de la educación. No es posible una acción pedagógica humanista-liberadora, sin la decencia ética profesional cimentada en el diálogo, en el espíritu democrático, en la aceptación de la diversidad cultural, en la amorosidad, en la





humildad y en el respeto de la alteridad del educando. La eficacia de la educación entendida como formación integral del ser humano, se encuentra condicionada a la decencia por parte del educador/a. No es posible educar sin amar al otro y respetarlo como persona singular, como sujeto capaz de hacer su propia historia. La decencia por parte del educador exige que lleve en serio su formación permanente. “Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender, participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la que la boniteza debe encontrarse de manos dadas con la decencia y con la seriedad” (FREIRE, 1996, p. 26).

Referencias: ARROYO, Miguel. “Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil”. En: SOUZA, Ana Inês (Org.). *Paulo Freire. Vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001. 368 p.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992. 245 p.; GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho. Ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo, RS: Editora Feevale, 2003. 80 p.

DECIR SU PALABRA

Fabio da Purificação de Bastos

Para Freire (1970), decir la palabra verdadera es transformar el mundo. En la Pedagogía do oprimido (1970) retoma esa problematización en torno al concepto “decir la palabra”, profundizando el tema abordado inicialmente en Educação como prática da liberdade (1976b). Centra el área temática en el concepto principal —diálogo—, afirmando ser su revelación existencial, la palabra. Palabra está constituida por dos dimensiones —acción y reflexión— de tal forma solidarias, que interactúan radicalmente formando lo que denomina palabra verdadera. Por lo tanto, no hay palabra verdadera que no sea praxis, en especial en el ámbito de la educación dialógica. Dicho de otra forma, decir la palabra en el ámbito de la escolarización, requiere docencia investigativa, ya que necesita de los componentes prácticos reflexivos. Por tanto, decir la palabra verdadera, como trabajo escolar, praxis socio educativa, implica transformar el mundo. Esto no puede ser privilegio de algunos seres humanos sino derecho de todos. Sin embargo, ante la dificultad de reconocer la razón de ser de los hechos que nos circundan, de manera cotidiana y concreta, es natural, a pesar de no ser aceptable, que muchos de nosotros no establecemos la relación entre no “tener voz”, no “decir la palabra” y el sistema de explotación en el que vivimos (FREIRE, 1976a). Además de eso, nadie puede decir la palabra verdadera sólo, o decir la para los otros, siendo necesario interactuar dialógicamente con los otros, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo a todos de forma comunicativa.





En el contrapunto dialógico está la negación del derecho a decir la palabra, consecuentemente ocultando el mundo y deshumanizándolo, extendiéndolo en la forma de comunicados, opacando sus significados liberadores (FREIRE, 1971). En la cultura del silencio, en el ámbito de la educación bancaria, existir es simplemente vivir. En esta perspectiva cultural, el ser humano sigue órdenes de arriba, comunicadas, apenas oye decir la palabra del otro. En este contexto silencioso y opresivo, se hace difícil pensar. Decir la palabra es esencialmente prohibido. En la perspectiva educacional dialógica, decir la palabra significa tomar para sí el proceso histórico cultural. Decir la palabra en la esfera de la concientización no es repetir cualquier palabra, pues para Freire (1970), en eso consiste uno de los sofismas de la práctica reaccionaria de la educación bancaria. Esto porque el aprendizaje, en esta perspectiva crítica y verdadera, requiere la comprensión del significado profundo de la palabra. Por lo tanto, educarse se convierte en una oportunidad cultural, para que los seres humanos entiendan lo que realmente significa decir la palabra desde su perspectiva existencial. O sea, algo que sólo nosotros podemos hacer y consecuentemente comprende la acción y reflexión, acopladas y simultáneas. Decir la palabra en esta perspectiva verdadera, es un derecho humano a expresarse y expresar el mundo, a crear y recrear, a decidir y optar, sin que sea privilegio de algunos pocos que dominan a la mayoría.

Además de eso, decir la palabra implica romper con la cultura del silencio impuesta y hegemonizada por la educación bancaria. Comportándose de forma contra hegemónica, decir la palabra es hacer historia y por ella ser hecho y rehecho. Al tomar la historia en las manos, conforme ya fue afirmado anteriormente, se va desmontando el sistema opresor que nos oprime culturalmente y construye el proyecto liberador. Por lo tanto, al pueblo, a las mayorías, le cabe decir la palabra de comando en el proceso histórico-cultural (FREIRE, 1976a). Por otro lado, conviene alertar que nuestra existencia dialógica se dará en el ámbito de la tensión dramática entre el pasado silencioso y el futuro comunicativo, entre crear condiciones existenciales mejores y no crearlas, entre decir la palabra verdadera para nosotros y el silencio castrador que nos oprime, entre la esperanza de venir a ser y la desesperanza del porvenir, entre ser más y casi no ser en el mundo (FREIRE, 1993). En el ámbito de la lucha de clases, decir la palabra no se limita a decir diariamente “buenos días” al opresor o seguir las prescripciones de los que, con su poder, nos comandan y nos explotan. Decir la palabra es hacer historia y ser hecho y rehecho por ella, de forma cotidiana con los involucrados en este proceso liberador. Las clases dominadas, silenciosas y aplastadas, solo dicen su palabra cuando, tomando la historia en sus manos, desmontan el sistema opresor que las destruye. Es en la praxis revolucionaria, con una participación vigilante y crítica, que las clases dominadas aprenden a “pronunciar” su mundo, descubriendo de esta manera las verdaderas razones de su silencio anterior (FREIRE, 1970). Resumiendo, decir la palabra en el campo escolar, requiere que asumamos que los educandos-educadores necesitan reelaborar los contenidos culturales,





asumiéndose como coautores de ese proceso formativo. Caso contrario, la escolarización se convierte en un eterno decir la palabra del otro de otros tiempos. Volver contemporáneo el decir la palabra, atribuye un significado actual para los temas generadores.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976a; FREIRE, Paulo. *Educação como prática para a liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976b.; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970; FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

DEMOCRACIA (Reconexión de lo personal y de lo político)

Henry A. Giroux

Me encontré con Paulo por primera vez al inicio de la década de 1980, después de que John Silber, rector de la Universidad de Boston, había negado mi permanencia. Paulo estaba dando una charla en la Universidad de Massachusetts, y vino a cenar en mi casa en Boston. Su humildad desentonaba completamente con su reputación, y recuerdo haber sido saludado con tanta simpatía y sinceridad que me sentí totalmente a gusto con él. En aquella noche conversamos largamente sobre su exilio, mi dimisión, lo que significaba ser un intelectual de la clase trabajadora, el riesgo que se debía correr para marcar una diferencia. Y cuando acabó la noche, se había forjado una amistad que duró hasta su muerte, 15 años después. Yo estaba en una situación muy mala después de que había sido negada mi permanencia y no tenía idea de lo que me reservaba el futuro. Estoy convencido de que, si no hubiera sido por Paulo y Donald Macedo, también amigo de Paulo, no habría permanecido en el área de la educación. A diferencia de tantos intelectuales que encontré en la academia, Paulo fue siempre muy generoso, ávido por publicar la obra de intelectuales más jóvenes, escribir cartas de apoyo y dar lo máximo posible de sí al servicio de otras personas. Los años iniciales de la década de 1980 fueron años estimulantes en la educación en los Estados Unidos de América, y Paulo estaba en el centro de eso. Juntos, comenzamos una serie en la editora Bergin & Garvey y publicamos a más de cien autores jóvenes, muchos de los cuales pasaron a tener una significativa influencia en la Universidad. Jim Bergin se convirtió en jefe de Paulo en su calidad de su editor americano, Donald se convirtió en traductor y coautor, y todos hicimos lo que nos fue posible para traducir, publicar y distribuir la obra de Paulo, siempre esperando invitarle a regresar a los Estados Unidos, para que pudiéramos encontrarnos, conversar, tomar un buen vino y renovar las luchas que de diferentes formas nos marcaron a todos. Claramente, es difícil escribir simplemente sobre Paulo como persona, pues





lo que era él y cómo entraba en nuestro espacio y en nuestro mundo, no podían jamás ser separados de su política. Por ello, quiero intentar ofrecer un contexto más amplio para mi propia comprensión sobre él, así como para aquellas ideas que moldearon consistentemente nuestro relacionamiento y su relacionamiento con otras personas.

Ocupando el espacio entre lo político y lo posible, Paulo Freire pasó la mayor parte de su vida trabajando basado en la creencia de que vale la pena luchar por los elementos radicales de la democracia, que la educación crítica es un elemento básico del cambio social y que la forma como pensamos sobre la política es inseparable de cómo comprendemos el mundo, el poder y la vida moral que aspiramos llevar. De muchas maneras, Paulo incorporaba el relacionamiento delicado y muchas veces problemático entre lo personal y lo político. Su propia vida fue un testimonio no sólo de su creencia en la democracia, sino también de la noción de que nuestra vida debía acercarse lo más posible a ejemplificar las relaciones y experiencias sociales que legitimarían un futuro más humano y democrático. Al mismo tiempo, Paulo jamás moralizó sobre la política, jamás empleó el discurso de la vergüenza o redujo lo político a lo personal cuando hablaba sobre cuestiones sociales. Para él, los problemas privados tenían que ser comprendidos con relación a las cuestiones públicas mayores. Todo con respecto a él, sugería que la mayor cualidad de la política era la humildad, la compasión, y la voluntad de luchar contra las injusticias humanas.

La creencia de Freire en la democracia así como su profunda y permanente fe en la capacidad de las personas de resistirse al peso de instituciones e ideologías opresoras, fueron forjadas en un espíritu de lucha, condimentado tanto por las sombrías realidades de su propia prisión y exilio, mediadas por un ardiente sentimiento de indignación, como por la creencia de que la educación y la esperanza son las condiciones del actuar y de la política. Profundamente consciente de que muchas versiones contemporáneas de la esperanza ocupaban su propio rincón en Disneylandia, Freire luchó contra tales apropiaciones y deseaba vehementemente recuperar y re-articular la esperanza mediante, según sus palabras, una “comprensión de la historia como posibilidad y no como determinismo”. Para Freire la esperanza era una práctica de testimonio, un acto de imaginación moral que posibilitaba que educadores/as progresistas y otras personas pensaran de manera diferente para actuar de manera diferente. La esperanza necesitaba estar anclada a prácticas transformadoras, y una de las tareas del/a educador/a progresista era “mostrar posibilidades para la esperanza, sin importar cuáles fueran los obstáculos”. Subyacente a la política de la esperanza de Freire, está una concepción de pedagogía radical que se sitúa en las líneas divisorias donde las relaciones entre dominación y opresión, poder e impotencia continúan siendo producidas y reproducidas. Para Freire, la esperanza como un elemento definidor de la política y de la pedagogía, siempre significaba oír y trabajar con los pobres y otros grupos subalternos de modo que pudieran hablar y actuar para alterar las relaciones de poder dominantes. Siempre que hablábamos, él jamás se permitió





volverse cínico. Él estaba siempre lleno de vida, apreciaba lo que significaba comer una buena comida, oír música, abrirse a nuevas experiencias y trabar un diálogo con una pasión que incorporaba su propia política y también respetaba la presencia vivida de otras personas.

Comprometido con lo específico, el juego del contexto y la posibilidad inherente a lo que él llamaba naturaleza inconclusa de los seres humanos, Freire no ofrecía recetas para quien buscaba soluciones teóricas y políticas instantáneas. Para él, la pedagogía era estratégica y de aplicación práctica: considerada como parte de una práctica política más amplia en pro de un cambio democrático, la pedagogía crítica nunca fue vista como un discurso *a priori*, a ser reafirmado o una metodología a ser implementada. Por el contrario, para Freire, la pedagogía era un acto político y de desempeño práctico organizado alrededor de la “ambivalencia intrusiva de límites rotos”, una práctica de desconcierto, interrupción, comprensión e intervención que es el resultado de continuas luchas históricas, económicas y sociales. Muchas veces me sorprendí con la paciencia que él tenía siempre para tratar con personas que querían que les diese respuestas pre-elaboradas a los problemas que levantaban sobre la educación, sin comprender que estaban solapando la propia insistencia de él, de que la pedagogía no podía jamás ser reducida a un método. Su paciencia fue siempre instructiva para mí. Estoy convencido de que fue sólo más tarde en mi vida que conseguí comenzar a emularla en mis propias interacciones con el público.

Paulo era un intelectual cosmopolita que nunca abandonaba los detalles del día a día y las conexiones que éste tenía con el mundo mucho más amplio y global. Él nos recordaba de forma consistente, que las luchas políticas son vencidas y perdidas en estos espacios específicos pero a la vez híbridos, que vinculan las narrativas de la experiencia cotidiana con la importancia social y la fuerza material del poder institucional. Cualquier pedagogía radical que se denominara freiriana tenía que reconocer la centralidad de lo particular y contingente en la configuración de contextos históricos y proyectos políticos. A pesar de que Freire fuera un teórico del contextualismo radical, él también reconocía la importancia de comprender lo particular y lo local con relación a fuerzas mayores, globales y transnacionales. Para Freire, la alfabetización como una manera de leer y cambiar el mundo, tenía que ser repensada dentro de una concepción más amplia de ciudadanía, democracia y justicia que tendría que ser global y transnacional. Volver lo pedagógico más político, en este caso, significaba ir más allá de la celebración de mentalidades tribales y desarrollar una praxis que colocara en primer plano al “poder, la historia, la memoria, el análisis relacional, la justicia (no sólo la representación) y la ética como cuestiones centrales para las luchas democráticas transnacionales”.

Pero la insistencia de Freire en que la educación radical implicaba crear y cambiar contextos, hacía más que aprovechar las potencialidades políticas y pedagógicas que se encontraban en todo un espectro de lugares y prácticas sociales en la sociedad, lo que naturalmente incluía la escuela, pero no se limitaba





a ella. Él también criticó la separación entre cultura y política, llamando la atención hacia la forma cómo las diversas tecnologías del poder operan de forma pedagógica dentro de las instituciones, para producir, regular y legitimar formas particulares de conocer, pertenecer, sentir y desear. Pero Freire no cometió el error de muchos de sus contemporáneos, mezclando la cultura con la política del reconocimiento. La política era más que un gesto de traducción, representación y diálogo; también implicaba la movilización de movimientos sociales contra las prácticas económicas, raciales y sexistas opresoras, instituidas por la colonización, por el capitalismo global y por otras estructuras déspotas de poder.

Paulo Freire legó una obra que emergió de toda una vida de lucha y compromiso. Rechazando el confort de narrativas magistrales, la obra de Freire siempre fue inquieta e inquietante, agitada, pero envolvente. A diferencia de tanta prosa académica y pública, políticamente árida y moralmente vacía, que caracteriza al discurso intelectual contemporáneo, la obra de Freire era constantemente alimentada por una ira saludable contra la opresión y el sufrimiento desnecesario que él testimonió a lo largo de su vida cuando viajaba por el mundo. De forma similar, su obra exhibía una cualidad vibrante y dinámica que le permitía crecer, rechazar fórmulas fáciles y abrirse a nuevas realidades y proyectos políticos. El genio de Freire fue elaborar una teoría del cambio y del compromiso social que no era ni vanguardista ni populista. A pesar de que tuviera agentes críticos en la configuración de sus propios destinos, él se negaba a romantizar la cultura y las experiencias que producían condiciones sociales opresoras. Combinando el rigor teórico, la relevancia social y la compasión moral, Freire dio un nuevo significado a la política de lo cotidiano al mismo tiempo en que afirmaba la importancia de la teoría para abrir espacio a la crítica, la posibilidad, la política y la práctica. La teoría y el lenguaje eran un lugar de lucha y posibilidad que daba sentido a la experiencia y una dirección política a la acción, y cualquier intento de reproducir la dicotomía entre teoría *versus* política fue repetidamente condenada por Freire. Freire amaba la teoría, pero jamás la cosificó. Cuando hablaba de Freud, Marx o Erich Fromm, era posible sentir su pasión intensa por las ideas. Pero él jamás trató la teoría como un fin en sí mismo; ella era siempre un recurso a ser usado para comprender, comprometerse críticamente y transformar el mundo.

Yo tuve una estrecha relación personal con Paulo durante más de 17 años, y siempre me conmovió la manera como su coraje político y su alcance intelectual eran acompañados por un amor a la vida y una gran generosidad de espíritu. En cierta ocasión él me dijo que no podía imaginar un revolucionario a quien no le gustara la buena comida y la buena música. No estoy seguro si fue el amor a la comida o a la música, o tal vez a ambas, que permitieron que su poesía se deslizara hacia la política. Como mencioné anteriormente, lo político y lo personal determinaron mutuamente la vida y la obra de Freire. Él siempre fue un estudiante curioso, incluso cuando asumía el papel de profesor crítico. Al moverse entre lo privado y lo público, revelaba un don sorprendente de hacer





que toda persona con la que él se encontrara, se sintiera valorizada. Su propia presencia incorporaba lo que significaba combinar lucha política con el coraje moral, dar sentido a la esperanza y obtener persuasión de la desesperanza. A Paulo le gustaba citar al Che Guevara: “Déjeme decirle, corriendo el riesgo de parecer ridículo, que el revolucionario genuino es movido por sentimientos de amor. Es imposible imaginar a un revolucionario auténtico sin esa cualidad”. A pesar de que haya pasado una década desde su prematura muerte, no encontré a nadie que incorporara más este sentimiento que Paulo Freire.

DERECHOS HUMANOS

Solon Eduardo Annes Viola

Si la afirmación de Bobbio (1992) de que la democracia no puede existir sin derechos humanos y los derechos humanos no pueden existir sin democracia, la obra de Freire está llena de la defensa intransigente y radical de los derechos humanos. Los principios fundadores de los derechos humanos contemporáneos —libertad, igualdad y fraternidad— orientan la educación del acto educativo freiriano al punto de que el principio de la liberación es considerado como la razón misma de la educación. La acción pedagógica es tomada como “compromiso con el hombre concreto con la causa de su humanización, de su liberación” (FREIRE, 1976, p. 22), como la lucha contra la opresión y la humillación de los grupos socialmente subordinados. La *Educação como prática da liberdade* (1972), libro que luego fue traducido a varios idiomas, está “en el génesis y constituía la energía, la ley inmanente de la educación (de) Freire, y va al encuentro del “oprimido”, del ser humano y de la sociedad latinoamericana sometida a la dominación, a la alienación, a la marginalización” (JOSAPHAT, 1999).

Mientras la libertad compone el título de algunos de sus libros, el principio de la igualdad es la base de la comprensión de su humanismo como un compromiso radical con el hombre concreto: “No creo en ninguna búsqueda, ni en ninguna lucha a favor de la igualdad de derechos, a favor de la superación de las injusticias, que no se base en el respeto a la vocación de humanización” (Freire, 2002, p. 193). Iguales y diferentes, los seres humanos, al relacionarse con la realidad, dinamizan el mundo, crean cultura y hacen “lo posible para librarse de prejuicios” (FREIRE, 1976, p. 22), reconocen en el otro un ser de derechos, sean derechos sociales y económicos o derechos civiles y políticos.

Los proyectos políticos en disputa en la sociedad brasileña relacionan íntimamente la historia personal de Freire con la historia de los derechos humanos en Brasil. Su obra es al mismo tiempo denuncia de la explotación y esperanza de emancipación de las clases dominadas y de los individuos. La derrota de la experiencia nacionalista lo transformó en un educador del mundo, mientras la lucha contra el arbitrio autoritario movió a los movimientos en defensa de los





derechos humanos a ir más allá de la retórica y de las buenas intenciones de las declaraciones internacionales.

Mientras Freire, internacionalmente igualaba el acto de educar al acto de liberar de la opresión, los derechos humanos asumían el compromiso de defender la vida de aquellos que internamente luchaban por la redemocratización. La amnistía y la redemocratización representaron un nuevo tiempo para los derechos humanos. Las mediaciones de Don Paulo Evaristo Arns y de la Comisión de Justicia y Paz de São Paulo permitieron el regreso a Brasil de los exilados, entre ellos Paulo Freire. A partir de esa nueva coyuntura política, los diálogos sobre democracia y derechos humanos ganaron espacio en la sociedad y en consecuencia, en los diferentes niveles de educación.

Una vez en Brasil, Freire pasó a asesorar a la Red Brasileña de Educación y de Derechos Humanos, habiendo conseguido su apoyo. Como Secretario de Educación de la municipalidad de São Paulo, organizó, conjuntamente con la Red, un seminario sobre derechos humanos. “El proyecto Educar para los Derechos Humanos desarrollado por la Comisión (de Justicia y Paz/SP) fue un gran servicio prestado a la red municipal de enseñanza, servicio que viene siendo dado a quienes sufren injusticia y opresión desde hace veinte años” (FREIRE, 1993).

Para la Red Brasileña, educar en derechos humanos significa asumir el primer derecho fundamental, el derecho de ser persona, más allá de los privilegios y de las desigualdades. Educar para los derechos humanos y para la participación ciudadana es por lo tanto, tener conciencia de los propios derechos, entre ellos el derecho a la educación como desarrollo de todas las potencialidades humanas. En el pensamiento de Freire, la educación debe darse para hacer del hombre sujeto de su acción, esto es, convertirlo en un ser capaz de asumir con plenitud su condición de ciudadano, de asumir compromisos y ser responsable de ellos.

La educación para los derechos humanos y para la participación ciudadana, es la lucha por la democracia y por su perfeccionamiento constante. “No es posible actuar a favor de la igualdad, del respeto a los demás, del derecho a la voz, a la participación, a la reinención del mundo, en un régimen que niegue la libertad de trabajar, de comer, de hablar, de criticar, de leer, de discordar, de ir y venir, la libertad de ser” (FREIRE, 1994, p. 192).

Así, para Freire, la conquista de los derechos humanos y de la democracia, proviene de las embestidas socio-históricas que emprenden constantemente las sociedades. La educación puede ser un agente de la afirmación histórica de los derechos humanos cuando el acto pedagógico se constituye en ejercicio continuo del diálogo entre los educadores y los educandos, mediados por el conocimiento y en búsqueda de *ser más* y de producir una sociedad esencialmente orientada para la práctica de la democracia.

Referencias: BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. 8. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992; FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade: e outros escritos*. Rio de





Janeiro:Paz e Terra, 1976; FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Jornal 20 anos: Comissão Justiça e Paz*; São Paulo, 1993; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974; FREIRE, Paulo; Ira, SHOR. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985; JOSAPHAT, Frei Carlos. “Paulo Freire, ética e teologia da libertação”. En. FREIRE, Ana Maria A. *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 1999.

DIALÉCTICA

Jaime José Zitkoski

La originalidad de Freire está en la superación de una forma de pensar totalizadora de la vida, pues él busca construir crítica y creativamente nuevos elementos para concebir la vida humana en sociedad de un modo radicalmente democrático y liberador. Al elaborar una nueva visión epistemológica a partir de la producción del conocimiento de forma dialógica, intersubjetiva y dialécticamente abierta al dinamismo de la vida, la diferencia y lo inédito viable, inspira además profundas innovaciones en la visión política y ética de los problemas que desafían al mundo actual.

En Freire hay la visión dialéctica diferenciada con relación a la tradición moderna. De una manera distinta a la de los clásicos de la dialéctica moderna (Hegel y Marx), hay en su pensamiento una diferencia significativa en el modo cómo fundamenta el proceso dialéctico de la vida humana en su totalidad, pues parte de la realidad concreta de los seres humanos deshumanizados con el objetivo de problematizar su mundo a través del diálogo crítico y transformador de las culturas.

Freire retoma la dialéctica en sus orígenes griegos y nos vuelve a colocar la relación entre *dialéctica* y *diálogo*, dando así nuevos fundamentos para superar la clásica tríada dialéctica inaugurada por la modernidad occidental y expresada tradicionalmente a partir de los términos hegelianos: *Afirmación-Negación-Negación de la negación*. Lo que Freire apunta nuevamente en su concepción dialéctica es la comprensión de la historia y del papel/ importancia de la subjetividad humana en la construcción de un mundo socio-culturalmente estructurado.

Un momento histórico posterior es algo nuevo, que nunca podrá ser predeterminado y/o domesticado por los momentos que anteceden, pues el futuro de la historia es algo a ser construido por nuestra inserción en el mundo. O sea, mientras en la tríada dialéctica clásica la tendencia natural del proceso es reforzar la *Tesis* (Afirmación) en detrimento de la *Antítesis* (Negación), debilitando la contradicción por medio de la eliminación de las contingencias (CIRNE-LIMA, 1996), en la dialéctica dialógica de Freire no hay el predominio de una posición





sobre la otra, pues el propio diálogo, en su autenticidad, se nutre de la apertura al *otro*, dando así la oportunidad de revelar lo nuevo en la historia.

Ese proceso dialéctico-dialógico, que asume constantemente nuevos modos y/o niveles de elaboración y de afirmación de la vida en sociedad, jamás tendría un punto de llegada final, pues si fuera así, la historia se cerraría en sí misma y negaría su propia naturaleza, constituida de contradicciones, tensiones y conflictos, que nos impulsan hacia nuevos sentidos de la vida humana.

Hombres y mujeres, a lo largo de la historia, nos vimos convirtiéndonos en animales realmente especiales: inventamos la posibilidad de liberarnos en la medida que nos convertimos en seres capaces de percibirnos como inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percibiendo, sobre todo, también, que la pura percepción de la inconclusión (...) no es suficiente. Es necesario juntar a ella la lucha política por la transformación del mundo. (FREIRE, 1994, p. 100)

En el diálogo abierto, el ejercicio de la argumentación de los sujetos participantes, garantiza que las posiciones diferentes tengan iguales condiciones de ser oídas, debatidas y evaluadas con base en el proceso de construcción dialógica del mundo humano. Entonces, la construcción dialéctica freiriana confiere un sentido innovador y una fundamentación diferente, desde la construcción lógico racional de la experiencia humana en el mundo, hasta la producción cultural de las formas de organización de la sociedad y su recreación a través de la historia, porque las raíces profundas de su proceso efectivo buscan la liberación de la humanidad y no su control, a diferencia de una visión histórica determinista, que, desgraciadamente, la tradición dialéctica hegeliano-marxista reprodujo en los últimos siglos.

Otro aspecto innovador de la propuesta dialéctica freiriana se revela igualmente a partir de su posición fronteriza entre la modernidad y la posmodernidad (GIROUX, 1998). Freire persigue una síntesis original entre los aspectos positivos de la modernidad y la necesidad de superación de ella a partir de una visión posmoderna, que no renuncie a la utopía de un proyecto emancipador de la sociedad. Por otro lado, hace críticas profundas a la moldura opresora y dominante, intrínseca al “proyecto de modernidad” europea, que prometía emancipar a los pueblos de otros continentes y produjo, en la práctica, profundas secuelas de exclusión social y deshumanización de las personas, sin contar la destrucción de las culturas de los “pueblos colonizados” y de su *Mundo Vivido* que sufrieron el impacto de las conquistas europeas (DUSSEL, 1977, v. II).

En este sentido, Freire comulga con las críticas posmodernas frente al *eurocentrismo* (intrínseco al proyecto iluminista), que impuso un modelo de vida alienante, necrófilo y destructivo para los diferentes pueblos del mundo a través de una *invasión cultural* opresora, deshumana y destructiva para las culturas diferentes del núcleo occidental. Sin embargo, las posiciones de Freire se alejan





de una posmodernidad conservadora que justifica la realidad del mundo actual de la forma en que existe, al concebirla como algo natural, inexorable e incluso infranqueable. O sea, “la idea de inexorabilidad del futuro como algo que vendrá necesariamente, de cierta forma constituye lo que vengo llamando *fatalismo liberador*, o liberación fatalista, es decir, aquella que vendrá como una especie de regalo de la historia”. (FREIRE, 1994, p. 102).

Por lo tanto, esa perspectiva de la dialéctica-dialógica en Freire implica concebir la esencial apertura al mundo de la vida humana, a partir de la cual la historia y principalmente el futuro humano continúan reservándonos sorpresas y novedades a través de nuevas construcciones de formas o modelos de vida. Es en esta dimensión de futuro de la historia que se basa la *esperanza* y la *utopía* como rasgos constitutivos de la propia naturaleza humana (FREIRE, 1993).

De esta forma entendemos que Freire buscó elaborar nuevas bases filosóficas (antropológica, epistemológica, política y éticamente), que nos dan la oportunidad de discutir alternativas para la sociedad y la existencia humana en la contemporaneidad - capaz de garantizar un sentido liberador, humanista, radicalmente democrático y solidario en la organización, producción y recreación de la vida en sociedad.

Referencias: CIRNE-LIMA, Luis A. *Dialética para principiantes*. Porto Alegre: Edpucrs, 1996; DUSSEL, Henrique. *Para uma ética da libertação latino americana*. São Paulo: Loyola, 1977. v. II; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993; GIROUX, Henri. “Paulo Freire e a política do pós colonialismo”. En: *Paulo Freire. Poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DIÁLOGO/DIALOGICIDAD

Jaime José Zitkoski

La propuesta de una educación humanista-liberadora en Freire tiene en el *diálogo/dialogicidad* una de las categorías centrales de un proyecto pedagógico crítico, propositivo y esperanzador con relación a nuestro futuro.

En *Pedagogia del oprimido*, Freire (1993) elabora una fundamentación teórico-filosófica sobre las condiciones del diálogo verdadero y su papel central para una educación liberadora. En el tercer capítulo de ese libro, Freire retoma la concepción de diálogo como proceso dialéctico problematizador. O sea, a través del diálogo podemos mirar el mundo y nuestra existencia en sociedad como proceso, algo en construcción, como realidad inacabada y en constante transformación.

En esa perspectiva, el diálogo es la fuerza que impulsa al pensamiento crítico-problematizador con relación a la condición humana en el mundo. A nuestro modo de ver, es a través del diálogo que podemos *decir mundo*. Además de eso,





el diálogo implica una *praxis social*, que es el compromiso entre la palabra dicha y nuestra acción humanizadora. Esa posibilidad abre caminos para repensar la vida en sociedad, discutir sobre nuestro *ethos cultural*, sobre nuestra educación, el lenguaje que utilizamos y la posibilidad de actuar de otra forma, para transformar el mundo que nos rodea.

Según Freire (1993, p. 77), *palabra* asume el sentido de *decir y hacer el mundo*. O sea, *palabra verdadera es praxis social* comprometida con el proceso de humanización, en que acción y reflexión están dialécticamente constituidas:

(...) acción y reflexión, de tal forma solidarias, en una interacción tan radical que, aunque sea parcialmente sacrificada una de ellas, inmediatamente debilita a la otra. No hay palabra verdadera que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo. (p. 77)

A lo largo del capítulo 3º de *Pedagogía do oprimido*, Freire explicitó las condiciones del diálogo verdadero y su implicación para una Educación Humanizadora, coherente con el desafío de la liberación humana. De modo radicalmente opuesto a la *Educación Bancaria*, el diálogo freiriano debe comenzar ya la “búsqueda del contenido programático”, en que están implicados saberes diferentes, que no pueden ser impuestos por alguien pero pueden surgir a partir de la comunicación crítica y esperanzadora sobre nuestra condición en el mundo. El desafío freiriano es construir nuevos saberes a partir de la situación dialógica que provoca la interacción y la división de mundos diferentes, pero que comparten el sueño y la esperanza de construir juntos nuestro *ser más*.

Escoger y definir los *Temas Generadores* y el contenido programático de una educación liberadora y, más allá de una educación formal, de toda la relación pedagógica —sea entre padres e hijos, educador y educandos, político-pueblo— necesita estar cimentada desde su origen en una metodología coherente con este objetivo. Este desafío implica según Freire (1993, p. 87):

(...) una metodología que no puede contradecir la dialogicidad de la educación liberadora. De ahí que sea igualmente dialógica. De ahí que, también concientizadora, proporcione al mismo tiempo, la aprehensión de los “temas generadores” y la toma de consciencia de los individuos alrededor de los mismos.

Freire nos desafía a que todo proyecto de una educación que pretenda ser liberadora, comience por su propia coherencia metodológica, que implica la postura dialógica como fundamento primordial del proceso liberador. O sea, la educación comienza por el ejemplo del educador al mostrar su “forma de ser” a los educandos y dar testimonio práctico de sus convicciones político-filosóficas.

En *Pedagogía de la autonomía* (1997), al retomar la importancia de la postura dialógica y de la práctica de la dialogicidad de una educación humanizadora, Freire (1997, p. 153) se refiere a la importancia de la educación corporificada en





el ejemplo. “Testimoniar la apertura a los otros, la disponibilidad curiosa a la vida, sus desafíos, son saberes necesarios para la práctica educativa”. Dicha apertura puede efectivizarse solamente a través del diálogo crítico y creativo con relación a la existencia humana concreta.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993; ZITKOSKI, Jaime J. Paulo Freire & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DIFERENCIA

Felipe Gustsack

La diferencia, como tantos otros marcadores del pensamiento freiriano, tiene como base la dialogicidad, el saber hablar y saber oír, que sustenta sus propuestas de educación y de transformación social. Para Freire, “Aceptar y respetar la diferencia es una de esas virtudes sin la que no se puede dar la posibilidad de escuchar” (FREIRE, 1998, p. 136). Sin escuchar no hay diálogo, hay monólogo; y este es un terreno fértil para la imposición de valores, la invasión cultural y la dominación.

Al establecer las características fundamentales del diálogo (amor, humildad, fe en las personas, esperanza y pensar crítico), Freire aleja cualquier posibilidad de irrespeto a las diferencias. “¿Cómo puedo dialogar si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros “esto”, en quien no reconozco *otros yo?*” (1987, p. 80). Sin embargo, al exigir de la persona la humildad, el respeto a la diferencia, no la convierte en un ser sumiso frente a la arrogancia de los otros. “La humildad expresa, al contrario, una de las raras certezas que poseo: la de que nadie es superior a nadie”. La carencia de humildad en las personas, que se manifiesta en actitudes arrogantes y de falsa superioridad “de una persona sobre otra, de un género sobre otro, de una clase o de una cultura sobre otra, es una transgresión de la vocación humana del ser más” (1998, p. 137).

O sea, el tema de la diferencia hace parte de toda la discusión hecha por Freire respecto al compromiso del ser humano con la humanización del mundo. Además de ello, el reconocimiento y el respeto a la diferencia abarca en Freire, la perspectiva de un diálogo más amplio, que puede ser percibido en dimensiones interculturales. En esa dirección, Freire cuestiona: “¿Cómo estar abierto a las formas de ser, de pensar, de valorar, de otras culturas, consideradas por nosotros demasiado extrañas y exóticas?” (1998, p. 137).

La diferencia en Freire, por estar vinculada a la praxis humanista, se constituye en el motor de la curiosidad que moviliza y nutre el acto de conocer, exigiendo humildad y compromiso con la palabra, pues decir su palabra no es privilegio de algunos, sino un derecho de todas las personas.





Aquí su abordaje encuentra eco en la autonomía, en la producción del hombre por sí mismo, en las relaciones con el mundo. En esas prácticas la persona asume un compromiso ético con la palabra, en cuanto autovaloración, como expresión de sí misma. Con ella empeña los valores de su nombre, de su familia, de su identidad y realiza su *poiesis*. En las palabras de Castro, “la *poiesis* es la permanencia concreta como identidad, memoria y lenguaje del incesante manifestarse de lo real. Por ello, la *poiesis* siempre es ética, por ser lenguaje del ser” (CASTRO, 2004, p. 8).

Pensar la diferencia, el derecho a su producción y expresión, sobre las bases de una propuesta teórico-metodológica, de un conjunto de prácticas pedagógicas críticas, es proponer una abertura del ser a sí mismo, a los otros y al mundo como camino para la evolución histórico-sociocultural de todos. Inspirada en Freire, Loureiro (2005, p. 111) afirma que “la persona que se abre a sí misma, al otro y al mundo, construyendo relaciones auténticas y una mirada crítica sobre la realidad, inaugura la relación dialógica con esa abertura”.

La concepción de diferencia en el pensamiento de Paulo Freire sobrepasa los límites de lo que llamamos categoría o concepto, convirtiéndose, por estar vinculada a la praxis, en un marcador operacional de comunicabilidad y de reciprocidad en la medida que proviene de su comprensión del ser humano, de la identidad humana como “un ser de relaciones en un mundo de relaciones” (1992, p. 39).

En el tenor de este abordaje de la diferencia, del derecho de ser y de producir diferencia, como una exigencia ontológica, Freire defiende la autonomía del ser humano y su autoría en niveles cada vez más complejos, debido a que son contruidos en el diálogo consigo mismo y con un mundo también cada vez más complejo. Al sobrepasar sus límites, la producción de la diferencia potencializa la unificación del humano en torno a su vocación ontológica: ser más. Ahí reside el respeto de Freire a la importancia cósmica de la existencia y de la presencia del otro en el mundo. En ese sentido, el pensamiento freiriano converge con una máxima de Teilhard de Chardin: “Ser es unirse a sí mismo, o unir a los otros” (En: ARCHANJO, 1997, p. 108).

Contrario a la negligencia de la sociedad con relación al respeto a las diferencias y a los límites de la libertad y de la voluntad humana, Freire produjo un conjunto de “cartas pedagógicas”, reunidas en su último libro: *Pedagogía de la indignación*. Para Freire, todo educador necesita, al asumirse como ser humano en las relaciones con el mundo, asumir un compromiso sin tregua con la autoridad y con la libertad. Convivir con la diferencia lleva a Freire a convencerse de que la educación que pretenda estar “al servicio de la boniteza de la presencia humana en el mundo, al servicio de la seriedad de la rigurosidad ética, de la justicia, de la firmeza del carácter, del respeto a las diferencias (...) no puede realizarse distante de la tensa y dramática relación entre autoridad y libertad” (2000, p. 34).

Referencias: ARCHANJO, José Luiz (Org.) *Teilhard de Chardin: vida e pensamentos*. São Paulo: Martin Claret, 1997; CASTRO, Manuel Antônio de. *A construção poética*





do real. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; LOUREIRO, Stefãnie Arca Garrido. *Alfabetização. Uma perspectiva humanista e progressista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DIRECTIVIDAD

Jerônimo Sartori

Directividad, según Freire, constituye el camino viable que puede ser otorgado a la educación para que ella posibilite la emancipación al educando, considerando siempre sus manifestaciones y representaciones. La concepción democrática de educación en Freire (1986) no coloca la directividad como una posición autoritaria; él considera que la práctica educativa, para producir los efectos esperados: la concientización y la liberación del ser humano, no puede ser desarrollada en una posición de *laissez faire*.

Romão (1991), al abordar el permanente reencuentro con la Pedagogía del oprimido, resalta que es necesario substituir el modo de reflexión mágico o alienado, por una forma de aprehensión de la realidad crítica-dialéctica, para que se dé la concientización acerca de cómo se reproducen los mecanismos ideológicos en la sociedad de clases. A pesar de que el acto pedagógico implica una relación, de cierto modo, jerarquizada, Freire potencializa el ir y venir de la práctica pedagógica como la posibilidad, por medio de la reflexión, de desvelar en el contexto socio histórico, las alternativas de prácticas educativas comprometidas con la liberación del ser humano. Freire (1986, p. 135) aclara que “Cuando critico la manipulación, no quiero caer en un falso e inexistente no direccionamiento de la educación. Para mí, esto significa que la educación siempre es directiva, siempre. La cuestión es saber en qué dirección y con quién ella es directiva. Esta es la cuestión. No creo en la autoliberación. La liberación es un acto social”.

La educación liberadora, al ser un acto social, no se consolida por medio de prácticas emprendidas por un educador reaccionario que, al manifestarse a favor de una actitud no directiva o de la neutralidad, reproduce el discurso de la clase dominante. Un discurso falaz de esta naturaleza, sin duda expresa la falta de dirección de la práctica educativa, o sea, evidencia que la educación que él defiende no tiene fundamento teórico en ninguna directriz. Un análisis revela la dificultad de romper las estructuras pedagógicas que resisten a los cambios globales de la sociedad. Son prácticas en las que es reprimida la potencialidad creativa del alumno y consecuentemente, son fortalecidas la (re) producción de la conciencia ingenua y el mantenimiento del status quo.





Ya en la perspectiva de la acción pedagógica del educador radical, es necesario “saber sobre la resistencia para comprender el discurso de la resistencia, a fin de propiciar estructuras pedagógicas que posibiliten que los alumnos se emancipen” (FREIRE, 1990, p. 86). En fin, el educador liberador no puede coartar la libertad del educando, manipulándolo o abandonándolo a su propia suerte. Sin embargo, en la perspectiva freiriana, no puede escaparse de darle una dirección a su práctica educativa.

Para Freire (1986), el profesor necesita asumir el papel directivo de educar, no para permanecer en el puesto de comando, sino con la responsabilidad de organizar y orientar el estudio serio sobre determinado objeto, desafiando a los alumnos a reflexionar sobre la existencia del objeto indicado, así como de su relación con la realidad social presente.

En el horizonte de la práctica del educador liberador está la postura “radical democrática, porque ella anhela la directividad y la liberación al mismo tiempo, sin ningún autoritarismo por parte del profesor y sin el libertinaje de los alumnos” (FREIRE, 1986, p. 203). La práctica del educador liberador, de ninguna manera puede ser considerada un proceso de dominación, ya que al dominar, inevitablemente se crean mitos acerca de la realidad, esto es, se genera una caricatura maquillada de la realidad. Por el contrario, una clase organizada y desarrollada en el horizonte de la liberación, ilumina la realidad, pues el objeto de estudio, al ser explorado, favorece el develamiento de los mitos de la realidad, modificando así su percepción y la comprensión de lo real.

Para Haddad (1996), al buscar aclarar el imaginario simbólico del pensamiento ingenuo y de cuestiones polémicas, Freire deja claro ante sus críticos el valor de los conocimientos curriculares (contenidos) en el proceso educativo formal, los cuales tienen un carácter directivo en la práctica educativa. Por lo tanto, al educador radical le complete “disciplinar” la educación, esclareciendo sobre la existencia de la diferencia de papeles en la relación profesor-alumno, entre la acción de un educador idealista y de un educador revolucionario. También necesita dejar claro la importancia del aula expositiva y que la insensatez del silenciamiento de las voces de los educandos, cuando hay la posibilidad de que participen y debatan sobre la exposición del profesor, genera la alienación.

En razón de eso, es que Freire (1986) no niega la naturaleza directiva de la educación, bien sea que ella sea practicada por el educador directivo liberador o por el educador directivo domesticador. Lo que caracteriza la directividad liberadora es una propuesta de educación, de la cual el educador necesita apropiarse, actuando de forma democrática, intercambiando experiencias, saberes, contradicciones, conflictos, buscando construir mecanismos de intervención y transformación social. A su vez, lo que identifica a la directividad dominadora son los objetivos y los contenidos de la educación, además del poder directivo del propio profesor que monopoliza la decisión sobre los procedimientos de enseñar, así como sobre la forma con la que el alumno debe devolver (reproducir) aquello que aprendió.





Referencias: FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986; FREIRE, Paulo; DONALDO, MACEDO. *Alfabetização. Leitura do mundo leitura da palavra*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990; HADDAD, Sérgio. “Ousadia do cotidiano”. En. GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma demanda do reencontro*. En. GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996. pp. 246-248.

DISCENCIA/DOCENCIA

Maria Isabel da Cunha

Al utilizar esos términos de forma biunívoca, Freire revela su concepción de que los procesos de enseñar y aprender son concomitantes y que hay una inevitable intersección entre ellos. Esta perspectiva “está en la base de la educación liberadora pues ella es fundamentalmente una situación en la cual tanto los profesores como los alumnos deben ser los que aprenden; deben ser sujetos cognitivos, a pesar de ser diferentes” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 46).

La idea que sustenta la condición de discencia/docencia se sitúa en la condición crítica de lo que es enseñar y lo que es aprender, visto de forma dicotómica. Para Freire no existe enseñar sin aprender, y esa percepción extrapola la condición necesaria de un profesor con sus alumnos y comprende la idea de que

(...) enseñar y aprender se van dando de tal forma que quien enseña aprende, de un lado, porque reconoce un conocimiento aprendido y de otro, porque observando la manera cómo la curiosidad del alumno aprendiz trabaja (...) el enseñante se ayuda a descubrir incertezas, aciertos, equívocos. (FREIRE, 1993, p. 27)

La síntesis de esa concepción se revela en una fase, diferenciada en sus escritos, haciendo uso del juego de palabras, tan propio de su estilo. Freire dice que “enseñar enseña al enseñante a enseñar” (p. 29).

Esa posición provocó algunos equívocos de parte de algunos educadores, que confundieron la relación discencia/docencia con el vacío definidor de papeles sociales, aproximándose de una postura espontaneísta. Sin embargo cabe recordar que Freire critica la posición de *laissez faire* y reitera:

(...) tengo que ser radicalmente democrático, responsable y directivo. No directivo de los estudiantes, sino directivo del proceso en el cual los estudiantes están conmigo. Como dirigente del proceso, el profesor liberador no está haciendo ninguna cosa a los estudiantes, sino con los estudiantes. (FREIRE, 1986, p. 61)





En la teoría freiriana, la base de la relación discencia/docencia está en el rigor ético de los procesos reflexivos, que tienen como principal inspiración la práctica. “La práctica de pensar la práctica y de estudiarla, nos lleva a la percepción anterior o al conocimiento del conocimiento anterior, lo que, de manera general, implica un nuevo conocimiento” (FREIRE, 1993, p. 113). La visión epistemológica de Freire asume la discencia y la docencia en una simbiosis permanente, que impide la mirada separada de cualquiera de sus componentes. En ella el conocimiento es proceso de recreación, en el que enseñar y el aprender se colocan en perfecta sintonía. Esa posibilidad requiere una posición de humildad, condición defendida por Freire como la base del diálogo. Él diferencia la humildad de la sumisión y reafirma que “la pedagogía democrática se materializa por la acción del profesor liberador que invita a los alumnos a la transformación, que enseña de modo dialógico y no de modo autoritario, que da ejemplo como estudioso crítico de la sociedad” (FREIRE, 1986, p. 162). Para explicitar con más intensidad la relación discencia/docencia, Freire (1997, p. 31) acuñó la expresión “do-discencia”, afirmando que “enseñar, aprender e investigar se relacionan con dos momentos del ciclo gnoseológico: uno en el cual se enseña y se aprende el conocimiento ya existente y aquel en el que se trabaja la producción del conocimiento aún no existente”. En esa perspectiva la “do-discencia” y la investigación, que son indivisibles, son de esta forma prácticas requeridas por esos momentos gnoseológicos”. Esa condición forma parte de las cualidades del profesor que piensa acertadamente. “Quien piensa acertadamente, incluso pensando errado a veces, es quien puede enseñar a pensar acertadamente. Y una de las condiciones necesarias para pensar acertadamente es no estar demasiado seguros de nuestras certezas” (FREIRE, 1997, p. 30).

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não. Cartas a quem ama ensinar*. São Paulo: Olho D’água, 1993; FREIRE, Paulo; IRA, SHOR. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

DISCIPLINA

Gomercindo Ghiggi

Para pensar la problemática de la disciplina en el mundo de la educación, Freire parte de una constatación: en las escuelas y en los procesos educativos en general, frecuentemente se confunde autoridad con autoritarismo y libertad con libertinaje. Buscando respuestas, Freire construye reflexiones a partir de experiencias orientadas por un proyecto político a favor de la generación de la sociedad radicalmente justa y parte de una premisa: la sociedad brasileña es estructuralmente injusta. Freire busca entonces construir caminos de liberación a partir de lo que apunta a la necesaria autoridad político-pedagógica en los procesos educacionales.





Entonces, ¿qué es disciplina? Freire recuerda que “no hay disciplina en el inmovilismo, en la autoridad indiferente, distante, que entrega a la libertad los destinos de sí misma”. Por otro lado, no “hay tampoco disciplina en el inmovilismo de la libertad, a la cual la autoridad impone (...) sus preferencias como siendo las mejores”. En síntesis, asume su concepción de disciplina: “Sólo hay disciplina (...) en el movimiento contradictorio entre la coerción necesaria de la autoridad y la búsqueda despierta de la libertad para asumirse” (1993, pp. 115-116).

Al buscar identificar reflexiones sobre disciplina, encontramos a Freire, cuando responde a la pregunta respecto de su historia con la escuela y la familia, afirma: “Me parece que sin disciplina externa es difícil estructurar la interna, en la medida que la interna es una especie de internalización de la necesidad de la disciplina. Esto es, el niño entregado a sí mismo, difícilmente se disciplina” (en D’ANTOLA, 1987, p. 3). Freire refuerza la afirmación alrededor de la importancia de la disciplina como tarea de la autoridad docente, cuando escribe que hay algo que es fundamental “que es la cuestión más o menos ética y pedagógica (...). Me parece que la disciplina es una de las tareas de la autoridad. Trabajar en el sentido de que la autoridad asuma la disciplina como necesidad de la boniteza” (pp. 4-5).

Teniendo presente que hay un “hábito de producción colectiva de normas”, como estructura y como cultura enraizada en el mundo escolar, Freire alienta a preguntar por el acelerado fetichismo del orden. O sea, la escuela no raramente acoge a los educandos y los induce a comportamientos que silencian los deseos y la expresión del mundo en la cual se formaron. Los códigos que regulan las rutinas de la clase, revelan la compleja relación que las personas establecen entre sí, que, por contratos, renuncian a la libertad absoluta en favor de la generación de condiciones para la convivencia capaz de garantizar la vida.

Freire ayuda a pensar la agenda liberadora cuando trabajamos decididos a favor de la disciplina al servicio de la construcción de la sociedad justa para todos. Para el autor, no es legítimo el trabajo “contra la formación de una disciplina seria del cuerpo y de la mente, sin la cual se frustran los esfuerzos por saber. Todo lo que esté en favor de (...) la sala de aula en la que enseñar, aprender, estudiar, son actos serios y al mismo tiempo provocadores de alegría”. El educador democrático no puede avergonzarse de su autoridad o atrofiar la libertad del educando (1995, p. 72), cuando la autoridad queda comprometida y se elimina la represión, pero no se consigue avanzar en el diálogo como perspectiva constructora de humanidad. En la Tercera Carta Pedagógica, Freire aborda densamente la tensa relación existente entre la libertad, la autoridad y la disciplina. Muy particularmente, al reflexionar sobre el proceso de deshumanización de unos jóvenes pertenecientes a la clase media de Brasilia, que salen en las noches para consumir la libertad que presumen tener, Freire se cuestiona acerca de la “ausencia” de la autoridad y de la disciplina”. (FREIRE, 2000).

Así, la constitución democrática de la disciplina, mediada por el diálogo, puede superar la violencia de la organización del espacio y del tiempo en la sala de clases. Freirianamente, entonces, es posible cuestionar los paradójicos





contratos que se materializan en la conformación de la disciplina escolar, razón por la cual no pasamos del “contrato” “a la “disciplina como actividad libre” o “disciplina de la libertad” (LEIF; RUSTIN, 1978, pp. 43-156). La escuela tampoco es espacio y tiempo de disciplina coercitiva cuando es negadora de nuevos contratos. Por lo tanto, sin la necesaria disciplina el sujeto se encierra de manera narcisista en su propia identidad. Pero, cuando la autoridad poco legítima exige disciplina (FREIRE, 1982), de parte de alumnos que en la escuela son llevados a internalizar la idea de que deben ser subalternos frente a los agentes institucionales o de la estructura que mantiene la sociedad actual, se trata de un acto político y epistemológico imponderable. La disciplina, bajo tal propuesta, sirve para inculcar en los niños el respeto al orden impuesto por la sociedad, a fin de estimular el ejercicio de la conformidad con las imposiciones y a la obediencia al poder establecido.

A diferencia de lo señalado anteriormente, la disciplina para Freire es elaborada y defendida en favor de la idea que

(...) estudiar es un quehacer exigente en cuyo proceso se da una sucesión de dolor, de placer, de sensación de victorias, de derrotas, de dudas y de alegrías. Pero estudiar, por ello mismo, implica la formación de una rigurosa disciplina que forjamos en nosotros mismos, en nuestro cuerpo consciente. (1993, p. 27)

En fin, la disciplina para Freire, es indispensable como soporte de la idea de construcción y mantenimiento de la democracia: disciplina en la lectura, en el acto de enseñar y aprender, en la cotidianeidad de la escuela, en el respeto y en el trato de la cosa pública, en la propia denuncia de la deshumanidad instalada en lo humano y en el compromiso en acciones colectivas (FREIRE, 1993).

Referencias: D’ANTOLA, Arlete (Org.) *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1987; FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982; FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995; LEIF, J.; RUSTIN, G. *Philosophie de L’Éducation*. Paris: Librairie Delagrave, 1979.

DISCURSO

Fábio da Purificação de Bastos

En la concepción freiriana, la educación dialógica, en especial en la Educación como Práctica de la Libertad que se transforma en la Pedagogía del oprimido





(FREIRE, 1970), el discurso está en el ámbito opuesto de su propuesta de decir la palabra, de comunicación, de diálogo, pues se encuentra situado en el objetivo de la alienación, de la opresión, de la manipulación. Afirma que los educadores y políticos profesionales, en su mayoría populistas, al discutir, muchas veces hablan y no son entendidos, pues sus lenguajes no están sintonizados con las situaciones concretas de los seres humanos a los cuales van dirigidos los discursos. Freire (1970) interpreta los discursos como verbalización del tipo bla, bla, bla inoperantes, ubicados en el ámbito de la abstracción, como algo situado en el campo alienado y alienante. Sin embargo, en *Ação cultural para a liberdade* (FREIRE, 1976), aborda el discurso como sinónimo de habla significativa, posible, necesario e indispensable, susceptible de ser transformado en textos de lectura, codificado para ser decodificado, a través de grabaciones de audio, por ejemplo, de las discusiones de los círculos de cultura.

Se trata de algo que necesita ser recogido, investigado, sistematizado para realizar un estudio problematizador en un momento posterior. En esa perspectiva afirma que, analizando la realidad, se puede aprehender el discurso de los seres humanos y sus niveles de percepción de sí mismos en sus relaciones con la objetividad (FREIRE, 1976). Habla de esta riqueza discursiva en el ámbito de la codificación-decodificación de la realidad por los educandos-educadores, con potencial para desvelar los condicionamientos ideológicos a que pueden estar sometidos en su experiencia existencial y concreta en la “cultura del silencio”. Por lo tanto, cabe a los investigadores y educadores, analizar ese discurso durante la investigación temática, en un proceso inicial de decodificación, con el propósito de comprenderlos en los más diferentes ángulos. Pues, comprender ese discurso de los educandos es un paso decisivo para la superación de la percepción estrecha de los problemas de la realidad, o sea, sus situaciones límite concretas. Solo así podremos reconocer una serie de preocupaciones de las comunidades escolares que, en último análisis, revelan una temática a ser tratada de forma interdisciplinaria, y en la cual se podría basar la organización del contenido programático para ser posteriormente tematizada y vivida hasta los límites (FREIRE, 1996). En otras palabras, conocer el discurso para reconocer saberes necesarios e indispensables a la práctica educacional dialógica.

En el ámbito del aprendizaje, tan obstaculizado por la codificación científico-tecnológica, incluso en la actualidad con la mediación de las Tecnologías de la Información y Comunicación, al estudiar su propio texto o de compañeros de otra realidad concreta, los educandos-educadores estarían estudiando el discurso que brotó de la decodificación de una temática (FREIRE, 1992). Gnoseológicamente, al dialogar y no solamente leer el discurso anterior, harían la crítica de éste, con uno nuevo, que será también registrado en el proceso. El discurso sobre el discurso anterior, que implica el conocimiento del conocimiento anterior, daría lugar a un nuevo libro, un segundo libro de lectura, cada vez más rico, más crítico, más plural en su temática. De esta forma se estaría intentado hacer un esfuerzo serio en el sentido de desarrollar la expresividad de los educandos-educadores que irían,





cada vez más, insertándose en la realidad concreta de forma crítica, reelaborando así sus discursos tematizados. Inserción crítica, por medio de la cual irían ganando más rápidamente la comprensión de que a la nueva estructura de lo real vivido, corresponde un nuevo pensamiento-lenguaje (FREIRE, 1991).

De esta forma, los propios educandos, al estudiar sus discursos, harían crítica de este, lo que implicaría un aprendizaje diferente do lo que harían con frases hechas y discursos de los otros. Al final, desde este punto de vista educacional, el discurso es una codificación a ser decodificada. Con todo, la coherencia entre el discurso y la práctica es esencial. O sea, ser el mismo al hablar y al actuar. Por otro lado, como educadores-educandos necesitamos insistir en que es la práctica la que evalúa el discurso y no al contrario (FREIRE, 1982). Pues, el discurso incoherente con la práctica, se convierte en pura palabrería manipuladora, discurso populista fuera del propósito de la praxis. Finalmente, queremos alertar que, mientras focalicemos nuestro trabajo educacional dialógico solamente a la frase, quedándonos así en la periferia, probablemente no haremos otra cosa, al hablar sobre el tema que ella comprende, sino en un “discurso de frases hechas” (FREIRE, 1996). El análisis discursivo en la perspectiva dialógica, es esencial para producir praxis liberadora cotidiana en la educación.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976; FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982; FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1991; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

DOMESTICACIÓN

Ricardo Rossario

Se trata de una categoría determinante en el contexto de los escritos, locuciones, seminarios, charlas y manifestaciones de Paulo Freire. Se vincula directamente con otras categorías extremadamente relevantes, que permean todo el pensamiento de este autor, como opresor-oprimido, pedagogía del oprimido, alienación, educación bancaria, acomodación, invasión cultural. Presente desde el inicio de su obra, principalmente en la primera parte de *Pedagogia do oprimido*, también atraviesa el contenido de los últimos textos escritos, como *Pedagogia da indignação*. El término domesticación puede ser definido como un proceso a través del cual se crea una conciencia pasiva de sumisión tanto a las personas como a un sistema, sea social, sea económico o educacional. A pesar de constituir una actitud





personal de aceptación sin cuestionamiento de la propia vida y de la realidad, implica una sujeción a un determinado orden social establecido, tomándola como definitiva y permanente y por lo tanto inmutable. A nivel macro social, lleva a la legitimación de una visión neocolonialista, aceptando la dependencia internacional, tomándola como “natural e inevitable” (FREIRE, 1996^a, p. 16). Conduce a la acomodación de la persona a los valores vigentes, creando una actitud de internalización de los valores dominantes, lo que impide cualquier cuestionamiento o verbalización capaz de contestar al sistema. Lleva a la pérdida de la subjetividad, haciendo que la persona pierda la capacidad de construcción de un pensamiento crítico, renunciando a su palabra sobre sí mismo, sobre la historia, sobre el mundo. En educación, es la propia negación de la pedagogía de la autonomía. Eliminar cualquier problematización y reacción tanto frente al presente como con relación al futuro, en una actitud de desesperanza y fatalismo frente a la realidad, asumiéndola como estática y definitiva. En el proceso de educación, el educando es visto como un ser pasivo y sin dominio de la realidad: “a) El educador es quien educa; los educandos son los que son educados; (...) c) el educador es el que piensa; los educandos los pensados; (...) j) el educador, finalmente, es el sujeto del proceso; los educandos meros objetos” (FREIRE, 1978, pp. 67-68). Paulo Freire analiza el proceso con la negación del humanismo y de la dialogicidad: “En verdad, la manipulación y la conquista, expresiones de la invasión cultural, y al mismo tiempo instrumentos para mantenerla, no son caminos de liberación. Son caminos de “domesticación” (FREIRE, 1980, p. 43).

El proceso de liberación consiste en transformar la domesticación en camino de concientización: en la medida que surge la conciencia de la contradicción, ésta debe despertar a un proceso de descubrimiento de sí mismo y del mundo: “Su “domesticación” y la domesticación de la realidad, de la cual se les habla como algo estático, puede despertarlos como contradicción de sí mismos y de la realidad” (FREIRE, 1980, p. 70), ambos en proceso de devenir constantes. Siendo que la domesticación es una característica propia de los animales, que no tienen comprensión humana, y por lo tanto se someten a las condiciones impuestas, Paulo Freire, prácticamente siempre emplea el término entre comillas. Ella constituye una negación de lo humano en su plenitud. Se aproxima del entrenamiento en que hay una reproducción mecanicista de actos, sin consciencia de su significado más profundo.

La indignación consiste en la capacidad de superar la dominación-domesticación, construyendo una conciencia y buscando su superación y la emancipación personal y social, transformando la realidad y luchando con la esperanza de construir un nuevo orden y nuevas estructuras. “Como ser humano jamás acepté que mi presencia y mi pasaje por el mundo, estén preestablecidos. Mi comprensión de las relaciones entre subjetividad y objetividad, conciencia y mundo, práctica y teoría, fue siempre dialéctica y no mecánica” (FREIRE, 2000, p. 89). La domesticación es negación de la subjetividad pues no permite





el surgimiento del sujeto como agente creador y transformador de la historia. Se niega intrínsecamente la propia dialéctica. “Incluso cuando se piensa dialéctica, la suya es una “dialéctica domesticada”, como diría Gurvitch. La domesticación convierte a las personas en reaccionarias, pues “pretende frenar el proceso, “domesticar” el tiempo, y así, a los hombres” (FREIRE, 2004, p. 220).

En los textos y en el pensamiento de Paulo Freire hay conceptos elaborados a partir de otros autores como George Gurvitch, Hannah Arendt, Jean-Paul Sartre, Franz Fanon y Antonio Gramsci, entre otros.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Unesp, 2004.





E

ECOLOGÍA

Humberto Calloni

El término “ecología” resulta de la unión de la palabra griega oikos, que significa casa, y logos, que significa estudio o tratado. En las décadas de 1960 y 1970, la ecología se caracterizaba como el estudio de las relaciones entre los seres vivos entre sí y éstos con el medio ambiente. Deonísio da Silva comenta la nota Ecología afirmando que “inicialmente era una rama de la biología, pero en el transcurso de las últimas décadas consolidó su emancipación científica, ocupándose también del impacto de los procesos tecnológicos que alteran las condiciones de la vida humana en el intercambio con otros seres que habitan esta misma casa, la Tierra” (SILVA, 2004, p. 280).

El filósofo francés Edgar Morin comenta que el término griego oikos, que significa hábitat, dio su origen a la ecología y a la ecúmena (la tierra habitada, concebida como universo). Para el autor de O Método, la noción de ecología aparece como Haeckel (1866), que instituyó un nuevo campo en las ciencias biológicas: el de las relaciones entre los seres vivos y los medios donde viven (MORIN, 1999, p. 21).

Para Fritjof Capra, uno de los más conocidos físicos-teóricos de la actualidad, investigador y divulgador del pensamiento ecológico, la noción de Ecología debe “concebir el mundo como un todo integrado” y no solo “centrado en el ser humano”. Es por eso que este científico californiano entiende el concepto de “visión ecológica” solamente cuando el término “fuera empleado en un sentido mucho más amplio y profundo que el usual”. De ahí el denominar “Ecología Profunda” como un concepto emergente a partir de un paradigma denominado por él de “visión de mundo holista, que concibe al mundo como un todo integrado y no como una colección de partes disociadas”. Para el autor de O Tao da Física, “la percepción ecológica profunda reconoce la interdependencia fundamental de todos los fenómenos y el hecho de que, individuos y sociedades estamos todos encajados en los procesos y ciclos de la naturaleza” (CAPRA, 1997, p. 25).

Paulo Freire destaca que “la ecología gana una importancia fundamental en este fin de siglo. Ella tiene que estar presente en cualquier práctica educativa de carácter social, crítico y liberador” (FREIRE, 2000, p. 67).

Tanto en Capra como en Freire se percibe la emancipación o mayoría de edad del concepto de ecología, exactamente por adquirir la comprensión de que los procesos naturales interfieren objetivamente en las esferas subjetivas de la conciencia humana y ésta, a su vez, en las instancias objetivas de la naturaleza.





Cuando Paulo Freire afirma que “urge que asumamos el deber de luchar por los principios éticos más fundamentales como el respeto a la vida de los seres humanos, a la vida de otros animales, a la vida de los pájaros, a la vida de los ríos y bosques” (FREIRE, 2000, p. 67) él quiere enfatizar exactamente la co-pertenencia a aquello que Capra denomina “la tela de la vida”, esto es, la percepción de que la característica de la ética ecologista reside justamente en la urgencia necesaria de que redimensionemos nuestros valores, ya no más a partir de una concepción antropocéntrica, sino de “una visión de mundo que reconoce el valor inherente de la vida no humana” (CAPRA, 1997, p. 28).

Es muy importante recordar “que Paulo Freire escribe en su *Pedagogia da indignação*: “No creo en la amorosidad entre mujeres y hombres, entre los seres humanos, si no somos capaces de amar al mundo” (FREIRE, 2000, p. 67).

Amar al mundo según Freire, preside nuestra capacidad de amarnos y corresponsabilizarnos por la casa común, la Tierra. La frase de Freire sintetiza de manera magistral su amor por todo lo que es natural. Por lo que es de la Vida.

A pesar de que el término Ecología aparece solamente en sus últimos escritos, lo cierto es que la praxis ecológica humana podría ser el otro nombre de la inmensa producción intelectual relativa al ideario político-pedagógico freiriano. Probablemente sea ese el sentido que caracteriza a la “eco pedagogía” a la que Moacir Gadotti hace referencia en sus obras y que vuelve a enfatizar en la Presentación a la cuarta edición brasileña de “*Ecopedagogia e cidadania planetária*”, de Francisco Gutiérrez, esto es, como “una pedagogía que promueve el aprendizaje del sentido de las cosas a partir de la vida cotidiana” (GADOTTI apud GUTIÉRREZ, 2000). Para el autor de *Pedagogia da terra*, Paulo Freire “puede ser considerado uno de los inspiradores de la ecopedagogia con su método de aprendizaje a partir de lo cotidiano. Son principios fundamentales de la pedagogía freiriana” (GADOTTI, 2000, p. 174).

Podemos entender tanto la Ecología Profunda como la amorosidad presente en el legado freiriano como elementos significativos sintónicos con el pensamiento de la complejidad, donde “la conciencia ecológica se profundiza en conciencia eco-antropológica; se desarrolla como conciencia política en la toma de conciencia de que la desorganización de la naturaleza suscita el problema de la organización de la sociedad. Esa conciencia eco-política, suscita un “movimiento” de mil formas individuales (éticas y dietéticas) y colectivas, existenciales y militantes” (MORIN, 1999, p. 90).

Sin querer polemizar sobre las muchas y variadas vertientes que cohabitan en el concepto de ecología, sean ellas sensatas, sensacionalistas, a lo largo de las últimas décadas del siglo pasado, creemos que propuestas como “ecomunitarismo”, cuya paternidad se debe al filósofo Sírio López Velasco, se revelan fecundas y realizadoras, en el ideal freiriano, en el sentido de una inserción y transformación de la realidad antropológica social consubstanciada en el trabajo permanente de rescate de la dignidad del sujeto/individuo. Todo ser oprimido puede y debe ser más al entender que sus situaciones límites son desafíos que demandan la





solidaridad amorosa de los seres humanos comprometidos con un ideal de vida y de mundo, de insospechable eticidad y de comprobada radicalidad en la transformación socio-político-cultural, a fin de que la autonomía del sujeto sea la verdadera bandera erguida por el asta de la auténtica realización de la humanización del humano.

Referencias: CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. 14. Ed. Tradução de Newton Roberbal Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 1997; CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. 11. Ed. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Cultrix, 1999; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000; GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. 2. Ed. São Paulo: Peirópolis, 2000; GUITIÉRREZ, Francisco; Cruz, PRADO. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. 2. Ed. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez/IPF, 2000. (Guia da escola cidadã; v. 3); MORIN, Edgar. *O Método II. A vida da Vida*. 3. Ed. Tradução de Maria Gabriela de Bragança. Portugal: Publicações Europa-América, 1999; SILVA, Deonísio da. *De onde vêm as palavras*. 14. Ed. São Paulo: A Girafa, 2004 (Col. O mundo das palavras).

EDUCACIÓN

José Eustáquio Romão

Para Paulo Freire no existe la educación, sino las educaciones, o sea, formas diferentes de que los seres humanos partan de lo que son, hacia lo que quieren ser. Básicamente, las varias “educaciones” se resumen en dos: una, que él llamó “bancaria”, que vuelve a las personas menos humanas, porque las aliena y las convierte en dominadas y oprimidas; y otra, liberadora, que hace que ellas dejen de ser lo que son, para ser más conscientes, más humanas. La primera es formulada e implementada por los(as) que tienen proyectos de dominación sobre otro; la segunda debe ser desarrollada por los(as) que quieren la liberación de toda la humanidad.

El impulso que lleva al ser humano a la educación es ontológico, o sea, proviene de su propia naturaleza: “Es en la inconclusión del ser que se sabe como tal, que se basa la educación como proceso permanente. Mujeres y hombres se convierten en educables en tanto se reconozcan como inacabados. No fue la educación que hizo educables a los hombres y mujeres, sino que fue la conciencia de su inconclusión que generó su educabilidad” (FREIRE, 1996, p. 64). Como todos los seres de la naturaleza, los hombres y mujeres son incompletos, inconclusos e inacabados. Pero, a diferencia de todos los seres de la naturaleza, su ontología específica los hace conscientes de que son incompletos, conscientes de su inacabamiento, y de la inconclusión, impulsándolos hacia la plenitud, hacia el acabamiento y hacia





la conclusión. Por lo tanto, para la educación, por la cual pueden superar lo que son (incompletos, inconclusos e inacabados) e ir hacia lo que quieren ser (plenos, concluidos y acabados).

De acuerdo con la teoría freiriana, la naturaleza humana puede ser identificada también por la esperanza: “Es también en la inconclusión (en que nos volvemos conscientes y nos insertamos en el movimiento permanente de búsqueda) que se basa la esperanza” (FREIRE, 1997, p. 64). A propósito, citándose a sí mismo en este texto, Freire vuelve a recordar y refuerza esta última dimensión de la especificidad de la ontología humana: “No soy esperanzado por pura necesidad, sino por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 1992, p. 10). Y en la citación de sí mismo, substituye la expresión “imperativo existencial e histórico” por “exigencia ontológica”, lo que refuerza la idea de que su concepción de educación proviene de su concepción respecto a la singularidad (esperanzada) de la naturaleza humana.

En la perspectiva del educador pernambucano, la educación es también dialógica-dialéctica, porque es una relación entre educando, educador y el mundo, en el círculo de cultura, que debe substituir al aula en el caso de la educación escolarizada. Y, al contrario de la “educación bancaria”, el (la) educador(a) no es la mediación entre el conocimiento y el (la) propio(a) educando(a). “Ya ahora nadie educa a nadie y tampoco nadie se educa a sí mismo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (FREIRE, 1978, p. 79). En esta cita, se entiende toda la riqueza de la concepción freiriana de educación. En primer lugar, a pesar de la doble negativa “nadie educa a nadie”, el(la) educador(a) es importante en la medida que “tampoco nadie se educa a sí mismo”. Por lo tanto, el acto educacional es una relación de “do-discencia” —neologismo creado por Freire para expresar la simultaneidad y la mutualidad del enseñar/aprender/enseñar—, en que el educador(a) y educando(a) son sujetos estratégicos del proceso, en el cual el aprendizaje es el “principio fundador” del enseñar, y no al contrario. En segundo lugar, la pedagogía de Freire invierte la relación verticalista de la “educación bancaria”, que establece la primacía del(la) profesor(a) sobre el(la) estudiante, del enseñar sobre el aprender, de la comunicación del saber docente sobre el proceso de reconstrucción colectiva de los saberes de los(as) educandos(as) y del(la) educador(a). Finalmente se vale de otro neologismo, “mediatizados” —para no ser confundido con los diversos sentidos prestados al término “mediar”—, para enfatizar que la mediación no se da entre el(la) alumno(a) y el conocimiento, por medio del(la) profesor(a), que actuaría como una especie de puente, sino entre ambos y el mundo. Así, la educación presenta una doble dimensión: política y gnoseológica. La dimensión política es la lectura del mundo, y la dimensión gnoseológica es la lectura de la palabra, de los conceptos, de las categorías, de las teorías, de las disciplinas, de las ciencias, en fin, de las elaboraciones humanas formuladas anteriormente. La dimensión política da los fundamentos de la dimensión gnoseológica (del conocimiento).





Para Paulo Freire, la educación es también praxis, esto es, una profunda interacción necesaria entre práctica y teoría, en este orden. Y, como consecuencia de la relación entre la dimensión política y la dimensión gnoseológica de la relación pedagógica, la práctica precede y se constituye como principio fundador de la teoría. Ésta a su vez, da nuevo sentido a la práctica de forma dialéctica, especialmente si fuera una teoría crítica, o sea, resultante de una lectura consciente del mundo y de sus relaciones naturales y sociales.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 1. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

EDUCACIÓN BANCARIA/EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA

Jerônimo Sartori

Freire, partiendo de la idea de liberar a los oprimidos de su condición de “cosas”, al mismo tiempo en que ve esa posibilidad en la educación, expone su certeza de que no será por medio de la educación protagonizada por la élite que se podrá llegar a la liberación. Comienza entonces a modelar su propuesta de educación, buscando caracterizar la educación bancaria, fuertemente entrañada en los procesos educativos de la época y, de forma concomitante, delimitar una propuesta de educación liberadora, esto es, que posibilite liberar a los sujetos de las amarras de la opresión. Al teorizar una propuesta de educación problematizadora, Freire resalta que la liberación no consiste en una donación o bondad de las capas dominantes, sino que ella puede concretizarse como resultado de la construcción de la conciencia.

La producción de la conciencia, como también aborda Gadotti (1985), se realiza en la lucha de clases, en el antagonismo que se manifiesta por ejemplo, entre los intereses de la clase dominante y los de la clase trabajadora. En referencia a la educación, hay una fuerte contradicción y los pensadores liberales detentan el discurso de que en el ámbito político y en el ámbito pedagógico no se debe considerar la lucha de clases (GADOTTI, 1985). Tanto Freire como Gadotti probaron suficientemente que el acto pedagógico, esencialmente es un acto político, se desarrolla en un determinado momento histórico, situado, atravesado por intereses de clase, por lo tanto no inconexos, desinteresados y neutros.

De acuerdo con Freire (1987), los presupuestos de la educación bancaria se asientan en la narración alienada y alienante. O sea, hay la perspectiva de educar para la sumisión, para la creencia de una realidad estática, bien comportada,





compartimentada, para la visión de un sujeto acabado, concluido. En ese sentido, la educación bancaria repercute como un anestésico que inhibe el poder de crear de los educandos, camuflando cualquier posibilidad de reflexionar acerca de las contradicciones y de los conflictos emergentes del cotidiano en que se insiere la escuela, el alumno. En la perspectiva freiriana, la educación bancaria tiene el propósito de mantener la inmersión, la reproducción de la conciencia ingenua, la acriticidad.

La práctica bancaria subordina al educando, sofocando el gusto por la rebeldía, reprimiendo la curiosidad, desestimulando la capacidad de desafarse, de arriesgarse, convirtiéndose en sujeto pasivo. En contraposición a esta tendencia, Giroux (1983), anclado en Freire, enfatiza que el pensamiento dialéctico fortalece el pensamiento crítico, lo que representa la posibilidad de desenmascarar la idea de pensamiento acabado, de las certezas, de la realidad homogénea y estática.

Ya los presupuestos de la concepción de una educación problematizadora, según Freire (1987), están fundados en la creencia de la humanización de los educadores y de los educandos. En razón de ello, la función del educador que problematiza el objeto de enseñanza es la de posibilitar a los educandos condiciones para que se dé la “superación del conocimiento a nivel de la doxa por el verdadero conocimiento, lo que se da a nivel del logos” (FREIRE, 1987, p. 71). Señalado esto, cabe también al educador “problematizar a los educandos el contenido que los mediatiza” (FREIRE, 1983, p. 81), o sea, no es su función disertar, exponer, extender, entregar, dar, ya que el conocimiento no consiste en algo elaborado, formateado, acabado, estático. Para Freire (1983), el acto de problematizar es un acto dialéctico, ya que es muy difícil que el sujeto que problematiza no se sienta comprometido con el proceso que instaura.

En la perspectiva problematizadora, la educación desafía a buscar que emerjan las conciencias, para que se dé la inserción crítica del sujeto en la realidad, facilitando la construcción de la conciencia reflexiva y politizada sobre los hilos que tejen la realidad social. Así, la educación problematizadora necesita centrar sus preocupaciones en la “profundización de la toma de conciencia que se opera en los hombres cuando actúan, mientras trabajan” (FREIRE, 1983, p. 76). Sin embargo, es necesario no caer en la trampa de que teoría y práctica se diluyen una en la otra. De manera apropiada, Giroux (1983) asegura que la teoría y la práctica se encuentran interrelacionadas, y por lo tanto, son pasibles de mediaciones por medio del análisis crítico.

El perfeccionamiento del proceso de toma de conciencia en las reflexiones de Freire (1983) no constituye un mero esfuerzo de carácter intelectual e individual. Es un proceso que se realiza en las relaciones entre el sujeto y el mundo, constituyéndose en relaciones de transformación e inaugurando la “concientización”. De este modo la educación problematizadora se constituye en el resultado de la confrontación entre el hombre y el mundo, mundo entendido aquí como la realidad concreta, la cual se descubre al educando de forma objetiva.





Para Freire (1996, p. 28), la educación problematizadora consiste en la “fuerza creadora del aprender, del que forman parte la comparación, la repetición, la constatación, la duda rebelde, la curiosidad no fácilmente satisfecha”. Una fuerza cuidadosa que consiste en una posibilidad de reemplazar los efectos negativos de las prácticas de la educación bancaria, o sea, del falso acto de enseñar. Por medio de las prácticas señaladas en la perspectiva de la educación problematizadora, Freire (1996) cree que los seres humanos tienen la ventaja de convertirse en seres capaces de apropiarse de sus destinos, de su conocimiento, a pesar de los condicionantes a los que están sometidos, tanto de forma inconsciente como de los que provienen de las estructuras sociales que alienan.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 7. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura); FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; GADOTTI, Moacir; Paulo, FREIRE; Sérgio, GUIMARÃES. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1985; GIROUX, Henry. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Cortez, 1983.

EDUCACIÓN DE ADULTOS

Rute Baquero

La problematización de la formación de personas adultas es el asunto central en la obra de Paulo Freire, que la concibe de forma vinculada a la cuestión de la alfabetización en una perspectiva de educación emancipadora, debido a que comprende la alfabetización más allá de un aprendizaje mecánico de la técnica de codificación y decodificación, sino como lectura del mundo. En ese sentido todo el proceso de educación de adultos implica el desarrollo crítico de la lectura del mundo, el cual comprende un trabajo político de concientización. Según Freire (1981), el aprendizaje de la lectura y escritura asume significado en la medida que el educando, a la par del dominio del mecanismo de la formación del vocabulario, va entendiendo el sentido del lenguaje, “cuando va entendiendo la solidaridad entre el lenguaje-pensamiento y realidad, cuya transformación, al exigir nuevas formas de comprensión, coloca también la necesidad de nuevas formas de expresión” (1981, p. 24).

La educación de adultos se define en el escenario de la política educacional brasileña, a partir de la década de 1940, a través de la creación del Servicio de Educación de Adultos y del desarrollo de la Campaña de Educación de Adultos, ambos en 1947. A pesar de no haber conseguido éxito, habiendo sido extinguida antes del final de la década de 1950, la campaña fomentó la discusión teórica alrededor de la educación de adultos y del analfabetismo y sus consecuencias psico-





sociales, conforme señala Acción Educativa (1997). Sin embargo, en la década de 1960 ocurre la producción de un paradigma pedagógico propio de la educación de adultos, con el trabajo de Paulo Freire, que desarrolla una propuesta metodológica específica para la alfabetización de adultos (DIPIERRO et al., 2001). La propuesta de Freire se asienta en los principios de la educación popular, de la cual él fue uno de los grandes inspiradores. Entre las dimensiones fundamentales de ese paradigma, cabe destacar la comprensión de la educación como un acto político; como un acto de conocimiento y no como simple transferencia de conocimiento; como un acto dialógico en el riguroso descubrimiento de la razón de ser de las cosas, la noción de una ciencia abierta a las demandas populares; la importancia de la planificación participativa y comunitaria.

La educación de adultos, en una perspectiva de educación popular, está íntimamente relacionada a la vida y obra de Paulo Freire, a su compromiso político y social con sus raíces, el Nordeste brasileño. Freire ejerció el cargo de director del sector de Cultura del Servicio Social de la Industria (SESI) de 1947 a 1954, y posteriormente de 1954 a 1957, el de superintendente del órgano, lugar donde tuvo contacto con la educación de adultos/trabajadores. También se comprometió con movimientos de educación popular, y fue uno de los fundadores del Movimiento de Cultura Popular (MCP) de Recife, inspirando su propuesta de educación de adultos, acciones desarrolladas por educadores del Movimiento de Educación de Base (MEB), vinculados a la Conferencia Nacional de Obispos de Brasil (CNBB²¹), por los Centros de Educación Popular organizados por la Unión Nacional de Estudiantes (UNE) y por movimientos de cultura popular apoyados por administraciones municipales. Su tesis de doctorado *Educação e atualidade brasileira*, defendida en 1959, fue publicada más tarde con algunos cambios, bajo el título de *A educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1969). En esa obra, Freire presenta de forma detallada su método de alfabetización, problematizándolo como una respuesta en el campo pedagógico, a las condiciones de la fase de transición de la sociedad brasileña de la época.

En ese contexto, propone la educación como un proceso de emancipación humana al servicio de la transformación social —una educación liberadora— en contraposición de una educación bancaria, que sirve a la dominación. Según Freire (1979, p. 24), “la educación, como práctica de la libertad, es un acto del conocimiento, una aproximación crítica de la realidad”, lo que implica un proceso de concientización. En esa perspectiva, el hombre es concebido no como un objeto, sino como sujeto de acción educativa, y es fundamental la participación de los sujetos en el proceso de problematización de la realidad y de la acción. Así, una educación problematizadora implica un “momento de reflexión, que parte de una realidad concreta y donde se organiza un proyecto de acción, que deberá convertirse en acción efectiva sobre la realidad” (JANNUZZI, 1979, p. 31);

21 Por sus siglas en Portugués.





implica también el respeto y la consideración del conocimiento y la experiencia de los sujetos involucrados en el proceso. Se trata, en la educación de adultos, de proponer a los educandos el descubrimiento del mundo mediante el método de problematización de la realidad y de una relación dialógica. En ese sentido, todo el proceso de educación de adultos implica el desarrollo crítico de la lectura del mundo, lo cual comprende un trabajo político de concientización. La toma de conciencia no se da de forma aislada sino a través de las relaciones que establecen entre sí los hombres, mediadas por el mundo.

Referencias: DI PIERRO, Maria Clara; Orlando JOIA; Vera Masagão, RIBEIRO. *Visões da educação de jovens e adultos no Brasil*. Cad. CEDES, v. 21, n. 55, pp. 58-77, nov. 2001; FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978; JANNUZZI, G. G. de M. *Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobral*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979; MASAGÃO, Vera Maria (Coord.) *Ação Educativa. EJA. Proposta curricular para o 1ro segmento do ensino fundamental*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

EDUCACIÓN E INFANCIA

Euclides Redin

Paulo Freire no elaboró una teoría específica sobre la infancia: elaboró una teoría revolucionaria sobre educación, sobre pedagogía. Evidentemente, en esa concepción de educación están contextualizados el niño y la infancia. Educar exige diálogo con el mundo y con los otros, quienquiera que sean, en que nos colocamos y nos contraponemos y nos liberamos de cualquier forma de opresión. Esta perspectiva de educación en la relación con el mundo y los otros exige conciencia del inacabamiento, el reconocimiento de que somos históricamente condicionados, la búsqueda de autonomía, el sentirse existencialmente solidario, la humildad, la tolerancia y no desistir de la lucha por los derechos de las personas. La aprehensión de la realidad que expone sus contradicciones exige alegría, esperanza y amorosidad. Exige la convicción de que esa realidad podrá ser diferente en el límite de nuestra fuerza y de nuestro comprometimiento.

Es verdad que la educación no es la palanca de la transformación social. Pero sin ella, esta transformación no se da. Ninguna nación se afirma fuera de esta loca pasión por el conocimiento, sin que se aventure, plena de emoción, en la reinención constante de sí misma, sin que se arriesgue creadoramente. Ninguna sociedad se afirma sin el perfeccionamiento de su cultura, de la ciencia, de la investigación, de





la tecnología, de la enseñanza. Y todo eso comienza en la pre escuela. (FREIRE, 2009, p. 53, subrayado mío)

En los libros *Professora sim, tia não* y *Cartas a Cristina*, aparecen las posturas de las instituciones familia y escuela con relación a la infancia. Queda clara la visión que P. Freire tiene de la escuela y de la familia, que no se identifican ni tampoco se excluyen. La educación infantil exige rigurosidad, exige profesionales formados específicamente, que no se confunden con las relaciones familiares de parentesco, pero tampoco incluyen rupturas en la alegría de vivir una en la otra.

No había una frontera entre mi forma de estar siendo en casa y mis ejercicios en la escuela. De ahí que ésta no fuera para mí una amenaza a mi curiosidad, sino un estímulo a ella. Si el tiempo que llevaba jugando y buscando, libre en mi patio, no era igual al que vivía en la escuela, sin embargo en él no tenía un opuesto que, sólo en ser pensado, me hiciera mal. Un tiempo fluía en el otro y me sentía bien en ambos. En último análisis, a pesar de guardar su especificidad, la escuela no ponía entre paréntesis mi alegría de vivir. Alegría de vivir que me viene marcando la vida entera. Aún niño, en los tiempos más difíciles de Jabotão. Hombre hecho en los tiempos de nuestro exilio. Alegría de vivir que tiene que ver con mi optimismo, que, siendo crítico, no es paralizante, por lo cual me empuja siempre hacia el compromiso en formas de acción compatibles con mi opción política.

Desgraciadamente, aquella coincidencia referida anteriormente, entre mi alegría de vivir en el patio de mi casa y la misma alegría en las experiencias de la escuela, no fue la tónica durante mis años de escolaridad. (FREIRE, 2003, p. 56)

Paulo Freire explica lo que exige la educación cuando trata de los niños pequeños. El profesional de la educación de los niños pequeños posee una tarea que, siendo placentera, también es exigente: de seriedad, de preparación científica, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere un gusto especial de querer no solo a los otros, sino al propio proceso que ella implica.

En la introducción del libro *A paixão de conhecer o mundo* (1993), de Madalena Freire, hija de Paulo Freire, sobre Educación Infantil, está la referencia a la influencia del padre en la “Escuela de la Vida”: “Leíamos cuidadosamente todos los libros que el “gran padre” enviaba de los Estados Unidos y de Ginebra” (p. 13, comillas de las autoras).

Para garantizar la práctica coherente en el compromiso con los niños pequeños, se exige que el educador se asuma y luche por sus derechos como profesional. Educación Infantil no es campo para el amateurismo.





La tentativa de reducir a la profesora a la condición de tía es una “inocente” trampa ideológica en la que, intentando darse la ilusión de endulzar la vida de la profesora, lo que se intenta es suavizar su capacidad de lucha o entretenerla en el ejercicio de tareas fundamentales. Entre ellas por ejemplo, la de desafiar a sus alumnos, desde la más tierna y adecuada edad, a través de juegos, de historietas, de lecturas para comprender la necesidad de la coherencia entre discurso y práctica (...). (FREIRE, 2009, p. 25, subrayado del autor)

¿Y la cuestión de los límites en la educación de los niños? Se deben distinguir límites de libertinaje, autoridad de autoritarismo, límites y libertad.

Sin límites es imposible que la liberación se convierta en libertad y también es imposible para la autoridad realizar su obligación, que es precisamente estructurar límites (...) necesitamos de límites, y al vivir la necesidad de límites, también vivimos el respeto a la libertad y a la necesidad de ejercer autoridad. (FREIRE; HORTON, 2005, p. 146)

Límites, libertad y autoridad jamás permiten cualquier tipo de violencia física, psicológica o moral contra el niño. Quien pega o presiona por la fuerza para enseñar, enseña a pegar y a dominar por la fuerza, astucia o artimañas del engaño y de los desistimientos. La negación forma parte de la cotidianidad de la vida y del desarrollo del niño. Sin embargo, ella jamás deberá ser fatalista. Deberá ser explicitada, entendida, asumida y/o rechazada en función de la lucha por superarla.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olha d'água, 2009; FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: Ed. UNESP, 2003; FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983; FREIRE; HORTON. *O caminho se faz caminhando. Conversas sobre educação e mudança social*. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

EDUCACIÓN POPULAR

Conceição Paludo

La búsqueda de condiciones de vida dignas y la posibilidad de afirmación de identidades constituye una de las marcas de la participación de las clases populares en los movimientos sociales de la modernidad. Entre las Revoluciones Liberales Modernas, se puede destacar la Revolución Francesa. En ella hubo un gran involucramiento de los sectores populares en la lucha por la libertad, la igualdad y la fraternidad.





Es en ese período histórico que se inician las críticas radicales al nuevo modo de producción, poder político y visión social del mundo que surgían y en la que se fecunda la lucha de los movimientos de reivindicación, de contestación, de liberación y de búsqueda por el poder político del siglo XX. En el centro de esos procesos, idearios y prácticas de educación estuvieron presentes y la discusión del para qué y cuál educación del/para el pueblo, lo que fue motivo de acaloradas discusiones por parte de los intelectuales, políticos, gobernantes, activistas y líderes sociales por un lado, y por otro, la presencia de los movimientos sociales concretos.

Para Brandão (2002), en que se sopesan los diferentes sentidos atribuidos a la expresión educación popular en la actualidad, es innegable que ella, en Brasil y en América Latina, existió, existe y se afirmó como una de las concepciones de educación de las clases populares.

Paulo Freire es quien consigue, comprometido con las luchas en Brasil en los años 1960, hacer la lectura de la realidad brasileña y latinoamericana e iniciar el proceso de formulación de una pedagogía que se nutre de diferentes abordajes filosóficos (TORRES, 1981) y de prácticas educativas populares concretas que se daban en diferentes contextos y situaciones: de la alfabetización de adultos, pasando por las escuelas, organización de trabajadores y luchas campesinas por la tierra, estando presentes en procesos revolucionarios, como las determinantes experiencias de Nicaragua y de Cuba. En los años 1960 en Brasil, fueron los movimientos de cultura popular los grandes semilleros de ideas y de implementación de experiencias (FÄVERO, 1983).

En los años freirianos, Freire se convierte en el principal idealizador y en la actualidad, uno de los principales inspiradores de la educación popular, como una de las concepciones de educación del pueblo.

El tema de educación de las clases populares, ampliamente denominadas clases oprimidas, o entonces pueblo, atraviesa y es el centro de su obra. En su obra más importante *Pedagogía do oprimido* (2003), en la que amplía su referencial teórico, dialogando con autores que comparten el ideario marxista: Lenin, Marcuse, Fromm, Koscic, Lukács, etc., el autor discute con profundidad la relación entre opresores y oprimidos, evidenciando la dimensión política de la educación y contraponiendo concepciones educativas.

Para Freire (2003), en esa relación, los oprimidos son sometidos a la “invasión cultural”, al “silenciamiento” de su palabra y a la constante “deshumanización”, lo que los impide concretizar su “vocación ontológica” en la dirección de “ser más” y de su “humanización”. Así, en la situación de opresión, la conciencia del oprimido en la relación con el mundo, expresa “inmersión”, “fatalismo” y “sentimiento de ser desvalidos”.

La Pedagogía del oprimido, que no puede ser teorizada y practicada por los opresores (p. 133), es un instrumento para el descubrimiento y la transformación, por parte de los oprimidos, de su situación de opresión: “de la situación límite”, al “percibido destacado” y de éste, al “acto límite” y al “inéquito viable”. Por lo tanto,





Educación Liberadora, problematizadora, que se contrapone a la Educación Bancaria, domesticadora. Ella se concreta como Acción cultural para la libertad. Es acción realizada con los oprimidos y no para ellos”, sea en la escuela, sea en el proceso de movilización o de organización popular para la lucha, la defensa de los derechos y reivindicación de la justicia.

En *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (2006), Freire retoma las críticas que le hicieron, y mantiene y explica las tesis centrales de la Pedagogia do oprimido.

En *À sombra desta mangueira* (1995), se posiciona frente a la perspectiva pos moderna, dialoga sobre su experiencia de gestión en la Secretaría Municipal de São Paulo y sobre su “insistencia para que la escuela pública se convierta en popular y democrática, esto es, menos autoritaria y elitista” (p. 47).

En síntesis, para Freire la educación popular designa la educación hecha con el pueblo, con los oprimidos o con las clases populares, a partir de un mismo tiempo gnoseológico, político, ético y estético (FREIRE, 1997). Esta educación, orientada a la transformación de la sociedad, exige que se parta del contexto concreto/vivido para llegar al contexto teórico, lo que requiere la curiosidad epistemológica, la problematización, la rigurosidad, la creatividad, el diálogo, la vivencia de la praxis y el protagonismo de los sujetos (FREIRE, 1995).

Referencias: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002; FAVERO, Osmar (Org.). *Cultura popular, educação popular, memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983; FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 13. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 37. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003; TORRES, Carlos Alerto. *Leitura Crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1981.

EDUCACIÓN PROFESIONAL

Silvia Maria Manfredi

La expresión “educación/formación profesional” se refiere a los procesos/trayectos que buscan la adquisición y el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas para el desempeño de ocupaciones, profesiones y oficios, en diferentes campos y niveles de actuación, relativos a la producción de bienes y servicios (materiales y culturales) en una sociedad situada históricamente. En su acepción más amplia, consiste en procesos/trayectos de enseñanza-aprendizaje que permitan al individuo apropiarse de conocimientos teóricos y operacionales, desarrollar habilidades, destrezas, competencias relativas al ejercicio de un oficio, profesión u ocupación.





El aprendizaje profesional puede ser adquirido informalmente, por medio de la experiencia de trabajo, o formalmente, mediante intervenciones educacionales sistemáticas. En el caso de la educación profesional adquirida a través de la escolarización, hay que destacar las instituciones responsables de esos procesos; los sujetos involucrados (trabajadores jóvenes y adultos, como educandos, y los profesores e instructores, como educadores) y los contenidos vehiculados, sea en su aspecto técnico-científico, o en su dimensión simbólica-político-ideológica.

En la historia es posible identificar la construcción de diversas concepciones de educación o formación profesional que se pautan en ópticas diferentes, según la forma cómo se interpretan las relaciones entre educación, trabajo y sociedad. Cada una de estas concepciones expresa su diversidad en función de los parámetros socio-culturales y políticos que adoptan. Entre las diversas concepciones, hay desde aquellas que la consideran una forma de educación para los pobres, en una perspectiva asistencialista y paternalista; aquellas centradas en la racionalidad técnico-instrumental, postulando una formación dirigida a la satisfacción de los cambios e innovaciones del sistema productivo y de los dictámenes del mercado; y una tercera vertiente que postula que esta modalidad de educación constituye una dimensión del proceso de formación de los individuos como sujetos colectivos e históricos.

En los últimos años la cuestión de la educación profesional tendió a polarizarse. En la perspectiva neoliberal se desarrolló toda una terminología derivada de la llamada “pedagogía de las competencias”, en que la educación profesional (su concepción y estructuración curricular y contenidos) pasa a ser dirigida por una orientación estrictamente pragmática y técnico-operacional, en base a la trilogía del saber ser, saber hacer y saber pensar. Como contrapunto, otras vertientes conceptuales defienden orientaciones más globalizantes, entendiendo la educación como un proceso multifacético, permanente, que propicia el desarrollo de los trabajadores como sujetos y ciudadanos. Esas vertientes, bajo diversas designaciones —educación/formación politécnica, educación y formación omnilateral—, tienden a privilegiar, más allá de las bases técnico científicas que sirven de base a una profesión/oficio u ocupación, el desarrollo de temas y cuestiones relacionadas con el trabajo/trabajador (en su dimensión subjetiva y objetiva), su historia, cultura y como sujeto constructor de ciudadanía.

¿Cuál de esas concepciones de educación profesional es la más afinada con una conceptualización freiriana? Paulo Freire, en sus escritos sobre educación de jóvenes y adultos, no desarrolló explícitamente tesis sobre las cuestiones de la educación para y en el trabajo. Sin embargo, algunas premisas pueden ser leídas en las entrelíneas de sus diversos escritos, cuando se refiere a la educación, a la cultura popular, a la cultura de los trabajadores y de los oprimidos en general. Así, es difícil mencionar referencias específicas y puntuales de su obra sobre el tema. En uno de sus últimos trabajos, *Pedagogia da indignação*, cuando se refiere al papel de la educación frente al avance de la tecnología moderna, resalta:





(...) la formación técnico-científica que necesitamos es mucho más que un puro entrenamiento o adiestramiento para el uso de procedimientos tecnológicos. En el fondo, la educación de adultos como educación en general no puede prescindir del ejercicio de pensar críticamente la propia técnica (...) La comprensión crítica de la tecnología es la que ve en ella una intervención crecientemente sofisticada en el mundo, a ser necesariamente sometida a un nuevo tamiz político y ético (...) Una ética a servicio de las personas, de su vocación ontológica, la del ser más y no de una ética estrecha y malvada, como la del lucro, la del mercado (...). (FREIRE, 2000, pp. 101-102)

Con base en esa formulación y con todo lo que Freire escribe sobre la educación crítica, problematizadora y progresista, es posible afirmar que, para él, la educación profesional debe ser entendida como un proceso de formación humana, que vincule formación técnica —los procesos de trabajo, de forma crítica— con los conocimientos técnicos, científicos, en su historicidad y a su función social y política. En ese sentido, es posible afirmar que sus ideas se aproximan más de la concepción que hace de la formación para el trabajo una dimensión dentro de un proceso más amplio y complejo de formación para el trabajo, una dimensión dentro de un proceso más amplio y complejo de formación humana. En síntesis, una educación dirigida a la construcción de sujetos humanos, críticos, social y políticamente activos.

Para que la educación de masas se una inscriba en una perspectiva liberadora, ella necesariamente debe ser capaz de comprender los mecanismos de desarrollo económico que determinan las profundas tendencias de la evolución de la sociedad. Esta comprensión es en verdad una de las condiciones indispensables para que las masas, por medio de los organismos y de las estructuras de que se doten, puedan trazar perspectivas de acción capaces de modificar los condicionamientos sociales que se ejercen en todos los niveles de las actividades materiales y espirituales de los hombres. (FREIRE, 1979).

Referencias: CATTANI, A. D. (Org.). *Formação Profissional. Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis: Vozes, 1997; FREIRE, Paulo; CEDAL/CEDETIM. *Multinacionais e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000; MACHADO, Lucília R. S. “Qualificação do trabalho e relações sociais”. En: FIDALOGO, F. (Org.). *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte: MCM, 1998. pp. 13-40; MANFREDI, Sílvia M. “Trabalho, qualificação e competência profissional”. En: *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, n. 64, pp. 13-49, set. 1998; MANFREDI, Sílvia M. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.





EDUCADOR/EDUCANDO

Mari Margarete dos Santos Forster

La re(educación) del educador constituye uno de los ejes fundadores del discurso político-pedagógico freiriano. Su preocupación central es con la formación profesional y con el compromiso socio político de ese educador, ser inacabado. Freire entiende que esa (re)educación es procesual, lenta, construida en la cotidianidad docente que, a su vez, está inscrita en un contexto socio cultural particular que es condicionante, pero no determinante de ella. En la obra *Medo e ousadia* (1987b): o cotidiano do professor, Freire, en diálogo con Ira Shor, educador norteamericano, nos apunta algunas reflexiones sobre sus diferentes y ricos aprendizajes en la transición de un modelo de “profesor transmisor” al de “profesor liberador”, en la medida en que iba enseñando, dialogando con los estudiantes: “Si usted me preguntara si yo tenía una noción sistemática de lo que significaba el diálogo, yo le diría que no. No había construido ninguna epistemología para planificar lo que voy a enseñar. Yo tenía intuición” (1987b, p. 40). El hallaba que debería comenzar hablando con los educandos, no sólo dándoles clases, explicándoles cosas, sino provocándoles críticamente con respecto a lo el mismo decía. Freire admite que cometió errores, que era un profesor tradicional, pero que “era capaz de ir más allá” (1987b, p. 40). En esa dirección discute la educación y el educador bancario y los contrapone a la educación y al educador problematizadores, liberadores. Por lo tanto, a lo largo de sus obras, va apuntando caminos para esas rupturas de paradigmas, trabajando concepciones de educador y educando siempre integradas, pues no las concibe separadas: “el educador ya no es aquel que simplemente educa, sino quien, mientras educa, es educado, en diálogo con el educando que, al ser educado también educa” (1987a, p. 68). Los dos, educadores —educandos/ educandos— educadores, se van convirtiendo en sujetos durante el proceso vivido, van creciendo juntos. Freire introdujo aquí la discusión de que los “argumentos de la autoridad” ya no valen en esa relación. Nos instiga, en varias de sus obras, inicialmente en su *Pedagogia do oprimido*, diciendo que “para ser, funcionalmente autoridad, se necesita estar siendo con las libertades y no contra ellas” (1987a, p. 68). Sobre esto dice aún que la docencia no existe sin la discencia, las dos se implican y explican, y que los sujetos involucrados en ellas, a pesar de las diferencias que los distinguen, no se reducen a la condición de objeto uno del otro. En la obra *Pedagogia do oprimido* (1987a) nos muestra que la educación y el educador comprometidos verdaderamente con la liberación, no pueden fundarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quienes el mundo “llene” de contenidos; no se pueden basar en una “Conciencia espacializada”, mecanicista, compartimentada, y sí en la conciencia intencionada del mundo y en los hombres como “cuerpos conscientes”, problematizadores de sus relaciones con el mundo.





Se puede decir que, al tratar de la pedagogía de la conciencia, Freire pretende elucidar la criticidad del educando, su creatividad y su acción frente a lo que está dado: es necesario que el oprimido tenga conciencia de su opresión (pedagogía del oprimido). Ya cuando trata sobre la pedagogía de la pregunta, él refleja la relación profesor-alumno como concepción bancaria versus concepción liberadora, en la que el primero (como en un banco) deposita conocimientos, simplemente por medio de la transmisión. En el segundo, éste lo almacena y lo devuelve en la prueba final. En esa visión, el “educador será mejor educador en la medida que consiga “depositar” más en los educandos. Los educandos a su vez, serán mejores educandos, mientras más consigan archivar los depósitos los hechos” (1987a, p. 66). Por lo tanto, en esa concepción, los educadores y los educandos se archivan, se anulan, en la medida que según esa visión distorsionada de educación, no hay creatividad, no hay transformación, no hay saber (1987a, p. 58). En su obra *Pedagogía: diálogo e conflicto* (1985), Freire enfatiza esa idea, mostrando cuánto el educador bancario, “burócrata de la mente”, camina con la posesión del objeto de conocimiento, confundiendo con él. El saber corresponde a la donación de los que se juzgan sabios a los que juzgan que no saben nada. De esta forma el educador alienta la ignorancia, presenta posiciones fijas, invariables, disciplina, opta y prescribe su opción, estimula la ingenuidad y no la criticidad, restringiendo el interés de los estudiantes a los intereses de los opresores. Los educandos a su vez, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia de los educadores y no se descubren como educadores del educador; no saben, son los pensados, siguen la prescripción, tienen la ilusión de que actúan (en la actuación del educador), se acomodan a los contenidos y se adaptan a las determinaciones del educador. Incluso que no podemos pensar en esa visión de forma estática y lineal, porque la educación/educador bancarios pueden, contradictoriamente, llegar a fomentar la lucha liberadora, esta sólo es posible por medio de acciones auténticas, respetuosas de la humanización del educando, de la “problematización” de la realidad, de la significación, del sentido dado al acto cognoscente. Indica a propósito, que “el objeto cognoscible, en lugar de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es mediatizador de sujetos cognoscentes” (1987a, p. 78). Al defender al educador problematizador, nos muestra que él construye “constantemente, su acto cognoscente, en la cognocitividad de los educandos que, en lugar de ser recipientes dóciles de depósitos, ahora son investigadores críticos, en diálogo con el educador, investigador crítico también” (1987a, p. 69).

En la obra *Pedagogía da esperanza* (1992), Freire resalta cuánto el educando necesita asumirse como tal, pero asumirse como educando significa reconocerse como sujeto que es capaz de conocer. Freire quiere decir con ello que “el educando se vuelve realmente educando cuando y en la medida que conoce o va conociendo los contenidos, los objetos cognoscibles, y no en la medida en que el educador va depositando en él la descripción de los objetos o de los contenidos” (p. 47).

Añade, en *Pedagogía da autonomía* (1996), la importancia de que el educador “sepa que enseñar no es transferir conocimiento sino crear las





posibilidades para su propia producción o su construcción” (p. 52). Freire nos muestra, en *Pedagogía e conflicto* (1985), cuánto el educador problematizador hace del objeto de conocimiento una mediación de la relación educador-educando y, de la aprehensión/conquista de él, un “camino de liberación”, de concientización, de humanización.

Al discutir el educador como problematizador, Freire también introduce la dimensión de la directividad y de la no neutralidad. Para él, es “hecho incontestable que la naturaleza del proceso educativo es siempre directiva” (1985, p. 76) y que el educador tiene un papel distinto al del educando, a pesar de que siempre esté abierto a su educación. En *Medo e ousadía* (1987b, p. 187) nos muestra que necesitamos aceptar la naturaleza directiva de la educación, lo que nunca le permite ser neutra. “Debemos decir a los alumnos cómo pensamos y por qué. Mi papel no es quedarme en silencio. Tengo que convencer a mis alumnos de mi sueño, pero no conquistarlos para mis planes personales”. De esta forma descarta la manipulación, que implica una actitud autoritaria y anti dialógica, y nos muestra cuánto el acto educativo y el educador/educando son políticos y resultan de un verdadero ejercicio de ética democrática.

Freire, al destacar el hecho que “el educador es político como educador, y el político es educador por el simple hecho de ser político”, dedica parte de sus escritos a la comprensión del educador popular y del educador como intelectual orgánico —un educador “suicida de clase”, “revolucionario”, “de los oprimidos”, “de las clases trabajadoras”, “problematizador y no bancario”. Educador “dirigente y organizador”, en el sentido gramsciano, de quien se acerca mucho, utilizando en su análisis varias de sus categorías. En el camino de ese autor, busca tres direcciones para entender quién educa al educador, pues como Marx (1984, p. 108) cree que “los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada”. En la primera, defiende que el educador, como todos los hombres, es educado en y por la transformación de la sociedad y de sí mismo; en la segunda, como “intelectual— renovándose en suicidio de clase”, es educado por las clases populares y en la tercera, el educador es formado en la escuela, a pesar de los límites y condicionantes del “aparato escolar” como reproductor de los intereses de continuidad de la dominación.

Freire cree y lucha por la construcción de una “contra hegemonía”, una educación “de resistencia”, una educación “para la autonomía y para la capacidad de dirigir” en el interior de las instituciones escolares, pues piensa que eso constituye en sí un proceso concreto de formación del educador. En esa perspectiva, se puede decir que el papel del educador es contribuir con la fuerza de la especificidad de su actuación pedagógica para transformar la escuela y que su formación, más allá de la competencia técnica, comprende un aprendizaje político, inherente a todas las decisiones y elecciones. Para Freire, por lo tanto, conocer y transformar no constituyen dualidades de la acción educativa, sino aspectos diferentes de una





misma unidad, mediante la praxis histórica del ser humano que, a su vez, indica un tiempo de posibilidades, y no de determinismos.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1985; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a; FREIRE, Paulo; Ira, SHOR. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b; MARX, Karl; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Cortez/Moraes, 1984.

EMANCIPACIÓN

Carlos Eduardo Moreira

La emancipación humana aparece en la obra de Paulo Freire, como una gran conquista política a ser efectivizada por la praxis humana, en la lucha ininterrumpida a favor de la liberación de las personas, de sus vidas deshumanizadas por la opresión y dominación social. Las diferentes formas de opresión y dominación existentes en un mundo dominado por políticas neoliberales y excluyentes no quitan el derecho y el deber de que hombres y mujeres cambien el mundo, a través de la rigurosidad en el análisis de la sociedad, con vivencias y necesidades materiales y subjetivas que contemplan la fiesta, la celebración y la alegría de vivir (FREIRE, 2000).

El proceso de emancipación en Freire, proviene de una intencionalidad política declarada y asumida por aquellos que están comprometidos con la transformación de las condiciones y situaciones de vida y existencia de los oprimidos, al contrario del pesimismo y fatalismo autoritario defendidos por la pos modernidad, como anota el profesor Jaime José Zitkoski (2006), y del mecanicismo de etapas del marxismo ortodoxo, que concibe al proceso de transformación social como “seguro” e “inevitable”.

En el libro *Pedagogia do oprimido* (1991), Paulo Freire defendió una pedagogía para que se emancipen los hombres y las mujeres, mediante una lucha por la liberación, que tiene sentido sólo si los oprimidos buscan la reconstrucción de su humanidad y realizan “la gran tarea humanística e histórica de los oprimidos -liberarse a sí mismos y a los opresores” (p. 30). Para Freire, esa liberación de todos es un verdadero “parto”, del cual nacen hombres y mujeres “nuevos”, en relaciones de libertad, igualdad y emancipación.

En ese proceso histórico, la educación popular contribuye como instrumento y espacio necesario para la construcción de procesos de liberación, a través de la problematización y reflexión crítica insertas en la realidad de las





personas y de las clases oprimidas. De esta manera, el educador comprometido con la construcción de un proyecto político transformador, construye su docencia dirigida a la autonomía de la educación, valorizando y respetando su cultura y su acervo de conocimientos empíricos junto a su individualidad (FREIRE, 1997a).

Sola, la educación no tiene condiciones de construir una sociedad emancipada. La exclusión social, la globalización económica y las políticas neoliberales excluyentes, consolidan a nivel nacional y mundial, un capitalismo que “amplía su capacidad de producción de mercaderías, acumulación de capital y generación de riquezas” (ZIKOTZKI, 2007). En este sentido, el trabajo de formación de la educación popular también debe ejercitar procesos de emancipación individual y colectiva, estimulando y posibilitando la intervención en el mundo, a partir de un sueño ético-político de superación de la realidad injusta. Esa intervención se da en una práctica cotidiana y también histórica, atravesada por desafíos, utopías, sueños, resistencias y posibilidades.

Según Freire (2000), la lucha por la transformación social, para aquellos que se posicionan como progresistas, puede suceder en diferentes lugares y momentos: “Se verifica tanto en las casas, en las relaciones entre padres, madres e hijos, como en la escuela (...) o en las relaciones en el trabajo. Si soy coherentemente progresista, lo fundamental es dar testimonio (...) de mi respeto por la dignidad del otro o de la otra” (p. 55).

El proyecto de emancipación defendido por Paulo Freire contempla también el llamado multiculturalismo, en el cual el derecho de ser diferente en una sociedad dicha democrática, como una libertad conquistada por cada cultura, debe también proporcionar un diálogo crítico entre las diversas culturas, con el objetivo de ampliar y consolidar los procesos de emancipación.

Incluso con las diversas luchas y “marchas” organizadas en las últimas décadas, contrarias a las diferentes formas de opresión y de dominación social, Paulo Freire defiende que el proyecto de una sociedad emancipada será efectivizado realmente solo en la sociedad socialista, a pesar de las dificultades de concretizarlo al final de los años 1990, lo que a su modo de ver, no deja de ser “visible” y “palpable”. Según él, el desaparecimiento del mundo socialista autoritario dejó muchas “mentes, antes bien comportadas, estupefactas, atónitas, desconcertadas” (FREIRE, 1997a, p. 96), debido a las distorsiones autoritarias, disgustos totalitarios y ceguera sectaria. Sin embargo, aún hay una posibilidad extraordinaria de continuar soñando y luchando por el sueño socialista.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 6. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 19. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991; ZITKOSKO, Jaime José. *Educação popular*





e pós-modernidade: um olhar em tempo de incerteza. Cadernos IHU, São Leopoldo: UNISISNOS, ano 5, n. 21, 2007; ZITKOSKI, Jaime José; *Paulo Freire & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

EMPODERAMIENTO

Pedrinho Guareschi

Es un concepto central en el referencial teórico y práctico de Freire, presente por primera vez en el libro *Medo e ousadia*, escrito conjuntamente con Ira Shor (1986). Ya desde el inicio, los autores alertaron contra los equívocos a que puede conducir el término. Previene que debe ser tomado en el sentido de dar poder a alguien, en que el sujeto “recibe” de alguien algún recurso (habiéndolo merecido o no), dentro de una perspectiva individualista, pero en el sentido de activar la potencialidad creativa de alguien, así como de desarrollar y potencializar la capacidad de las personas.

Dentro del amplio referencial freiriano, es importante resaltar que el empoderamiento no es simplemente un acto psicológico, individual, sino un acto social y político, pues para Freire, el ser humano es intrínsecamente social y político, o sea, es persona=relación. La propia conciencia es siempre social, ya a partir de la propia etimología: *scire-saber* y *cum-com* (GUARESCI, 2006). En muchos escritos suyos, Freire afirma que no cree en una auto liberación, sino que la liberación es siempre social y colectiva:

Incluso cuando usted, individualmente, se siente más libre, si ese sentimiento no es un sentimiento social, si usted no es capaz de usar su libertad reciente para ayudar a los otros a liberarse a través de la transformación de la sociedad, entonces usted sólo está ejercitando una actitud individualista en el sentido de empowerment o de la libertad. (1986, p. 135)

Además, según una mirada crítica y detallada, se puede decir que empoderamiento está íntimamente vinculado a concientización. Tanto es así que en algunos países como Canadá, concientización fue traducida inicialmente como empowerment.

Pero el concepto va más allá: en un análisis más minucioso, se puede afirmar que empoderamiento es el eje que une conciencia y libertad. El entendimiento de que, a medida que las personas toman conciencia (concientización), también se van liberando (liberación) es central para Freire (FREIRE, 1969). Es imposible ser libre si no se tiene conciencia. Incluso si el simple hecho de tomar conciencia no lleve automáticamente a la libertad, es innegable que solo puede ser libre quien tiene conciencia.





Es precisamente aquí que se coloca el momento del empoderamiento: la toma de conciencia confiere determinado poder a las personas (y grupos), generado por un lado, a partir de los propios sujetos-agentes. Él no es dado sino al contrario, es el resultado de una praxis de reflexión y de inserción crítica de las personas, provocadas por los problemas o por las preguntas problematizadoras que los colocan en acción. La esencia del proceso pedagógico de Freire consiste en “hacer la pregunta”. Pero no cualquier pregunta: la pregunta que libera, esto es, que lo empodera y consecuentemente, lo hace siempre más libre.

Así, para Freire, empoderamiento es un proceso que surge de las interacciones sociales en que nosotros, seres humanos, somos construidos y, a medida que problematizamos la realidad de forma crítica, vamos “concientizándonos”, descubriendo brechas e ideologías; esa concientización nos da “poder” para transformar las relaciones sociales de dominación. Poder que lleva a la libertad y a la liberación.

Referencias: GUARESCHI, PEDRINHO. *Psicologia social crítica. Como prática de libertação*. Porto Alegre: Edipucrs, 2006; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969; FREIRE, Paulo; Ira, SHOR. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

ENSEÑAR Y APRENDER

Ana Lúcia Souza de Freitas

“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción” (FREIRE, 1996, p. 25). Esta afirmación sintetiza la forma como Paulo Freire comprende la complejidad de las relaciones entre enseñar y aprender. Esta reflexión se inscribe en el ámbito de la argumentación en torno a los saberes necesarios a la práctica educativa, subtítulo del libro *Pedagogia da autonomia*. En la obra referida, el autor aborda el conocimiento profesional docente a partir de tres ejes temáticos: no hay docencia sin discencia (cap. 1); enseñar no es transferir conocimiento (cap. 2); enseñar es una especificidad humana (cap. 3). Cada capítulo contiene nueve subtítulos en los que analiza las exigencias a la práctica docente. Entre ellas, la rigurosidad metódica, la investigación, el respeto a los saberes de los educandos, la conciencia del inacabamiento, la curiosidad, el saber escuchar y la disponibilidad para el diálogo. Es pues, de modo contundente que el autor se posiciona sobre la necesidad de saberes específicos, en defensa de la profesionalización docente.

Este es el tema de la obra *Professora sim, tia nao: cartas a quem ousa ensinar* (1993a), en la que Freire problematiza la función social de la docencia, al afirmar que “profesora no es tía” (p. 13). Se justifica aclarando que, al rechazar la





identificación de la figura de la profesora con la de la tía, no pretende menospreciar la figura de la tía, sino llamar la atención sobre el hecho que esa identificación distorsiona la responsabilidad profesional de la profesora.

Retomando la afirmación inicial, interesa comprender la imposibilidad de transferir el conocimiento, considerando dos equívocos fundamentales. El primero se refiere a la pretensión de que el conocimiento pueda ser “transferido” de un sujeto a otro, como si el proceso de conocer no exigiera del aprendiz nada más que recibir un conocimiento que le es “donado”. El segundo se refiere a la oposición sugerida entre el aprendiz como un sujeto que no sabe nada y al educador como quien lo sabe todo. Esos entendimientos revelan las concepciones subyacentes al abordaje tradicional de la enseñanza, a la que Paulo Freire denominó “educación bancaria” (ver ficha). En contraposición a ello, propone una concepción liberadora de la educación, considerando que enseñar y aprender parten de un proceso mayor: el de conocer, en el cual los educadores y educandos, mediatizados por el mundo, son sujetos implicados mutuamente.

A pesar de las eventuales distorsiones de su pensamiento, Paulo Freire afirma claramente que “El profesor debe enseñar. Es necesario hacerlo. Solo que enseñar no es transmitir conocimiento” (1993a, p. 118). Para la profundización de la concepción freiriana en el ámbito de los diferentes abordajes de enseñanza, es relevante consultar *Ensino: as abordagens do processo* (MIZUKAMI, 1986). Sobre la explicitación del autor respecto a su concepción interaccionista de los procesos de enseñar y aprender, merece destaque la obra *Professora sim, tia nao: cartas a quem ousa ensinar*, en la que Paulo Freire hace referencia a Vygotsky en varios momentos.

En la perspectiva freiriana, no es posible el acto de enseñar sin aprender, pues “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender” (FREIRE, 1996, p. 25). Por ello, enseñar y aprender no pueden realizarse sin el ejercicio del diálogo, pues es “imposible que enseñemos contenidos sin saber cómo piensan los alumnos en su contexto real, en su cotidianidad” (1993a, p. 105). Interesa enfatizar que para el autor, el diálogo necesita ser entendido como “el sello del acto cognoscente, desvelador de la realidad” (1987, p. 72), ya que una de las grandes distorsiones respecto a su pensamiento es considerar que una educación liberadora minimiza el valor de los contenidos.

Debemos reiterar que “es necesario que quien sabe, sepa sobretodo que nadie sabe todo y nadie ignora todo” (1982, p. 27). Las relaciones dialógicas, fundadas en la conciencia del inacabamiento, dan las bases para la reciprocidad entre el enseñar y el aprender, comprendidos como dimensiones del proceso de conocer. Esa reciprocidad tampoco se realiza sin el ejercicio de la curiosidad epistemológica (ver ficha), tema recurrente en la obra de Paulo Freire. Un importante reconocimiento de esa contribución del autor es hecho por Hugo Assmann, en la obra *Curiosidade e prazer de aprender*, en la que dedica un subtítulo sobre “La curiosidad - una insistencia explícita de Paulo Freire” (2001, p. 188).





En su reflexión sobre la función del educador, Paulo Freire enfatiza la promoción de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica. Según él, la disposición a aprender, fertilizada en el ejercicio de la curiosidad epistemológica, es fundamental al acto de enseñar, así como al de aprender. Al referirse a sí mismo, afirma que “es debido a que me abro siempre al aprendizaje, que puedo también enseñar”. E invita “Aprendamos enseñándonos” (FREIRE, 1991a, p. 26). En este sentido, enseñar y aprender están íntimamente vinculados a la investigación. Se trata de comprender la historicidad del conocimiento y por lo tanto, que “Enseñar, aprender e investigar se relacionan con esos dos momentos del ciclo gnoseológico: aquel en el que se enseña y se aprende el conocimiento ya existente y aquel en el que se trabaja la producción del conocimiento que aún no existe” (1996, p. 31). Respecto a esa relación entre enseñanza e investigación, Paulo Freire se posiciona enfáticamente en *Pedagogia da autonomia* (1996, p. 32):

Actualmente se habla con insistencia del profesor investigador. A mi modo de ver, lo que hay de investigador en el profesor no es una cualidad o una forma de ser o de actuar que se acrecienta a la de enseñar. Forma parte de la naturaleza de la práctica docente la indagación, la búsqueda, la investigación. Lo que se necesita es que en su formación permanente, el profesor se entienda y se asuma como investigador.

Más allá de la dimensión epistemológica, también merece resaltar el énfasis atribuido por Freire a la dimensión estética de las relaciones que se establecen entre enseñar y aprender (FREITAS, 2001). De manera especial, en las obras de la década de 1990, el autor enfatiza su comprensión de que “aprendemos, enseñamos, conocemos nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Nunca sólo con ésta” (1993a, p. 10). En defensa de la alegría en las relaciones de enseñar y aprender, Paulo Freire escribe el “Prefacio a la edición brasileña” de la obra *Alunos felizes*, de Georges Snyders, argumentando que “la alegría en la escuela fortalece y estimula la alegría de vivir (...). Luchar por la alegría en la escuela es una forma de luchar por el cambio del mundo” (1993b, pp. 9-10).

Cognición y emoción se implican mutuamente en el proceso, en que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra. De igual manera, la lectura de la palabra amplía la lectura del mundo, sobretodo porque para Freire, no es posible disociar los procesos de enseñar y de aprender de su dimensión política. Su testimonio sobre su propio aprendizaje es curioso. Al respecto afirma: “En un determinado momento de mi trayectoria, de mi experiencia, yo no pensé en política. En otro momento yo pensé en política y educación, y sólo en un tercer momento (...) yo digo que la educación tiene una naturaleza política” (FREIRE, 1991, p. 282). Sobre los aprendizajes de la experiencia docente de Paulo Freire, merece ser consultada la obra de Ana Maria Freire, Paulo Freire.





Uma história de vida, para elucidar entre otras cosas, la comprensión acerca de su “táctica pedagógica de dar clases” y de cómo “la docencia hacía parte de su ser en el mundo” (2006, p. 277).

Finalmente, nos interesa considerar lo que aprendemos con la lectura de Paulo Freire. En especial, que aprender a partir de la experiencia cotidiana es uno de los aprendizajes movilizados por la peculiaridad de la escritura del autor que, al narrar historias de vida, retoma la propia experiencia como objeto de estudio y punto de partida para la teorización. Como afirmó Ernani Maria Fiori, en el prefacio de *Pedagogia do oprimido*, “Paulo Freire es un pensador comprometido con la vida: no piensa ideas, piensa la existencia” (1987, p. 9). Dando visibilidad a la experiencia cotidiana como un espacio de producción de conocimiento, la escritura de Paulo Freire instiga la autoría de sus lectores y lectoras, que, al aprender a escribir su vida, se dan cuenta de que son también hacedores de historia. La obra de Paulo Freire es un testimonio de que enseñar y aprender, como especificidades humanas, se constituyen mediante “el proceso en que la vida como biología pasa a ser vida como biografía” (p. 10). En Freire, enseñar y aprender es biografiarse, es historizarse.

Referencias: ASMANN, Hugo. *Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa*. Petrópolis: Vozes, 2001; FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: Uma história de vida*. Iduatuba, São Paulo: Villa das Letras, 2006; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. Prefácio de Antonio Joaquim Severino. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982; FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991a.; FREIRE, Paulo. “Depoimento de um grande amigo” (posfácio). En: FIORI, Ernani Maria. *Textos Escolhidos. Volume 2. Educação e Política*. Porto Alegre: L&PM, 1991b, pp. 273-287; FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D’Água, 1993a.; FREIRE, Paulo. “Prefácio” à Edição Brasileira. En: SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993b. pp. 9-10; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREITAS, Ana Lúcia. *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

EPISTEMOLOGÍA

Fernando Becker

Definimos como epistemología la concepción de conocimiento que Paulo Freire deja traslucir en sus textos, sin que haya una explicitación sistemática, y sin la





preocupación de hacer una ciencia del conocimiento. Se trata de una epistemología crítica, de base interaccionista o constructivista, según la cual el conocimiento es resultado de construcciones del sujeto en interacción con el mundo, la sociedad o la cultura. “(...) el conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones” (FREIRE, 1977, p. 36). Freire comprende al sujeto como un organismo vivo, personificado en un individuo, centro de acciones y decisiones, cuyo estatuto es irreductible a la totalidad social, a pesar de que sus límites temporales y espaciales sean delineados por el entorno cultural y social. “Conocer es tarea de sujetos, no de objetos. Y es como sujeto y solo en su condición de sujeto que el hombre puede realmente conocer” (p. 27).

“La humanidad es obra de ella misma” (Giambattista Vico). Ese sentido impregna toda la obra de Freire. El individuo no es simplemente el autor de su propia construcción, sino, en la medida que él solo podrá hacerse en la convivencia con los otros, se vuelve responsable también por la construcción de los otros - condición de sus propias transformaciones. Él sabe que el proceso de conformación del sujeto se centraliza en su actividad, la que trae la alteridad al ámbito de la subjetividad. Él sabe también que la condición de su propia existencia, o mejor, de su ser o de su hacerse, pasa necesariamente por el otro. La incompletitud, dice él, las lagunas vividas por el yo, son suplidas por el otro, no directamente, sino por las actividades propias del yo. De la misma manera que el otro, visto como un yo, encuentra en el yo, visto como otro, su completitud. Tenemos aquí una clara noción de interacción; de una epistemología interaccionista. El conocimiento como capacidad, no sólo como contenido, es construido por el sujeto que se constituye como tal en esta construcción. Una epistemología constructivista.

Veamos algunos desdoblamientos de esa epistemología.

Para convertirse en sujeto, el individuo necesita construir la realidad, el mundo objetivo, y situarse en este mundo. Nada le es dado de forma gratuita. La construcción del mundo es, sobre todo, un proceso de conocimiento. En el tope de ese proceso cognitivo se encuentra la conciencia. No como iluminación interna, como insight, sino como apropiación, primero, del propio hacer, después del hacer de los otros; apropiación que es por sí misma, transformación, y como tal, concientización. “La realidad no puede ser modificada sino cuando el hombre descubre que es modificable y que él puede hacerlo” (FREIRE, 1979, p. 40). El acto de conocer, incluyendo la actividad de conciencia, es en sí mismo transformador, o no es verdadero conocimiento.

El proceso de conocimiento es fundamentalmente un proceso de relación parte-todo. El conocimiento se realiza por la construcción de totalidades progresivamente complejas. Se puede rastrear el proceso del conocimiento de un individuo rastreando las totalidades que él va construyendo. En la medida que tales totalidades son frágiles, la vida cognitiva del sujeto puede ser invadida y transformada en algo diferente de lo que es; en algo otro, alium, en algo alienado, robado de sí. “La percepción parcial de la realidad roba al hombre la posibilidad





de una acción auténtica sobre ella” (FREIRE, 1977, p. 34). La capacidad de comprender la realidad como totalidad, cada vez más consistente, es obra del hombre” (...) que actúa y es capaz de reflexionar sobre sí mismo y sobre su propia actividad” y constituirse como ser de la praxis, y no apenas de la práctica; “(...) un ser de relaciones en un mundo de relaciones” (p. 39).

El proceso de conocimiento, visto a partir de sus raíces más profundas, se da en la relación entre sujetos, entre individuos, entre organismos - entre “cuerpos conscientes”. La dimensión dialógica es pues, un postulado de esa construcción. Esa relación genera una dimensión ética. El derecho a la palabra surge de las profundidades de la relación cognitiva. “Cada uno de nosotros es un ser en el mundo, con el mundo y con los otros. Vivir o encarnar esta constatación evidente, como educador o educadora, significa reconocer en los otros (...) el derecho de decir su palabra” (1982, p. 30). La dimensión pedagógica redobla esa relación epistemológica y, como tal, debe expresarse como relación de doble vía, radicalmente interactiva, a pesar de asimétrica: quien enseña también aprende, y quien aprende también enseña. El acto de enseñar no puede robar del alumno el lugar de sujeto de su propia construcción; al contrario, debe ayudarlo a construir la conciencia de esa autoría. “Mi papel de profesor progresista no es simplemente el de enseñar matemática o biología sino, tratando la temática, que es por un lado mi enseñanza, por otro, se trata del aprendizaje del alumno, ayudarlo a reconocerse como arquitecto de su propia práctica cognoscitiva” (1997, p. 140).

Para que la pedagogía de Freire realice su epistemología, ella debe prolongar el proceso interactivo, dialógico, y no oponerse a él. “Es enseñando matemática que enseño también cómo aprender y cómo enseñar, como ejercer la curiosidad epistemológica indispensable para la producción del conocimiento” (1977, p. 142). Diríamos hoy que la pedagogía debe dar continuidad al proceso de construcción del sujeto epistémico, de sus capacidades, y no perderse en búsquedas de contenido sin horizonte. Además de eso, la pedagogía freiriana —del oprimido, de la esperanza o de la autonomía— es activa por coherencia con su epistemología. Actividad del sujeto autónomo que practica la libertad y por eso es capaz de reinventar su propia existencia. “Es por ello que, en el proceso de aprendizaje, sólo aprende verdaderamente aquel que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprendido, con lo que puede por ello, reinventarlo (...)” (1977, pp. 27-28).

La capacidad cognitiva humana concebida de esta manera, genera la pregunta, la curiosidad, la acción exitosa (práctica), la acción reflexionada (praxis), el diálogo, la libertad, la autonomía, la trascendencia, la utopía, el aprendizaje transformador, la totalidad. Él crea horizontes en los cuales es posible reinventar y crear algo nuevo; en el que no se es condenado a repetir lo antiguo; en que se hace historia. “De ahí que insisto tanto en la problematización del futuro y rechace su inexorabilidad” (1977, p. 59). La pedagogía que hace repercutir esa epistemología es la de la búsqueda, de la indagación, de la concientización, del habla, de la pregunta, de la escucha, del diálogo, de la transformación, de la reflexión práctica,





del pensamiento autónomo, de la osadía de lo nuevo. Se encuentra en el extremo opuesto al autoritarismo. “La impresión que tengo es la de que (...) el educador autoritario tiene más miedo de la respuesta que de la pregunta. Teme la pregunta por la respuesta que debe dar” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 47). El ejercicio de la pregunta por el profesor y sobre todo por los alumnos, señala un ejercicio cognitivo, de libertad, coherente con la pedagogía y la epistemología de Freire: “Creo por otro lado, que la represión a la pregunta es apenas una dimensión de una represión mayor - la represión al ser entero, a su expresividad, a sus relaciones en el mundo y con el mundo” (FREIRE; FAUNDES, 1985, p. 47).

La epistemología de Freire es mucho más rica de lo que es capaz de revelar este texto, pero lo que se dice aquí ya es suficiente para transformar profundamente las relaciones educativas, en la escuela o en otras instancias sociales. La superación de la conciencia ingenua por la conciencia crítica, capaz de transformar las relaciones sociales, más que un objeto pedagógico, constituye la marca epistemológica de quien duda en afirmar: “(...) estoy absolutamente convencido de que la educación, como práctica de la libertad, es un acto del conocimiento, una aproximación crítica de la realidad” (FREIRE, 1979, p. 25). El objetivo de la obra de Freire es pedagógico. Pero su sustentación radicalmente crítica, es epistemológica”.

Referencias: BECKER, Fernando. *O caminho da aprendizagem: da ação à operação em Piaget e Freire*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009 (no prelo); FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977; FREIRE, Paulo. *Conscientização; teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979; FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982; FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

ESCRIBIR/ESCRITURA

Remí Klein

Ya en la obra *Pedagogia do oprimido*, escrita en 1967, dedica especial atención a la alfabetización a partir de palabras generadoras, desde el prefacio escrito por Ernani Maria Fiori; “Así, al objetivar una palabra generadora —íntegra primero, y después descompuesta en sus elementos silábicos—, el alfabetizando ya está motivado para no sólo buscar el mecanismo de su recomposición y de la composición de nuevas palabras, sino también para escribir su pensamiento” (FREIRE, 1987, p. 12). Propone superar el ejercicio mecánico de dominio del código alfabético, en búsqueda de un proceso de “aprender a decir su palabra, pues con ella se constituye a sí mismo y la comunión humana en que se constituye; instaura un mundo en que se humaniza, humanizándolo” (p. 13).





En contraposición a una educación bancaria y a los métodos sintéticos de alfabetización, muy en boga en su tiempo y aún hoy en muchos lugares, Freire vivencia y defiende un método analítico, de la palabra, a partir de palabras generadoras. Estas son escogidas a partir de la investigación del universo del vocabulario y son desarrolladas al pueblo para releer su habla y escribir su palabra por medio de la formación de otras palabras y de frases escritas con estos fonemas. Propone vincular la palabra al mundo, o sea, la lectura y la escritura de la “palabra mundo” (FREIRE, 2001, p. 12), buscando ayudar al pueblo “a aprender a decir su palabra” (FREIRE, 1987, p. 20), comprendiendo que “decir su palabra equivale a asumir, conscientemente, como trabajador, la función de sujeto de su historia” (FREIRE, 1987, p. 21).

En A importância do ato de ler: em três artigos que se completam, Freire explica:

La investigación de lo que llamaba universo vocabular nos daba así las palabras del Pueblo, preñadas de mundo. Ellas nos venían a través de la lectura del mundo que hacían los grupos populares. Después, volvía a ellos, insertas en lo que llamaba y llamo codificaciones, que son representaciones de la realidad. (...) En el fondo, ese conjunto de representaciones de situaciones concretas posibilitaba a los grupos populares una “lectura” de la “lectura” anterior del mundo, antes de la lectura palabra. (FREIRE, 2001, pp. 20-21)

Al escribir el prefacio de esa obra, Antônio Joaquim Severino escribe: “Y aprender a leer, a escribir, alfabetizarse, es antes de nada aprender a leer el mundo, comprender su contexto, no en una manipulación mecánica de las palabras, sino en una relación dinámica que vincula lenguaje y realidad” (FREIRE, 2001, p. 8). Freire insiste en la comprensión crítica de la alfabetización, vista por él bajo el ángulo de la educación política, por entenderla como una profundización política: “Inicialmente me parece interesante afirmar que siempre vi la alfabetización de adultos como un acto político y un acto de conocimiento, por ello, un acto creador” (FREIRE, 2001, p. 19). La alfabetización debe consistir en aprender a leer y escribir el mundo, a comprender el texto y el contexto: “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente” (2001, p. 11). “Cuando aprendemos a leer y escribir, lo importante es aprender también a pensar cierto” (FREIRE, 2001, p. 56).

Carlos Rodríguez Brandão, en O que é método Paulo Freire, coloca como ejemplo el nombre Benedito (impreso en la capa del libro) como la primera palabra que aparece en la propuesta desarrollada por el Movimiento de Educación de Base, en Goiás, en 1964, seguida de Jovelina, bosque, fuego, zapato, casa, o sea, todas ellas palabras simples, con los fonemas en orden directo-consonante





más vocal²² y sin mayores dificultades de construcción, retiradas del universo del vocabulario del pueblo, viniendo después otras palabras, ya con mayores dificultades gráficas como azadón, lluvia, labor, bicicleta, trabajo, becerro, zafra, máquina, abarrotés, materia, producción, harina y carretera²³. (2004, p. 54 ss).

Brandão también escribió una obra infantil sobre la historia de Freire, *História do menino que lia o mundo* (2001), en que es explicado el asunto de la lectura y de la escritura de la palabramundo con el juego de las palabras semillas (2005, p. 55ss). Esa obra es ampliada en su libro *Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e de palavras*, “donde se puede aprender a construir y a jugar tres juegos con palabras, inspirados en las ideas del niño que (...) inventó una manera nueva de aprender a leer y escribir” (FREIRE, 2005, p. 10).

Referencias: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *História do menino que lia o mundo*. Veranópolis: ITERRA, 2001; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Método Paulo Freire*. 25. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2004; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e palavras*. São Paulo: Editora UNESP, 2005; FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 31.

ESCUCHAR

Ana Maria Saul

Saber escuchar es uno de los saberes necesarios a la práctica educativa, presentados por Paulo Freire en el libro *Pedagogia da autonomia* (1997). Se trata de escuchar de una forma que va más allá de la capacidad auditiva y difiere de la pura cordialidad.

Para comprender mejor este concepto, es importante analizarlo en la perspectiva relacional de la obra freiriana, con especial acento en *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1978).

Saber escuchar es condición para el desarrollo de una práctica educativa democrática. En la medida en que aprendemos a escuchar al educando, de forma paciente y crítica, afirma Freire, podemos pasar a hablar con él y no hablar para él, como si fuéramos detentores de la verdad a ser transmitida. En esa perspectiva, saber escuchar requiere que se aprenda a escuchar lo diferente.

22. *N. de la T.* en Portugués: Jovelina, mata, fogo, sapato, casa.

23. *N. de la T.* en Portugués: enxada, chuva, roçado, bicicleta, trabalho, bezerro, safra, máquina, armazém, assinatura, produção, farinha y estrada.





Dice Freire: “valorizar lo diferente de nosotros es absolutamente fundamental para el ejercicio de la autonomía (...) la profesora que cierra sus oídos al dolor, a la indecisión, a la angustia, a la curiosidad de lo diferente, mata la posibilidad de ser en el diferente” (FREIRE, 1997).

Para Freire saber escuchar es también un requisito para el diálogo y para la comprensión del conocimiento que trae el educando a la situación de enseñanza-aprendizaje, posibilitando que el educador conozca y trabaje a partir de la lectura de mundo del educando. Saber escuchar es por lo tanto una práctica que se imbrica necesariamente, en la construcción del conocimiento crítico-emancipador. Es importante recordar con Freire, que la práctica del saber escuchar implica necesariamente posturas que van a requerir nuevos aprendizajes del educador: humildad, amorosidad a los educandos y tolerancia.

A partir de su experiencia al lado de Paulo Freire, en la PUC/SP, Saul (1999) relata que el escuchar estuvo siempre presente en la práctica del maestro, constituyéndose en procedimiento esencial para su didáctica en las clases. Paulo Freire, dice ella, insistía en iniciar las clases oyendo las prácticas y los intereses de investigaciones de los alumnos; sus sueños. Trabajando con las propuestas/temáticas presentadas por los alumnos, incluso si ellas no estuvieran suficientemente claras, Freire buscaba encontrar los ejes centrales y los “hilos comunes” entre las diferentes experiencias o proyectos. De manera dialógica, profundizaba contenidos fundamentales que pudieran subsidiar la construcción del conocimiento. A Freire le gustaba estimular/desafiar a los estudiantes para que se ejercitaran en la producción escrita. Él proponía a los alumnos que escribieran pequeños textos, consultando también la bibliografía sugerida por él, para que pudieran reaccionar a las discusiones. En la siguiente sesión, él oía atentamente las reflexiones y comentaba cada una de ellas, reabriendo el diálogo.

A escuchar se pueden encontrar referencias hechas por otros autores, en diferentes contextos. En la obra de Enrique Dussel, en particular, en *Método para una filosofía da libertação*, la capacidad de escuchar alineada con el trabajo de Freire se destaca como exigencia ética: “saber oír es el momento constitutivo del propio método; es el momento de discipular del acto de filosofar; es la condición que posibilita el saber-interpretar, para saber-servir”.

En entrevista al escritor Eduardo Galeano (2007), autor del clásico *Las venas abiertas de América Latina*, hace una importante reflexión acerca de la necesidad de escuchar, al responder sobre el papel del intelectual, hoy, en América Latina. En sintonía con Freire, en lo que se refiere a la importancia de dar voz a los oprimidos, Galeano resalta el valor de escuchar la palabra de los despreciados porque son palabras verdaderas.

Es condición esencial escuchar las voces jamás escuchadas... de las mujeres, de los negros, de los indios, de los pobres, de los civiles (...) pertenecemos a naciones que nacieron mutiladas (...) ellas tienen una cultura pasada, literatura, que también está mutilada.





Galeano termina su entrevista proponiendo la recuperación de esas voces perdidas.

Referencias: DUSSEL, Enrique. *Método para uma filosofia da libertação*. São Paulo: Loyola, 1986; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; GALEANO, Eduardo. *Veias continuam abertas na América Latina*. Entrevista concedida a Mario Augusto Jakobskind. Disponible en: <<http://www.outerspace.com.br>>. Acesso em: 4 nov. 2007; SAUL, Ana Maria. “Paulo Freire, vida e obra de um educador”. In: STRECK, Danilo et al. (Orgs.). *Ética, utopia e educação*. Petrópolis: Vozes, 2001. pp. 17-28.

ESCUELA

Moacir Gadotti

Paulo Freire era un educador que siempre hablaba bien de la escuela, incluso cuando criticaba a la escuela conservadora y burocrática. Él la concebía como un espacio de relaciones sociales y humanas. Una de las contribuciones originales de Paulo Freire se refiere a la importancia de la informalidad en el aprendizaje: “Si estuviera claro para nosotros que fue aprendiendo que aprendimos que es posible enseñar, habríamos entendido con facilidad la importancia de las experiencias informales en las calles, en las plazas, en el trabajo en las salas de clase de las escuelas, en los patios de recreo, en que los diversos gestos de los alumnos, del personal administrativo, del personal docente, se cruzan llenos de significado” (FREIRE, 1996 p. 50).

Paulo Freire insistía en que no es únicamente en la escuela que las personas aprenden. Como institución social, ella ha contribuido tanto para el mantenimiento como para la transformación social. La escuela, para Paulo Freire, no es sólo un lugar para estudiar, sino para encontrarse, conversar, confrontarse con el otro, discutir, hacer política. La escuela no puede cambiar todo ni puede sola, cambiarse a sí misma. Ella está íntimamente vinculada a la sociedad que la mantiene. Ella es al mismo tiempo factor y producto de la sociedad. Como institución social ella depende de la sociedad y para ser cambiada depende también de la relación que mantiene con otras escuelas, con las familias, con la sociedad, con la población.

Paulo Freire nos habla en su *Pedagogia da autonomia* de la “boniteza de ser persona” (1997, p. 67), de la boniteza de ser profesor: “Enseñar y aprender no pueden darse por fuera de la búsqueda, de la boniteza y de la alegría”. Él llama la atención para la esencialidad del componente estético en la formación del educador. Una estética que nos es separada de la ética. Él habla de la importancia de la “boniteza” de las escuelas, de la importancia formadora de los espacios: “Es





increíble que no imaginemos la significación del discurso “pronunciado” en y por la limpieza del piso, en la boniteza de las salas, en la higiene de los baños, en las flores que la adornan. Hay una pedagogicidad indiscutible en la materialidad del espacio (FREIRE, 1996 p. 50).

Paulo Freire fue un defensor de la escuela pública que es la escuela de las mayorías, de las periferias, de los ciudadanos que sólo pueden contar con ella. Él entendía la escuela pública como “escuela pública popular” (gran nombre de su gestión en la Secretaría de Educación del Municipio de Sao Paulo) como “escuela ciudadana”. Paulo Freire defendía una escuela pública como espacio de rescate científico de la cultura popular, una escuela como espacio de organización política de las clases populares e instrumento de lucha contra hegemónica.

El 19 de marzo de 1997, en Archivos Paulo Freire, en São Paulo, en una entrevista a la TV Educativa de Rio de Janeiro, él se refirió a su concepción de “escuela ciudadana”:

La Escuela Ciudadana es aquella que se asume como un centro de derechos y de deberes. Lo que la caracteriza es la formación para la ciudadanía. La Escuela Ciudadana es la escuela que viabiliza la ciudadanía de quien está en ella y de quien viene a ella. Ella no puede ser una escuela ciudadana en sí y para sí. Ella es ciudadana en la medida misma que se ejercita en la construcción de la ciudadanía de quien usa su espacio. La Escuela Ciudadana es una escuela coherente con la libertad. Es coherente con su discurso formador, liberador. Es toda escuela que, al luchar por ser ella misma, lucha para que los educandos-educadores también sean ellos mismos. Y, como nadie puede ser sólo, la Escuela Ciudadana es una escuela de la comunidad, del compañerismo. Es una escuela de producción común del saber y de la libertad. Es una escuela que vive la experiencia tensa de la democracia.

Paulo Freire asociaba ciudadanía y autonomía.

Desde sus primeros escritos, Paulo Freire consideró la escuela mucho más que las cuatro paredes de la sala de clase. Creó el “Círculo de Cultura”, como expresión de esa nueva pedagogía que no se reducía a la noción simplista de “sala de clase”. En la sociedad del conocimiento de hoy eso es muy actual ya que ahora el “espacio escolar” es mucho más grande que la escuela. Los nuevos espacios de formación (medios de comunicación, radio, TV, videos, iglesias, sindicatos, empresas, ONGs, espacio familiar, internet...) ensanchan la noción de escuela y de sala de clase. La educación se volvió comunitaria, virtual, multicultural y ecológica, y la escuela se amplió a la ciudad y al planeta.

En 1974, en Ginebra, Paulo Freire tuvo un célebre encuentro con el filósofo austríaco Ivan Illich que en aquel año estaba publicando su libro *Sociedade sem Escolas* (Editora Vozes). En el debate que ellos tuvieron, criticaron a la escuela tradicional. Entre la burocratización de la institución





escolar, los dos pidieron que los educadores buscaran su propio desarrollo y la liberación colectiva para combatir la alienación de las escuelas, propusieron también el redescubrimiento de la autonomía creadora. A pesar de esos puntos en común, existen considerables divergencias entre ellos. En el trabajo de Ivan Illich podemos encontrar pesimismo con relación a la escuela. Él no cree que la escuela tenga futuro. Por ello sería necesario “desescolarizar” la sociedad. En Paulo Freire encontramos optimismo. La escuela puede cambiar y debe ser cambiada, pues juega un papel importante en la transformación social. Lo que une a Illich e a Freire es su profunda creencia en revolucionar los contenidos y la pedagogía de la escuela actual. Los dos creen que ese cambio es al mismo tiempo de carácter político y pedagógico, y que la crítica a la escuela es parte de una crítica más amplia a la civilización contemporánea. Para Paulo Freire la escuela es un lugar especial, un lugar de lucha y de esperanza. Por eso ella necesita ser para todos y de calidad.

Referencias: FREIRE , Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ESCUELA CIUDADANA

Daniel Schugurensky

En muchas partes del mundo, el nombre de Paulo Freire está asociado frecuentemente a la educación de adultos, a tal punto que es casi imposible hablar de la educación de adultos del siglo XX sin hablar de Freire. Es así porque a lo largo de su vida Freire hizo grandes contribuciones a la teoría y a la práctica en ese campo. Sin embargo, es necesario recordar que Paulo Freire también actuó en el campo de la educación escolar, pues comenzó su carrera en una escuela secundaria y ya al final de su vida se involucró en la gestión del sistema escolar de su ciudad. A pesar de haber tenido muchas críticas a la escuela tradicional, Freire no compartía las propuestas de desescolarización de autores como Ivan Illich. A diferencia de ellos, Freire creía en el potencial democrático de la escuela.

Con su nombramiento como Secretario de Educación de la ciudad de São Paulo en 1989, Freire se convirtió en responsable de 622 escuelas con 720.000 alumnos, desde el jardín de infancia hasta el 8vo grado, además de liderar la educación de adultos y el entrenamiento en alfabetización. Como Secretario de Educación de São Paulo en 1989, en el gobierno de Maria Luiza Erundina, Freire propuso un programa basado en cinco objetivos: 1) ampliación del acceso a la escuela; 2) democratización de la administración escolar; 3) mejoría de la calidad de la enseñanza; 4) educación para trabajadores jóvenes y adultos y 5) el desarrollo de ciudadanos críticos y responsables (FREIRE, 2001).





Durante los años que fue Secretario de Educación, Freire desarrolló una serie de iniciativas. Al inicio, él dedicó una parte importante de su tiempo, energía y recursos a arreglar la precaria infraestructura de las escuelas K-12, que servían a casi un millón de niños. Como resultado de ese esfuerzo, al final de su administración, el número de estudiantes matriculados en el sistema de enseñanza pública había crecido un 15,59%, fueron construidas 77 escuelas nuevas, comprados 60 mil nuevos pupitres, fueron realizados servicios de reforma y mantenimiento en la mayoría de las escuelas y fueron tomadas medidas para maximizar el uso de las edificaciones escolares existentes, y abrirlos para actividades comunitarias. Se adquirió equipos audiovisuales, computadoras y literatura infantil, así como material escolar básico para los niños pobres.

Una de las iniciativas más radicales puestas en práctica por Freire y su equipo en la Secretaría de Educación fue su proyecto Escuela Ciudadana. A través de ese proyecto, Freire continuó sus propuestas de educación popular, pero en el contexto de escuela pública y en relación a las reformas en la gestión escolar, planificación pedagógica, organización curricular y evaluación escolar. En verdad, la Escuela Ciudadana tiene en su proceso histórico, las raíces y presupuestos de la educación popular que surgió en América Latina al calor de las luchas populares de mediados del siglo XX (CUSTÓDIO, 2008). En ese sentido, Gadotti (1999) apunta que la educación popular pasó por diversos momentos, desde la búsqueda por la concientización en los años 50 y 60, a la defensa de la escuela pública popular comunitaria, en los años 70 y 80, hasta la escuela ciudadana en la última década del siglo XX. Freire tenía en mente la Escuela Ciudadana como aquella que promueve el ejercicio de la ciudadanía por todos los que participan de ella.

La Escuela Ciudadana es aquella que se asume como un centro de derechos y de deberes. Lo que la caracteriza es la formación para la ciudadanía. La Escuela Ciudadana entonces, es la escuela que viabiliza la ciudadanía de quien está en ella y de quien va a ella. Ella no puede ser una escuela ciudadana en sí y para sí. Ella es ciudadana en la medida que se ejercita en la construcción de ciudadanía de quien usa su espacio. La Escuela Ciudadana es una escuela coherente con la libertad. Es coherente con su discurso formador, liberador. Es toda escuela que, luchando para ser ella misma, lucha para que los educandos-educadores también sean ellos mismos. Y, como nadie puede ser sólo, la Escuela Ciudadana es una escuela de comunidad, de compañerismo. Es una escuela de producción común del saber y de la libertad. Es una escuela que vive la experiencia tensa de la democracia”. (FREIRE, 2000 *apud Gadotti, 2002*)

En el proyecto de Escuela Ciudadana, Freire propuso un movimiento de reforma curricular basado en la interdisciplinariedad y en un abordaje participativo de la producción del conocimiento, que usaba temas generadores





relacionados con situaciones reales y asuntos relevantes para los educandos y sus comunidades. El proyecto de reforma curricular fue complementado por una iniciativa amplia en el sistema para substituir el modelo autoritario de educación existente, por relaciones más dialógicas en la sala de clases y formas de gestión más democráticas, incluyendo alianzas con grupos locales y con padres, en búsqueda de procesos de decisión participativa en términos de planificación, realización y ubicación de recursos. Este sistema abierto estaba dirigido a aumentar la autonomía de la escuela y la responsabilidad de la comunidad, a garantizar mayor transparencia y sustentabilidad de las reformas educativas y a permitir que las escuelas y el gobierno tengan la oportunidad de elaborar juntos las políticas educativas.

No siempre fue fácil poner en práctica esas ideas. Una de las iniciativas más controvertidas del proyecto Escuela Ciudadana fue una reforma en términos de gestión que proponía entre otras cosas, dar más poder a los consejos escolares locales, realizar elecciones para director y vice director (con padres y niños componiendo 50% de los votos y el otro 50% por profesores y funcionarios), permitir sólo una reelección (lo que significaba forzarlos para que los profesores acepten solamente un empleo de tiempo completo. Esa propuesta fue rechazada, y Freire argumentó que la derrota no se debía al mérito de la propuesta sino al de la larga tradición corporativista y al conservadorismo político del sistema educativo del municipio.

En ese corto período, el proyecto Escuela Ciudadana de São Paulo tuvo algunas conquistas importantes. A partir de la Secretaría de Educación, Freire introdujo una estructura más democrática y descentralizada para el supervisor escolar, el servicio técnico y de apoyo, así como un nuevo modelo de formación en servicio para profesores. Ese servicio consistía en la oferta y en la facilitación de reuniones (grupos de desarrollo profesional), en las cuales los profesores podrían reflexionar sobre su conocimiento y su actuación pedagógica, explorar teorías educacionales y desarrollar habilidades, en un proceso colectivo y continuo (GADOTTI, 1999, 2000; AZEVEDO, 2000, PADILHA, 2001). El proceso fue interrumpido en 1992 cuando la coalición progresista perdió las elecciones municipales. Sin embargo, su contribución más importante fue abrir el camino para que pudieran surgir y ganar fuerza otros proyectos de Escuela Ciudadana, no sólo en São Paulo sino en otras partes de Brasil y del mundo.

Referencias: AZEVEDO, José Clóvis. *Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis: Vozes, 2000; CUSTÓDIO, Maria do Carmo. *Escola cidadã: algumas reflexões sobre a democratização da escola pública*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008; FREIRE, Paulo. *Escola Cidadã*, entrevista hecha por la TV Educativa do Rio de Janeiro, 7 mar. 1997; FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001; GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. 11. ed. Coleção Questões da Nossa Época, v. 24. São Paulo: Cortez, 2006; GADOTTI, Moacir. *Caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos*. Cadernos de EJA V 06. São Paulo, IPF,





1999; GADOTTI, Moacir. “Escola cidadã, cidade educadora: projetos e práticas em processo”. En: CONZATTI, Marli; Maria Luiza, R. FLORES; Leslie, TOLEDO (Orgs). *Da escola cidadã à cidade educadora: a experiência de Porto Alegre*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2002, pp. 11-17; PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez/IPF, 2001.

ESPERANZA

Danilo R. Streck

Esperanza es una categoría central en la obra de Freire, vinculada con otros conceptos como utopía, inédito viable o sueño posible. Ya en *Pedagogia do oprimido* (1981b, p. 97) la esperanza se hace presente como condición para el diálogo, junto con el amor, la humildad, la fe en los hombres y en las mujeres. La confianza se instaura en el diálogo que, a su vez, es movido por la esperanza. El diálogo en busca del ser más, no puede darse en la desesperanza. En palabras de Freire: “Sin embargo, la esperanza no es un cruzarse de brazos y esperar. Me muevo en la esperanza mientras lucho y si lucho con esperanza, espero” (FREIRE, 1981, p. 97).

La esperanza se convierte en el tema-título de sus libros (*Pedagogia da esperança*, 1992), escrito en un período tensionado por avances democráticos y por una desilusión de las utopías. Por un lado, la Constitución Federal de Brasil aprobada en 1988 garantizaba importantes espacios de participación popular, y gobiernos progresistas comenzaban a implantar políticas públicas innovadoras, como el Presupuesto Participativo en Porto Alegre (1989). Por otro lado, la caída del muro de Berlín (1989) simbolizaba la crisis de alternativas en términos de proyectos de sociedad.

La esperanza es para Freire una “necesidad ontológica”, un “imperativo excepcional e histórico” (FREIRE, 1992, p. 10). A su vez, la desesperanza es la esperanza que perdió el rumbo. Consecuentemente, no cabe una educación para la esperanza. El papel del educador y de la educadora es cuidar para que la esperanza no se desvíe y no se pierda, cayendo sea en la desesperanza o en la desesperación. Al ser un imperativo histórico, la esperanza se manifiesta en la práctica. No hay esperanza en el “puro esperar”, esto es, en la inmovilidad y en la parálisis. Si la meta es la creación de un mañana diferente, su construcción tiene que ser iniciada hoy. De la misma forma, no toda esperanza es igualmente generadora de una realidad diferente. La crítica es su elemento purificador. Para Freire, la esperanza crítica es tan necesaria para el ser humano como el agua descontaminada para la vida del pez.

En *Pedagogia da esperança*, la esperanza se afirma en un contexto de análisis atravesado por la metáfora de la trama. Se tiene la impresión de que ella da





sustentación a los hilos que la vinculan para componer la existencia individual, la historia y la propia práctica educativa. Freire se está debatiendo con las teorías pos modernas (del fin de las meta narrativas, del fin de la historia, del fin del sujeto) y se sitúa en una posición que identifica como “posmodernamente progresista”, dando a entender que la afirmación de la esperanza necesita ser contextualizada en la historia. Su obra misma es un ejemplo de reinención dentro de nuevas condiciones, desde la experiencia de alfabetización en Angicos hasta el desafío de la administración municipal en São Paulo como Secretario de Educación.

En *Pedagogia da autonomia* (1996, p. 80), a su vez, Freire asocia esperanza y alegría como exigencias del enseñar. Hombres y mujeres, como seres de la esperanza, están frente a la posibilidad de crear otro futuro. En ese sentido la misma esperanza que busca la alegría también provoca “rabia” frente a las condiciones que niegan el ser más inscrito en la naturaleza de la personas.

Un autor que tuvo una gran influencia sobre los movimientos de contestación de los años 1960, en los cuales Freire también se inspira y a los cuales está asociado, es Ernst Bloch en cuya obra se encuentra el libro *O princípio da esperança* (tres volúmenes publicados entre 1954 y 1959). Según Bloch, el hombre apenas percibe fragmentos del futuro a través de sus acciones concretas. Pierre Furter ve en esa esperanza la base para el pensamiento utópico en la educación (FURTER, 1996). Entre otras obras fundadoras sobre el tema, se destaca *Teologia da esperança* (1964) de Juergen Moltmann, que influenció el movimiento de Teología de la Liberación y fue fuente de inspiración para Ruben Alves, que tituló su tesis de doctorado *A theology of human hope* (1969), publicada en Brasil como *Da esperança* (1987). La esperanza se convierte en una presencia viva, vivida como la experiencia anticipada de una promesa que ya comenzó a ser cumplida.

Paulo Freire integra la esperanza no solamente en sus escritos pedagógicos. Ella forma parte de su ser en el mundo y alimenta su búsqueda y sus luchas, sea entre los campesinos nordestinos, con estudiantes universitarios, sea en la gestión pública. La esperanza basada en la acción impide tanto la acomodación pragmática a la realidad como la fuga a idealismos incapaces de interferir en la historia.

Referencias: ALVES, Rubem. *Da esperança*. Campinas: Papyrus, 1987; BLOCH, Ernst. *O princípio esperança*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; FURTER, Pierre. *Educação e reflexão*. Petrópolis: Paz e Terra, 1966.





ESPONTANEISMO

Conceição Paludo

Aún cuando sea de forma ligera, es posible decir que en la terminología política, espontaneísmo se refiere a la revolución social, y en ella la necesidad o no, de una dirección fuerte. En la práctica política esa dicotomía llevó al uso de los términos “vanguardismo”, para los que creen que es necesaria la acción individual de personas y de partidos, y “basismo” para aquellos que de alguna manera poseen posiciones anti vanguardistas. Según la teoría del conocimiento, este término se relaciona con las posiciones “apriorísticas” o “empiristas”, lo que demandaría una mayor o menor participación de los seres humanos en el proceso de conocimiento de la realidad.

Freire (2003), en lo que respecta a esa dicotomía, que se refiere al papel de la objetividad y de la subjetividad en las relaciones de los hombres con el mundo, afirma que entre ellas existe una dialéctica. Para él, confundir la subjetividad con el subjetivismo (o espontaneísmo) sería negar el papel de los hombres en el proceso histórico y en la transformación de la realidad, como si pudieran existir “hombres sin mundo” (p. 37), lo que es propio de las visiones ingenuas. Por otro lado, confundir objetividad con objetivismo sería lo mismo que admitir un “mundo sin hombres”, lo que es común en las visiones mecanicistas (p. 37).

Para Freire, aproximándose de Marx (1974), siendo la realidad producto de la acción de los hombres y si ésta se vuelve contra ellos y los condiciona, “transformar la realidad opresora es una tarea histórica, es tarea de los hombres”. Es por eso que sólo “a través de la “praxis auténtica, que sin “ser bla, bla, bla ni activismo, sino acción y reflexión”, es posible hacerlo” (p. 38).

En la obra *Pedagogia da esperança* (1992), refiriéndose a las críticas que le hicieron, Freire reafirma su comprensión de la educación como práctica política y de la dialéctica de las relaciones “mundo-conciencia-práctica-teoría-lectura del mundo-lectura de la palabra-contexto-texto” (p. 106). Es así que para él no puede haber complacencia, y en nombre del respeto a la cultura popular, hecho de una adaptación al “saber de experiencia”.

En Freire (1992), la posición dialéctica y democrática implica la intervención del educador como condición inherente al proceso educativo. Así, Freire afirma la autoridad del educador, negando el autoritarismo (el objetivismo mecanicista), que conduce a la práctica de la educación Bancaria; del mismo modo, niega el subjetivismo (el idealismo) y las “prácticas espontaneístas, irresponsablemente libertinas” (p. 107). La práctica espontaneísta, que “despedaza la espontaneidad”, fundamental en el proceso de formación, “sin poder negar la necesaria existencia del contenido, sin embargo lo lleva a perderse en un jamás justificable “fingir” pedagógico (p. 113).

Al reafirmar la necesidad y el derecho de las clases populares de superar el “saber hecho de la experiencia, el sentido común, resultante de procedimientos más rigurosos de aproximación a los objetos cognoscibles, por medio del conocimiento”, el autor dice que lo que no puede existir es “el irrespeto al saber





del sentido común; lo que no es posible es intentar superarlo sin pasar por él” (FREIRE, 1992, p. 84).

En *À sombra desta mangueira* (1995), Freire vuelve a afirmar el movimiento del método, que se basa en su teoría del conocimiento, como siendo lo que, por medio de la problematización, en la cual el diálogo es absolutamente fundamental, parte del contexto concreto/vivido hacia el contexto teórico. Ese movimiento exige del educador la rigurosidad entre otros atributos, como la humildad y la directividad. Es esa directividad del proceso educativo que lo hace alejarse del autoritarismo y también del espontaneísmo, vivenciando la concepción Liberadora de educación en la relación entre educador y educando, conocimiento y práctica transformadora.

Referencias: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003; MARX, Karl. “Manuscritos econômico-filosóficos”. En: *Manuscritos econômico-filosóficos: textos escolhidos. Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

ESTADO

Lucineide Barros Medeiros

En la obra de Freire no encontramos una teoría de Estado. Sin embargo en diferentes momentos él manifiesta su comprensión acerca de las funciones, organización y funcionamiento del Estado y del papel de los agentes que lo constituyen en el ejercicio de la administración pública.

Para Freire, el Estado está dotado de naturaleza histórica y se encuentra dialécticamente marcado por contradicciones. Es condicionado, pero no determinado por fuerzas hegemónicas. Lejos de cualquier linealidad, su comprensión sobre el Estado surge a partir de la praxis y según él, gana firmeza a partir del exilio, que lo permitió vivir diferentes procesos educacionales formales, bajo la responsabilidad del Estado.

Al inicio de los años 1960, participó en la política del Gobierno Arraes, en Pernambuco, época en la que también actuó en el Ministerio de Educación, coordinando el Plan Nacional de Alfabetización. Con la llegada de la dictadura, fue víctima del régimen de estado que impuso el cerco a las fuerzas transformadoras y, en ese período, exilado fuera de su país, asesoró gobiernos en Chile, Nicaragua, Santo Tomé y Príncipe y Gineá Bissau. A su regreso del exilio vivió la actividad político partidaria como afiliado al Partido de los Trabajadores, habiendo participado del gobierno del Partido, en la ciudad de São Paulo, como Secretario Municipal de Educación.





Decía que es “imposible hacer política sin ética” y que en su caso esto tenía que ver con el respeto a las clases populares. Afirmó a Sérgio Guimarães (FREIRE, 1987, p. 14) “En el gobierno municipal aprovecho el poder que surge de él para realizar por lo menos parte del viejo sueño que me anima. El sueño de cambiar la cara de la escuela. El sueño de democratizarla, de superar su elitismo autoritario, lo que solo puede ser hecho de forma democrática. Imagínese si yo pretendiera superar el autoritarismo de la escuela autoritariamente” (FREIRE, 2000a, p. 74).

La participación popular en la vida política, defendida en su tesis de 1959 (FREIRE, 2002, p. 111) se hace práctica en su actuación como Secretario de Estado, por la organización de estructuras democratizadoras y negación de las “estructuras inhibitorias de presencia participativa de la sociedad civil y el comando de la res pública”. Él mismo afirma: “Debo haber sido el Secretario de Educación de la ciudad de São Paulo que tuvo menos poder personal, pero pude por eso mismo, trabajar eficazmente y decidir con los otros” (FREIRE, 1993, p. 75).

Frente a la política neoliberal practicada por el Estado, es enfático: “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 (...) nada debe ser hecho, por lo tanto, en el sentido de ayudar al Estado elitista a desprenderse de sus obligaciones” (FREIRE, 1993, pp. 77-78). Ante a la omisión criminal del Estado frente a su deber de promover la educación, él convoca a los movimientos populares a la lucha política: “Jamás dejarlo tranquilo, jamás eximirlo de su tarea pedagógica, jamás permitir que sus clases dominantes duerman en paz” (FREIRE, 1993, p. 21).

Reconociendo la naturaleza de clase del Estado, niega la idea de Estado como propiedad de la clase dominante. Define como terreno de lucha y de confrontación de fuerzas e intereses en conflicto, sin dejar de denunciar los impedimentos impuestos por él a la realización plena de la educación liberadora, razón por la que defiende la revolución que, a su modo de ver, tiene un carácter pedagógico, lo que llama la revolución cultural, que a su vez no se hace por medio del activismo, ni por medio del discurso. Exige una “teoría de la acción transformadora” que contemple la plenitud de la praxis. Resalta el pensamiento de Lenin cuando afirma que “sin teoría revolucionaria no puede haber movimiento revolucionario” (FREIRE, 2005, p. 46 y p. 42).

Reconociendo que la práctica de la educación liberadora exige poder político, afirma la posibilidad de realizarla antes de la revolución. En ese caso comparte las concepciones de Gramsci de que la revolución no implica solo la destrucción positiva del Estado, sino la construcción de un nuevo tipo de Estado, que debe ser organizado antes de la conquista del poder, ocasionando una crisis de hegemonía que ocurre cuando se da la separación entre poder y dirección. El nuevo poder “nace en la sociedad vieja”, que, el proceso de superación, promueve el cambio del poder, enseñando a sus líderes el diálogo y el propio poder (FREIRE, 2005, p. 155).





Referencias: FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.; FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Tera, 1981; FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade Brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 2002; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 7. reimp. São Paulo: UNESP, 2000b; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005; FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993; FREIRE, Paulo; Sergio, GUIMARÃES. *Aprendendo com a própria história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ESTÉTICA

Marita Martins Redin

Paulo Freire fue un verdadero representante de lo que podríamos llamar “educador estético”. Él fue un “inventor” de palabras, y más que eso, un defensor de las utopías, de los sueños y de la estética contenida en el acto de aprender y enseñar. No existe en su obra algo específico sobre la temática de la estética, pero con seguridad toda ella es atravesada por la dimensión humana de la “boniteza”, de la creación. ¿Qué sería una actitud, una perspectiva estética para Freire? En primer lugar, él no separa la estética de la ética, diciendo que “la necesaria promoción de la ingenuidad “a la criticidad no puede o no debe ser hecha a la distancia de una rigurosa formación ética al lado de la estética” (FREIRE, 1999, p. 36). Lejos de pensar en una acción alienada o alienante, la perspectiva freiriana concibe la estética como un espacio de libertad de escoger, de intervención crítica y consciente de hombres y mujeres en el mundo, acciones calcadas en la capacidad de valoración, de intervención, de decisión y ruptura de todo lo que no favorece la humanización. Dice el autor:

Tengo la seguridad de que una de las enfermedades más trágicas de nuestras sociedades es la burocratización de la mente. Si vas más allá de los estándares previamente establecidos, considerados como inevitables, pierdes la credibilidad. Sin embargo, no hay creatividad sin ruptura, sin una ruptura con el pasado, sin un conflicto en el cual es necesario tomar una decisión. Yo diría que no hay existencia humana sin ruptura. (FREIRE; HORTON, 2005, p. 62)

Por lo tanto, la estética como forma sensible de estar en el mundo, implica el involucramiento consciente con la realidad, la presencia humanizadora en todos





los espacios que favorecen la vida. Ese sentimiento de lo bello²⁴ se contrapone a “an-estecia” (DUARTE jr., 2000), que sería para Freire, una conciencia ingenua, la alienación o la impotencia frente a la realidad. De esta forma la estética puede estar presente en todos los procesos de conocimiento, y no sólo en las actividades consideradas arte. La multiplicidad de lenguajes ensayados estéticamente, el sentido y el significado del ser/estar y actuar en el mundo, son dimensiones que atraviesan las obras de Paulo Freire.

Entonces, es fundamental recurrir a nuevos paradigmas de naturaleza estética, que consideren los acontecimientos, las escenas perturbadas por las incertezas, los arreglos y re-arreglos del tiempo y del espacio, las narrativas, las prácticas muchas veces contradictorias, que están cargadas de sentidos. Porque no estamos solos, estamos siempre lidiando con lo diferente, con el otro, pero también con el otro instituido, formateado, que hace callar y que se coloca como única verdad. Para reinventar la democracia es necesario priorizar la existencia en su boniteza, en su entereza, lo que muchas veces huye de los dominios de la lógica. Para Freire (1992, p. 18)

Un suceso, un hecho, una canción, un gesto, un poema, un libro, se encuentran siempre involucrados en densas tramas, tocadas por múltiples razones de ser; algunas están más cercanas de lo sucedido o de lo creado, que otras que son más visibles como razón de ser. Por eso, a mí me interesó siempre mucho más la comprensión del proceso sobre el qué y cómo se dan las cosas, que el producto en sí. (p. 18)

En este fragmento podemos constatar que Freire resalta el valor de la experiencia/sentido, del proceso, de los acontecimientos para una comprensión de lo humano abierto a otras posibilidades, a una dimensión estética, a partir de la experiencia/sentido, en todos los espacios educativos. Un sujeto estético se piensa a sí mismo y al mismo tiempo es pensado por los otros. Somos sujetos estéticos en la medida que nos abrimos a nuevas posibilidades, a nuevas prácticas sociales, deshaciéndonos de las referencias cristalizadas. Es necesario darse cuenta de la esteticidad de esa sociedad, desbaratando los antiguos modelos de belleza, de armonía, de linealidad y buscando en los micro espacios, en el cotidiano, en las rendijas, las posibles relaciones de sentido. Es necesario buscar esa nueva ética-estética en las rendijas de la sociedad actual.

En este sentido la praxis creativa y la estética, conjugadas con la ética, hacen parte de los idearios freirianos.

Paulo Freire nos puede ayudar a buscar nuevos paradigmas culturales, educacionales bajo la mirada del sentimiento de lo bello y de la experiencia estética en el cotidiano del espacio escolar y su especificidad. La escuela, como

24 *N. de la T.* En el original “estecia”.





espacio de vida para los niños y los jóvenes, está cada vez más estandarizada y distanciada de la estética de la existencia (REDIN, 2002). Podemos ver esta dimensión estética como posibilidad de permear, coser las partes perdidas, negadas u olvidadas, del hombre praxis, hombre social, al sujeto-felicidad, sujeto-memoria, sujeto-experiencia.

Referencias: REDIN, Marita Martins. *Entrando pela janela: o encantamento do aluno pela escola*. Porto Alegre: Mediação, 2002; DUARTE JR., João Francisco. *O sentido dos sentidos. A educação (do) sensível*. Curitiba, PR: Criar Edições, 2001; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999; FREIRE; HORTON. *O caminho se faz caminhando. Conversas sobre educação e mudança social*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ÉTICA

Sérgio Trombetta y Luiz Carlos Trombetta

Freire no publicó un libro que aborde de manera específica el tema de la ética. Sin embargo, todo su pensamiento está permeado por un permanente rigor ético en defensa de la dignidad humana. Su opción humanista se manifiesta claramente en su ética de la liberación y de la solidaridad que asume el compromiso de luchar por la dignidad del oprimido, del excluido y por la justicia global. Es a partir de la ética universal del ser que debemos pensar todas las relaciones de los humanos entre sí y de estos con la naturaleza y con la vida. Como espacio de formación humana, la educación es esencialmente un proceso de conquista y de desarrollo de la dimensión ética. La razón última de ser del proceso educativo es posibilitar la emancipación por la mediación de una reflexión crítica sin perder la vinculación con lo ético. La educación jamás puede prescindir de la formación ética. “Nunca me fue posible separar en dos momentos la enseñanza de los contenidos, de la formación ética de los educandos” (FREIRE, 1997, p. 106).

Los educadores y los educandos no pueden escapar de la rigurosidad ética. Cuando la ética es concebida como una reflexión crítica destinada a tematizar los criterios que posibilitan superar el mal y conquistar la humanidad del hombre como ser libre, los vínculos entre educación y ética se vuelven fuertísimos al punto de poder decir que educar es formar sujetos éticos, teniendo en perspectiva la humanización de lo humano y de las relaciones sociales. La educación es en su esencia un encuentro ético entre yo y el otro. Sin ética es imposible efectivizar un proyecto de educación liberador y humanizador.

La globalización actual coloca una serie de desafíos a la educación de carácter humanista, pues su proyecto de sociedad prioriza el lucro, el crecimiento material





por sobre la vida, la justicia y la dignidad humana. La dimensión más perversa del actual modelo de globalización, además del pavoroso aumento de la pobreza y de la exclusión, es el discurso que lo legitima como el mejor de los mundos, el único camino posible frente al cual es imposible buscar alternativas. Se habla de la muerte de la Historia, del desaparecimiento de las utopías, de las ideologías. “Me pregunto si la ética del mercado prevalece hoy con aires de vencedora imbatible en los discursos y en la práctica político-económica neoliberal, se instauró para siempre y contra la ética universal del ser humano” (FREIRE, 2000, p. 108).

Contra esa ideología o visión de mundo fatalista, determinista que nos es presentada por el discurso hegemónico dominante, Paulo Freire tomará posición en el sentido de condenar lo que él llama de “ética del mercado” y propone la “ética universal del ser humano”. Las estructuras socio económicas actuales son injustas, deshumanas y antiéticas porque prohíben al ser humano realizarse en su vocación ontológica. Luchar contra la maldad del capitalismo y la barbarie económica que mata a millones de personas es un imperativo ético. “El sueño de la humanización, cuya concretización es siempre proceso, siempre devenir, pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas de orden económico, político, social, ideológico que nos están condenando a la deshumanización” (FREIRE, 1992, p. 99).

La verdadera humanización solo es posible a partir de la ética del ser humano. No podemos adherir al discurso seductor y manipulador de la globalización que causa tantos sufrimientos a diferentes personas en todas partes del mundo.

El discurso ideológico de la globalización busca disfrazar que ella viene robusteciendo la riqueza de unos pocos y ampliando la pobreza y la miseria de millones. El sistema capitalista alcanza en el neoliberalismo globalizante el máximo de eficacia de su intrínseca maldad. (FREIRE, 1997, p. 248)

La educación humanista liberadora debe posicionarse radicalmente contra la dictadura del mercado, fundada en la perversidad de su ética del lucro. Tenemos el deber ético de resistir a todas las formas de agresión, negación de la dignidad humana. La lucha de Freire es contra el capitalismo y su perversidad intrínseca, en su naturaleza anti solidaria.

La ética como esfuerzo de humanización y convivencia respetuosa con todos los seres, debe ser la gran orientadora de todo proceso educativo. Nuestras acciones deben mantenerse dentro de la ética y del respeto al ser humano. La boniteza de ser persona se da dentro de la ética. “La ética no trata del mundo... la ética debe ser una condición del mundo (Wittgenstein). Educar, existir en la dimensión de lo humano, sólo es posible a partir de la ética de la solidaridad y de la justicia.

No es posible pensar en los seres humanos, ni siquiera lejos de la ética, menos aún fuera de ella. Estar lejos, o peor, fuera de la ética,





entre nosotros, mujeres y hombres, es una transgresión. Es por eso que transformar la experiencia educativa en puro entrenamiento es mezquinar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede estar ajena a la formación moral del educando. Educar es substantivamente formar. (FREIRE, 1997, p. 37)

Sin una transformación ética de las personas y de la sociedad, ninguna revolución es capaz de realizar fines verdaderamente humanos.

Una nueva humanidad solo es posible a partir de la ética de la solidaridad que coloca a la justicia radical en el centro de todo el proceso civilizatorio. Una sociedad sin ética y solidaridad puede incluso funcionar de forma mecánica, pero no puede existir de modo verdaderamente humano. “La eticización del mundo es una consecuencia necesaria de la producción de la existencia humana, o de la ampliación de la vida en existencia” (FREIRE, 2000, p. 112). Según Freire, la defensa de la ética del ser humano requiere en primer lugar la defensa de una vida digna para todos. En esta perspectiva, no es posible un mundo más bello, solidario y justo. El proceso educativo implica problematizar la realidad social opresora con la intencionalidad de hacer surgir en las conciencias de los educandos la libertad responsable y el compromiso con los otros y con el mundo que nos rodea.

Referencias: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2000; FREIRE, Paulo. “Globalização ética e solidariedade”. En: DAWBOR, Ladislau; Octavio, IANNI; Paulo-Edgar A. RESENDE (Orgs.). *Desafios da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000; GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho-ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003; OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Desafios éticos da globalização*. São Paulo: Paulinas, 2001.

EVALUACIÓN

La existencia de una relación intrínseca, vital, entre la práctica educativa y la evaluación fue presentada por Paulo Freire en varias de sus obras. En sus palabras: “No es posible practicar sin evaluar la práctica (...). La práctica necesita de la evaluación como los peces necesitan del agua y los cultivos de la lluvia” (FREIRE, 1997). Para Freire, evaluar la práctica es analizar lo que se hace. De esta manera resalta la importancia de comparar los resultados obtenidos con determinadas finalidades pretendidas y la necesidad de corregir errores e imprecisiones de





las prácticas. La evaluación, dice Freire, corrige y mejora la práctica y aumenta nuestra eficiencia. En varias charlas dictadas a los educadores, especialmente cuando fue Secretario de Educación de la ciudad de São Paulo, Freire insistió en la importancia de la evaluación, asociando esa práctica a la defensa de principios democráticos, al tiempo que repudiaba las prácticas evaluativas autoritarias que estuvieran al servicio de la domesticación. En *Pedagogia da autonomia* (1997), él registra su crítica vehemente a los sistemas de evaluación que desde mediados de la década de 1990 ya anunciaban la ideología de control del “Estado evaluador”, en el marco de las políticas neoliberales. En esa obra, él se manifiesta de la siguiente manera: “Los Sistemas de Evaluación Pedagógica de alumnos y profesores se vienen asumiendo cada vez más a discursos verticales, de arriba para abajo, pero insistiendo en pasar por democráticos”. En esa misma obra propone a los educadores que resistan a los métodos con los que a veces la evaluación viene siendo realizada, y que se comprometan con la lucha a favor de una evaluación como procedimiento de apreciación del *quehacer* de los sujetos críticos a servicio de la liberación.

Es posible profundizar la comprensión de este concepto de evaluación, a partir del análisis del mismo en el interior de la trama conceptual formada por los *saberes necesarios a la práctica educativa*, presentados por Freire. Su concepción de evaluación está articulada a gran número de esos saberes, en especial: *disponibilidad para el diálogo, criticidad, respeto a los saberes de los educandos, saber escuchar, humildad, tolerancia y convicción de que es posible el cambio*.

La evaluación democrática se ha constituido en referencia para autores que asumen ese abordaje, en diferentes modalidades de evaluación: “enseñanza-aprendizaje”, “evaluación de cursos”, “currículo”, “programas” y “políticas públicas”. Saul (1988), al trabajar con los conceptos de diálogo, concientización y con *la crítica institucional y creación colectiva*, método usado por el INODEP, del cual Paulo Freire fue Presidente, creó el paradigma de evaluación emancipadora, en una perspectiva crítica-transformadora, introduciendo esa nueva referencia en la literatura del área, para la evaluación del currículo y de programas educacionales. En las últimas décadas surgieron otras denominaciones en la perspectiva de la evaluación democrática: evaluación mediadora (HOFFMAN, 1993), evaluación participativa (BRANDT, 1994), concepción dialéctica-liberadora de la evaluación (VASCONCELLOS, 1997), evaluación dialógica (Instituto Paulo Freire, 1999), evaluación formativa (AFONSO, 2000). Tales abordajes muestran una estrecha relación con los valores defendidos por Freire en su obra.

En 2001, Stufflebeam publicó un importante estudio que contribuye a la construcción del “estado del conocimiento” de la evaluación de programas. Ese autor analizó veintidós diferentes abordajes evaluativos, clasificándolos en cuatro grandes grupos. Es posible hacer una asociación entre la concepción de evaluación de Freire y una de las categorías creadas por Stufflebeam —evaluación centrada en el objetivo transformador—, la cual contempla aspectos de agenda social y de defensa de derechos. Los abordajes evaluadores que están en ese grupo





se encuentran apoyados en principios democráticos de equidad y justicia social, y vienen destacándose en el campo de la evaluación de programas.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Cortez Editora, 1997; FREIRE, Paulo; Ira, SHOR. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 1987; SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio a teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo*. 7 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007; SÉGUIER, Michel. *Critique institutionelle et créativité collective*. Paris: Edition L’Harmattan, 1976; STUFFLEBEAM, Daniel. *Evaluation Models. New Directions for Evaluation*. San Francisco, Ca: Jossey Bass, n. 89, pp. 7-106, 2001.

EXCLUSIÓN SOCIAL

Avelino da Rosa Oliveira

A partir del último cuarto del siglo XX, el término exclusión social, comenzó gradualmente a ocupar espacios en la literatura social, habiendo sido popularizado por la sociología francesa, preocupada con el establecimiento de políticas públicas compensatorias ante el colapso del Estado de Bienestar. Actualmente, presente en todas las ciencias sociales, es empleado como si fuera un concepto científico de uso corriente que no necesita más ser definido. En el campo de las políticas públicas y de la asistencia social, se constituye de manera inconfundible en blanco prioritario de las acciones. Sin embargo, ¿quiénes son los excluidos? A veces el término se refiere a las minorías étnicas, otras a los segregados por el color; a veces a los desempleados de larga duración; otras veces a los sin vivienda; en ciertos casos a los que hacen opciones existenciales contrarias a la moral vigente; en otros a las personas con necesidades diferentes, a los portadores de SIDA, a los viejos o incluso a los jóvenes. Entre nosotros, excluidos son los desempleados, los subempleados, los trabajadores del mercado informal, los sin tierra, las personas que viven en las calles, los que viven en las favelas, los que no tienen acceso a la salud, educación, seguridad social, etc., los negros, los indios, las mujeres, los jóvenes, los viejos, los homosexuales, los alternativos, los portadores de necesidades especiales, en fin, una lista interminable. De ese modo, habiéndose convertido en un concepto utilizado de forma tan diseminada, paga el precio de la indefinición. En verdad, desde que el uso del término exclusión comenzó a difundirse, especialmente en estos tiempos, cuando llegamos a una situación en que el término es empleado por casi todo el mundo para designar a casi todo el mundo, se reviste de imprecisión y carece de rigor conceptual. José de Souza Martins describe con exactitud el dilema de la exclusión social. “El discurso corriente sobre exclusión es básicamente producto de un equívoco, de fetichismo, el fetichismo conceptual





de la exclusión, la exclusión transformada en una palabra mágica que explicaría todo” (MARTINS, 1997, p. 27). Para ser más exacto, en el caso de Martins, lo que es más relevante en esta discusión no es exactamente el modismo o la imprecisión del concepto. Lo que él ataca con mayor vehemencia es “que el concepto es ‘inconceptual’, impropio y distorsiona el propio problema que pretende explicar” (p. 27).

En la segunda mitad de la década de 1970, período en que el concepto exclusión social comienza a ser colocado en el orden del día, Paulo Freire se encuentra establecido en Suiza y desarrolla programas especiales en diversos países del Tercer Mundo. En las décadas de 1980 y 1990, cuando el término penetra decisivamente en los debates sociales brasileños, Freire regresa al Brasil, vive el ambiente académico, participa de la administración de São Paulo y publica innumerables obras, individuales y dialogadas. Si hubiera aceptado el discurso ya hegemónico del propalado nuevo paradigma social, cuya propuesta es de contraposición al modelo de clases y a las movilizaciones vía movimientos sociales en el campo de las relaciones productivas, privilegiando al contrario, las estrategias políticas de integración de los excluidos, Freire ciertamente habría incorporado a sus escritos el concepto. Sin embargo, no es eso lo que sucede. A lo largo de toda la extensa producción freiriana no hay ningún discurso digno de nota relacionado al supuesto nuevo paradigma social de la exclusión social (Cf. GHIGGI; OLIVEIRA, 2007, pp. 23-25).

Así como la exclusión social, que no apunta hacia la transformación revolucionaria de la sociedad, sino a la inclusión en el sistema, también la marginalidad nos hace recordar más la integración que la liberación. Refiriéndose a la marginalidad, Freire, en primer lugar alerta que, asumiendo la condición de “marginalizados”, “seres fuera de” o “al margen de”, la solución para ellos estaría en que sean “integrados”, “incorporados” a la sociedad” (FREIRE, 2002, p. 61). Sin embargo, jamás estuvieron verdaderamente por fuera. Al contrario, fueron siempre parte del sistema de opresión y deshumanización “que los transforma en ‘seres para otro’. Su solución, pues, no está en ‘integrarse’, en ‘incorporarse’ a la estructura que los oprime, sino en transformarla para que puedan hacerse ‘seres para sí’ (FREIRE, 2002, p. 61). Dos observaciones importantes de Freire sobre la marginalidad pueden también aplicarse al concepto de exclusión social. Si hay marginalizados, no es por opción. Así, los marginalizados serían víctimas de una violencia que los expulsa del sistema. En verdad, son violentados, sin embargo están siempre “dentro de la realidad social, como grupos o clases dominadas, en relación de dependencia con la clase dominante” (FREIRE, 1979, p. 47). Por lo tanto, se ve que Freire jamás renuncia a colocar nuevamente el problema en los marcos de la sociedad de clase.

En ese contexto, llamando la atención a la violencia y a la deshumanización propias de la sociedad de clases, Freire se refiere al hombre marginalizado como “excluido del sistema social” (FREIRE, 2001, p. 74).





Referencias: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; FREIRE, Paulo. *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002; MARTINS, José de Sousa. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997; GHIGGI, Gomercindo; Avelino da Rosa, OLIVEIRA. *Formação humana e exclusão social: repensando possibilidades, revigorando limites...* Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 11, n. 1, pp. 22-29, jan./abr. 2007.

EXILIO

Jevdet Rexhepi

Exilado: persona que vive fuera de su país de origen por opción o porque es obligada.

Hace parte de la moralidad no sentirse en casa en nuestra casa.
(Adorno)

El hombre para quien su patria le resulta agradable, aún es un principiante tierno; aquel para quien cualquier suelo es como si fuera su patria, ya es fuerte; pero perfecto es aquel para quien el mundo entero es una tierra extraña. (Hugo de São Vítor)

Al entender el exilio como una distancia crítica de cualquiera y de todas las identidades culturales, por un lado, los 16 años de exilio de Paulo Freire coincidieron con aquel que fue probablemente su período intelectual más proficuo. Ese período imprimió en Freire la idea de estar “desenraizado” como un extrañamiento positivo, en que el alejamiento lo ayudó a realizar un modelo de empoderamiento y liberación frente a frente con la concientización y la pedagogía crítica. Por lo tanto, el exilio, como experiencia de vida de Paulo Freire, convierte a la posición reflexiva e híbrida del exilio en un punto de vista poderoso, a partir del cual se pueden observar y analizar las implicaciones y los modelos de la opresión. Por otro lado, el exilio implica sin embargo, la agregación de “saudades” (FREIRE, 1998, p. 25) mentales y físicas, esto es de nostalgia. Ese estímulo emocional muy concreto se encuentra con los flujos subyacentes de la opresión y de la resistencia, y así, la oposición entre la patria y el exilio se cristaliza en una oposición irrequieta a la ortodoxia, sobrepasando límites, donde la praxis crítica conduce a la vocación ontológica de ser más humano (FREIRE, 2000, p. 43).

El contexto del exilio para Freire, no tiene mucho que ver con los condicionamientos de la existencia humana como de dentro o de fuera, a pesar de





que sea importante esa distinción y ciertamente revela convicciones y decisiones en diferentes grados. La razón de ser de la pedagogía de Freire es involucrarse con la vida de manera crítica y ética —“ser en el mundo”— independientemente de las vicisitudes determinadas por preocupaciones espaciales y/o temporales, como las que suceden en el exilio, por ejemplo (2000, p. 178). Como analizó Freire en *Pedagogia da esperança*, el exilio es actuante en términos de su utilidad táctica, como una posición a ser considerada, entendida e implementada de formas más destacadas, de forma a afectar una historicidad re significada, contribuyendo a la humanización, y así (p. 25). De esta manera, donde el equilibrio cotidiano de la vida en el exilio se manifiesta según parámetros espaciales y temporales (esto es, tiempo y espacio), el exilio como estado de espíritu, con su colección de componentes emocionales y espirituales, necesita así mismo ocurrir de manera resoluta dentro de una mentalidad crítica y ética, movida por la justicia social. En la medida que el análisis de las relaciones de poder provoca la exclusión del diálogo a través de la frecuente “soledad terminal” de la existencia del exilio contemporánea (1994), con su construcción que atraviesa esferas socio políticas y económicas de la existencia individual y comunitaria, el punto de vista del exilio de Freire permite una “evaluación crítica de la realidad” en el paradigma pos moderno (1998, p. 30). En este sentido, el exilio representa un medio de resistencia productivo y realista.

Referencias: FOUCAULT, M. *The order of things: an archaeology of human sciences*. New York: Vintage, 1994; FREIRE, P. *Pedagogy of hope*. New York: Continuum, 1998; FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 2000.

EXISTENCIA

Balduino Andreola

Interrogado por Carlos Alberto Torres (1981) sobre su línea teórica, Freire se definió en la perspectiva de la fenomenología y de la dialéctica. Sin embargo, ciertamente, de la fenomenología trascendental e idealista de Husserl, como de la fenomenología existencia o del existencialismo de Berdiaeff, como también del personalismo o del existencialismo personalista de Mounier. Otro estudioso que califica “el pensamiento de Paulo Freire como producto existencial” es Moacir Gadotti (1996, p. 70). Como de la dialéctica freiriana se afirmó ya que no puede ser reducida ni a la dialéctica idealista de Hegel, ni a la materialista de Marx, a pesar de tener gran influencia de ambos, también la perspectiva existencial de Freire no puede ser reducida a ninguna de las influencias citadas. La obra de él sólo puede ser entendida e interpretada a partir del dramatismo de su existencia personal, de su experiencia concreta de la pobreza y del hambre, y de su comunión histórica con los pobres, los hambrientos, los harapientos del mundo,





los oprimidos de Brasil, de América Latina y del mundo, como fue expresado por mí en un artículo titulado “Horizontes hermenêuticos da obra de Freire” (ANDREOLA, 1985). Freire se refiere con frecuencia a la contradicción de la dualidad existencial del oprimido, reducido a hospeder del opresor. Toda su obra fue vivida, hablada y escrita en diálogo y en coautoría con los sujetos históricos, los oprimidos, los “condenados de la tierra” (Fanon). Un análisis del discurso de las obras de Freire podría darnos, incluso en términos cuantitativos, una idea de la semántica existencial y existencialista de sus escritos. Como curiosidad y como desafío para un análisis más profundo y una relectura de Freire en una óptica existencialista, traigo apenas una muestra extraída de dos de sus libros. El más rico en este lenguaje existencial es el clásico de Freire *Pedagogia do oprimido* (2007). En el cap. 3, al tratar de los temas generadores (p. 100), Freire escribe: conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizarlas en el contenido programático de educación o de la acción política”. En el mismo capítulo y en el cap. 4, el tema de la existencia aparece varias veces, en expresiones como: exigencia existencial, situación existencial, situación existencial concreta, experiencia existencial, situación existencial codificada. Para resaltar la importancia extrema del procedimiento metodológico de la “codificación” y de la “decodificación”, vinculadas esencialmente a las situaciones y experiencias existenciales de los alfabetizandos o de los educandos en general, cabe también citar el libro *Educação como prática da liberdade* (1999). En la página 117 Freire escribe: “Para la introducción del concepto de cultura, al mismo tiempo gnoseológico y antropológico, elaboramos después la “reducción” de este concepto a trazos fundamentales, diez situaciones existenciales “codificadas”, capaces de desafiar a los grupos y llevarlos por su “decodificación” a estas comprensiones”. En el Apéndice a ese libro (p. 131), como introducción a las discusiones sobre el concepto antropológico de cultura, Freire escribe: “Debido a que nos tomaron los originales del pintor Francisco Brenand, que expresaban las situaciones existenciales para la discusión del concepto de cultura, solicitamos a Vicente de Abreu, otro pintor brasileño, hoy también en el exilio, que las rehiciera. Sus cuadros no son una copia de Brenand, a pesar de que haya repetido la temática”. Los cuadros de los dos artistas citados dan testimonio de la gran importancia que Freire atribuía al arte para la educación, un arte naciendo de la experiencia existencial e histórica del pueblo. Paulo deseó mucho recuperar esos cuadros. Un día, hojeando el *Courier de l’UNESCO* (junio 1980), descubrí que se encuentran en Londres, en el “Center for Open Learning and Teaching”. Quien los recogió como material subversivo, los vendió a precio de libras esterlinas. El rescate de los cuadros de Brenand representaría ciertamente, para Freire, en su nueva condición existencial, y para todos nosotros, una emoción inexpressable.

Referencias: ANDREOLA, B. Antonio. Horizontes hermenêuticos da obra de Paulo Freire. *Boletim bibliográfico*, Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, v. 10, n. 1, pp. 83-102, 1985; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed.





São Paulo: Paz e Terra, 1999; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007; GADOTTI, Moacir et al. *Paulo Freire. Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996; TORRES, Carlos Alberto. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola. 1981.

EXPERIENCIA

Rosane Kreuzburg Molina

La Teoría del Conocimiento, construida por Paulo Freire, puede ser profundamente entendida si es contextualizada donde surgió: el nordeste brasileño, en los años 1960, donde y cuando millares de personas eran analfabetas y vivían en la “cultura del silencio”. Participando de esa experiencia, entre y con esos sujetos, pensando y repensando su práctica, Freire inicia su “método de alfabetización”, expresión máxima de su apuesta en la educación como instrumento capaz de proporcionar a los hombres y a las mujeres, intervenciones críticas en sus contextos de existencia social e individual. La apuesta de Freire en los procesos educativos como posibilidad de cambio social se basa en principios filosóficos-antropológicos y propone, por el ejercicio de la reflexión, encontrar en la naturaleza humana el núcleo que sustenta el proceso de educación: “¿cuál sería este núcleo captable a partir de nuestra propia experiencia existencial?” (FREIRE, 1979, p. 27). Experiencia, así como utopía, diálogo y esperanza, son categorías que estructuran la obra de Freire, que puede ser sintetizada como una perspectiva de lectura y de inserción en el mundo concreto. En *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (1982), la experiencia de los educandos y de los educadores está fuertemente referenciada como locus de las relaciones dinámicas que vinculan lenguaje y realidad en el ejercicio de la comprensión del contexto de la práctica, que a su vez, por el “ejercicio de la lectura”, puede ser ampliada (p. 66). “Conocerás por el acto de leer” es, para Freire, un principio educativo revolucionario y “práctica concreta de liberación y de construcción de la historia” (p. 8).

Experiencia es para el pensamiento freiriano más que una categoría de análisis. Documentando y relatando sus experiencias en educación, Freire produjo su obra e imprimió en ella su profunda convicción de que “la lectura de la palabra está siempre precedida de la lectura del mundo” (FREIRE, 1970). Leer y escribir para Freire, son prácticas y experiencias que suceden en un mismo tiempo porque entiende que el “acto de conocer” se da en tiempos y espacios indisociables del saber.

Así, Freire escribió su obra leyendo a otros autores, o reescribiendo y releándose a sí mismo. De esa manera se aproximó del camino teórico de Habermas (1988), para quien el paradigma de la comunicación dirigida





al entendimiento es central en el concepto de “razón comunicativa”. Habermas eleva al nivel de dignidad epistemológica la acción o praxis de la comunicación cotidiana del día a día, “los actos del habla”. La proximidad de la categoría “mundo de vida” del pensamiento habermasiano es identificable con la categoría “experiencia”, del pensamiento freiriano. Se aproxima por la definición conceptual y por el significado estructurante que tienen ambas en el pensamiento de esos autores. La Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas se ocupa de demostrar que las estructuras simbólicas del “mundo de la vida” son reproducidas por medio de interacciones coordinadas por el lenguaje para producir consensos fundamentados argumentativamente cuya fuerza motiva las acciones de los sujetos. Habermas (1988) ve relación entre el saber teórico y la praxis vital libre y emancipada. Freire y Habermas coinciden al definir la “praxis libre y emancipada” como una “experiencia de acción” que deriva de otros momentos de la actividad humana: la teoría siempre tiene vínculos con la praxis vital y tiene una determinada praxis como consecuencia, la praxis emancipatoria, en palabras de Habermas (1988), o la práctica para la libertad, en palabras de Freire (1976). El sentido y el significado de la “experiencia” en el pensamiento freiriano es también comparable al significado dialéctico, en su forma racional, que Marx (1998) confiere a la investigación cuando dice que la investigación necesita “apoderarse de los pormenores de la vida del contexto investigado, analizar sus diferentes formas de desarrollo e indagar la conexión íntima que hay entre ellas” para tener una perspectiva, teniendo al mundo como palco, de acuerdo con su carácter transitorio, las formas en que se configura el devenir (pp. 28-29).

La obra de Freire, identificada por él como práctica reflexiva, “praxis”, sintetiza su reflexión sobre la propia experiencia y ha servido como fundamento teórico y como inspiración para otras tantas reflexiones en diversas partes del mundo y en la perspectiva de innumerables intelectuales.

Referencias: FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982; FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970; HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, 1988. Título original: *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band II. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1981; MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I, v. 1. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.





EXTENSIÓN

Maria Stela Graciani

El concepto “extensión” es profundamente pensado y reflexionado por Paulo Freire en su libro *Extensão ou comunicação?* (1997). En la concepción freiriana, los proyectos de extensión asumen una lógica esencial a base de la vivencia del ser humano que, en sus relaciones sociales da sentido y significado a las palabras, a su contexto, en su cultura e historia, con intención de humanizar al ser humano en la acción consciente de interferir críticamente en la transformación del mundo. La extensión implica la práctica comunicativa entre los sujetos que comparten pensamiento, lenguaje y el contexto vivido.

Por lo tanto, la concepción de “extensión” está íntimamente vinculada a la de “comunicación eficiente”, cuando hay coparticipación entre las personas, educadores y técnicos. Los comunicadores establecen la comprensión en torno a la significación del signo que tiene el mismo sentido para ambos. Caso contrario, la comunicación se vuelve inviable para ambos por falta de una comprensión indispensable. Educador-educando y educando-educador, en el proceso educativo liberador, ambos son sujetos cognitivos frente a objetos, palabras, ideas que los mediatizan, a través del diálogo problematizador.

La perspectiva metodológica de la concepción de extensión freiriana, adoptada y construida, se funda en los principios filosóficos, políticos y pedagógicos de su obra. En ese sentido, la acción pedagógica se desencadena y se desarrolla en base a la lectura del mundo de los que participan del proceso e identifican situaciones significativas a su alrededor y en la realidad en la que están inmersos. El conocimiento construido, que nace en la relación extensionista, surge de la construcción del acto de educar y busca la problematización de la realidad y la comprensión crítica y participativa fecundada en el mundo vivido.

De esta forma, la preparación a partir de la práctica genera la posibilidad de crear, planificar acciones de intervención social que busquen la transformación social, ya que sus protagonistas son sujetos de su construcción, a través de la relación dialógica entre todos los participantes, mediados por la realidad social. De ahí que la extensión es una práctica social, inserta en la acción educativa, en su riqueza, en su complejidad, y por lo tanto, un fenómeno típico de la existencia humana. Por eso también, toda acción humana es histórica, pues está inmersa en su tiempo y lugar (FREIRE, 1996, p. 54).

Para una ampliación del concepto “extensión” vea las obras: FIORI, José Luis. *Dialética e Liberdade: Duas dimensões de pesquisa temática*. Santiago: ICIRA, 1968; GUIRAUD, Pierre. *La Semántica*. Buenos Aires: 1965; PAZ, Octavio; Lévi Strauss, C. *O El nuevo Festín de Esopo*. México: Ed. Joaquim Mortiz, 1957; SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires, 1970.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 1971.





EXTENSIÓN/COMUNICACIÓN

Hernando Vaca Gutiérrez

Los conceptos aparecen primordialmente en el ensayo *Extensão ou comunicação?* (1971) de Paulo Freire, escrito en 1968 para el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, en Santiago de Chile. En él, a través del análisis del trabajo de extensión de los agrónomos, se hace una crítica radical a la estrategia de extensión agrícola para América Latina, promovida desde los inicios de la década de 1950 por los Estados Unidos. Los conceptos son producidos en un contexto en que la liberación (años 1960 y 1970) es la tónica dominante en América Latina, y el concepto de “dependencia” de Leopoldo Zea, constituye la estrategia teórica y metodológica para analizar la realidad.

Freire realiza una aproximación semántica y gnoseológica al término extensión y a la relación entre éste y la invasión cultural. Desde el punto de vista semántico, el término extensión se encuentra en relación significativa con transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanicismo, invasión cultural, manipulación, etc. “Y todos estos términos involucran acciones que, transformando al hombre casi en “cosa”, lo niegan como un ser de transformación del mundo” (FREIRE, 1971, p. 22).

El objetivo fundamental del extensionista al relacionarse con el campesino es que él substituya sus “conocimientos” por otros, asociados a su acción sobre la realidad, o sea, por aquellos del extensionista. Y aquel que es “llenado” de contenidos por otro, “sin que sea desafiado, no aprende” (p. 28), no produce conocimiento. Por lo tanto, para Freire la extensión no es una acción educativa para la “libertad” sino para la “domesticación”. Desde el punto de vista gnoseológico, si hay algo dinámico en la práctica sugerida por la extensión, ese algo se reduce a la pura acción de extender.

A continuación Freire argumenta que la teoría implícita en la acción de extender, la extensión, es una teoría antidialógica. Freire enfatiza en la invasión cultural: “El invasor reduce a los hombres del espacio invadido a meros objetos de su acción” (p. 41) y descaracteriza a la cultura invadida.

Hablar de comunicación para Freire, es partir de algo obvio: “El hombre es un ser de relaciones”. Por lo tanto, “el mundo social y humano no existiría como tal si no fuera un mundo de comunicabilidad, fuera del cual es imposible que se dé el conocimiento humano” (p. 65). Entonces, para Freire el mundo humano es un mundo de comunicación. Es por la intersubjetividad que se establece la comunicación entre los sujetos. Eso explica que, estudiando las tres relaciones constitutivas del conocimiento, la gnoseológica, la lógica y la histórica, Freire se apropia de una cuarta, fundamental, introducida por Eduardo Nicol, indispensable al acto del conocimiento, que es la relación dialógica.

Por lo tanto, la comunicación es diálogo, y el diálogo es comunicativo. Eso significa que en la comunicación no hay sujetos pasivos, y si coparticipación y





reciprocidad. El diálogo es una condición fundamental para la humanización. En otras palabras, el diálogo no invade, no objetiviza, no llena al otro de contenidos.

De esa manera, Freire llega a su síntesis fundamental sobre la relación entre educación y comunicación: “La educación es comunicación, es diálogo, en la medida que no es transferencia de saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados” (FREIRE, 1971, p. 69). Así respondida la pregunta del ensayo *Extensão ou comunicação?*, respondamos negativamente a la extensión y afirmativamente a la comunicación.

En *Educação como prática da liberdade*, Freire destaca que la vocación natural de la persona es la de ser sujeto y no objeto, y denuncia que hay resistencias a defender un modelo de educación que respete “en el hombre su vocación de ser sujeto” (1989, p. 36).

En *Pedagogia da autonomia* Freire desarrolla la idea de que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción. No hay docencia sin discencia, quien enseña aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender (1999, p. 23).

En *Pedagogia do oprimido* Freire profundiza las características de la acción dialógica: la “colaboración”, la unión, la organización y la síntesis cultural (1997, p. 165ss). En esa obra postula al diálogo como una exigencia existencial. Sin él no hay comunicación, y sin ésta no hay verdadera educación, subraya Freire.

La comprensión de la “comunicación como diálogo” tiene su referencial más próximo en el Yo-Tú de Buber, pero el enfoque tiende a ser de persona a persona “mientras que Freire se orienta por un punto de vista definitivamente social y político” (LIMA, 1984, p. 73). En ese sentido su perspectiva se vuelve única.

Referencias: BELTRAN, Luis Ramiro. *La planificación de la comunicación para el desarrollo rural en latinoamerica: un bosquejo histórico*. Quito: CIESPAL, 1988. (Conferencia presentada en el Seminario “La comunicación agrícola en el desarrollo rural”. Caracas, 26 nov. 1979); FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; LIMA, Venício Artur de. *Comunicação e cultura: as idéias de Paulo Freire*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.





F

FAMILIA

Lutgardes Costa Freire

La familia tal vez sea una de las instituciones más antiguas de la vida en el planeta. Los antropólogos y los arqueólogos ya encontraron rastros de esa forma tan peculiar que, dígame de paso, no es privilegio del Homo sapiens. Desde muy temprano en la vida del planeta, la familia existió probablemente también porque está intrínsecamente relacionada con la reproducción, como seres vivos. Evidentemente, el hombre prehistórico sintió la necesidad de constituir una “familia” para poder tener más potencia y dominar las fuerzas de la naturaleza, y así, milenios más tarde, crear lo que para nosotros seres humanos, es tan precioso: la cultura. La familia está muy estrechamente relacionada con la cultura, de la misma forma que no existe cultura sin familia.

Frente a estas palabras introductorias, me pongo el desafío de responder como hijo: ¿Qué es familia para Paulo Freire?

Para responder a esta pregunta es necesario hablar un poco de la propia familia de mi padre: él fue el último de una familia de cuatro hijos (una mujer y tres hombres) y nació el 19 de septiembre de 1921 en Recife, Pernambuco. Su padre potiguar²⁵, su madre pernambucana. Él sargento del ejército, ella bordadora, educaron a sus hijos, como él mismo me dijo y le gustaba decir: “de una forma diferente”. Cuando yo era niño, yo no entendía muy bien lo que él quería decir con eso, pero con el tiempo entendí que él tuvo una educación “bañada” en el amor y en el diálogo. El diálogo para mis padres, Elza y Paulo Freire, era fundamental en la familia y fuera de ella. Evidentemente no existe diálogo sin libertad, pero nunca libertinaje. Mi padre considera el *laissez faire* educacional como desamor.

Mis padres siempre supieron escucharnos en familia. Siempre respetaron nuestra opinión, sin nunca olvidarse de orientarnos. Lo que además, es el papel de todos los padres. Yo nunca me olvido: cuando estábamos exiliados en Ginebra, Suiza, yo tenía ganas de seguir la carrera de músico y le pregunté a mi padre si podría hacerlo. Entonces él respondió: “yo sólo hago una exigencia: que seas músico con amor”.

Evidentemente, no todo era paz y amor todo el tiempo. Había momentos difíciles, de desentendimiento, de ruptura, de discordia. Pero, al contrario, ¿cómo

25 *N. de la T.* Gentilicio dado a quien nace en Río Grande do Norte. Es el nombre de la tribu tupi que habitaba en la zona del litoral de lo que hoy es Río Grande do Norte y Paraíba.





sabríamos, o mejor, cómo conoceríamos, y principalmente, reconoceríamos el amor? Pienso que aquí vale la pena una observación: de la misma forma que mis abuelos educaron a sus hijos, él no solo continuó esa educación con nosotros, sino que, de esa educación, también llevó con él, el binomio de la dualidad que él utilizaría en sus escritos: opresor x oprimido; libertad x prisión; autoridad x autoritarismo; democracia x dictadura; etc.

No pasamos por momentos fáciles, es verdad. La prisión de mi padre en Recife, el exilio de Brasil en 1964, la nostalgia de los familiares que se quedaron, la necesidad de acostumbrarnos con otras culturas, el trabajo, en fin, vivir fuera del Brasil. Todo eso marca mucho a una familia. Evidentemente a cualquier familia. La nuestra consiguió sobrevivir gracias a nuestra madre, Elza Freire. Mi madre dejó en Brasil todo lo que la amarraba al país y se dedicó a cuidar a la familia. Ella fue nuestra madre, ella fue compañera, ella fue guía de mi padre, ella fue amor, perdón, abrigo, puerto seguro, política, educadora, la luz de la familia. Mi padre solía decir: “Elza es la infraestructura y yo soy la superestructura de la familia”.

El regreso a Brasil fue fundamental para la familia: para nuestra salud física y mental. No regresamos todos, dos se quedaron porque lo deseaban y fueron respetados en su deseo y en su libertad.

Pero, ¿qué es familia en —o para— Paulo Freire? Desde mi punto de vista, que puede ser diferente del de mis hermanos, es que para mi padre familia es saber estar juntos, amándose unos a los otros, cuidándose unos a los otros, a veces discordando, con o sin razón, corrigiendo con amor, errando, acertando. Es saber dar límites a los hijos, hacer que ellos sean autónomos. Mi madre decía siempre: “Mis hijos no son míos, mis hijos son del mundo”.

En verdad no se puede hablar de la familia Freire, sin hablar de Elza Freire. Esa mujer de Recife, tenía nociones de enfermería y era bordadora. Yo nunca me olvido de los peces que mi madre asaba en Chile los domingos. Aquel pez cortado en postas, asado al horno, servido con un arroz blanco y suelto, con tomate y un buen vino blanco helado. Las gallinas de cabidela²⁶ (molho pardo²⁷). Esa mujer, cuando mi padre se encontraba preso, llevaba feijoada²⁸ para él y para los otros que se encontraban allí. Ella fue una mujer de mucha valentía y de apoyo incondicional a la causa, a la pelea de mi padre. Ella era la unión de la familia, la madre que abrigaba a sus hijos, que les cantaba canciones de cuna para dormir, que se despertaba temprano para dar a sus hijos la leche de su seno materno.

Resumiendo, para mis padres, familia es lo que está escrito en un antiguo plato portugués de mi madre: “La alegría de una casa se resume en muy poco: besos, abrazos, canciones, agua, pan, flores y lumbre”.

26 *N. de la T.* Guiso hecho con pedazos, menudencias y sangre de aves.

27 *N. de la T.* Salsa hecha a base de sangre de ave, vinagre y condimentos.

28 *N. de la T.* Plato típico brasileño hecho a base de frejol, preparado con tocino, carne seca, carne de cerdo, y otras especias.





FATALISMO/FATALIDAD

Jaime José Zitkoski

A partir del diálogo entre las perspectivas filosóficas de la dialéctica y de la fenomenología existencial, Freire concibe una propuesta antropológica innovadora que destaca el proceso de humanización a partir de una revolución cultural. En esa dirección, el pensamiento freiriano es radicalmente contra todas las visiones y/o posturas fatalistas frente a la comprensión de la existencia humana en el mundo.

Ya en *Pedagogía do oprimido* él habla de un pensar crítico que se contrapone al pensar ingenuo y de una teoría de la acción dialógica que es esperanza de superación de la teoría de la acción anti dialógica, infelizmente más hegemónica en nuestro mundo. Pero es en la *Pedagogía da esperança* que Freire explicita de forma muy clara y precisa, la diferencia de fondo entre concebir la historia de la humanidad como posibilidad, o reproducir concepciones fatalistas en el modo de ver la realidad que nos circunda y nos desafía cotidianamente. En esa perspectiva, la crítica freiriana a las visiones fatalistas de mundo tiene como punto de partida la propia concepción del ser humano, que implica una forma de pensar nuestra existencia en una concreción histórica, con los límites y el potencial de realización de cada persona en su vocación de ser más.

Al abordar las condiciones del diálogo verdadero en la perspectiva de una educación liberadora, Freire (1993) concibe como una de las condiciones indispensables para la humanización de la vida en sociedad, pensar cierto, o el pensar crítico, que busca superar los niveles de conciencia ingenua. A partir de sus propias palabras, podemos notar la importancia de la perspectiva dialéctica para una educación humanizadora, pues el pensar crítico-dialéctico, a diferencia de una visión fatalista

(...) es un pensar que entiende la realidad como proceso, que la capta en su constante devenir y no como algo estático. No se vuelve dicotómica en sí mismo en la acción. Se “baña” permanentemente de temporalidad, cuyos riesgos no teme.

En *Pedagogía da esperança*, Freire retoma la *Pedagogía do oprimido* y, de modo siempre original y profundo, refuerza el pensar crítico sobre el modo de concebir el mundo, la historia humana y nuestra existencia contextualizada siempre a partir de un ethos cultural específico de la época y lugar en que nos encontramos en el mundo.

Al concebir la historia como posibilidad, Freire (1994) rescata la importancia del sueño y de la utopía en la concreción de la existencia humana, que se hace y se rehace constantemente a partir de un mundo social históricamente construido. La búsqueda del ser más, la conciencia de la inconclusión y el conocimiento de





que es un ser condicionado pero no determinado, hacen del ser humano una “criatura” especial en el mundo, pues, a diferencia de todos los demás seres, “nosotros tomamos nuestro destino en la manos” (FREIRE, 1997).

El pensar crítico y la conciencia de la forma de ser en el mundo, según Freire (1994), convergen a un modo coherente de concebir la historia que, refutando vehementemente los fatalismos y/o determinismos, confiere a la especie humana la capacidad y la responsabilidad de definir por sí misma, el propio futuro para sí y para el mundo. En ese sentido, Freire (1994) explicita su crítica y toda y cualquier forma de fatalismo, tanto de derecha como de “izquierda”:

Esa visión “domesticada” del futuro, de la que participan reaccionarios y “revolucionarios”, naturalmente cada uno y cada una a su manera, coloca, para los primeros, el futuro como repetición del presente, que sin embargo debe sufrir cambios adverbiales, y para los segundos, el futuro como “progreso inexorable”. Ambas visiones implican una inteligencia fatalista de la historia, en que no hay lugar para la esperanza auténtica. (p. 101)

El rescate de la importancia del sueño, de la esperanza y de la utopía, es el camino para la comprensión de la historia y de la condición humana en el mundo de forma profundamente dialéctica y liberadora. En él, Freire refuerza el valor del sueño y de una educación de la esperanza como características intrínsecas de la propia naturaleza humana, que se va haciendo a sí misma en la historia:

Haciéndose y rehaciéndose en el proceso de hacer la historia, como sujetos y objetos, mujeres y hombres, convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo y no de la pura adaptación al mundo, terminaron por tener en el sueño también un motor de la historia. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza. (1994, p. 91)

Por lo tanto, según Freire (1993, 1994, 1997), no es posible concebimos como seres humanos sin las dimensiones vitales del sueño y de la esperanza, que mueven la auténtica utopía de un futuro mejor para la humanidad. Refutando todas las formas de fatalismos, Freire insiste en la forma dinámica de trascendernos a nosotros mismos, a partir de la búsqueda permanente de ser más, que implica trasponer concretamente todas las barreras que atrofian nuestro potencial como seres históricos, inacabados y en búsqueda de ser más libres, felices, y por lo tanto, más humanizados.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.





FE (CRISTIANA/EL SER HUMANO)

Danilo R. Streck

Paulo Freire se autodefinió como un hombre de fe. “No me siento un hombre religioso, sino un hombre de fe. (...) Incluso puedo decir enfáticamente que vivo una fe sin religiosidad” (apud FREIRE, 2005, p. 594). La fe tiene para Freire un sentido de aquello que condiciona al ser humano en última instancia, en el sentido que le es atribuida por el teólogo Paul Tillich, y que por eso no requiere necesariamente expresarse en términos religiosos. La esperanza, la utopía y la amorosidad que atraviesa su obra son expresión de esa fe que aquí será abordada bajo dos aspectos: en el que respecta a su filiación religiosa y en su postura ante el ser humano.

El hecho de no entenderse como un hombre religioso no significa que Freire negaba o hubiera estado ajeno a las manifestaciones históricas de la espiritualidad. Según él, “no tengo por qué negar, porque sería una hipocresía, sería una cobardía, sería una traición, negar por ejemplo, mi connivencia con los ideales cristianos (apud FREIRE, 2005, p. 594). El padre de Paulo Freire era miembro de círculos espíritas, y la madre, católica romana. Según Freire, con el respeto mutuo por las creencias entre padre y madre, él aprendió a respetar las opciones de los demás y la importancia del diálogo. En este clima de tolerancia Freire optó por la religión de su madre. En su juventud sintió la enorme distancia que había entre el evangelio anunciado y la práctica de cristianos, lo que motivó su distanciamiento de la Iglesia. Las lecturas de Tristão de Atayde ayudaron a descubrir un cristianismo activo y a través de la Acción Católica será “empujado” a los manglares y favelas de Recife (FREIRE, 1997a). A pesar de que pueda ser detectada la motivación cristiana en toda la obra de Freire, es su actuación en el Consejo Mundial de Iglesias, en la década de 1970, que son explicados algunos enunciados teológicos, siempre en conexión con la pedagogía (ANDREOLA; RIBEIRO, 2005).

Freire se identifica con el movimiento de Teología de la Liberación (el libro homólogo de Gustavo Gutiérrez fue publicado en 1971, un año después de Pedagogía do oprimido), que tiene como premisa que el reino de Dios irrumpe en la historia humana a través de Jesucristo y convoca a sus discípulos a la vivencia y promoción de esa nueva realidad. En ese sentido, dice Freire, las iglesias no pueden refugiarse en una pretendida neutralidad, sino asumir un papel profético de denuncia y de anuncio. La Pascua —la muerte y resurrección— necesita ser existenciada en la concretitud de la vida y de la historia. Consecuentemente la Iglesia necesita ser “peregrina, viajera constante, muriendo siempre y siempre renaciendo” (FREIRE, 1977b, p. 126). En la obra de Paulo Freire, la teología como reflexión crítica de la fe, aparece como elemento constitutivo de su reflexión pedagógica, al lado de la filosofía, de la historia y de otras disciplinas. Cristo como “verdad encarnada”, es para Freire un ejemplo de pedagogo en la medida que en él se funden el método y el contenido (STRECK, 2005).





Otro lado de esa misma fe es la fe en el ser humano. Ella consta en la Pedagogía del oprimido entre las pre condiciones para el diálogo, al lado del amor, de la humildad y de la criticidad, que busca el “pensar cierto”. Este a priori del diálogo es descrito así: “Tampoco hay diálogo si no hay una intensa fe en los hombres (sic!). Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos, sino derecho de los hombres” (FREIRE, 1981, p. 95). Sin embargo, esa fe no es una fe ingenua, ya que la conciencia crítica hace ver que la capacidad creativa de los hombres y de las mujeres fue “perjudicada” por las condiciones de la opresión. La alienación tampoco será superada por algún tipo de concesión, sino conquistada en las luchas de liberación.

Como revolucionario, Freire comparte con Rosseau la creencia en la capacidad de rehacer su mundo, que el ser humano trae consigo al nacer. Pero al contrario de éste, sabe que no existe un regreso al paraíso perdido (STRECK, 2002). Mujeres y hombres son seres históricos y su naturaleza no existe fuera de situaciones concretas. De ahí la imposibilidad de que exista salida a través de la educación negativa, conforme Rosseau, preservando al educando del contacto con el mundo corrompido. Para Freire el mundo real es el locus de la educación, el punto de partida y el punto de llegada como un lugar más humanizado. También el educando es niño, joven, adulto real, que vive en el cotidiano las contradicciones de la sociedad. La apuesta en la fe que ese ser humano tiene, posibilita trascender y surgir con una nueva conciencia y compromiso.

Referencias: ANDREOLA, B. A.; M. B., RIBEIRO. *Andarilho da esperança: Paulo Freire no CMI*. São Paulo: ASTE, 2005; FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire. Uma história de vida*. São Paulo: Villa de Letras, 2005; FREIRE, Paulo. “Eu, Paulo Freire”. En: *A mensagem de Paulo Freire: teoria e prática da liberdade*. Porto: Nova Editora, 1977a. pp. 15-18; FREIRE, Paulo. O papel educativo das igrejas na América Latina. En: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977b. pp. 105-127; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; STRECK, Danilo R. *Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes; CELADEC, 2005; STRECK, Danilo R. *Educação para um novo contrato social*. Petrópolis: Vozes, 2002.

FELICIDAD

Terezinha Azerêdo Rios

Cuando recorremos la obra de Paulo Freire buscando ubicar allí la palabra “felicidad”, constatamos que muy raramente él la utiliza. Esto no debe sorprendernos si nos acordamos de algo que Freire afirma sobre la comprensión





de los términos: “Mi comprensión (del hambre) no es tomada del diccionario²⁹: al reconocer la significación de la palabra, debo conocer las razones de ser del fenómeno” (FREIRE, 1995, p. 31). Es lo que parece que sucede en relación al término “felicidad”.

En un bello poema cuyo título es “Enseñamiento”, Adélia Prado hace referencia a su madre que, al preparar cuidadosamente la casa y la comida para el marido que trabajaba hasta tarde, decía: “¡pobre, hasta esa hora en el servicio pesado!”. Consiguió pan y café, dejó la olla en el fuego con agua caliente. No me habló de amor, esa palabra de lujo”, afirma la poeta (PRADO, 1976, p. 132).

Yendo a los escritos de Freire, tenemos la impresión de que él hizo como la madre de Adélia: no usó expresamente la palabra (¿de lujo?) “felicidad”, sino que se refirió al fenómeno. Lo trajo guardado en su propuesta educacional, revelado en muchos conceptos clave y apuntado en cada rincón de sus propuestas.

A pesar de que sea difícil encontrar una definición precisa de felicidad, se puede concordar cuando se afirma que ella es algo constantemente buscado por los seres humanos. “Sobre la felicidad, la única cosa que conocemos con seguridad es la vastedad de su demanda”, constata Sabater (1995, p. 15).

Silva (2007, p. 8) afirma que “(...) la felicidad no se muestra apenas como algo relativo al tiempo y al espacio, sino incluso a partir de la idea que cada individuo hace acerca de lo que sería la felicidad. A pesar de esa diversidad y de esa relatividad, lo que constatamos es siempre la necesidad, sentida por todos, a pesar de las más diversas maneras existentes de alcanzar y gozar la felicidad”.

Aristóteles afirmaba que todo hombre tiene por naturaleza, tanto el deseo de saber como el deseo de ser feliz. Para el filósofo, lo que proporciona la felicidad es el saber racional, que identifica a los seres humanos. Y, en la medida que el ser humano, además de racional es un animal político, es en la polis que él encontrará la posibilidad de ser feliz - en la convivencia social.

Silva (2007) busca verificar cómo se presenta históricamente el concepto de felicidad y lo encuentra siempre asociado a cuestiones relacionadas a la moralidad. Después de traer algunos ejemplos de reconstrucción de la ética en la actualidad, dice “no sería posible afirmar que el desenlace de la trama histórica de la humanidad será la felicidad”, pero entiende que aquellos ejemplos indican que “la búsqueda y la expectativa constituyen una herencia que probablemente nunca será abandonada” (SILVA, 2007, p. 93).

Desde el punto de vista ético, la felicidad es sinónimo de “bien común”, que se presenta como el horizonte de la vida en sociedad, de las relaciones entre individuos y grupos (RIOS, 2001). La vida buena, vivida con dignidad, en el ejercicio pleno de los derechos, de acuerdo con los principios del respeto, de la justicia, de la solidaridad, que llevan al diálogo, es lo que buscan los hombres en su “vocación ontológica de ser más”, a la que se refiere Freire. Libertad, alegría,

29 N. de la T. en el texto usa el término *dicionária*.





diálogo, esperanza (ver notas) son conceptos que traen con ellos el de la felicidad o a él se reportan.

¿Cuál es el sentido de la educación si ella no colabora para la construcción de la felicidad? Los conceptos de “felicidad” y “ciudadanía” se acercan en la medida que se reportan a la posibilidad de vivir bien en compañía, de “pronunciar el mundo” junto con los otros, siendo reconocidos por ellos, y al reconocerlos en un movimiento siempre dialógico. “Felicidad” rima con “ciudadanía”: a pesar de que desde el punto de vista lingüístico se diría que es una “rima equivocada”, desde el punto de vista histórico-social es una rima más que adecuada, diría Freire. “Ciudadanía”, en el sentido progresista que es usado por Freire, entendida como ejercicio de todos los derechos —civiles, políticos, sociales—, significa participación efectiva en la vida social, posibilidad de vida digna. Vida buena para todos implica la inclusión de los excluidos, la superación de los prejuicios y discriminaciones, la creación del espacio para las diferencias y la negación de las desigualdades. “La felicidad, deseada por los sujetos individuales, se transforma en derecho a la felicidad cuando es integrado a la intención política y universalista de la democracia”, afirma Misrahi (1997, p. 222). Se puede comprender entonces la perspectiva de la felicidad articulada a la idea de la democracia, entendida por Freire como algo a ser buscado efectivamente por los individuos y grupos de la sociedad.

La comprensión de felicidad como sinónimo del bien común, conduce a la afirmación de que no se puede ser feliz sólo, así como no se puede ser libre o humano sólo. Es por eso que podemos decir que Paulo Freire hace referencia no apenas a la humanidad, sino también a la felicidad cuando afirma: “No soy si tú no eres. No soy sobre todo, si te prohíbo ser” (FREIRE, 1992, p. 100).

La felicidad se presenta como un estado, sujeto, por lo tanto, a transformaciones, a rupturas. A pesar de ser vivida como algo que se aproxima de la plenitud, guarda el carácter de finitud y corre riesgos, como toda experiencia humana, construida históricamente. Freire dice que “la afirmación de que “las cosas son así porque no pueden ser de otra forma”, es odiosamente fatalista, pues decreta que la felicidad pertenece apenas a aquellos que tienen poder” (FREIRE, 1995, p. 23). Al contrario, su concepción apunta el carácter utópico de la felicidad. Queremos y tenemos el derecho —todos— de ser más, a ser felices y estamos siempre a camino de esa jornada ontológica y ética.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d’Água, 1995; MIS-RAHI, Robert. *A felicidade. Ensaio sobre a alegria*. Rio de Janeiro: Difel, 2001; PRADO, Adélia. “Ensinar”. En: *Bagagem*. Rio de Janeiro: Imago, 1976; RIOS, Terezinha A. *Compreender e ensinar. Por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001; SAVATER, Fernando. *O conteúdo da felicidade*. Lisboa: Relógio d’Água Editores, 1995; SILVA, Franklin Leopoldo e. *Felicidade. Dos filósofos pré-socráticos aos contemporâneos*. São Paulo: Claridade, 2007.





FEMINISMO

Márcia Alves da Silva

Inicialmente podemos decir que Paulo Freire dialogó poco con el movimiento feminista. A pesar de que se pueda afirmar que el feminismo adquirió más visibilidad a partir de las corrientes teóricas contemporáneas provenientes de la pos modernidad, es sabido también que el feminismo ha producido obras académicas hace bastante tiempo. Sin embargo, para entender el por qué de su aparente distanciamiento de la temática, es necesario primeramente contextualizarla. Pero, finalmente, ¿qué es feminismo? “En sentido amplio, feminismo designa a aquellos y aquellas que se pronuncian y luchan por la igualdad de los sexos. (...) Es un movimiento y no un partido” (PERROT, 2007, pp. 154-155). El feminismo no siempre es visto de forma positiva, inclusive por las propias mujeres. Muchas reconocen la producción feminista, pero resaltan su afirmación de su no participación en ese movimiento. Es posible que eso suceda debido a las influencias provenientes del patriarcado, que es constantemente reproducido también por las mujeres. Aquí no será desarrollada esta cuestión al detalle, asunto que merece mayor profundización y que puede incurrir en un distanciamiento del asunto propuesto en esta nota. La profesora e investigadora mexicana Marcela Lagarde y de los Ríos, en su tesis de doctorado publicada bajo el título *Los cautiverios de las mujeres* (2005), desarrolla esa problemática de manera bien consistente. Sin embargo podemos afirmar que el feminismo es tan heterogéneo y tan variado que es posible arriesgarnos a denunciar que no existe feminismo (en el sentido de único), sino feminismos (en plural). Por lo tanto, a pesar de que compartamos esa comprensión, aquí será mantenido el término feminismo, pues no pretendemos ningún distanciamiento de la nomenclatura corriente.

Siendo así, el feminismo acaba actuando por sus alianzas políticas, representando trayectorias muy diversas. El feminismo liberal luchaba por una ampliación de los derechos de ciudadanía, unido a la ideología liberal de libertades individuales, inicialmente influenciado por la obra clásica de John Stuart Mill, *A sujeição das mulheres*, de 1869. Así, mujeres como Mary Wollstonecraft y Harriet Taylor (viuda de John Taylor y que fue casada con Mill) inauguraron la producción de lo que llamamos teoría feminista liberal. Eso, sin hablar de Olympe de Gouges, autora de la célebre *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne*, de 1791, hoy considerada por muchos como la obra fundadora del feminismo contemporáneo.

Ya en la primera mitad del siglo XIX y partiendo de producciones socialistas de Saint-Simon, Fourier, Robert Owen y otros, se desarrolla el feminismo socialista, subordinando la lucha de las mujeres a la lucha de clases. La obra de Engels denominada *A origem da família, propriedade privada e o Estado*, conocida como la primera construcción teórica socialista en criticar a la familia burguesa, posibilitó, por su tenor, que fueran dados los primeros pasos para que se consolide la teoría feminista socialista (NYE, 1995, pp. 55-58). Andréa Nye, en su tesis de





doctorado publicada bajo el título *Teoria feminista e as filosofias do homem* (1995), hizo un mapeo de la constitución histórica de las principales corrientes feministas, en un movimiento que comienza a desarrollarse de forma más sistemática, ya a partir de la Revolución Francesa. La obra presenta las trayectorias del desarrollo de las teorías filosóficas feministas, incluyendo el liberalismo, el marxismo revolucionario, el feminismo existencialista, el psicoanálisis, la deconstrucción y la posmodernidad. Así, a pesar de todas las dificultades históricas presentadas por el ambiente académico, que durante mucho tiempo se constituyó de forma mayoritaria por hombres, las mujeres han conseguido producir sus reflexiones feministas, formulándose grandes corrientes del pensamiento.

En Brasil, tenemos grandes ejemplos de mujeres que trajeron excelentes contribuciones a la crítica al capitalismo basado en el sistema patriarcal. Ya en 1967, Heleith Saffioti presenta su tesis de libre docencia en la UNESP, titulada *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*, publicada por la editora Vozes en 1969. Pensamos que Freire dialogó poco con mujeres como Saffioti.

Sin embargo, en algunos pasajes de la obra de Freire podemos identificar sensibilidad en relación a cuestiones de género, aliado al reconocimiento de la importancia de los movimientos sociales en proceso de transformación social, lo que puede permitir buenas y fecundas aproximaciones con el movimiento feminista.

En la obra de Freire, un pasaje donde la obra es tratada, aparece en el diálogo con el investigador y profesor americano Ira Shor, publicado en el libro *Medo e ousadia* (producido en 1984-5 y publicado en 1986). En esta obra —que fue producida pocos años después de su regreso al Brasil, debido al período de su exilio político— Paulo Freire demuestra sorpresa y alegría frente al contexto que encontró a su regreso al país. Y, más que eso, Freire deja claro su compromiso con la lucha contra el patriarcado. Y es de ahí que aparece de manera más nítida el reconocimiento por la lucha de las mujeres.

Como ejemplo, partimos de una situación concreta descrita por Shor, en la cual relata situaciones de discriminación a partir del lenguaje, en que afirma haber encontrado silenciamientos de mujeres en sus clases, cuando los hombres suelen interrumpir a las mujeres, lo que ellas raramente lo hacen. Y, generalmente, ceden su espacio de oratoria a los hombres. En fin, Shor, con ese ejemplo, presenta aspecto del sexismo en la propia naturaleza del discurso que se manifiesta en las salas de clase americanas. En la secuencia de la conversación con Shor y partiendo de su “provocación”, Freire aparenta cierta ingenuidad al comentar que no ve, en su cotidianidad como profesor, situaciones de discriminación por género en las salas de clases. Sin embargo, Freire afirma que el país es machista y que es necesario que se luche contra esas formas de dominación en el cotidiano y no esperar que la superación del capitalismo genere por sí sola, las desigualdades de género, pues para ello el socialismo no es suficiente. Entendemos por ello que el sexismo no será superado automáticamente en una sociedad socialista.

En la trayectoria de la experiencia concreta del socialismo soviético, las mujeres comunistas se vieron liadas con el poder comunista masculino. La





trayectoria política de Alexandra Kolontai demuestra bien ese aspecto, pues ella enfrentó el desafío de intentar convencer a sus compañeros revolucionarios de que cambios en la vida privada, hacen parte de la revolución, en el amor, en el relacionamiento afectivo y sexual, más allá de los cambios económicos. En la obra ya citada de Andrea Nye (1995), hay un relato detallado de esa trayectoria de lucha de Kolontai con los líderes masculinos de la Revolución Rusa. También en la introducción hecha por Tatau Godinho, de la edición de la obra de Kolontai, *A nova mulher e a moral sexual*, de la editora Expressão Popular (2005), aparece la lucha de la autora contra el patriarcado y contra el racismo con la misma importancia que la lucha de clases, y acabaron por privilegiar la última. A pesar de haber admitido las cuestiones étnicas y de género, creyeron que, aboliendo las clases sociales, se llegaría a la igualdad racial y de las categorías de sexo. Esos grupos políticos, bajo la alegación de que la lucha de clases es una lucha mayor, acabaron por desvalorizar las demás luchas, creyendo que el patriarcado y el racismo son luchas menores y más específicas, refiriéndose básicamente a las mujeres y también a los negros. Así,

Creyeron excesivamente en una ilusión, que es la de poder producir fácilmente, una vez abolidas las clases sociales, o por lo menos reducidas las diferencias socio económicas entre sus miembros, las democracias racial y sexual. (...) En verdad, esta creencia no pasa a su vez, de ilusión. (SAFFIOTTI, 1987, pp. 90-91)

Freire demostró comprender claramente esas fragilidades de la lucha de clases.

Podemos aún citar aspectos relativos a la profesión del magisterio, desarrolladas por Paulo Freire en el libro *Professora sim, tia não* (1998). En una de las cartas publicadas en esa obra, Freire defiende una mayor profesionalización en el magisterio. Para ello defiende un alejamiento de la denominación tía. Sobre esa temática hacemos la siguiente lectura: esa discusión trae una contribución al proceso de trabajo femenino. Háyase visto el largo período histórico durante el cual las mujeres fueron confinadas a las actividades y al espacio doméstico. Reconocer en las mujeres el papel de trabajadoras implica identificar y admitir su participación en los espacios públicos, lo que, durante mucho tiempo, no fue algo aceptado socialmente. Incluso porque el espacio público fue identificado con la masculinidad, o sea, como siendo un espacio masculino y por eso pensado y planificado para los hombres. Por lo tanto, un alejamiento de las profesoras de la denominación tías, no representa otra cosa que su afirmación profesional, dentro de un proceso de inclusión de las mujeres al mundo del trabajo fuera del hogar y su participación en otros espacios y otros contextos.

Tal vez la gran contribución de Freire al movimiento feminista (y no sólo a ese movimiento) sea —lo que Ira Shor ya apuntó en el libro— diálogo, que la educación dialógica puede crear las condiciones para la emancipación de las





mujeres, en la superación de las relaciones sociales sexistas. Así, podemos concluir que el diálogo, inspirado en un proceso de concientización de las personas, puede ser una importante herramienta para el proceso de liberación de las mujeres, en un movimiento que incluya las escuelas, y no sólo ellas, sino toda la sociedad. Afirmamos que la obra de Freire aún es inspiradora de una nueva sociedad que suplante las clases sociales y también, las desigualdades entre hombres y mujeres.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 9. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1998; KOLONTAI, Alexandra. *A nova mulher e a moral sexual*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005; LAGARDE Y DE LOS RIOS, Marcela. *Los cautiverios de las mujeres: madres, esposas, monjas, putas, presas y locas*. 4. ed. México: UNAM, 2005; NYE, Andrea. *Teoria feminista e as filosofias do homem*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1995; PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007; SAFFIOTI, Heleieth. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1969; SAFFIOTI, Heleieth. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987; SHOR, Ira; Paulo, FREIRE. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FENOMENOLOGÍA

Luiz Augusto Passos

Paulo Freire, que realizó un gran diálogo con las distintas corrientes teóricas, declaraba su punto de partida: “Mi perspectiva es dialéctica y fenomenológica”. Y justificaba: “Yo creo que de aquí tenemos que mirar para vencer ese relacionamiento opuesto entre teoría y praxis, superando lo que no debe ser hecho en un nivel idealista” (FREIRE, apud Torres, 1998, p. 82). ¿Qué consecuencias traería la praxis de la educación liberadora el casamiento entre la dialéctica con la fenomenología? Con ese “casamiento” Freire pretende poner en diálogo los puntos fuertes de cada una de esas corrientes filosóficas. La fenomenología como punto de partida, siempre se declaró dialéctica en sus múltiples tendencias, pero, a veces —y Merleau Ponty apuntaba que—, en el deseo de llegar a la síntesis, algunos filósofos acabaron descartando uno de los polos que se contraponían y terminaba quedándose sólo con el sujeto (subjetividad) o sólo con el objeto (objetividad), librándose de la contradicción irresoluble entre ellos. Freire no deja lugar a cualquier duda: es necesario vencer el divorcio entre lo dicho y lo hecho; lo pensado y lo vivido; lo material y lo inmaterial. Declara: “Mi comprensión de las relaciones entre la subjetividad y la objetividad, conciencia y mundo, teoría y práctica siempre fue dialéctica y no mecánica. (...) En una perspectiva no objetivista mecanicista, ni subjetivista, sino dialéctica, mundo y conciencia se dan simultáneamente, como dijo Sartre. La conciencia del mundo engendra la conciencia de mí y de los otros, el mundo y con el mundo” (FREIRE, 2000, p. 41).





La corriente merleupontyana, con la cual también Freire poseyó cierta afinidad, pretendía ser el locus de interlocución entre otras epistemes. Justamente por ese diálogo, Freire, simple y directo en sus intervenciones y en sus pensamientos, era considerado confuso o ecléctico por intelectuales dogmáticos. Se movía con tal libertad y consistencia por múltiples campos del conocimiento, irritando a especialistas que sabían todo sobre poco. Freire, riguroso en lo esencial, sobre la contribución a la liberación, no se dejaba aprisionar por métodos, reglas y etiquetas formales de las ciencias y de las academias, ni siquiera con el origen y proveniencia de los pensamientos. Corporificaba, en la práctica, la transdisciplinariedad cuando ella aún no existía como concepto. Hoy transdisciplinariedad o multireferencialidad, que poseen distintos énfasis, continúan a ser descritas, a pesar de estar grandemente ausentes en las prácticas educacionales. Ellas, para ser reales, necesitarían del investigador desarmado frente a las contradicciones. Implicaría articular múltiples conocimientos, ni siempre afinados y sin aristas. Dependería del diálogo abierto, libre de las verdades terminales y absolutas. Ese difícil arreglo de las cosas nuevas y viejas no es hecho en un espacio neutro, fuera de las personas. Se da dentro de ellas. Dependerá de alguna madurez que se exponga a perder balizas y referencias, probando verdades apócrifas, sin entredichos, exorcismos o encendimiento de hogueras. La condición necesaria de la transdisciplinariedad no es técnica, y éste es su gran límite. Es existencial y actitudinal. Necesitará de aquel que se abandone a la turbulencia, creyendo en el sentido unificador de su búsqueda.

Sólo las personas pueden dar unidad y sentido al mundo y sus representaciones, confiriéndoles coherencia. Freire se permitió viajar por muchos campos y muchos parajes, en un peregrinaje errático por la esperanza de traer sentido al caos y cierta unidad a la multiplicidad. La transdisciplinariedad —en vivo— necesitará ser coporificada por la creencia de la cohesión de todo con todo, por la esperanza de la interrelación entre los artefactos y “mentefactos” (CANDIDO, 1979), y de encontrar el lugar cierto para encajar los destrozos en un sentido ordenador dado por los humanos. En su fenomenología, Husserl consideraba a la “reducción” como central, la que intentaba atenuar la esfera de “verdades” preconcebidas que impidieran que aspectos enteramente nuevos de los fenómenos se mostraran a la conciencia. Entonces, los fenómenos nuevos serían puntos de partida para la búsqueda de mediaciones teóricas a ser inventadas, para poder abordarlos, comprenderlos e interpretarlos. Librarse de los prejuicios teóricos y culturales era precisamente el sentido de la “reducción” en la fenomenología y que Paulo Freire usaba cotidianamente, permitiéndose tener iras, aflorar las contradicciones, para trabajarlas (N. Indignación). Vivía intensamente para intentar entender y pensar críticamente lo vivido.

No hay pensar sobre ninguna cosa. El niño pequeño vive el mundo, antes de poder pensarlo. El mundo del pensamiento es un mundo segundo, posible a partir del primero (MARTINS, 1992). Todo pensar en base a lo vivido es peligroso. No hay salvoconductos en el pensar referenciado. La desavenencia, la





tendencia a relacionar partes y destrozos con el todo y todo, permitió que Freire fuera más lejos: discordando, a veces, sin despreciar otras lecturas que se oponían a él. Sin embargo, declaraba abiertamente su antagonismo siempre que acecharan en el aire sospechas de cierto pensamiento que podría generar consecuencias políticas destructivas para los grupos populares, oprimidos. “¿Cómo puedo votar, si soy progresista y coherente con mi opción, en un candidato cuyo discurso, chispeado de desamor, anuncia sus proyectos racistas?” (FREIRE, 2000, p. 36). La brújula “sureadora”³⁰ de Freire en el mar de incertezas epistemológicas era la acción de liberación de los desheredados del mundo contra toda opresión. Merleau-Ponty dijo lo que bien se podría aplicar a Freire: “El hombre “sano” no es tanto aquel que eliminó de sí todas las contradicciones, sino aquel que las utiliza arrastrándolas en su trabajo vital (1989, p. 161). La defensa de la vida, la emancipación de los dominados, era el lugar progresista, intransigentemente asumido y que le costó prisión, destierro y prohibición de regresar al país. Vidas vividas con peso ético-político como la de Emmanuel Mounier, Fanon, Sartre, Merleau-Ponty, Simone Weil, Hanna Arendt, Agnes Heller y Edith Stein, estas últimas, mujeres de la fenomenología alemana, eran citadas por Freire junto a Marx, Lucács, Kosik, Gramsci y Marcuse, sus declaradas fuentes de inspiración (FREIRE, 1997, p. 10). Freire con seguridad no los escogió por sus teorías, sino porque sus vidas eran coherentes con su pensamiento. Esos y esas autoras siempre estuvieron en el rastro del diálogo fenomenológico, y por eso, amenazados por la interlocución con las grandes cuestiones políticas del mundo.

Paulo Freire no era diferente, demostrando suficientemente que lo circunstancial y lo cotidiano, lo micro, se refieren a cuestiones macro y también descriptiva e interpretativa, en todos los fenómenos que busca comprender, deja la marca de la mirada dotada del “cuerpo mojado de historia” (FREIRE, 1994, p. 17). Si nuestros sensores visuales son neurológicos y pasan por procesos universales bioquímicos complejos y sutiles, la visión se constituye como aprendizaje en diálogo con la cultura particular de las sociedades y con las idiosincrasias de la mirada singular. El educador, el investigador y el oprimido, jamás serán repetidores de las palabras de los otros, al contrario, la fenomenología los califica como sujetos y coautores. Por ello a todos cabe decir una palabra —la suya— en el pilar de una historia de opresión, pronunciando el mundo para transformarlo (FREIRE, 1993).

Bajo la perspectiva fenomenológica, quedará siempre vedada la separación entre micro y macro, dentro y fuera, profano y sagrado, particular y universal, ética y política. Probablemente la diferencia resida en el hecho de que la fenomenología no cree en síntesis finales de la historia. Parte del inquieto mundo vivido (*lebenswelt*), mundo circunstanciado en la relación con la incompletitud de sujeto de mirada datada, que surge en el tiempo y en el espacio, dramáticos,

30 N de R: de “Sur” como referencia opuesta a “tener un norte”.





con un cuerpo propio “historiador”. Y el lugar de encuentro privilegiado y de compromiso es uno solo: se llama ¡fenómeno! No hay transparencias, no hay esencias puras, desnudas para humanos; espacio y tiempo y mundo es el lugar de la transfiguración; del desvelamiento-revelación —la teología hablaría de sacramento—, esto es, el encuentro posible, definitivo y dinámico del sujeto con el mundo y con las demás otredades. En el fenómeno (fai-noumenon) —lugar de la ambigüedad— nos encontramos mediados: el mundo en nosotros y para nosotros y nosotros en el mundo y para el mundo, sin que haya una sola frontera, instante o membrana que nos pueda separa del continuum que nos constituimos, uno para el otro, fundidos de forma irreductible. Chauí dice: “Hay carne del cuerpo y del mundo; en cada uno de ellos hay una interioridad que se propaga para el otro en una permanente irreversibilidad. “El mundo está dentro y yo estoy afuera” —escribe Merleau-Ponty en *Signes*” (1989, p. XII). Y la conciencia es el lugar de la doble transitividad: es conciencia de alguna cosa y conciencia para un determinado fin. Toda la conciencia se mueve por la intencionalidad de la búsqueda que le da sentido, dirección. Y al hacerlo no significa que la conciencia actúe en el vacío o sobre la nada. Actuando transforma el mundo que la precede, a sí misma, por el conocimiento que es acto. El acto primero es de los sentidos que advierten el mundo - y aquí está el “materialismo” de la fenomenología; la percepción lo tematiza intencionadamente por lo que comprendiendo, actúa; y recibe la acción transformadora de ese encuentro. Nada está destituido de sentido. La inscripción de algo está siempre referenciada a un horizonte de totalidad, que acoge y también da sentido a lo acogido; sentido inconcluso que implica creación.

Por eso hay un sentido que precede al sentido que damos. El mundo no es resultado de mi constitución de él, sino resultado de mi acción constituyente con la acción constituyente de él. Se trata de un diálogo, de intercambios, de interactividad y de sentidos creadores que surgen de la relación yo-otro-mundo. La relación yo-otro-mundo no se agota en lo que está ahí en el proceso, ella es re significada tanto por lo que es negado como por lo que no está todavía ahí. El proyecto (pro-jactum), lo que está tirado al frente como utopía, pone en movimiento al proceso. Ese es el sentido radical de la Utopía para Freire. Ella ejerce una tensión sobre la historia, para superarla. No existe para la fenomenología freiriana, una realidad material supra determinante, sino una correlación hasta el fin entre la materialidad y la inmaterialidad, entre lo que Freire insistía en su última entrevista a la TV-PUC de mutua imbricación entre inmanencia y trascendentalidad.

Los temas de la fenomenología, también por eso, no son apenas los objetos extensos, hechos y cosas aprendidas por los sentidos, sino que trabaja con todo el universo simbólico, imaginario, poético, utópico y onírico que debe tomar sentido en la realidad humana del mundo como posibilidad de comprensión densa de ese mismo mundo. El mundo no es el mundo extenso, es también el mundo pensado, simbolizado: mutuamente referenciados el uno al otro. En el sentido de Clifford Geertz: “piedras de un lado y sueños del otro: ambos tienen





en común que son cosas de este mundo” (1989, p. 21). En vísperas de su muerte, Merleau-Ponty se pregunta qué mismo, a pesar de las dimensiones de la carne podría quien sabe desvelar la realidad del mundo; qué, al final, descubriríamos, por sí sólo existente en nosotros, fuera de nosotros, en caso de que pudiéramos ver. ¿Merleau-Ponty desea superar la fenomenología de la “apariencia y migrar hacia la ontología de las “esencias”? No. Merleau-Ponty arriesga: encontraríamos tal vez a un sujeto abrazado a otro sujeto, en el mundo, de pie. Tres preguntas basilares están puestas ahí. La primera, la irreductibilidad del yo-otro-mundo. Segundo, la existencia de un ser humano referenciado hasta el fin con el otro. Tercero: “de pie” significa la imposibilidad de la mirada indagadora, de sobrevuelo, puedo arrasadoramente ver todo, todo me es expuesto y transparente; en el mirar en pie, él se coloca con el mundo pluridimensional, conozco a mi medida, conozco parte de la totalidad: contingencia humana-ambigüedad.

Pienso que es posible arriesgar que la fenomenología y la ontología coinciden en Merleau-Ponty. La afirmación precipitada de que la fenomenología es la búsqueda de las esencias o de las cosas como tales es una lectura que puede terminar en el positivismo que Husserl, Merleau-Ponty y Freire quisieron vencer. La fenomenología, al investigar, afirma que la esencia de las cosas como tales es la relación de ellas con nosotros hasta el fin; abrazo definitivo entre el mundo, la materialidad y el espíritu: esa es el gran tejido a partir del cual Freire también se orienta, porque en ese caso la responsabilidad social que no se prolongue hasta el fin, junto a los otros, con ellos y con el mundo, y en el sentido Levinasiano, la filosofía primera es la ética. En la convergencia de ese núcleo Freire, en la huella de Emmanuel Mounier, define la persona y la responsabilidad con el mundo y la política. La persona —etimológicamente prosopon— significa lo que resiste y enfrenta (MOUNIER, 1964) es un ser biológico-político que lucha para responder a su vocación ontológica de ser humano en un contexto de opresión, despersonalización y caos. Ser es asumir, de manera comprometedora, la relación tensa, nunca armoniosa. Por eso, Freire redefine de manera radical e inédita, lo que es educación, por su opuesto. En el asesinato del indio Galdino, quemado por adolescentes de la clase media que lo “justificaban” por tratarse de un mendigo, Freire habla de la “desgentificación” de ellos. Educación es gentificar. Es lo que corresponde a Mounier y a Freire: educar es luchar contra todo lo que compromete la vocación ontológica de poder ser humano con otros(as) en el mundo.

La dialéctica fenomenológica que se precie no aplana montes, no amontona depresiones, nada reduce y nada rechaza, para aparar las asperezas del mundo. La persona carece de la otredades y de las alteridades para continuar siendo y auto produciéndose (autopoiesis) por la palabra y por el trabajo. La percepción del mundo vivido es ya la respuesta a la invitación a la libertad, precondition de la humanización que por medio de la lucha, quiebra la dependencia a toda forma de alienación y sumisión. La persona, por libre decisión podrá prestar distintos sentidos a su relación: pudiendo constituirse en infierno o en paraíso. Las personas no están concluidas, son culpables, incompletas, están en el proceso de venir a





ser como individuos y como fina malla reticular, dice Freire. Pero Freire radicaliza a Mounier: la persona es más que un ser histórico, es un ser “historiador”, y nuevamente Freire quiebra fronteras epistemológicas, convergiendo con Foucault, Deleuze y Derrida; la existencia es flujo: “la persona no es, está siendo”, así como la historia.

Referencias: CANDIDO, Antonio. *Parceiros do Rio Bonito. Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1979; CHAUI, Marilena, Vida e obra de Merleau-Ponty. In: MERLEAU-PONTY. São Paulo: Nova Cultural, 1989. p. VII-XI. [Os Pensadores]; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970; FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1993; GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989; MARTINS, Joel. *Um Enfoque Fenomenológico do Currículo, Educação como Poiesis*. Joel MARTINS e Vitória Helena Cunha ESPÓSITO (orgs.). São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1992; MERLEAU-PONTY, Maurice. Em toda e em nenhuma parte. In Maurice Merleau-Ponty. Marilena CHAUI (org.). Trad. Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Nova Cultural, 1989. p. 157-185. [Os Pensadores]; MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. Trad. Reginaldo di Piero. Rio Janeiro: Freitas Bastos, 1971; MOUNIER, Emmanuel. O personalismo. 2. ed. Lisboa: Morais, 1964.

FUTURO/FUTURIBLE

Luiz Augusto Passos

El futuro no puede ser un milagro del azar. Somos tiempo y nos hacemos en él. Somos seres de la falta y por ello, seres insatisfechos y deseosos, infinitamente abiertos al cambio. Nos movemos a contrapelo de lo que de lo que está allí, además del dato (facticidad) o de lo conquistado, buscando siempre lo que aún no tenemos, en algún lugar, en el futuro o en la fértil “ilusión” de lo futurible. Seres simbólicos y creadores de nuestro propia tejido simbólico, nuestra casa en el tiempo y en el espacio, somos en ella, nos movemos, nos soltamos del aquí y vivimos también el antes y el después, sentimos nostalgias (pasado) y sufrimos el mañana (futuro) y hasta nos duele lo que pudiéramos haber sido (futurible).

Muniz Resende, en *Concepção fenomenológica da educação*, atribuye a la fenomenología el ensanchamiento de las dimensiones de lo real, pues vuelve visibles dimensiones de la subjetividad, de los sueños, de los deseos y de los proyectos no contemplados en la visión linear del tiempo presente. La postura positivista en las ciencias sociales, preocupada con el presente, cree en





la realidad tangible, en los hechos sociales, datos lanzados en un presente, en una configuración, coyuntura o trama social. Por ello no lleva en cuenta los proyectos utópicos, que no están ahí, tensionando el presente, por demandas, necesidades, sueños y conflictos. El mundo, los hombres, sus relaciones, si son percibidos a partir de las utopías —negadas por el orden instituido que busca estabilidad en el poder— se constituye en principios-juicios locus de juicio sobre las inadecuaciones del presente “orden”.

Freire alerta a la imaginación soñadora de que tenga un pie en la realidad: “Pero es necesario tener de él (el futuro) también un diseño como luto para construirlo como el trabajador necesita del diseño de la mesa en la cabeza, antes de producirla (FREIRE, 2000, p. 51). Las utopías generan desequilibrios, revoluciones, tensiones, consciencia de la falta: ponen fuego en el deseo. Deseo que es hambre de sobrepasar y de trascender. Tensión escatológica por lo que está por venir y que, ya estando ahí, no está en plenitud. Es pues, esperanza en el futuro, que genera la categoría freiriana de lo inédito viable (ver Ficha), que pone en movimiento toda la realidad dada y estática, desestabilizándola. Es el proyecto hecho acción revolucionaria que desenmascara la sacralización del orden social pasado y presente. Además, lanza el poder al banco de los acusados, cuando éste se confronta con el juicio de la utopía que, al confirmar que no necesitaba haber sido así, podría haber sido otro. El poder político está en nosotros, para una acción revolucionaria en el presente a la luz del futuro. Freire dice: “El futuro no nos hace. Somos nosotros los que nos rehacemos en la lucha para hacerlo” (FREIRE, 2000, p. 27). Esa tal vez sea la gran síntesis del pensamiento de Paulo Freire. No tendremos modelos inspiradores ni esperanza en el futuro sin praxis revolucionaria.

La ideología burguesa, naturalizando y sacralizando el orden social, desproblematiza el pasado. Sólo las personas tienen la llave de producción de la historia y de sí mismas en el diálogo con el propio tiempo. “Pensar el mañana es hacer profecía, pero el profeta no es un viejo de barbas largas y blancas, de ojos abiertos y vivos, de bastón en la mano, poco preocupado con su vestimenta, haciendo discursos con palabras alucinadas” (FREIRE, 2000, p. 51). El profeta vive, escucha y percibe lo que comprende; es la fuente de su curiosidad epistemológica. Dice Freire:

Atento a las señales que busca comprender, apoyado en la lectura del mundo y de las palabras, antiguas y nuevas, en la base de cuánto y cómo se expone, convirtiéndose así, cada vez, una presencia en el mundo, de lo que puede suceder en esta o en aquella dimensión de la experiencia histórica social. (p. 51)

En esta perspectiva, solo existe futuro si pudiéramos comprendernos a nosotros y a la historia como inacabados, inconclusos, y por lo tanto como





demandando su problematización por lo pensado y vivido a la luz del proceso temporal, del pasado y del futuro, de lo que todo el presente es hecho. De esa forma nace la noción historiadora de la lucha por la liberación de los oprimidos en Freire. Cegados por una falsa visión de la historia, la derecha “pretende” domesticar el presente para que el futuro, en la mejor de las hipótesis, repita el presente “domesticado”, mientras la izquierda transforma el futuro en algo preestablecido, una especie de destino, de suerte o de destino irremediables. Se cierran —los sectarios— en un “círculo de seguridad” que aprisiona a ambos, establecen su verdad, diferente de aquella de los hombres que están en la lucha por construir un futuro, “luchando y aprendiendo, unos con los otros, a edificar ese futuro que aún no está dado, como si fuera un destino, como si debiera ser recibido por los hombres y no creado por ellos” (FREIRE, 1983, p. 14).

De esa manera, la educación se rehace constantemente en la praxis. “Para ser tiene que estar siendo” (p. 42). “La educación problematizadora, que no es fijismo reaccionario, es futuridad revolucionaria. De ahí que sea profética, y como tal, esperanzadora” (p. 12). Leandro Konder, inspirado en Brecht, dice que la realidad injusta en Brasil “por ser como es, no se quedará como está” (1986, p. 47), alimentando la acción revolucionaria. “Para mí, una de las bonitezas del anuncio profético está en que no anuncia o lo que necesariamente vendrá, sino lo que puede venir, o no” (FREIRE, 2000, p. 54). No hay historia sin lucha, sin proyecto colectivo, sin conflictos, sin movimiento de humanización, y es este conjunto de dimensiones que, educando a las personas, puede venir a liberar. Freire invoca aún una categoría medieval de la arquitectura teológica de Molina. Molina preguntaba: ¿Qué habría ocurrido con la historia si Dios habría hecho un mundo donde no hubiera posibilidad de libre arbitrio, y por lo tanto de que ocurra el pecado? La pregunta sobre la condición que no fue, sobre el tiempo que podría haber sido, es siempre revolucionaria, despierta perspectivas. Freire habría concordado con Arendt: “Es siempre posible insertar en la acción humana aquel renacimiento, que saca del tiempo su fatalidad, que rompe con la mera reproducción de lo ya hecho, perspectivas para poder respirar” (ARENDRT, 2001, p. 258). Todo inmovilismo mata. Vale lo que dijo el poeta: “¡Todo lo que mueve es sagrado, y remueve las montañas con todo cuidado, mi amor!” (Guilherme Arantes).

Referencias: ARENDRT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Alberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983; KONDER, Leandro. *O que é dialética?* 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986; REZENDE, Antonio Muniz de. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1990.





GENTE/GENTIFICACIÓN

Cleoni Fernandez

El *uso* de la palabra y/o de esa expresión trae una marca semántica muy fuerte. Proviene del radical griego *logus*, *palabra*, expresión que se contrapone al sentido dado por el Diccionario, y que está marcado por la indeterminación de la cantidad de personas a las que hace referencia. Freire le da un sentido cálido de humanidad, que tiene como núcleo el ser humano, cuya condición de *ser gente* se encuentra amenazada.

En la contraportada interna del libro-testamento de Freire, *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (1997), Ana Freire hace explícito el sentido de gente en la visión freiriana cuando afirma:

Mientras más profundizamos en la lectura de la pedagogía de la Autonomía, más entendemos que Paulo se hizo texto! Su amor por los seres humanos, la genteidad de su yo persona/yo educador y su fe en la educación está vivamente presente, lo que evidencia que él fue un apasionado por el mundo y por la VIDA.

Esta explicación está anclada en la producción de sentido que le dio Freire, especialmente en *Pedagogia da autonomia* (1997), la cual gana fuerza para discutir la condición del ser humano como ser inacabado y la conciencia de esa condición.

En el libro *Pedagogia do oprimido* (1987), él trajo con la fuerza de la palabra, la inquietud y los interrogantes que aún permanecen como búsqueda de un proceso de humanización, más allá de la visión ontológica, como una realidad histórica que perdura hasta hoy, cuando dice:

Una vez más los hombres, desafiados por el dramatismo de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema. Descubren que saben poco de sí, de su “lugar en el cosmos”, y se inquietan por saber más. Una de las razones de esta búsqueda podrá ser el reconocimiento de su poco saber sobre sí. Al instalarse en el casi trágico descubrimiento de su poco saber sobre sí, ellos mismos se problematizan. Indagan. Responden, y sus respuestas les conducen a nuevas preguntas. (p. 29)

La constatación de ese proceso de deshumanización, que está imbricado de forma dialéctica con el proceso de humanización, es un permanente desafío para (en aquel momento Freire llamaba hombres) las *gentes* que se reconocen inconclusas y son conscientes de su inconclusión.





Esa energía que emana de la palabra gente, convierte a Freire en un inventor de sentidos producidos con otras palabras, aproximándolo —en otro campo epistemológico—, a Guimarães Rosa, el inventor de las palabras, que se adentró por las grandes grutas brasileñas e hizo una literatura sin fronteras, inventando las palabras que fueron proyectadas en el regionalismo hasta entonces hermético, conquistando el mundo, desvelando la dialécticidad local/universal.

Según Giroux (En: MCLAREN *et al.*, 1998, p. 193), Freire ha sido un intelectual construido “dentro de la metáfora de los desabrigados, entre diferentes zonas de diferencias teóricas y culturales; entre las fronteras de culturas no europeas y europeas”.

Aún en la página 194, Giroux afirma: Ese sentido de “desabrigado”, ese constante atravesar el terreno de los otros, caracteriza el trabajo y la vida de Freire. Es como un exilio, un ser de la frontera, un intelectual ubicado entre diferentes fronteras culturales, epistemológicas y espaciales, en que Freire tiene comprometida su propia política de ubicación como un atravesador de fronteras.

Freire se encuentra en esa frontera, que es siempre cambiante, en un tiempo-espacio *cronos* y *kairós*, que produce sentidos para la *gente*, buscando no desistir, reinventando la palabra gente para decir:

Me gusta ser gente, porque al ser inacabado, sé que soy un ser condicionado, pero, al ser consciente de la inconclusión, sé que puedo ir más allá de ella. Esta es la diferencia entre el ser condicionado y el ser determinado (...) Me gusta ser gente porque como tal, me doy cuenta al final que la construcción de mi presencia en el mundo, que no se hace en el aislamiento, exenta de la influencia de las fuerzas sociales, que no se comprende fuera de la tensión entre lo que heredo genéticamente y lo que heredo social, cultural e históricamente, tiene mucho que ver conmigo mismo. (1997, p. 53)

En Freire, la gentificación puede configurarse como un proceso de humanización, como explicita Vieira Pinto en su libro *Ciência e existência* (1969), o incluso, para vivir las “situaciones límite” en otro sentido y dirección que las presentadas como situaciones imposibles de transponer. Para Vieira Pinto (1960, p. 284), las “situaciones límite” no son el “contorno infranqueable donde terminan las posibilidades, sino el margen real donde comienzan todas las posibilidades”; no son la “frontera entre el ser y la nada, sino la frontera entre el ser y el ser más” (pero siempre ser).

Referencias: FERREIRA HOLANDA, Aurélio Buarque. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986; FREIRE, Paulo.





Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; GIROUX, Henry. “Paulo Freire e o pós-colonialismo”. En: MACLAREN, Peter et al. *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação.* Porto Alegre: Artmed, 1998; VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969; VIEIRA PINTO, Álvaro. *Consciência e realidade nacional.* Rio de Janeiro: ISEB, 1960. VII.

GESTIÓN DEMOCRÁTICA

Licínio C. Lima

La problemática de la gestión democrática de la educación está presente en la obra de Paulo Freire desde sus primeros trabajos, siendo imposible esquivar el reconocimiento de las contribuciones originales que produjo tanto en términos teóricos como de política educativa. En el conjunto de la obra de Freire existe entonces un lugar para la gestión democrática, pudiendo hablarse de una concepción freiriana de la gestión democrática, anclada en las críticas que produjo a las perspectivas mecanicistas, racionalistas y burocráticas sobre educación, a todas las formas de organización meramente instrumentales que rechazan la *politicidad* y la *pedagogicidad* de la organización escolar, al burocratismo y al “centralismo asfixiante”, propios de la educación brasileña, siguiendo la huella del pensamiento de Anísio Teixeira.

Curiosamente, sin embargo, la categoría “gestión democrática” no asume un gran protagonismo conceptual ni presencia regular en su universo teórico y discursivo. Obsérvese que es sobre todo después de su experiencia como administrador público en São Paulo (1989-1991) que Freire usa la expresión “gestión democrática”, a propósito de sus políticas y como una de sus prioridades en la Secretaría Municipal de Educación, durante la gestión de la alcaldesa Luiza Erundina de Souza. Entre otros, los libros *Política e educação* y *Á sombra desta mangueira* (FREIRE, 1993; 1995) dan testimonio de cómo recurre a la categoría “gestión democrática” para reflexionar sobre la reforma educacional llevada a cabo en aquella ciudad; desde la reforma de la Secretaría Municipal, donde Freire se vio forzado a “comenzar por el inicio” para intentar “una transformación radical de la maquinaria burocrática” (FREIRE, 1991, p. 34), descentralizar las decisiones y democratizar los poderes educativos, hasta sus últimas propuestas de gestión democrática de la “escuela pública popular”, a través de volver efectivos los consejos de escuela, en términos deliberativos, y de que las escuelas de la red municipal asumieran mayor autonomía (ver los estudios de TORRES; O’CADIZ; WONG, 2002 y LIMA, 2000). En este contexto, las propuestas de Freire, sustentadas en un abordaje crítico y anti autoritario de educación, se expresan a través de las múltiples categorías, que pueden ser





entendidas como dimensiones complementarias que gravitan alrededor de sus concepciones de gestión democrática, de la organización como *práctica de la libertad*, de movilización organizacional de los sujetos pedagógicos: gestión colegiada, administración dialógica, gestión participativa, auto gobierno de la escuela, administración democrática, democratización y autonomía de la escuela son, entre otros, ejemplos de tales dimensiones, unas veces movilizadas por el autor, otras veces como resultado de recepciones y re contextualizaciones de sus propuestas o, en sus términos, de *ampliación* de su pensamiento.

En Freire el problema de la gestión democrática de la educación es de orden político administrativo y pedagógico, y no una cuestión técnico gerencial, por lo que la simple búsqueda de la expresión “gestión democrática” en sus escritos, de manera quirúrgica, se convierte en un procedimiento metodológico impropio y frustrante. Para su estudio es indispensable conocer con un mínimo de amplitud el pensamiento de Freire y no dejar de lado la lectura atenta de sus principales obras, en las cuales lanza las bases de la crítica al centralismo y a la “educación bancaria” como expresiones anti dialógicas, que favorecen la pasividad y la domesticación (FREIRE, 2001). Ya desde sus primeros trabajos encontramos los presupuestos de una democracia radical y de una ciudadanía crítica, al margen de las cuales no es posible comprender su concepción de educación democrática. Y también conceptos centrales como el de “participación verdadera” como acto de “injerencia”, de “ganar voz” en la decisión de nuestros propios destinos, y no sólo como una colaboración subordinada a la administración de los otros, según orientaciones y reglas heterónomas.

En este sentido, la gestión democrática en Freire representa una manifestación de la “organización verdadera”, es decir, un medio de liberación en el que los individuos son sujetos del acto de organizarse, contra dirigismos, vanguardismos y prácticas oligárquicas de organización (FREIRE, 1999, p. 145 y pp. 175-176). Ese proceso representa, según la tradición de los teóricos de la democracia participativa, “un aprendizaje existencial de la democracia” (FREIRE, 2001, p. 95). La adquisición de un “saber democrático” solo es posible a través del ejercicio de la participación democrática en el proceso de decisión. Discutir, argumentar, decidir, correr riesgos son, entre otros, los elementos indispensables al “cambio de cara de la escuela” que propuso (FREIRE, 1991), es decir, su reinención democrática, transformándola en un *locus* de ciudadanía crítica y de producción colegial de orientaciones y de reglas propias, en dirección de su auto gobierno.

Referencias: FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991; FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993; FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D’Água, 1995; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999; FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001; LIMA, Licínio C. *Organização escolar e democracia radical. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2000; TORRES, Carlos; Maria del Pilar, O’CADIZ;





Pia Lindquist, WONG. *Educação e democracia. A praxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez, 2002.

GLOBALIZACIÓN

José Eustáquio Romão

Paulo Freire usó el término “globalización” y sus derivados con mucha más economía que el vocablo “neoliberalismo”. A pesar de que la trata como un fenómeno histórico, por ejemplo en el campo de un modo de producción —“Es posible que, con la creciente **globalización**³¹ de la economía, pronto las huelgas en determinados sectores de la producción perderán eficacia” (FREIRE, 1995, p. 43)— también la enuncia como componente fáctico e ideológico que se situará como amenaza para las luchas y las conquistas populares.

En *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (1997), la vincula definitivamente al Neoliberalismo, en la medida que le relaciona con las mismas pretendidas prerrogativas auto-atribuidas de la ideología fatalista de las élites contemporáneas:

No es posible hacer nada contra la globalización, que se ha llevado a cabo porque debía ser llevada a cabo, y tiene que continuar su destino porque de esa manera se encuentra misteriosamente escrito que debe ser. La globalización que refuerza el mandato de las minorías poderosas y desmenuza y pulveriza la presencia impotente de los subalternos, convirtiéndolos aún en más impotentes, es un destino dado. Frente a ella no hay otra salida sino que cada uno baje la cabeza dócilmente y agradezca a Dios por el hecho de estar aún vivo. Agradezca a Dios o a la propia globalización. (FREIRE, 1997, p. 129)

Se puede afirmar sin ninguna duda, que Paulo Freire consideró la Globalización³² mucho más como la elaboración ideológica justificadora de las ideas, concepciones, proyecciones y aspiraciones, en fin, como componente importante de la *Weltanschauung* burguesa, que como fenómeno histórico generalizado contemporáneo. Por eso él trata mucho más del “Globalismo”, que es una expresión contemporánea del pensamiento burgués neoliberal, que de los fenómenos económicos, sociales, políticos o culturales que cubren la superficie del Planeta. Incluso al tratar específicamente del campo económico, no deja de destacar su característica de tráfico ideológico:

31 Resaltaremos en negritas el término en las citas de los textos de Paulo Freire.

32 Escrita aquí con mayúsculas, por tratarse de una específica visión del mundo.





La capacidad que tiene la ideología de suavizarnos, nos hace a veces aceptar mansamente que la **globalización** de la economía es una invención de ella misma o de un destino que no podría evitarse, casi una entidad metafísica y no un momento del desarrollo económico sometido, como toda producción económica capitalista, a una cierta orientación política dictada por los intereses de los que detentan el poder. Sin embargo, se habla de **globalización** de la economía como un momento necesario de la economía mundial de la que por eso mismo, no es posible escapar.

(...) Si la **globalización** implica la superación de fronteras, la apertura sin restricciones al libre comercio, que se acabe entonces quien no pueda resistir. No se indaga por ejemplo, si en momentos anteriores de la producción capitalista, en las sociedades que lideran la **globalización** actual, ellas eran tan radicales en la apertura que consideran ahora una condición indispensable del libre comercio. Actualmente exigen de los otros lo que no hicieron con ellas mismas. Una de las cuestiones eficaces de su ideología fatalista es convencer a los perjudicados de las economías sometidas, que la realidad es tal cual, que no se puede hacer nada sino seguir el orden natural de los hechos. Pues la ideología **neoliberal** se esfuerza por hacernos entender la **globalización** como algo natural o casi natural y no como una producción histórica. (FREIRE, 1997, pp. 142-144)

En esta última referencia, la vinculación intrínseca entre **globalización** y **neoliberalismo** es explícita, sin que se identifique sin embargo los dos términos, ya que el primero es apenas un componente del segundo.

La condena, el anatema de la globalización, ahora presentada como un calificativo más típico de la propuesta neoliberal, aparece también explícitamente en las últimas páginas del último libro que publicó en vida:

El discurso de la **globalización** que habla de la ética, esconde sin embargo que su ética es la ética del mercado y no la ética universal del ser humano, por la cual debemos luchar bravamente si en verdad optamos por un mundo de personas. El discurso de la **globalización**, oculta astutamente o busca en ella opacar la reedición intensificada al máximo, incluso si es modificada, de la aciaga maldad con la que el capitalismo aparece en la Historia. El discurso ideológico de la **globalización** busca disfrazar que ella viene robusteciendo la riqueza de unos pocos y empujando hacia abajo la pobreza y la miseria de millones. El sistema capitalista alcanza en el **neoliberalismo globalizante** el máximo de eficacia de su maldad intrínseca. (FREIRE, 1997, p. 144)





En su obra póstuma *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000), Paulo Freire vuelve al tema de la globalización, proponiendo con todas sus fuerzas el fatalismo de las teorías elitistas que la presentan como natural en el curso de los sucesos históricos:

Lo que me parece imposible es aceptar que no haya otro camino para las economías frágiles sino acomodarse pacientemente, al control y a los dictámenes del poder **globalizante**. Poder ante el que no hay cómo no inclinarnos de manera fatalista, de brazos cruzados, estupefactos o conformistas. Lo que me parece imposible es callar frente a esta expresión pos-moderna de autoritarismo. Lo que me parece imposible es aceptar dócilmente que el mundo cambió de manera radical y repentina, del día a la noche, haciendo desaparecer las clases sociales, la izquierda y la derecha, dominadores y dominados, acabando con las ideologías y haciendo todo más o menos igual. No me parece imposible sin embargo, respetar el derecho de quien piensa o comenzó a pensar de esta manera. De forma vehemente, me niego a aceptar que yo “me acabé” porque continúo reconociendo la existencia de las clases sociales, porque niego la ideología de la despolitización de la administración pública, embutida en la llamada “política de resultados”, porque afirmo la fuerza de las ideologías. (FREIRE, 2000, p. 49)

En esta crítica, lo que más llama la atención es la denuncia freiriana de las descalificaciones hegemónicas, que siempre apelan a la “modernidad pragmática” de sus ideas y propuestas y al anacronismo de las ideas antagónicas. La valentía de asumir ideas, análisis y propuestas, que son clasificadas de superadas, es una alerta que Paulo Freire hace en el sentido de no renunciar a formulaciones que, precisamente por su poder transformador, son descalificadas o están bajo otro ropaje por las clases dominantes. Esa es una peligrosa trampa, pues la resistencia acaba sintiéndose sin propuestas, sea porque se avergüenza de sus propias banderas (descalificadas), sea porque no las reconoce más bajo la transformación que sufrieron en las huestes adversarias.

De manera sabia, Paulo Freire enfrentó la “inevitabilidad” del futuro previsto en los discursos que defienden la globalización:

La **globalización** de la economía o los avances tecnológicos por ejemplo, en sí mismos no perfilan un mañana considerado cierto, una especie de ampliación mejorada de una cierta expresión del hoy. La **globalización** no acaba con la política al colocar la necesidad de hacerla de manera diferente. Si tiende a disminuir la eficacia de las huelgas en la lucha obrera, no significa el fin de la lucha. El fin no es de la lucha sino de una forma determinada de luchar, la huelga. A los obreros cabe





reinventar la manera de pelear y no *acomodarse*, pasivamente, ante el nuevo poder. (FREIRE, 2000, pp. 92-93)

Finalmente, dirigiendo su atención al sector educacional, Paulo Freire dejó una lección que, para quienes tienen compromiso con la transformación social, es casi imposible no asumirla como alternativa única:

Precisamente debido a que sé que cambiar es difícil, pero es posible, que hago el esfuerzo crítico de trabajar en un proyecto de formación de educadores, por ejemplo, o de obreros de la construcción. De formación y no de puro entrenamiento técnico-profesional. En la formación no separo la capacitación técnico-científica del educando de los conocimientos necesarios al ejercicio de su ciudadanía. En la visión pragmática-mecanicista, contenida en discursos reaccionariamente posmodernos, lo que importa es la transferencia de saberes técnicos, instrumentales, para asegurar una buena productividad al proceso productivo. Este tipo de pragmatismo **neoliberal** al que se adhirieron con entusiasmo hombres y mujeres, antes de izquierda, se funda en el siguiente razonamiento, no siempre explícito: si ya no hay clases sociales, por lo tanto sus conflictos tampoco, si ya no hay ideologías, derecha o izquierda, si la globalización de la economía no solo redujo al mundo sino que lo hizo casi igual, la educación que se necesita hoy no tiene nada que ver con sueños, utopías, concientización. No tiene nada que ver con ideologías sino con el saber técnico. La educación será tanto más eficaz cuanto mejor entrene a los educandos en ciertas destrezas. Introducir en la enseñanza y en el aprendizaje de matemáticas, de física, o en el “entrenamiento” de los obreros calificándose técnicamente, el sueño de la liberación, o la utopía de la justicia social es repetir errores funestos, por los cuales ya pagamos caro. La educación para el hoy es aquella que sea mejor adapte a los hombres y mujeres al mundo tal como está siendo. Probablemente nunca se haya hecho tanto por la despolitización de la educación como hoy. (FREIRE, 2000, pp. 94-95)

En verdad, la “despolitización” de la educación es un intento que requiere argumentos políticos para producirse. Por lo tanto, en la ruta de Freire, más que nunca es necesario politizar lo que se hace en el campo educacional y pedagógico.

Referencias: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.





GNOSEOLÓGICA (situación)

José Pedro Boufleuer

En *Extensão ou comunicação?* Paulo Freire (1985) dedica varias páginas a la reflexión sobre “la educación como una situación gnoseológica”. Después de criticar la unilateralidad de las explicaciones subjetivista y objetivista sobre las relaciones entre el hombre y el mundo, por el hecho de separar lo que sólo puede ser visto en su unidad dialéctica, Freire propone una concepción de educación que se realice como situación gnoseológica. Una situación que, al recuperar el carácter histórico-cultural del ser humano y del mundo, entendiéndolos como seres inacabados y en construcción, posibilita que la educación se exprese “como práctica de la libertad” y como acción transformadora.

De acuerdo con Freire, hay la necesidad de superar aquellas posturas pedagógicas que se realizan como prescripción de unos para otros, ya que ellas son producto de la manipulación y “cosificación” de los seres humanos, más allá de producir una visión mitificada de la realidad. De la misma forma, se haría necesario superar aquellas situaciones “pedagógicas” que se realizan como mera transferencia o transmisión de saber, o como simple “extensión de conocimientos técnicos”, o como depósito de informaciones y hechos en los educandos (1985, p. 78).

De manera positiva entonces, ¿qué sería una verdadera situación gnoseológica? Al decir de Freire, es “aquella en que el acto cognoscente no termina en el objeto cognoscible, ya que se comunica a otros sujetos, igualmente cognoscentes” (p. 78). Y eso queda más claro cuando Freire ya no habla de un educador y de un educando, sino de un educador-educando y de un educando-educador, lo que significa que “ambos son sujetos cognoscentes frente a objetos cognoscibles, que los mediatizan” (p. 78). Esto sugiere que la verdadera posibilidad de conocer es coparticipada, porque no conocemos de manera absolutamente aislada, ya que de alguna manera, siempre dialogamos con quien nos precedió en la cultura y con aquellos que comparten con nosotros el tiempo presente. Una auténtica situación gnoseológica, requiere por lo tanto el deseo de aprender siempre nuevamente, con cada nuevo interlocutor y con cada nueva situación. Por eso, según Freire, la ampliación del diálogo a otros sujetos cognoscentes hace parte de la estructura fundamental del conocimiento (p. 79).

El aspecto fundamental de una situación gnoseológica está en el hecho de que en ella la instigación al aprendizaje se da en una relación en la que ambos polos se presentan y se entienden como polos que aprenden. La dialéctica pedagógica se configura exactamente allí porque los educadores y los educandos se disponen a revertir sus posiciones y percepciones en función de la interacción establecida. Al decir de Freire, “en cualquier ocasión en la que un educando le hace una pregunta, él (el profesor) rehace, en la explicación,





todo el esfuerzo cognoscitivo realizado anteriormente” (1985, p. 79). Y agrega: “Rehacer este esfuerzo no significa sin embargo, repetirlo de manera idéntica, sino hacerlo nuevamente, en una situación nueva, en que nuevos ángulos, antes no aclarados, pueden presentársele claramente; o se le abren nuevos caminos de acceso al objeto” (p. 79).

Para Paulo Freire, cuando los profesores no hacen ese esfuerzo de rehacer su conocimiento en la interacción pedagógica, ellos asumen una forma “asistencialista” de educación, que no conduce a una inserción crítica en la realidad y a “pensar correctamente”. En esa forma de educar, verbalista y en forma de disertación de un “conocimiento” memorizado y no buscado o trabajado duramente, el profesor imagina “depositar” en los alumnos cosas posteriormente rescatables mediante la evaluación, a la que él va a llamar “educación bancaria” (FREIRE, 1983, p. 63ss).

Por otro lado, al hacer de la educación una verdadera situación gnoseológica, el profesor revela lo que cree haber aprendido, sabiendo que cada alumno debe hacer su propio recorrido cognoscitivo. En realidad, su clase consiste en poner a prueba sus percepciones y la de sus interlocutores, ante lo que espera de sus alumnos la pregunta, el cuestionamiento, la duda. Por eso está atento a toda y cualquier forma de reacción. Es como si estuviera continuamente preguntando: ¿eso tiene algún sentido para ustedes? En palabras de Freire, “cuando entro en un salón de clases, debo estar siendo un ser abierto a las indagaciones, a la curiosidad, a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones” (1996, p. 52).

En la perspectiva anotada por Freire se puede reconocer lo que Habermas llama “autoridad epistémica” de todo grupo de hablantes, de todos los sujetos de la sala de clases (1989, p. 33). Eso sugiere que el profesor deba colocarse honestamente como si la situación de enseñanza configurara una posibilidad de revisión del saber, como una situación de reaprendizaje. Así, configurándose como situación gnoseológica, la acción educativa va estableciendo las relaciones entre una unidad de época y otra, permitiendo que entre el pasado y el presente se establezca un sentido de “permanencia” y de “transformación” (FREIRE, 1985, p. 81). Al ser los “procesos de formación y de socialización procesos de aprendizaje que dependen de personas” (HABERMAS, 1990, p. 102), la tradición cultural sólo consigue tener ese sentido positivo de continuidad a través de las generaciones cuando así fuera revivificada en el ámbito de los individuos en interacción o en comunicación.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1985; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983; HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo.* São Paulo: Brasiliense, 1989; HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.





H

HAMBRE

Rita de Cássia de Fraga Machado

Para mí es algo extraordinario ser invitada a escribir sobre esta posibilidad de categoría en Freire, a pesar de que nunca quedó expresamente nítida en su obra la categoría “hambre”, su marca está extremadamente implícita en su vida. Su compromiso ético con los hombres y mujeres empobrecidos nos instiga a pensar sobre este concepto tan importante: el hambre. En *Cartas a Cristina* (2003), podemos darnos cuenta que el hambre está vinculada a la radicalidad de su vida, permea constantemente su trayectoria de educador, como permanente factor de motivación para su práctica progresista frente a la vida y radicalmente contra las escandalosas injusticias sociales. Este aspecto surge en su primera carta a Cristina:

En verdad, no fui un niño desesperadamente solo y desamado. Y habrá sido esa seguridad lo que nos ayudó a enfrentar, de manera razonable, el verdadero problema que nos afligió durante gran parte de mi infancia y adolescencia: el hambre. Hambre real, concreta, sin fecha marcada para partir, incluso si no fue tan rigurosa y agresiva como otras hambres que conocía. De cualquier manera, no el hambre de quien se hace operación de amígdalas o de quien hace dietas para quedar elegante. Al contrario, nuestra hambre era la que llegaba sin pedir permiso, la que se instala y acomoda y se va quedando sin fecha determinada para despedirse. (p. 39)

Paulo Freire dice, con experiencia:

Cuántas veces fui vencido por ella sin haber tenido condiciones de resistir su fuerza, sus “ardides”, mientras buscaba hacer mis deberes escolares”. (p. 39)

A veces me hacía dormir, inclinado en la mesa en que estudiaba, como si estuviera narcotizado. Y cuando, reaccionando al sueño que intentaba dominarme, abría los ojos que con dificultad fijaba en el texto de historia o de ciencias naturales —“lecciones” de mi escuela primaria— las palabras eran como pedazos de comida. (p. 40)

En otra carta a Cristina, Freire relata que a pesar de la grave situación financiera de la familia, mantenían símbolos de clase, recursos con los cuales “accidentalizaban el hambre”:





Con ellos hubiéramos podido endeudarnos, incluso con dificultades. Sin ellos esa hipótesis sería imposible. Con ellos, si hubiéramos sido descubiertos, nuestros hurtos serían vistos como meras travesuras. Al máximo, serían entendidos como razón de disgusto para nuestros padres. Sin ellos, nuestros hurtos habrían sido delincuencia infantil. (p. 47)

Para el educador, la marca del hambre es la expresión máxima de las injusticias humanas, es lo que marca y determina la clase, por lo tanto, es un recorte de clase, es lo que produce al oprimido, al registrar un comentario que escuchó de un educador popular, en experiencia vivida en Olinda. A través de su reproducción, Freire nos pasa la forma más cruel de la relación humana: “hace dos años, una familia retiró de la basura hospitalaria, pedazos de un seno amputado, con el que preparó su almuerzo del domingo (...) La prensa notificó el hecho que cité, horrorizado y lleno de justa rabia, en mi último libro *À sombra dessa mangueira*” (1996, p. 74).

En su 12ª y 18ª carta a Cristina, el hambre es discutido como concepto liberador, enfocado en la lucha movida por Herbert de Souza, el Betinho. Ese sociólogo no esconde dicha realidad y defiende la naturaleza política de asistencia de su campaña. Según el comentario de Freire: “Lo que Betinho viene haciendo es asistencia y no asistencialismo, de tal forma que la asistencia pueda convertirse en un estímulo o en un desafío capaz de transformar al “asistido” de hoy, en el sujeto que, tomando mañana su historia en sus manos, la rehace llena de justicia, de decencia y de boniteza, es un acto de sabiduría y de esperanza” (p. 151).

Freire coloca en *Cartas a Cristina*:

“Nunca supe”, dijo él, “de ningún hambriento que hubiera hecho a alguien que le trajera un plato de comida, un discurso como este: “Gracias señor, pero no puedo aceptar su gesto porque es asistencialista”. El discurso del hambriento es su propio acto de comer la comida. Es disminuyendo la necesidad que lo maltrata, que él habla. Es a partir de esta cosa concreta —comida— que responde a esta otra, igualmente concreta —el hambre— que el hambriento puede inclusive, prepararse para comprendiendo mejor, o comenzando a comprender la razón de su hambre, comprometerse en la necesaria lucha contra la injusticia... Incluso más, comprometiéndolo a un sinnúmero de personas que comen, que visten, que oyen música y viven bien, la campaña necesariamente moverá a muchos, cambiándoles la manera de ver y de pensar el Brasil. (p. 237)

Por lo tanto, para Freire, el hambre vivido desde muy temprano formaba parte de su deseo de cambiar el mundo y ya hacía la denuncia y el anuncio de esa situación. Cambiar el mundo era cambiar la vida concreta de las personas, realizar sus sueños y buscar sus utopías.





El hambre en mi infancia...
A tierna edad ya pensaba que el mundo debería ser cambiado.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2003; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HEGEL/HEGELIANISMO

Marcos Macedo Caron

Algo, por su calidad, en primer lugar es finito; en segundo lugar es mutable, de tal manera que la finitud y la mutabilidad pertenecen a su ser.
(HEGEL, 2005, p. 188)

En verdad, el inacabamiento del ser o su inconclusión, es propio de la experiencia vital. Donde hay vida, hay inacabamiento.
(FREIRE, 1998, p. 35)

La relación entre Hegel (1770-1831) y Freire (1921-1997) continúa siendo un tema abierto a nuevos debates y al desarrollo de construcciones teóricas. De manera general, se parte del consenso de que, al lado de las corrientes fenomenológicas, existencialistas y cristianas libertarias, la **dialéctica** de Hegel ejerció una influencia fundamental sobre el andamiaje teórico freiriano, particularmente en lo que se relaciona al “movimiento de la conciencia” en el proceso de reflexión y auto reconocimiento, esto es, en la “reflexión en Si mismo o en su ser-Otro” (HEGEL, 2000, p. 30). Sin embargo, lo que se debate son las formas de apropiación que hace Freire del sistema hegeliano en la construcción de su proyecto político-pedagógico de transformación social.

Paiva (2000), que se posiciona en un campo crítico con relación a Freire, sustenta la hipótesis de que esa influencia vino de forma indirecta y al margen de la tradición marxista, o sea, por intermedio de los “isebianos históricos”³³ e intelectuales “marcadamente idealistas” de los años 1950 y 1960 (pp. 45-46). En ese caso, se destacan los trabajos de cuño existencial-culturalista de Roland Corbisier y por la probable mediación de éste, los escritos de inspiración hegeliana de Vicente Ferreira da Silva, con el cual la obra de Freire tendría “numerosos puntos de acercamiento e incluso cierta coincidencia” (p. 47). Bajo esta perspectiva, es de

33 El Instituto Superior de Estudios Brasileiros, ISEB, fue creado em 1955 vinculado al Ministerio de Educación y Cultura, funcionando como núcleo irradiador de debates em torno al desarrollismo y, al principio em función de validar la acción del Estado durante el gobierno de Kubitschek. Luego del golpe militar muchos de sus integrantes tuvieron que exilarse. (N. de R.)





suponer que Freire comparte la aseveración de este último respecto a que el sistema de Hegel, incluso teniendo la virtud de desvelar la “lucha por el reconocimiento de las conciencias y de la conciencia de la dominación que destruye la posibilidad de comunicación entre los hombres”, acabó por haber “dejado de lado lo que hay de fiesta, regocijo y pura expresión lúdica en la evolución de la cultura y de la conciencia humana” (SILVA, 1966, p. 171 *apud* PAIVA, 2000, p. 48).

En una perspectiva diferente, Zitkoski (2008) anota diferenciaciones estructurales entre la “dialéctica-dialógica” de Freire y las premisas mayores de las “dialécticas clásicas” de base hegeliana o incluso marxista. Al defender una “revolución cultural liberadora” como germen de la transformación social (FREIRE, 1987, p. 84 y p. 179), en la cual el “sueño” y la “educación de la esperanza” son reconocidos como “características intrínsecas a la propia naturaleza humana” (FREIRE, 1993, p. 91; ZITKOSKI, 2008, p. 190; GIROUX, 2008, p. 262), Freire establece nuevas bases de comprensión entre los polos opuestos de las relaciones intersubjetivas marcadas por las desigualdades económicas y sociales, debido a que:

(...) mientras en la tríada dialéctica clásica la tendencia natural del proceso es reforzar la Tesis (Afirmación) en detrimento de la Antítesis (Negación), debilitando la contradicción por medio de la eliminación de las contingencias (Cirme-Lima, 1996) en la dialéctica-dialógica de Freire no hay el predominio de una posición sobre la otra, pues el propio diálogo, en su autenticidad, se nutre, por la apertura al otro, dando así la oportunidad de revelar nuevamente la historia. (ZITKOSKI, 2008, p. 128)

Así, un análisis comparativo entre Hegel y Freire nos llevaría probablemente a momentos intercalados de acercamiento y alejamiento. En el primer caso, Freire siempre se identificó con el principio de la “negatividad necesaria” del hegelianismo clásico, en el cual el pensamiento dialéctico consiste en el “sobrepasar inmanente, en que la unilateralidad, la limitación de las determinaciones del entendimiento, es expuesta como ella es, esto es, como su negación” (HEGEL, 1995, p. 163). De este modo, al investigar las formas por las cuales los oprimidos “incorporan dentro de sí” la “sombra de los opresores” —convirtiéndose así, unos y otros, en “seres dobles e inauténticos” (FREIRE, 1987, p. 34; 1993, p. 106)— Freire recurre directamente a la dialéctica del “Amo y el esclavo”, expuesta por Hegel en la Fenomenología del Espíritu, en el desvelamiento de la negación del “actuar pleno” de la consciencia libre frente al “actuar no esencial” de la consciencia esclava (HEGEL, 2000, p. 131):

Para la conciencia de sí hay otra conciencia de sí (o sea): ella vino hacia fuera de sí. Eso tiene una doble significación: primero, ella se perdió





a sí misma, pues se encuentra en otra esencia. Segundo, con eso ella asumió al Otro, pues no ve al Otro como esencia, sino a sí misma que se ve en el otro. (HEGEL, 2000, p. 126)

Otra aproximación importante puede ser encontrada en la correlación entre el concepto freiriano del “Ser Más”: —“vocación ontológica e histórica de los hombres” (FREIRE, 1987, p. 42)— y la idea hegeliana del “Ser para Sí”: “determinación racional de la idealidad” (HEGEL, 2005, p. 193). Al final, ambos representan el resultado de un largo proceso en el cual los sujetos históricos, avanzando sobre la superficialidad de la “conciencia sensible” (Hegel) o de la “conciencia transitiva ingenua” (Freire), se elevan a la percepción del nivel en el que la “verdad de la realidad, esto es, la realidad puesta como es en sí, se muestra ella misma como una idealidad” (HEGEL, 2005, p. 194):

En estos caminos de ida y vuelta se hace viable a los oprimidos asumirse como “clase para sí”, esperanzadoramente utópicos. La concientización (...) en último análisis, es la unidad dialéctica entre práctica y teoría, en que aprendemos que la verdadera paciencia no se identifica jamás, con la espera pura y simple. La verdadera paciencia, asociada siempre a la auténtica esperanza, caracteriza la actitud de los que saben que, para hacer lo imposible, es necesario hacerlo posible. Y la mejor manera de convertir lo imposible en posible es realizar hoy lo posible. (FREIRE, 2006, p. 72)

Sin embargo, las convergencias en debate no ocultan los otros distanciamientos entre el filósofo clásico del idealismo alemán y el educador libertario pernambucano. Autor dirigido a la praxis histórica de mujeres y hombres desafiados al permanente “quehacer” de sus existencias cotidianas (FREIRE, 1987, p. 30), Freire siempre divergió de la posibilidad de que algún conocimiento pudiera, a partir de “grandes pasajes” secuenciales a lo largo de la historia, alcanzar el “Saber Absoluto” o “Conceptualizante” anhelado por Hegel en el cual la “verdad no es sólo en sí perfectamente igual a la certeza, sino que en sí misma tiene también a la certeza” (HEGEL, 2000, p. 213). Además de eso, en función de su real compromiso con los movimientos sociales revolucionarios de los países subdesarrollados en la segunda mitad del siglo XX, Freire jamás atribuyó a la civilización occidental, como sucedió con Hegel en los siglos XVIII y XIX, ninguna forma de personificación de esta “verdad” histórica o “eternidad en sí y por sí universal” (HEGEL, 1995, p. 343):

Ninguna teoría de transformación político-social del mundo me conmueve siquiera, si no parte de una comprensión del hombre y de la mujer como “seres hacedores” de la historia y hechos por ella,





seres de decisión, de ruptura, de opción (...) El progreso científico y tecnológico que no responda fundamentalmente a los intereses humanos, a las necesidades de nuestra existencia, para mí pierden su significación”. (FREIRE, 1998, p. 147)

Finalmente, es necesario reconocer que una relectura de los escritos de Freire bajo bases Hegelianas, continúa siendo una reflexión poco común en el ámbito de las investigaciones educacionales brasileñas. Por lo tanto, dada la extensión y la complejidad de las obras de los dos autores, es de esperar las diversas posibilidades de investigación sobre las formas por las cuales Freire se inserta o no en el proceso de “inversión de la dialéctica hegeliana”, en el sentido propuesto por Marx en la *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, de 1844. Por otro lado, es notorio que Freire no se interesaba por acciones intelectuales establecidas *a priori* y distanciadas de la praxis educacional cotidiana, actitud ésta que se extendió a la apropiación que hace él de la dialéctica hegeliana. En ese sentido, tanto los críticos como los defensores de Freire reconocen que esa asimilación no ocurrió nunca de forma exclusiva o dogmática, lo que acabó por desarrollar caminos propios de interpretación del legado de Hegel.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1998; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 21. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987; STRECK, Danilo R.; EUCLIDES, REDIN; JAIME JOSÉ, ZITKOSKI (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008; HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Enciclopédia das Ciências Filosóficas em compêndio: 1830/G.W.F Hegel; I-A Ciência da Lógica*. 2. ed., 2005; texto completo, com os adendos orais, traduzido por Paulo Meneses, com a colaboração de José Machado. São Paulo: Loyola, 1995; HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do Espírito*. Parte I. 5. ed. Tradução de Paulo Meneses com a colaboração José Nogueira Machado. Petrópolis: Vozes, 2000; HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Filosofia da História*. Tradução de Maria Rodrigues e Hans Harden. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995; PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. São Paulo: Graal, 2000.





HERMENEUTICA

Luiz Carlos Bombassaro

Entre las múltiples influencias teóricas presentes en las reflexiones pedagógicas de Paulo Freire, encontramos no solo aquellas de matriz hegeliano-marxista, sino también aquellas de orientación estructuralista, existencialista y humanista cristiana. Sin embargo, cuando presenta sus concepciones gnoseológicas y antropológicas, que sirven de fundamento para la práctica pedagógica, Freire, a pesar de que no siempre le hace referencia explícita en sus textos, asume una perspectiva teórica que está fuertemente vinculada a la fenomenología y a la hermenéutica. Por eso, en la obra freiriana son recurrentes los temas filosóficos abordados por Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger, Hans Georg Gadamer y Paul Ricoeur.

Como teoría general de la interpretación, la hermenéutica encuentra en la cuestión de la comprensión, uno de sus núcleos conceptuales y opera como un presupuesto básico en los escritos y en el pensamiento de Freire. A pesar de no confundirse con una metodología de investigación empírica, la hermenéutica considera que todo proceso de interpretación de la realidad puede ser descrito como una forma de comprensión. En el caso específico de Freire, la experiencia de interpretación de la realidad se realiza como un proceso comprensivo, que lleva al ser humano a entenderse a sí mismo y a sus circunstancias, al mundo. Así, el ser humano hace su entrada en el mundo y permanece en él como intérprete, vinculado a la tradición que opera en él y sobre la cual él mismo actúa, como sujeto de la historia. Por eso, interpretar la realidad, hacer la lectura del mundo significa siempre comprender desde el lenguaje en el cual el humano mismo está situado existencialmente.

Siendo los hombres seres en “situación”, se encuentran enraizados en condiciones tiempo-espaciales que los marcan y a la que ellos también marcan. Los hombres *son* porque *están* en situación. Y serán más cuando no sólo piensen críticamente sobre su forma de *estar*, sino que actúen críticamente sobre la situación en la que están. (FREIRE, 1987, p. 101)

El surgimiento del mundo para el hombre tiene que ver con su propia acción de atribuir significado a lo que le aparece en su experiencia existencial. Por eso, la experiencia de comprensión tiene inicio en la lectura del mundo que antecede y conduce a la lectura de la palabra (FREIRE, 2008, p. 15). Así, aprender a leer el mundo, se convierte en condición para aprender la lectura de la palabra. Sólo en el lenguaje, el ser y el pensar pueden encontrarse e identificarse.

En la perspectiva antropológica-filosófica de Freire, la condición existencial del ser humano en el mundo está estrechamente vinculada al proceso de





comprensión, que se realiza por la acción intencional de construir unidades temáticas significativas mediante el proceso de “codificación” y “decodificación” de la realidad. Situado en el mundo, relacionándose con la naturaleza, con los otros y consigo mismo, el ser humano toma conciencia de la realidad que lo cerca y desarrolla al mismo tiempo, la conciencia de sí, la autoconciencia. Su relación con el mundo es al mismo tiempo familiar y problemática. Familiar porque el hombre se encuentra en casa en su mundo lingüístico; problemática, porque es exactamente en ese mundo donde aflora lo que es extraño y que busca comprender. El surgimiento y el desarrollo de la conciencia y del conocimiento tienen así un carácter eminentemente histórico existencial que vincula la vida al mundo. Como afirma Freire, “sería incomprensible si la conciencia de mi presencia en el mundo no significara ya la imposibilidad de mi ausencia en la construcción de la propia presencia” (FREIRE, 1996, p. 19). En ese sentido, la biografía aparece como el elemento revelador del proceso de comprensión en la medida que expone el significado de la existencia en el mundo. Así, todo lo que es significativo, todo lo que el hombre toca y todo lo que toca al hombre —su cuerpo, sus emociones, sus deseos, sus actos, sus pensamientos— trae la marca de la historicidad. Por eso, un aspecto central en la obra de Freire está contenido en la tesis de que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra” (FREIRE, 2008, p. 11). Aquí el círculo hermenéutico de la comprensión se explicita en la relación autorreferencial que une el mundo a la palabra y la palabra al mundo. Si, por un lado, la “lectura del mundo” se convierte en la condición de posibilidad de la lectura de la palabra, por otro lado, es la propia palabra la que permite decir el mundo. De ese modo, la palabra solamente puede instaurar el mundo del ser humano en la medida que el propio ser humano atribuye significado al mundo, en un constante proceso de “desvelamiento” de la realidad. En su historicidad radical, la comprensión se realiza como una fusión de horizontes, y su quehacer se constituye como historia de efectos, a partir de la propia acción.

Otro tema hermenéutico central en la obra de Freire está asociado al concepto de *comprender*, definido a partir del juego dialógico entre pregunta y respuesta (GADAMER, 1960, p. 283). La estructura dialéctica de la pregunta y de la respuesta caracteriza la propia dialogicidad y se realiza como experiencia cognoscitiva en la medida que toma como punto de partida la suspensión de los juicios y demanda una apertura al saber del otro. También para Freire, la comprensión siempre remite a la experiencia existencial con la alteridad (GADAMER, 1960, p. 340). Así, la propia descripción del *universo temático* también llamado *temática significativa* en que surgen los temas generadores, tiene un carácter eminentemente ético y estético (ver fichas *decencia* y *boniteza*). Al proceso de descubrimiento y construcción de los temas generadores, los educadores llegan solo a través de la convivencia y de la conversación, realizando así la efectiva experiencia existencial y la reflexión crítica.





Referencias: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008; GADAMER, Hans-Georg. *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: J.C.B.Mohr (Paul Siebeck), 1960; GADAMER, Hans-Georg. *Erziehung ist sich erziehen*. Heidelberg: Kurfürstlicher, 2000; HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HISTORIA

Vanice Wentz

A partir de la visión de Freire Historia no está asociada solo a un tiempo cronológico o a determinados acontecimientos, sino a la transformación social, entendida como proceso histórico en el cual la objetividad y la subjetividad se entrelazan de manera dialéctica.

En *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (2005, p. 40), Paulo Freire afirma: “Hacer la Historia es estar presente en ella y no simplemente estar representado en ella”. O sea, es necesario que cada uno se convierta en agente de cambio en la sociedad. El pueblo no debe aceptar pasivamente lo que le es impuesto, pues es fundamental que él sepa cuestionar y enfrentar críticamente las diversas adversidades económicas, sociales y culturales que forman parte de su cotidianidad.

Para convertirse en parte de la Historia, es necesario que se comprenda nuestra propia presencia en el mundo y el papel que cabe a cada uno de nosotros dentro de la sociedad. La Historia es vista como una posibilidad, en la cual el ser humano puede ejercer su aptitud, sus saberes y sus experiencias que forman parte de su capacidad de organizar, observar, conocer y analizar, para poder modificar su contexto.

De acuerdo con la visión de Freire, para formar parte de un proceso histórico de transformación, el hombre debería en primer lugar ser un sujeto ético, pero sin caer en un moralismo hipócrita, sin distorsionar ni negar la realidad histórica y cultural, pues solo así podríamos asumirnos como sujetos históricos capaces de realizar rupturas, de ser responsables por decisiones y ser capaces de búsqueda. Un ejemplo de ello son los discursos fatalistas que escuchamos en nuestro día a día y que son considerados normales:

La ideología fatalista, inmovilizadora, que anima el discurso neoliberal, anda suelta en el mundo. Con aires de posmodernidad, insiste en convencernos que no podemos hacer nada contra la realidad social que,





de histórica y cultural, pasa a ser o venir a ser “casi natural”. Frases como “la realidad es tal cual, ¿qué podemos hacer?” o “el desempleo en el mundo es una fatalidad del fin del siglo” expresan bien el fatalismo de esta ideología y su indiscutible deseo de inmovilizar. (1996, pp. 19-20)

Freire concibe a los hombres y mujeres como seres históricos, responsables y capaces de intervenir en el mundo, donde cada día construimos conocimientos nuevos que substituyen o superan diariamente los conocimientos anteriores. En este momento también hacemos referencia a la curiosidad inherente al ser humano, ya que ella nos impulsa a buscar cosas nuevas y posibilita adquirir nuevos conceptos e ideas, haciendo que veamos los hechos de maneras diferentes y desafiándonos a realizar nuevas acciones frente a los acontecimientos.

Para Freire, hacer parte de un contexto histórico es nada menos que estar inserto en el mundo y no sólo adaptarse a él, o sea, ser sujeto del proceso y de la Historia que está siendo construida, y no ser objeto del momento en que ocurre algo en el campo social. De acuerdo a Freire:

(...) los hombres y mujeres, seres histórico-sociales, nos volvemos capaces de comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper. Por todo eso nos hicimos seres éticos. Sólo somos porque estamos siendo. (1996, p. 33)

Freire escribe el siguiente trecho en el libro *Pedagogia da esperança* (1992, p. 170) cuando se refiere a la Historia:

El gusto por la libertad y el respeto a la libertad de los otros; el deseo de ayudar a su pueblo a ayudarse, a movilizarse, a organizarse para volver a perfilar su sociedad. Un claro sentido de oportunidad histórica, oportunidad que no existe fuera de nosotros mismos, en una cierta división de tiempo, a la espera de que vayamos a su encuentro, sino en las relaciones entre nosotros y el tiempo mismo, en la intimidad de los acontecimientos, en el juego de las contradicciones. Oportunidad que vamos creando, haciéndola en la propia historia. Historia que nos castiga cuando no aprovechamos la oportunidad o cuando simplemente la inventamos en nuestra cabeza, sin ningún fundamento en las tramas sociales.

Por lo tanto, Historia es un proceso de cambios constantes que se construye en la relación dialéctica de poner a prueba el mundo como una realidad que nos condiciona, pero que al mismo tiempo sólo existe como producto de la acción humana.





Referencias: FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um encontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HISTORICIDAD

Cheron Zanini Moretti

La primera lectura que se nos ocurre, sin buscar referencias en Freire para el término *historicidad*, es de que se trata de una *cualidad del ser histórico*, o sea, que los hechos, los eventos, los acontecimientos, los sujetos, no están comprometidos con la objetividad de la Historia, sino que se colocan o podrán ser colocados a partir de una perspectiva histórica. Así, la historicidad colocará a la propia historia en esta condición, confundiéndose a veces con la/una filosofía de la historia. Sin embargo, de acuerdo a Certeau, “hay una historicidad de la historia que implica el movimiento que vincula una práctica interpretativa a una praxis social” (LE GOFF, 1984, p. 159). Esta asertiva parece estar presente en el pensamiento y en la práctica freiriana cuando el educador dice que la lectura de mundo del educando (*sic*), reconoce la historicidad del saber, el carácter histórico de la curiosidad” (FREIRE, 2000a, p. 139). En el libro *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à pratica educativa* (2000a) Paulo Freire considera que una de las bonitez de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es nuestra capacidad de conocerlo. Considera también que “histórico como nosotros, nuestro conocimiento del mundo tiene historicidad” (FREIRE, 2000a, p. 31).

En la medida que vamos leyendo y reflexionando sobre las propuestas freirianas para la educación, en sus múltiples y variados espacios de realización, observamos que su propuesta de método de alfabetización tiene coherencia a partir de una concepción problematizadora del tiempo histórico y el espacio en que se da el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Esta ficha está relacionada con una posible concepción histórica freiriana. Él la comprende en su dimensión continua, procesual y también transitoria. Freire refuta la idea de un futuro inexorable, pues no niega la Historia. La Historia no existe sin el tiempo. Sin embargo para Paulo Freire, este tiempo debe ser problematizado. El pasado como Historia es insuficiente, y el futuro visto aisladamente, podrá conducir a las personas “a la negación autoritaria del sueño, de la utopía, de la esperanza” (1996 a, p. 81). Por lo tanto, en vez de establecer la lógica de que ya se sabe todo sobre el futuro, de que él está dado, nos sugiere transformar el futuro en un desafío, en algo que puede ser cambiado. “La construcción de la idea del mañana, no





como algo preestablecido sino como algo a ser realizado, el (oprimido) lleva a la asunción de su historicidad sin la cual es imposible la lucha” (FREIRE, 2000b, p. 99).

En *Pedagogia da indignação* (2000b), las cartas pedagógicas de Paulo Freire parecen retomar características y contribuciones de toda su obra, sobretodo encontramos la *historicidad* como categoría que se encuentra más allá de una simple adjetivación. La educación aparece una vez más con un carácter de ejercicio permanente, como algo que no se da en el vacío, “en un tiempo que implica espacio y en un espacio temporalizado (...). La educación tiene historicidad” (FREIRE, 2000b, p. 120). En Freire, la curiosidad impulsa el proceso de conocimiento, de inteligencia que, al ser histórica, se encuentra sometida a condicionamientos. “De ahí que la inteligencia del objeto tenga historicidad, esto es, pueda variar en el tiempo y en el espacio” (FREIRE, 2000b, p. 103). De acuerdo con Freire (1996), la actitud crítica es el único modo por el cual los hombres y las mujeres realizarán su integración, superando la actitud de simple ajuste o de acomodación, pues, al ver el ayer, viviendo el hoy y descubriendo el mañana, podrán aprender los temas, los desafíos y las tareas de una determinada época. Sin embargo, continúa su análisis diciendo que tanto la humanización como la deshumanización dependen de su afirmación como sujeto o como objeto de la Historia. Por lo tanto, es en este proceso de “captación de su tiempo” que se va construyendo su cualidad de *ser más* en la Historia, en vez de simple espectador o espectadora, construyendo su historicidad.

De manera general, encontramos en los libros de Paulo Freire una relación directa de la *historicidad* con el saber y con la curiosidad epistemológica. Esta capacidad interpretativa, reflexiva y cualitativa de ver la relación de la producción del conocimiento de los hombres y de las mujeres con la historia, parte de una visión dialéctica, pues, de acuerdo con Freire, “al ser producido, el conocimiento nuevo supera a otro que antes fue nuevo y se hizo viejo, y se dispone a ser superado mañana por otro. De ahí que es tan fundamental conocer el conocimiento existente como saber que estamos abiertos y aptos para la producción del conocimiento que aún no existe” (FREIRE, 2000a, p. 31). La *historicidad freiriana* se relaciona con la libertad y con el desafío de la historia de reconocer la opresión, ya que “el cambio del mundo implica la establecer la dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación” (FREIRE, 1996a, p. 84). “La esperanza es un condicionamiento indispensable de la experiencia histórica. Sin ella no habría Historia sino puro determinismo” (FREIRE, 1996a, p. 81).

Referencias: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1995; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. 6. ed. São Paulo: Ed. UNESP,





2000b.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005; FREIRE, Paulo; Sérgio, GUIMARÃES. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; LE GOFF, Jacques. “História”. In: *Enciclopédia Einaudi. Memória-História*. Portugal: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984. pp. 159-259.

HOMBRE/SER HUMANO

Domingos Kimieciki

El hombre y su humanización son el principio fundacional de la arqueología de la reconstrucción social, estructurada a lo largo de todo el legado dejado por Paulo Freire, tanto a través de su vida como de su obra. El primer objetivo de ese proyecto de reconstrucción de la sociedad, cuya dinámica estructural conduce a la dominación de las conciencias, busca empoderar a todos los seres humanos para que, según Freire, ellos puedan ser “capaces de intervenir en el mundo, de comparar, de juzgar, de decidir, de romper, de escoger, capaces de realizar grandes acciones, de producir testimonios significativos (...)” (2007b, pp. 51-52).

Inmediatamente, para explicar de mejor manera esta intención, cabe exponer que, al introducir “La Educación y el Proceso de Cambio Social”, Freire afirma que “no es posible hacer una reflexión sobre lo que es la educación sin reflexionar sobre el propio hombre” (2007a, p. 27).

Entonces, en las reflexiones antropológicas freirianas, aparece que el atributo basilar que define e identifica al Hombre es su inconclusión. “En verdad, diferente de los otros animales que son apenas inacabados (...) los hombres se saben inacabados. Tienen conciencia de su inconclusión” (2007d, pp. 83-84).

Al contemplar sus acciones por ejemplo, el Hombre puede reflexionar sobre ellas, analizarlas, evaluarlas de forma crítica, ordenarlas respecto a la búsqueda de eficiencia para alcanzar un objetivo determinado, para entonces, siempre que fuese a repetirlas, pudiera realizarlas de manera más consiente, adecuada y creativa, consiguiendo de esta manera suplir sus necesidades de manera exitosa y compartir con los otros ese saber.

Como dice Freire: “El hombre puede reflexionar sobre sí mismo y colocarse en un determinado momento, en una cierta realidad: es un ser en búsqueda constante de ser más, y debido a que es capaz de hacer esta auto reflexión, puede descubrirse como ser inacabado, que está en constante búsqueda” (2007a, p. 27).

La comprensión del Hombre como ser de búsqueda es mejor expresada por Freire en los siguientes términos: “Ese ser “temporalizado y situado”, ontológicamente inacabado —sujeto por vocación y objeto por distorsión—





descubre que no sólo está en la realidad, sino también que está con ella. Realidad que es objetiva independientemente de él, es posible ser reconocida y con la cual se relaciona” (2007a, p. 62). En ese contexto se delinea la comprensión de que el Hombre, además de inacabado y consciente de su inacabamiento, es también un ser de relaciones, cuya capacidad de abarcamiento es muy amplia y profunda. Según Freire, esas relaciones se establecen con la realidad en sus múltiples particiones, pues “(...) no se dan sólo con los otros, sino que se dan en el mundo, con el mundo y por el mundo (...)” (p. 30). Y, resaltando de manera especial la relevancia de las relaciones con los otros, Freire agrega “Aún más, la inconclusión que se reconoce a sí misma implica necesariamente la inconclusión del sujeto inacabado en un permanente proceso social de búsqueda” (2007b, p. 55).

Sin embargo, la búsqueda de superación de la inconclusión objetiva se vincula con la identidad particular de cada Ser Humano, siendo por lo tanto, una búsqueda de sí mismo, la advertencia freiriana es que “(...) nadie puede buscar en la exclusividad, individualmente. Esta búsqueda solitaria podría traducirse en un tener más, que es una forma de ser menos” (FREIRE, 2007a, p. 28). Por esta razón, sigue la recomendación: “Esta búsqueda debe ser realizada con otros seres que también desean ser más y en comunión con otras consciencias. Caso contrario, unas consciencias se harían objeto de otras consciencias” (p. 28). En las búsquedas hechas con los otros, en las prácticas de acción-reflexión, trascendiendo las dimensiones de espacio y de tiempo, los Hombres acaban dando sentido a todo y así, configurando su existencia en el mundo.

La necesidad de interrelación con los otros se presenta por lo tanto, como condición capaz de humanizar al Hombre, pues, como establece Jaspers: “Yo soy en la medida que los otros también sean” (*apud* FREIRE, 2007, p. 28). En fin, las relaciones del Hombre con sus semejantes se presentan como fundamentales para el proceso de su humanización, pues “El ser humano aprende a ser humano, aprendiendo las significaciones que los otros humanos dan a la vida, a la tierra, al amor, a la opresión y a la liberación” (FREIRE *apud* BRANDAO, 2001, p. 30).

El desafío de la humanización entonces requiere que los hombres compartan todos los bienes con sus semejantes de manera irrestricta, incluyendo por lo tanto los bienes materiales que garantizan la existencia física, los bienes políticos que posibilitan la participación de todos en la vida social y los bienes simbólicos y culturales que garantizan la toma de consciencia de sí y del mundo y el acceso a una existencia digna. En ese proceso el Hombre manifiesta, como dice Freire “Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos, sino derecho de los hombres” (2007d, p. 93). Con relación a la relevancia y al significado de ese proceso, Zitkoski observa: “ese movimiento crítico y radicalmente dialéctico de Freire se constituye en una *posición antropológica original* que debe servir de





inspiración para construir hoy elementos teóricos profundos para una nueva fundamentación de procesos sociales emancipadores” (2008, p. 116).

Respecto a la realización de esa utopía, Freire garantiza: “Hay una esperanza, sin importar que siempre sea audaz, en las esquinas de las calles, en el cuerpo de cada una y de cada uno de nosotros” (2007c, p. 10). Sin embargo, inmediatamente, Freire advierte: “Como necesidad ontológica, la esperanza necesita de la práctica para convertirse en concreción histórica” (p. 11). Finalmente, “La esperanza está en la propia esencia de la imperfección de los hombres, llevándolos a una búsqueda eterna” (2007d, pp. 94-95).

El Hombre, el Ser Humano, como ser de relaciones, inacabado y consciente de su inconclusión, tiene por lo tanto la infinita posibilidad de humanización, en su capacidad de relacionarse con el mundo, con los otros y consigo mismo.

Referencias: BRANDÃO, C. Rodrigues. RS, *Caderno Pedagógico 2*. “Semana Pedagógica Paulo Freire”. Porto Alegre: Corag, 2001; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007a.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007b.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007c.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra: 2007d.; ZITKOSKI, Jaime José. Freire e a educação contemporânea. In: ZUCHI, C. Miguel; C. Vicente, CASSOL; Ricardo, COCCO (Orgs). *Estudos Filosóficos: Articulações entre Filosofia, Ciência e Educação*. F. Westphalen: URI, 2008.

HUMANIZACIÓN/DESHUMANIZACIÓN

Jaime José Zitkoski

Freire se clasifica a sí mismo como un educador humanista que direccionó su trabajo y toda su obra pedagógica a favor de un mundo más humanizado. En esta perspectiva entendemos que la pedagogía freiriana asume una posición radicalmente comprometida con las luchas por la humanización y la resistencia contra toda y cualquier forma de deshumanización con relación a la vida concreta de las personas. Además de ello, Freire en sus principales escritos expresa una preocupación por fundamentar una antropología que sea anuncio de su forma de ver la humanidad, la historia y el mundo socioculturalmente construido por nosotros. En este sentido, él concibe que naturalmente tenemos la vocación de *ser más*.

Según la pedagogía freiriana, la *vocación hacia la humanización* es una marca de la naturaleza humana que se expresa en la propia búsqueda del *ser más*, a través de la cual el ser humano está en búsqueda permanente, aventurándose de manera curiosa al conocimiento de sí mismo y del mundo, además de luchar por ir más allá de sus propias conquistas. Según Freire, esa búsqueda de *ser más*, revela que





la naturaleza humana es programada, jamás determinada, según su dinámica del inacabamiento y del venir a ser. O sea:

Debido a que estamos siendo así, es que venimos construyendo nuestra vocación de humanización y tenemos en la deshumanización, hecho concreto de la historia, la distorsión de esta vocación. Sin embargo, jamás otra vocación humana. Ni la una ni la otra (humanización o deshumanización) son destinos ciertos, datos dados, suerte o hechos. (FREIRE, 1994, p. 99)

Según Freire, la propia naturaleza humana en su manera de existir en la historia —por implicar un permanente auto hacerse en el mundo— caracteriza nuestra vocación por la lucha a favor de la humanización. Frente a las realidades históricas de deshumanización de millones de personas en todo el mundo, la lucha por la humanización se funda antropológicamente en el proceso de construcción de ese *ser inconcluso*, que busca recuperar su humanidad o superar las situaciones límite para realizar su propio *ser más*.

En *Pedagogía do oprimido*, Freire deja claramente explicitado lo que entiende por tener la vocación histórica y humana de la *humanización del mundo*, pues:

La deshumanización, que no se da sólo en quienes tienen su humanidad robada, sino también en los que roban, aunque sea de manera diferente, es distorsión de la vocación del ser más. Es una distorsión posible de darse en la historia pero no es una vocación histórica. (1993, p. 30)

Frente a las realidades opresoras que deshumanizan a hombres y mujeres en todo el mundo, lo que debemos hacer como auténticos humanistas, es luchar de forma esperanzadora y auto crítica por la transformación de la sociedad y de la cultura de opresión. Sin esperanza no es posible la asunción de la utopía que fortalece nuestra lucha por un mundo más libre y humanizado.

La lucha por la superación de las *situaciones límite* en que nos encontramos condicionados es la razón de ser nuestra existencia y el impulso práctico a partir del cual nos humanizamos, porque somos capaces de construir nuevos sentidos y formas de vivir en el mundo. Ese es el camino que nos apunta Freire, como seres dotados de capacidad ético-política para intervenir en el mundo y construir algo nuevo en la historia. O sea, somos seres del *inédito viable*, pues todavía no estamos totalmente completos, venimos haciéndonos en la historia y podemos siempre reinventarnos de acuerdo a la búsqueda de más humanidad.

En su última obra publicada en vida, Freire refuerza una vez más su optimismo y esperanza en la humanidad, por su capacidad de saberse histórica, inacabada y afirmarse en la lucha por un mundo mejor.





Me gusta ser gente porque, inacabado, sé que soy un ser condicionado pero, consciente del inacabamiento, sé que puedo ir más allá de él. Esta es la diferencia profunda entre el ser determinado y el ser condicionado. (1997, p. 59)

En ese sentido, Freire basa la esperanza de humanización a partir de la trascendencia de una naturaleza que se construye en un proceso siempre dispuesto a transponer las barreras que atrofian nuestro potencial y/o vocación de ser más. El papel de la educación liberadora es potencializar ese dinamismo de la naturaleza humana y cultivar la dialéctica acción-reflexión en la búsqueda de la concretización histórica de un nivel siempre más elevado de humanización del mundo.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997; ZITKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HUMILDAD

Euclides Redin

Paulo Freire recrea el concepto de humildad, contradiciendo y condenando su concepción vulgar y tradicional. El diccionario Aurelio (1988) define la humildad como “virtud que nos da el sentimiento de una debilidad, modestia, sumisión”. El diccionario Caldas Aulete (1980) explica la humildad como “virtud por la que manifestamos el sentimiento de nuestra debilidad o de nuestro poco o ningún mérito. Manifestación de respeto frente a los superiores; sumisión... modestia; pobreza”.

El sentido común entiende humildad como el comportamiento de auto desprecio, insignificancia, baja autoestima, casi vergüenza.

Para Paulo Freire, humildad es una exigencia de todo educador y educandos, que consiste en la lucha a favor del respeto y deber irrecusable de defender sus derechos y de su dignidad como práctica ética.

“El combate a favor de la dignidad de la práctica docente es tan parte de ella misma como el hecho de que hace parte de ella el respeto que el profesor debe tener respecto a la identidad del educando, a su persona, a su derecho de ser” (FREIRE, 1996, pp. 66-67). El respeto del educador a la persona de su educando, a su curiosidad, a su timidez, exige el cultivo de la humildad y de la tolerancia. Esto significa garantizar la convivencia con las diferencias, sin excluir jamás el debate, el diálogo sobre las diferencias en que el educador y el educando se ponen y se contraponen alrededor de lo que les es común: la vida, el mundo y los otros.





El respeto que me tengo a mí mismo, a los otros y al mundo, garantiza el derecho a la lucha por el derecho de todos; lo que cambia es la manera de luchar.

Ellos y ellas deben verse a sí mismos como profesionales idóneos (...). Es en este sentido que los órganos de clase deberían priorizar el empeño de formación permanente de los cuadros del magisterio como tarea altamente política y repensar la eficacia de las huelgas. La cuestión que se coloca naturalmente, no es cesar de luchar, sino que, al reconocer que la lucha es una categoría histórica, reinventar la forma histórica de luchar. (FREIRE, 1996, p. 68)

Por lo tanto, la humildad no es sumisión, ni demérito, ni modestia, ni debilidad. La tarea del educador, que exige humildad, viene junto con la exigencia de amorosidad, de respeto por sí mismo y por los otros, de la tolerancia y de la lucha en defensa de los derechos de los educadores y educandos y por su historia.

Es fundamental que se asuma una actitud freirianamente humilde para poder aprender con Freire, la consolidación de las prácticas colectivas solidariamente comprometidas con la concientización (...) y con la lucha colectiva en defensa de nuestros sueños. (FREITAS, 2001, p. 35)

“La violencia de los opresores que también los deshumaniza, no instaaura otra vocación, la de ser menos” (FREIRE, 1970, p. 30). Aceptar o alimentar el sentimiento de debilidad o sumisión no es humildad, es desistir de la lucha y desistir también de la humanización de los opresores.

Esta lucha adquiere sentido cuando los oprimidos, al buscar recuperar su humanidad, que es una forma de crearla, no se sienten idealistamente opresores, ni se convierten de hecho en opresores de los opresores, sino restauradores de la humanidad de ambos. (FREIRE, 1970, p. 31)

Sólo con la superación de la situación opresora es posible restaurar el amor que estaba prohibido en ella o compensado por la situación sentimental de sumisión o de asistencialismo. “El diálogo, como encuentro de los hombres para la común tarea de saber actuar, se rompe, si sus polos (o uno de ellos) pierden la humildad” (FREIRE, 1970, p. 31). Humildad no es desistir ante los opresores sino luchar para que los opresores y los oprimidos se liberen para la humanización de todos.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970; FREITAS, Ana Lúcia. *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores*. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2001.





I

IDENTIDAD CULTURAL

Felipe Gustsack

La identidad cultural se encuentra en la obra de Paulo Freire como una brújula y un continente, un punto de partida y de llegada, que orienta todo su abordaje pedagógico. Partiendo de ella Freire presenta sus concepciones de ser humano y de mundo. Concientizándose de los valores culturales que estructuran a sí mismo y al mundo, identificándose con su realidad inmediata el ser humano puede “ser más”. En la misma perspectiva, conociendo y respetando los valores culturales que trazan la identidad de las personas, los educadores pueden ayudar a otros seres humanos a romper las ataduras de una visión ingenua de la realidad. Según Freire, el educador debe esforzarse por ampliar sus conocimientos “alrededor del hombre, de su forma de estar siendo en el mundo, substituyendo la visión ingenua de la realidad por una visión crítica” (1979, p. 21). Al vincular la identidad a la cultura, Freire apunta su carácter fluido, el constante perfil mutable y mutante de la humanidad, una concepción de sujeto en permanente proceso de transformación. “A través de su permanente acción transformadora de la realidad objetiva, los hombres, de forma simultánea, crean la historia y se hacen seres histórico-sociales” (FREIRE, 1987, p. 92).

Las propuestas pedagógicas de Freire parten de la identidad y a ella convergen a partir de la defensa de la autonomía, que se inaugura como compromiso de los seres humanos consigo mismos, con su identidad cultural, “de la que forman parte la dimensión individual y la de clase”. En ese abordaje, el acto de “enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural”. O sea, la defensa de que la importancia de la práctica educativa-crítica está en la creación de condiciones para que las personas involucradas en el proceso educacional puedan vivir “la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar” (1998, p. 46).

La asunción de la identidad cultural considerada como presupuesto de las prácticas educativas remite la educación al nivel de acción cultural para la transformación, el cambio, la libertad. Nos hace recordar, como propone Silva al discutir el concepto de identidad cultural en Stuart Hall, que también la historia, en su pasado-presente-futuro, es cambiante y fluida porque los sujetos se asumen como cambiantes. O sea, “al ver la identidad como una cuestión de *convertirse*, aquellos que reivindican la identidad” no se limitan, ni





se constriñen a ella y por ella con sus valores. Al contrario, se dan cuenta que sus valores se transforman, se vuelven capaces de “posicionarse a sí mismos y de construir y transformar las identidades históricas, heredadas de un pasado común” (2000, p. 28).

Con base en un abordaje humanista de asunción de la palabra, Freire afirma la identidad cultural y el respeto a ella como un imperativo ético que se vincula a la consciencia de nuestro inacabamiento. Según él, el educador que no respeta la curiosidad, el gusto estético, la inquietud, el lenguaje y la rebeldía legítima de sus educandos, sino que los ironiza, así como aquel educador que se niega al deber de proponer límites a la libertad del alumno y al deber de enseñar, de hacerse presente en la experiencia formadora del educando, “transgrede los principios fundamentalmente éticos de nuestra existencia” (1998, p. 66).

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997; ZITKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

IDEOLOGÍA

Greg William Misiaszek y Carlos Alberto Torres

Paulo Freire insistía en que la educación nunca puede ser completamente neutra respecto a las ideologías. La educación está moldeada por ideología(s) que muchas veces están ocultas para los (as) educandos (as). Freire enfatizó que para identificar a las ideologías determinantes y “aclarar la legitimidad del sueño ético-político de superar la realidad injusta (...) trabajar contra la ideología fatalista dominante y su poder de incentivar la inmovilidad por parte de los oprimidos y su adaptación a la realidad injusta, son necesarias las pedagogías enfocadas en el discurso crítico” (FREIRE, 2004, p. 19). Freire escribió la siguiente metáfora sobre las ideologías controladoras: “(...) el poder de la ideología me recuerda aquellas mañanas llenas de rocío en las que la neblina distorsiona el contorno de los cipreses y ellos se convierten en sombras de algo que sabemos que está allá, pero que no podemos definir realmente” (FREIRE, 1998, p. 113). Las ideologías dominantes suprimen a las pedagogías que ayudan a las personas a leer y releer el mundo, es decir, las mismas pedagogías que ayudan a la identificación de estas ideologías muchas veces ocultas.

Las ideologías dominantes tienen el poder de distorsionar el discurso crítico que de otra forma, habría dominado a fuentes auténticas de opresión. Freire escribió sobre una mujer pobre que expresó su pobreza como una nacionalidad, porque su pobreza, según ella, provenía del hecho de no ser





norteamericana: “Ese es el poder extraordinario de la ideología. La mujer la había incorporado a tal punto que, cuando ella hablaba, era como si ella no fuera más ella, sino la ideología la que estuviera hablando. Su discurso manifestaba la ideología dominante que la habitaba a tal punto que ella era toda “autocrítica” (FREIRE; FREIRE, 1997, p. 102). Las ideologías promueven la miopía para “aceptar fácilmente que lo que estamos viendo y oyendo es de hecho, lo que realmente es, y no una distorsión de lo que es” (FREIRE, 1998, p. 113). Freire consideraba a tales ideologías no sólo dominantes y distorsiones de la verdad, sino también supresoras de la naturaleza crítica necesaria para ver las verdaderas fuentes de opresión.

La dominación se basa en la educación para reproducir sus ideologías en la sociedad. Dialécticamente, la educación es necesaria para el *status quo* opresor porque “la educación no fue, no es y nunca podrá ser neutra en relación a la reproducción de la ideología dominante”, y la educación es necesaria para “(...) el idealismo subjetivo que intenta hacer que el papel de la consciencia encaje en los hechos de la historia” (FREIRE, 1998, pp. 90-91). Freire enfatizó en que la educación necesita la concientización de las clases populares para promover la *desideologización* subjetiva de su conocimiento obtenido por haber sido educadas por su(s) opresor(es) (FREIRE, 2005). Esta *desideologización* es opuesta a la necesidad de reproducir la dominación. Los poderes dominantes necesitan una ideología de la *pedagogía opresora* para dividir la solidaridad de las personas oprimidas; “para mantener divididos a los oprimidos se vuelve indispensable una ideología de la opresión” (FREIRE, 1970, p. 204). A fin de superar la opresión, Freire creía que era necesaria una solidaridad unificadora, afirmando que “para su unión es imprescindible una forma de acción cultural a través de la cual puedan conocer el *por qué* y el *cómo* de su “adherencia” a la realidad (...) Es necesario desideologizar” (FREIRE, 1970, p. 204).

Freire escribió que la *ideología de la opresión* es promovida por la educación bancaria, que desincentiva el diálogo, al ver a la educación y al conocimiento como un proceso de indagación (FREIRE, 1970). La educación bancaria coloca al (a la) profesor/a como una fuente de conocimiento absoluto, dejando al (a la) estudiante sin ningún conocimiento valioso. La educación bancaria es opresora, porque el profesor se convierte en el *conocedor*, mientras el estudiante es *el otro*, *el ignorante* y *el extraño*. Esto lleva a *absolutizar la ignorancia* y a objetivar al oprimido dentro de la ideología del opresor que “se reconoce y también reconoce a la clase a la que pertenece como los que saben o nacieron para saber (...) Los otros son extraños para él” (FREIRE, 1970, p. 156).

En sus obras posteriores, Freire escribió sobre la ideología en el contexto de un mundo globalizante. Freire afirmó que los procesos de globalización controlaban a las familias y a las escuelas: “Era como si la familia y la escuela, completamente subyugadas al contexto más amplio de la sociedad global, no pudieran hacer nada a no ser reproducir la ideología autoritaria (FREIRE, 1992, p. 22). Freire enfatizó que la globalización promueve la “ética del mercado”, o





la idea de que el neoliberalismo es natural, en vez de una ética humanista que ofrece a todos los seres humanos la capacidad de soñar (FREIRE, 1998, p. 23). El neoliberalismo promueve la ideología fatalista, negando una “perspectiva democrática, consistente con la naturaleza humana; el esfuerzo que deberíamos promover intensivamente necesita favorecer una comprensión de la historia como *posibilidad*” (FREIRE, 2004, pp. 112-113). Freire creía que cuando todas las acciones humanas se resumen al valor monetario, “las víctimas de la ideología fatalista común en el pensamiento neoliberal son, está claro, las clases populares” (FREIRE, 1998).

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogy of freedom: ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield, 1998; FREIRE, Paulo. *Pedagogy of hope*. New York: Continuum. (1992); FREIRE, Paulo. *Pedagogy of indignation*. Boulder: Paradigm Publishers, 2004; FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 2005; FREIRE, Paulo; A. M. A., FREIRE. *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum, 1997.

IGLESIA PROFÉTICA

Fernando Torres Millán

Durante las décadas de 1970-1980, Paulo Freire fue asesor del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias (CMI) en Ginebra, Suiza. Allí, además de haber brindado una importante asesoría a diversos procesos educativos del mundo, sobre todo de África, desarrolló una reflexión pedagógica sobre la misión educacional de las iglesias. Sin duda, esto no era nada nuevo para Freire, pues él gestó su experiencia originaria de alfabetización durante los primeros años de la década de 1960, con el Movimiento de Educación de Base (MEB), órgano de la Conferencia Nacional de Obispos de Brasil (CNBB) de la Iglesia Católica. De manera privilegiada, el educador creyente vincula su dimensión de fe con su práctica profesional. Así, Freire no sólo consigue establecer una interlocución con la teología, sino que también lanza profundos desafíos pedagógicos a la praxis de las iglesias y a la reflexión teológica.

En *Pedagogia do oprimido*, Freire retoma un cuestionamiento del padre Chenu —uno de los principales teólogos católicos del movimiento de renovación que impulsó el Concilio Vaticano II (1962-1965)— al colocar como conmovedora apostasía de las iglesias “paliar la miseria y la injusticia en sus manifestaciones y síntomas, sin que se llegue al análisis de las causas, incluyendo la denuncia del régimen que segrega esta injusticia y engendra esta miseria” (FREIRE, 1981, p. 202). El cristianismo es desafiado en su autenticidad a partir del actuar profético, entendiéndolo a partir de la tradición bíblica, como denuncia de la opresión, anuncio de la liberación y compromiso





con los oprimidos en una praxis histórica de transformación. Hasta su muerte, en 1996, Paulo Freire testimoniará con su vida la coherencia de un cristianismo desafiado y vivido de manera consecuente.

En su texto *Missão educativa da igreja na América Latina* (1975), proclamó la imposible neutralidad histórica de las iglesias, en un contexto de opresión-liberación, y también la imposibilidad de transformar el corazón de las personas sin tocar de ninguna manera las estructuras sociales deshumanizadoras. El papel de las iglesias no será diferente del papel profético, el que se caracteriza de la siguiente manera: (1) Analiza críticamente las condiciones de dependencia y de conflicto en que se encuentran las sociedades latinoamericanas y elabora una estrategia de acción. (2) De sus seguidores pide el empleo de las ciencias político-sociales para el conocimiento y transformación de la realidad. (3) Rechaza los paliativos asistencialistas y los reformismos mitigantes. (4) Se compromete con las clases dominadas para la transformación radical de la sociedad. (5) No separa la mundanidad de la trascendencia, ni la salvación de la liberación. (6) No impone su denuncia y su anuncio a las clases sociales dominadas. Ellas mismas, a través de su praxis, se convertirán en proféticas, utópicas y esperanzadas. (7) No se presta al juego de ser “refugio” de las masas populares oprimidas, alienándose aún más con discursos falsamente denunciadores. Al contrario, las invita y las acompaña en un nuevo Éxodo. (8) A la manera de Cristo, que no fue un conservador, se pone constantemente a camino, un “caminar” que substancialmente es una travesía necesaria, en la cual tiene que “morir” como clase opresora para renacer como clase que se libera liberando. (9) Genera una fecunda reflexión teológica: la teología de la liberación cuya temática no puede ser otra que aquella que surge de las condiciones objetivas de las sociedades dependientes, explotadas, invadidas y de la necesidad de superación real de las contradicciones que explican esa dependencia. (10) Implementa la educación como praxis política al servicio de la liberación permanente de las personas que no se realiza únicamente en sus consciencias, sino en la transformación radical de las estructuras en cuyo proceso se transforman las consciencias.

En *Ação cultural para a liberdade*, Freire desarrolla con mayor profundidad el sentido profético y esperanzado de la educación liberadora. “Profecía y esperanza que provienen del carácter utópico de tal forma de acción, convirtiéndose la utopía en una unidad inquebrantable entre la denuncia y el anuncio” (FREIRE, 1981, nota 12, p. 92). En la práctica dialógica, los sujetos educativos no solo analizan una realidad deshumanizante, denuncian, pero, al denunciar, anuncian su transformación, abriendo un horizonte de utopía esperanzadora que al mismo tiempo tensiona las prácticas en la maximización de lo posible. Así, la dimensión profética exige un compromiso histórico. La denuncia exige un abordaje analítico-crítico de la realidad; de igual forma, el anuncio requiere cada vez más una teoría de la acción transformadora. Formular de esta manera el carácter permanentemente utópico-profético-esperanzado de la propia educación corresponde al elemento específico del ser humano, que es su historicidad. Igualmente, corresponde al carácter histórico en que se haya insertado la experiencia religiosa. La actividad educacional de





las iglesias, como de cualquier otra institución, no puede ser comprendida fuera del condicionamiento histórico de la realidad concreta donde se sitúan.

Al insistir en el compromiso de la iglesia profética con la humanización, Freire vislumbra una mayor interlocución e interacción entre la pedagogía y la teología. Participar del proceso de liberación humana es la condición sin la cual no es posible abordar honestamente la discusión con la palabra “dios” y nuestras relaciones con la palabra “dios”. Por eso, él afirma: “Creo que la teología debería estar involucrada con la educación liberadora, y una educación liberadora con la teología” (FREIRE, 1975, p. 48). La ética universal de la vida humana, recurrente con vehemencia tanto en *Pedagogia da autonomia* como en *Pedagogia da indignação*, se constituye en el horizonte de la ultimidad a partir del cual toda práctica humana, sea pastoral, sea educativa, es referida y sustentada. En el horizonte del cuidado y de la ultimidad (horizonte último) de la vida, por la cual los seres humanos pueden convertirse en más y mejores humanos, las diversas prácticas humanas adquieren un carácter profético-esperanzado.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975; FREIRE, Paulo. *Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI, 1981; FREIRE, Paulo. *Misión educativa de las iglesias en América Latina*. Bogotá: Editorial América Latina, 1975; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 1981.

INACABAMIENTO

Sérgio Trombetta y Luis Carlos Trombetta

La concepción antropológica de Freire está marcada por la idea de que el ser humano es un ser inacabado; no es una realidad lista, estática, cerrada. Somos un ser por hacerse; un ser en el mundo y con los otros, involucrados en un proceso continuo de desarrollo intelectual, moral, afectivo. Somos seres insatisfechos con lo que ya conquistamos. Estamos siempre haciéndonos, rehaciéndonos, comenzando, recomenzando. Lo humano no es, él se conquista, se hace por medio de sus acciones en el mundo, en la historia. En cada punto de nuestra vida, aún no somos todo lo que podríamos ser y lo que aún pretendemos llegar a ser. Para nosotros, seres humanos, el proceso de conquista de nuestra humanidad nunca está listo. Ningún humano es jamás todo lo que puede llegar a ser. Siempre hay más que saber, que amar, que hacer. El humano jamás acaba de volverse humano.

Nuestra existencia es marcada por el dinamismo. Siempre estamos viviendo el conflicto entre lo ideal y lo real, lo ya conquistado y las posibilidades futuras. Las carencias, las metas no alcanzadas, los proyectos no realizados nos





acompañan toda la vida. “El hombre aspira a las proyecciones de la realidad que aún no son materialización de los proyectos. Por ello el hombre es ser de aspiraciones. La aspiración es tan entrañablemente humana, que destruirla es destruir al hombre. Se mata al hombre también cuando se le matan los anhelos” (ARDUINI, 1989, p. 33). El ser humano es más que todo lo que ya se dijo sobre él. Es reserva ontológica inagotable. Ningún concepto es capaz de revelar la riqueza antropológica presente en cada persona, su energía creadora. Para el ser humano siempre falta mucho camino para andar.

A partir de ese inacabamiento, de esa riqueza existencial y sus infinitas posibilidades, la educación, fenómeno típicamente humano, se vuelve posible. Aprendemos, nos educamos porque somos seres inacabados, incompletos y tenemos conciencia de ese inacabamiento, de la apertura infinita al mejoramiento, al ser más. “Nosotros, seres humanos, no sólo somos seres inacabados e incompletos, sino que además tenemos conciencia de eso. Por ello necesitamos aprender con. Aprendemos con porque necesitamos del otro, nos hacemos en la relación con el otro, mediatizados por el mundo, por la realidad en que vivimos” (GADOTTI, 2003, p. 47).

Para Paulo Freire es imposible entender el fenómeno educativo sin comprender al ser humano y su ser en el mundo. No nacemos humanos. Somos lo que la educación hace de nosotros. Somos seres educables porque nuestra existencia es marcada por el hecho de no ser completos, por la apertura. “El hombre se sabe inacabado y por eso se educa. No habría educación si el hombre fuera un ser acabado...; es un ser en constante búsqueda de ser más, y debido a que puede hacer esta auto reflexión, puede descubrirse como un ser inacabado, que está en constante búsqueda. Aquí está la raíz de la educación” (FREIRE, 1979, p. 27).

El núcleo de la educación humana se encuentra en la inconclusión. Una vez que somos conscientes de esta realidad, nos lanzamos a la aventura sin fin de realizarnos, de hacer la historia y en ese hacer/rehacer, realizarnos como sujetos históricos. Siempre es posible que cambiemos, que conquistemos lo inédito. Sufrimos condicionamientos, pero ellos no son absolutos.”El inacabamiento del ser o su inconclusión es propio de la experiencia vital. Donde hay vida, hay inacabamiento. En cualquier lugar donde haya mujeres y hombres, hay siempre algo por hacer, hay siempre algo por enseñar, hay siempre algo por aprender” (FREIRE, 1996, p. 55 y p. 94). Esa es la condición de inacabamiento que nos llena de esperanza en relación al futuro, pues sabemos que siempre podemos ser más humanos de lo que ya somos.

Referencias: ARDUINI, Juvenal. *Destinação antropológica*. São Paulo: Edições Paulinas, 1989; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996; GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo, RS: Editora da Feevale, 2003.





INDIGNACIÓN

Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire)

Toda la lectura de Paulo Freire está *empapada* de sus sentimientos y emociones. Siempre decía: “No pienso solamente con mi cabeza, pienso con mi cuerpo entero”. Con esa frase quería decir que él no hacía y no creía poder pensarse y escribir textos fuera de la intuición y de la observación, lejos de lo cotidiano vivido *mojado* de emociones y de sentimientos, únicamente con la razón intelectual.

Así, la indignación o la rabia legítima es un punto fundamental en la teoría crítico-pedagógica que él concibió. Siempre se acordaba del hecho de que Cristo expulsó a los vendedores del templo, como ejemplo de la justa indignación o de la justa ira. Paulo nunca valorizó el odio. Ese sentimiento nos inmoviliza en vez de impulsarnos hacia las acciones justas y éticas.

La primera rabia: la noche del 28 de septiembre de 1922, Paulinho se contrarió debido a que su Madre no lo sacó rápidamente de la cuna, tuvo un gran momento de rabia. Faltó poco para que cayera de la cuna. Tales eran los puntapiés que daba, ayudado por su grititos. (Escribió Doña Tudinha, madre de Paulo, en su libro de Bebé) (2006, p. 39)

En la biografía, afirmé que su madre, a pesar de haber sido una ferviente católica, negando las prédicas de la Iglesia de que el buen cristiano sólo siente amor, vio el “ataque de rabia” de su hijo de apenas un año de edad como una cosa natural, humana. Esa actitud suya considero decisiva para que él nunca haya escondido sus emociones, habiéndolas llevado y que lo ayudaron en la formulación de su comprensión sobre educación (2006, pp. 41-42).

Freire, al ser dialéctico, nunca pudo entender indignación separada de su opuesto antagónico, el amor, que necesariamente viene junto con la esperanza. Amor es esperanza. Esperanza de vida armoniosa y feliz en un mundo más ético, auténticamente democrático. Así, declaraba y creía que las acciones éticas genuinamente humanas nacen de esos dos sentimientos de indignación y amor, si fueran vividos intensamente en relación dialéctica con la esperanza, autenticando la *existencia humana*.

Así, él pudo sentir la rabia necesaria, profunda e intensa para percibir, constatar y luchar por *inéditos viables* como dar la voz al pueblo, concientizarlos de que todos y todas son *sujetos de la historia* y no sólo objetos de ella. Sentir y haber tenido compasión por los oprimidos y oprimidas determinó su audaz lucha contra las relaciones y las condiciones de opresión generada dentro de él por el profundo sentir de la indignación-amor-incompletud humana sobre los cuales, incidieron sus más profundas reflexiones, nacieron la denuncia-amor-esperanza.

Sobre Paulo escribí:





Se daba el derecho de sentir profundamente las rabias, legítimas como decía, entonces elaboraba lo sucedido de manera científica y política, en sus decires pautados por la constitución ética a través de una creación lingüística-estética de rara belleza. Así, cuando repudiaba el hecho o éste lo denunciaba para, de forma dialéctica, seguro de la razón de ser de los hechos y de las cosas, anunciar amorosamente lo nuevo. Esta es la dinámica de la denuncia-anuncio en Paulo, su ser educador, político y ético. (2007, pp. 178-179)

Referencias: FREIRE, Ana Maria Araújo. “A reinvenção de uma sociedade mais ética: o sonho possível de Paulo Freire”. En: CALADO, Alder Júlio (Org.). *Conferências dos Colóquios Internacionais Paulo Freire II*. Recife: Bagaço, 2007; FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire. Uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

INÉDITO VIABLE

Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire)

Paulo Freire creó y usó por primera vez esta palabra/categoría **inédito viable** en *Pedagogia do Oprimido*:

(...) los temas se encuentran encubiertos por las “situaciones-límite” que se presentan a los hombres como si fueran determinantes históricas, indiscutibles, frente a las cuales no les cabe otra alternativa, sino adaptarse. De esta manera los hombres (y mujeres) no llegan a trascender las “situaciones límite” y a descubrir o a divisar más allá de ellas y en relación a ellas, el “inédito viable”. (1975, p. 110)

La creó a partir de las influencias que recibió de las ideas desarrolladas por André Nicolai con la categoría “soluciones practicables desapercibidas” y de Lucien Goldman con la de “conciencia posible” (19975, p. 126), que propone la aplicación de ese concepto a la comunicación y a la transmisión de informaciones.

La categoría “**situaciones límite**” fue trasladada por Freire a partir de Álvaro Vieira Pinto, que a su vez la trajo de Jaspers, vaciándola de la dimensión pesimista original. Pinto las entendía no como “el contorno infranqueable donde terminan las posibilidades, pero el margen real donde comienzan todas las posibilidades”; no son “la frontera entre el ser y la nada, sino la frontera entre el ser y el ser más” (más ser) (1975, p. 106). Las acciones necesarias para romper esas “situaciones”, fueron llamadas por el mismo filósofo brasileño de





“**actos límite**”, es decir, los actos “que se dirigen a la superación y a la negación de lo dado, en vez de implicar su aceptación dócil y pasiva” (1975, p. 106).

Lo **inédito viable** no es entonces, una simple unión de letras o una expresión idiomática sin sentido. Es una **palabra** en la acepción freiriana más rigurosa. Una palabra-acción, por lo tanto praxis, pues no hay palabra verdadera que no sea praxis, de ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo (1975, p. 51). Una **palabra** empleada epistemológicamente por Freire para expresar, con enorme carga afectiva, cognitiva, política, epistemológica, ética y ontológica, los proyectos y los actos de las posibilidades humanas. Una **palabra** que por lo tanto carga en su interior creencias, valores, sueños, deseos, aspiraciones, miedos, ansiedades, ganas y posibilidades de saber, fragilidad y grandeza humanas. Carga una inquietud sana y boniteza arraigada en la condición de ser y hacer-se hombre o mujer. **Palabra** en la cual se encuentra intrínseco el deber y el gusto de cambiarnos dialécticamente a nosotros mismos, cambiando el mundo y siendo cambiado por éste. Que trae en la esencia de ella misma lo que podemos sentir y desear y luchar y soñar por ella; lo que nos puede incomodar, inconformarnos y entristecernos en las debilidades de los seres humanos llevados por la ingenuidad verdadera o por la deformación antiética. **Palabra** que sobretodo nos trae la esperanza y el germen de las transformaciones necesarias dirigidas a un futuro más humano y ético, para alcanzar el destino ontológico de la existencia humana.

Palabra que nos da a nosotros, todos y todas, cuando el problema es ya un **percibido-destacado**, la unidad necesaria del presente de lucidez, alegría y transparencia del sueño, en proceso ontológicamente humano, que se nos apunta como posible; con el pasado de injusticias, tormentos y sufrimientos que nos afligió a tal punto que lo percibimos destacadamente como un problema a la espera de soluciones; y con el futuro de acogimiento mansamente inquietante, de paz de conciencia por el rescate de la ética y del sentimiento y seguridad de que todo va, necesita y debe continuar en proceso ininterrumpido de cambios para concretizar el siempre cambiante y posible **Ser Más** en todos y todas nosotros. Los **percibidos-destacados** son dimensiones concretas e históricas de una determinada realidad. Las acciones para su superación pueden ser entonces, diferentes, dependientes del espacio y del tiempo donde son practicadas, las **acciones en proceso de edición**, que tienen la posibilidad de concretizar nuestros anhelos, necesidades y deseos, nuestros sueños socialmente pretendidos, comprometidos, cuando nos acercamos de lo históricamente posible o de aquello que es imposible y lo convertimos en posible, en determinado momento histórico.

En el transcurso de nuestra vida personal y social encontramos obstáculos, barreras que necesitan ser superadas, las “situaciones límite”. Frente a ellas tenemos varias actitudes: o las entendemos como un obstáculo que no podemos transponer, o como algo que no queremos transponer, o aún como algo que sabemos que existe y que necesita ser quebrado. En esa hipótesis, la “situación límite” fue entendida críticamente y por eso actuamos para superarla. Para ello





necesitamos separarnos epistemológicamente, tomar distancia de aquello que nos “incomodaba”, objetivándolo y sólo cuando lo entendemos en su profundidad, en su esencia, destacado de lo que está allí, lo entendemos como un problema que necesita solución. Lo vemos como algo “percibido” y “destacado” de la vida cotidiana el “percibido destacado” que debe y necesita ser enfrentado, por lo tanto, necesita ser discutido y superado socialmente. Ellos se dirigen entonces a la superación y a la negación de lo dado, de la aceptación dócil y pasiva de lo que está ahí, implicando de esa forma una postura decidida frente al mundo. Las “situaciones límite” implican pues, la existencia de aquellos y de aquellas a quien directa o indirectamente sirven, los dominantes; y de aquellos y de aquellas a quienes se les “niegan” y se “frenan” las cosas, los oprimidos.

Los primeros ven los temas problemas encubiertos por las “situaciones límite”. De ahí es que los consideran como determinantes históricos y que no hay nada que hacer, únicamente adaptarse a ellos. Dicen que ellos son inexorablemente inmutables. Los segundos cuando entienden clara y críticamente las “situaciones-límite” un “percibido-destacado”, se sienten impulsados a actuar sobre lo “inédito viable”, se sienten ante el deber de romper esa barrera de las “situaciones límite” para resolver, por la acción con reflexión, esos obstáculos a la libertad de los oprimidos, transponer la “frontera entre el ser y el ser más”, es la voluntad política de todas y de todos los que como Paulo y con él vienen trabajando para la liberación de los hombres y de las mujeres, independientemente de la raza, religión, género, opción sexual, edad y clase social, concretizándolo. Lo “inédito viable” es en verdad, una cosa que era inédita, aún no claramente conocida y vivida, pero cuando se convierte en un “percibido destacado” por los que piensan utópicamente, el problema no es más un sueño, se puede convertir en realidad.

Así, cuando los seres conscientes quieren, reflexionan y actúan para derribar las “situaciones-límite” que los y las dejaron a ellos y a casi todos y todas limitados a ser menos, lo “inédito viable”, realizando el sueño, ya no es más él mismo, sino su concretización en lo que tenía antes de ser inviable.

Lo **inédito viable** nos dice claramente que no existe el reino de lo definitivo, de lo listo y acabado; del nirvana de la certeza y de la perfecta quietud de los **sueños posibles**. Él se nutre de la inconclusión humana, no tiene un fin, un término definitivo de llegada. Es siempre devenir, pues alcanzado lo **inédito viable** por el cual soñamos y luchamos, ya no es más un sueño que sería posible sino el **sueño posible realizándose**, la utopía alcanzada, él hace brotar otros tantos **inéditos viables** cuantos quepan en nuestros sentimientos y en nuestra razón dictada por nuestras necesidades más auténticas. Esto frente a la dinámica que implica porque al ser palabra/praxis, ellos están radical y esencialmente vinculados a lo que hay de más ontológicamente humano en nosotros: la esperanza **de** y **en los** movimientos de perfeccionamiento de nosotros mismos y de nuestro construir social-histórico para la paz, la justicia y la democracia.





En cuanto más **inéditos viables** soñamos y concretizamos, más ellos se desdoblán y proliferan en el ámbito de nuestra praxis y en la de otros/as, de nuestros deseos políticos y de nuestro destino de afirmación de nuestra humanidad más auténtica, de nuestra ingeniosa capacidad de superarnos cuando nos lanzamos en el fértil e infinito mundo de las posibilidades, cuando actuamos en dirección de la concretización de los **sueños posibles**.

Los **inéditos viables**, aparte de ser sueños colectivos, deberán estar siempre al servicio de la colectividad, no tienen un fin en sí mismos. Por lo tanto, son sueños fundamentalmente democráticos al servicio de lo más humano que existe en nosotros seres humanos: así, nos induce a crear un nuevo hombre y una nueva mujer para una nueva sociedad: más justa, menos fea, más democrática, recordando a Paulo.

Por lo tanto, en realidad son las barreras, las “situaciones límite” después de ser “percibidos-destacados”, lo que permite el sueño de la realización de la Utopía de la humanización, la concretización del SER MÁS y de la auténtica Democracia.

Finalmente quiero enfatizar que Paulo Freire, habiendo captado por intuición, sensibilidad y razón las **situaciones límite** de nuestra sociedad, el modo por el cual venimos organizándonos socialmente, y por lo tanto, por la lectura que hizo sobre las seculares condiciones de opresión, alimentadas entre otras, por nuestra educación de prácticas elitistas y autoritarias, retrógradas, teóricamente hablando, y por ello mismo “bancaria”, develó los **inéditos viables** fundamentales de nuestra sociedad, denunciándolos, y anunciando contradictoriamente el anuncio de lo esperanzadoramente viable. Denunciar y denuncia con toda la presencia de lo repudiable, de lo deshumanizante y de lo anti ético que el **inédito viable** mismo anuncia sobre lo que es **inéditamente viable**, el sueño utópico. Anunciar y anuncio con toda la carga de generosidad, de humanismo y de esperanza de futuro que les son propios.

El “inédito viable” es pues una categoría que encierra en ella misma toda una creencia en el sueño y en la posibilidad de la utopía. En la transformación de las personas y del mundo. Por lo tanto, es tarea de todos y de todas.

Referencias: FREIRE, Ana Maria Araújo. “Nota n. 1” En: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005; FREIRE, Ana Maria Araújo. “Utopia e democracia: os inéditos-viáveis na educação cidadã”. En: AZEVEDO, José Clovis et al. (Org.) *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora da Universidade (UFRGS), 2000; FREIRE Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 2. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.





INMERSIÓN/EMERSIÓN

Pedrinho Guareschi

Los dos son términos corrientes en las primeras publicaciones de Freire, donde sus preocupaciones eran describir los niveles de conciencia en que vivían las personas y grupos, debido a situaciones de pobreza y extrema pobreza y exclusión, principales objetivos de sus intereses como educador.

Para comprender mejor estos dos conceptos siempre relacionados, es útil realizar una tentativa de “categorización” de los grados de conciencia construida a partir del análisis de sus primeros escritos (GUARESCHI, 1973).

En un estudio minucioso de las obras de Freire, pueden ser identificados tres posibles grados o niveles de conciencia que, como los procesos de inmersión/emersión, Freire aplica tanto a las personas como a los grupos o sociedades (1980, p. 58).

Un primer nivel es denominado con diversos nombres como conciencia mágica, conciencia inmersa o conciencia intransitiva o semi-intransitiva. En palabras de Freire (1980, p. 67), lo que define es

(...) su “casi adherencia” a la realidad objetiva o su “casi inmersión” en la realidad. La conciencia dominada no se distancia suficientemente de la realidad para objetivarlas, a fin de conocerla de manera crítica. A este tipo de conciencia llamamos “semi-intransitiva”.

Un segundo denominado conciencia ingenua o transitiva, se presenta bajo tres aspectos:

Conciencia fanática, nombre que Freire toma prestado de Gabriel Marcel (1992). Es encontrada en sociedades masificadas por los medios de comunicación, o aún sometidas a una tecnología altamente tecnificada, que convierte a las personas casi en máquinas irracionales: ellas pierden la noción de todo y son transformadas casi en robots, dirigidas por mecanismos sofisticados de manipulación y propaganda.

Conciencia ambigua o populista: en sociedades donde ella está más presente

(...) se verifica la presencia de masas populares emergentes. Estas masas, que en la fase anterior del proceso se encontraban “bajo” él, al surgir la transición, cambian básicamente de actitud: de simples espectadoras que eran antes, exigen participación e injerencia. Estas circunstancias condicionan el fenómeno del populismo, que se va constituyendo como respuesta a la emersión de las masas. (1969, p. 42)

Conciencia reaccionaria o de golpe de Estado: es la que reactiva antiguos patrones de comportamiento en las personas, características de situaciones del estado anterior de casi-inmersión.





Para Freire inmersión designa el primer grado de consciencia. Ya emersión designa el proceso de salida de ese estado y de búsqueda de participación en la construcción de su vida: “Es un creciente ímpetu de participar. Las masas populares comienzan a preocuparse y a buscar su proceso histórico. Con la ruptura de la sociedad, las masas comienzan a surgir y esa emersión se traduce en una exigencia de las masas por participar: es su presencia en el proceso (1979, p. 22).

Es importante resaltar que para Freire, la conciencia ingenua en sus dos formas de fanática o ambiguo-populista, puede evolucionar normalmente hacia una conciencia crítica, el tercer nivel. No ocurre lo mismo con la conciencia reaccionaria: en el golpe de estado, ella normalmente retorna a una situación de inmersión y de cultura del silencio.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980; GUARESCHI, P. *The context and character of Paulo Freire's theory of social change*. Dissertação (Mestrado). Marquette University, Milwaukee, Wisconsin, 1973; MARCEL, G. *Man against mass society*. Nova Iorque: Regenery Gate, 1962.

INSTITUTO DE ACCIÓN CULTURAL (IDAC)

Rosiska Darcy de Oliveira

El Instituto de Acción Cultural, IDAC, fue fundado en 1971 en la ciudad de Ginebra, Suiza, por el profesor Paulo Freire, Rosiska Darcy de Oliveira, Miguel Darcy de Oliveira y Claudius Ceccon.

Paulo Freire completaba su séptimo año de exilio impuesto por la dictadura militar después de un rápido pasaje por Bolivia, cuatro años de intenso trabajo en Chile y un año en la Universidad de Harvard. Su ida a Ginebra respondió a la invitación del Consejo Mundial de Iglesias para dirigir la renovación de su Departamento de Educación, especialmente en las actividades dirigidas a los países del Tercer Mundo. Rosiska y Miguel estaban exilados en Suiza, acusados de denunciar la tortura en Brasil.

En ese momento histórico, el IDAC representa una plataforma para el diálogo de las ideas y experiencias de Paulo Freire con otras realidades socio educativas. A lo largo de la década de 1970, el IDAC realizó seminarios y debates sobre educación, sociedad y política en Europa y América del Norte. Comienzan a ser abordados nuevos temas, como el surgimiento de las mujeres como factor de democratización de las sociedades, la formación política de los obreros, la relación entre educación y desarrollo, la crítica de la escuela en las sociedades avanzadas.

El IDAC sirvió de base institucional para el involucramiento de Paulo Freire y su equipo en la implantación de programas de alfabetización de adultos en los





países africanos recién liberados de la dominación portuguesa: Guinea Bissau, Cabo Verde, Santo Tomé y Príncipe.

Los constantes viajes a África y el enfrentamiento con una realidad que, por algunos rasgos, recuerda fuertemente al Nordeste brasileño, robustecen en Paulo Freire la alegría de vivir y de crear. Como fue relatado en el libro *Cartas a Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo*, la autoridad moral de Paulo y la claridad de sus ideas influyen a los dirigentes de los movimientos de liberación en el poder, en la búsqueda de una relación inédita entre cultura y poder. La vivencia y el aprendizaje del IDAC durante los años de exilio están registrados en el libro *Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular*.

En 1979, con la llegada de la amnistía y la redemocratización de Brasil, Paulo y el equipo del IDAC regresan a Brasil. Es el tiempo de la educación popular, de las comunidades eclesiales de base y del nuevo sindicalismo, que reinventan la educación y la política. Por invitación del Cardenal Don Paulo Evaristo Arns, el IDAC da asesoría a iniciativas educativas de la Arquidiócesis de São Paulo. Nacen los materiales de debate en las comunidades: *A Caminhada de um povo; Fé e política; Fraternidade sim; Violência não; Você e a violência; Igreja e constituinte: subsídios para a reflexão e ação pastoral; A dívida e a pobreza*.

Un segundo gran tema atraviesa ese período: la crítica a un modelo de escuela que domestica los espíritus y reproduce la desigualdad. En los libros *Cuidado, escola; A vida na escola; A escola da vida*, son exploradas alternativas de reinención de la institución escolar y de la educación en sentido amplio como valorización e inversión en las capacidades y saberes de los alumnos.

La temática gana aún más centralidad. El IDAC afirma una propuesta innovadora: la igualdad de géneros, expresión del reconocimiento de la diferencia sin jerarquía, es una conquista civilizatoria. Entran en pauta en el IDAC nuevos temas propuestos por la propia realidad brasileña en transformación: mujer y salud, mujer y derechos, combate a la violencia doméstica, defensa y promoción de los derechos de los ancianos y de las personas con capacidades especiales.

En 1982 Paulo Freire deja la presidencia del IDAC para dedicarse a la escritura y a las actividades académicas. Consolida la transición hacia la democracia, la acción socio educativa del IDAC privilegia tres temas estratégicos: (1) la inversión en las mujeres como líderes y agentes de transformación; (2) fortalecimiento de la sociedad civil y de una ciudadanía informada, participante y responsable como base; (3) asesoría a grupos vulnerables de la población como las personas que viven con VIH/SIDA, jóvenes en situación de riesgo y pobladores de las comunidades populares urbanas.

La pobreza y la desigualdad se combaten mediante el fortalecimiento de las capacidades de las personas y los recursos de las comunidades para actuar por sí mismas, resolviendo problemas y mejorando su calidad de vida. Este fortalecimiento de las capacidades de las personas y de las comunidades implica a su vez, el rescate de su autoestima, identidad y dignidad, confianza en sí mismo y en los otros, capacidad de emprender, esperanza y sentido de futuro.





En los años 1990, el IDAC se involucra en el debate sobre desarrollo y medio ambiente, al coordinar la Coalizão de Mulheres Brasileiras para la ECO-92 y organizar el Planeta Fêmea, evento de las mujeres del Foro Global paralelo a la Conferencia de Rio sobre el Medio Ambiente. La inversión en las mujeres se amplía con la creación del Centro de Liderança da Mulher (CELIM), dirigido a la capacitación de mujeres en posición de liderazgo, apoyado por el Banco Interamericano de Desarrollo. Esa acción se despliega en el movimiento Liderança Feminina e Desenvolvimento Comunitário en curso en comunidades populares de la ciudad de Rio de Janeiro.

El fortalecimiento de la sociedad civil se manifiesta en el estímulo a la práctica de la responsabilidad social y a la participación voluntaria en acciones de mejoría de la vida social y comunitaria. El IDAC orienta la creación en el ámbito de la Comunidad Solidaria de un programa nacional de promoción del voluntariado, como expresión de solidaridad y ciudadanía.

El combate a la pobreza y a la exclusión social se concreta en proyectos innovadores de adquisición de capacidades y recursos de acción por parte de grupos sociales vulnerables, como el proyecto *Ser menina*³⁴ de educación, salud y generación de ingresos para niñas en situación de riesgo, y el proyecto *Banco de Horas* de asistencia en el área de salud mental a personas con VIH/SIDA.

El proyecto más reciente del IDAC, *Reengenharia do Tempo*³⁵, incentiva a empresas y organizaciones a construir alternativas en el uso del tiempo para hombres y mujeres, precondition para una reconciliación entre la vida privada y el mundo del trabajo.

INSTRUCCIÓN

José Enrique Romão

De quince libros investigados, de autoría de Paulo Freire, la palabra instrucción aparece apenas en tres: *Cartas a Guine Bissau* (1978) una vez; en *Medo e ousadia* (1986), cuatro veces y en *Professora sim, tia não* (1977), dos veces. Por lo tanto, el término no es usado ni siquiera una vez en las obras más importantes como *Pedagogia do oprimido* (1970), *Pedagogia da esperança* (1992) y *Pedagogia da autonomia* (1997).

En *Cartas a Guine Bissau* (p. 14) aparece en una nota de pie de página, como sinónimo de educación:

Este trabajo educativo al interior del país obtuvo resultados importantes, escolarizando a gran número de niños a partir de los 10

34 *N. de la T.* En español "Ser niña".

35 *N. de la T.* En español "Reingeniería del Tiempo".





años. (Dadas las condiciones de guerra, esta era la edad mínima para la admisión en la instrucción primaria. En el año lectivo 1971-1972, el PA IGC tenía en las zonas liberadas un total de 164 escuelas, donde 258 profesores enseñaban a 14.531 alumnos)

En las otras obras, el vocablo es usado con el mismo sentido, quedando más clara la sinonimia cuando él usa las expresiones “instrucción crítica”, en *Medo e ousadia* (p. 48) y de “sistema de instrucción”, en *Professora sim, tia não* (p. 34), que podrían ser perfectamente substituidas por “educación crítica” y por “sistema de educación”.

Sin embargo, es evidente que Paulo Freire evitó el término “instrucción”, sea en las obras clásicas que llamó de “pedagógicas”, o en las obras más actuales como es el caso de *Pedagogia da autonomia*, la última publicada en vida.

Derivada del latín “instructio, ónis, que quería decir acción de equiparar, de ajustar, de ordenar, de construir o de insertar una estructura”, según el *Dicionário Houaiss*.

En el campo de la educación, la palabra “instrucción” ganó un significado cercano al de adiestramiento, por lo que no es muy adecuada para designar a procesos educacionales insertos en el campo de la pedagogía crítica. Así, hace aún menos sentido el hablar de “instrucción” en la perspectiva pedagógica desarrollada por Paulo Freire, en la medida que el término y los conceptos a los que se refiere están mucho más cercanos a los que Freire denominó “educación bancaria”, o sea, son mucho más convergentes con un proceso de formación humana basado en el principio autoritario de que los que saben deben enseñar (instruir) a los que nada saben. Ahora, ese proceso educacional es incompatible con la precedencia de la discencia sobre la docencia, con el aprender como fundamento del enseñar y con el diálogo que debe establecerse en la mediación pedagógica del círculo de cultura - principios básicos de la pedagogía freiriana.

En conclusión se puede decir que “instrucción” no se condice con la concepción freiriana de educación, porque, mientras ella se refiere a un proceso de enseñanza, la educación propuesta por Paulo Freire se basa en una relación dialógica entre expresiones culturales - la del(de la) educador(a) y la de los(las) educandos(as).

Referencias: FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978; FREIRE, Paulo. *Ira, SHOR. Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970; FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.





INTELLECTUAL/INTELECTUALES

Peter Mayo

Es difícil generalizar la visión de Freire sobre los intelectuales, a pesar de que son frecuentes las ideas y reflexiones sobre la actividad intelectual revolucionaria en toda su obra. Un concepto central que surge en los escritos de Freire es que la actividad intelectual revolucionaria se caracteriza por la *praxis*, lo que quiere decir, por la reflexión sobre lo propio, la acción para transformar la propia acción. Eso se acerca a la noción de Marx, en las *Tesis sobre Feuerbach*, que el propósito principal no es simplemente interpretar el mundo sino transformarlo.

Transformación es un elemento central en la concepción freiriana de intelectual. A pesar de llevar en consideración la función de los intelectuales tradicionales, como aquellos de reconocimiento internacional y los profesores universitarios (vea sus diálogos con profesores de la UNAM, en ESCOBAR *et. al.*, 1994), su concepción está más en la línea de análisis de Gramsci sobre el papel que él o ella realiza tanto en apoyar/cimentar los sentidos hegemónicos existentes como en desafiarlos. En el último caso, el intelectual ayuda a problematizar temas a través de un diálogo problematizador, el cual crea la conciencia crítica necesaria que ayuda a generar el cambio social. La transformación por la que Freire aboga está predicada en la justicia social. En este sentido, el intelectual de Freire es más propiamente un intelectual transformador, para adoptar un término usado por su amigo y colaborador, Henry A. Giroux.

La reinención más cercana del análisis de Gramsci sobre el papel de los intelectuales en el proceso revolucionario, probablemente puede ser encontrada en las *Cartas a Guiné-Bissau*, con más precisión en la “Carta 11” (FREIRE, 1978). Allí, como en otros escritos, él aborda la cuestión del legado colonial en la educación, que es muy elitista y restringe la calificación de un pequeño grupo de personas que, a su vez, sirven como intelectuales urbanos estrechamente vinculados a los poderes coloniales a los que apoyan. La influencia de Amílcar Cabral, Antonio Gramsci y Karl Marx puede ser detectada en esa discusión sobre intelectuales en un contexto de un país empobrecido, recién liberado, buscando soltarse de las cadenas coloniales. Esa es la situación clásica que Freire confronta en la mayoría de sus escritos, especialmente los más conocidos. Él adopta la noción de Cabral del intelectual elitista que, en esa situación necesita cometer *suicidio de clase* para renacer como un trabajador revolucionario identificado con las aspiraciones de su pueblo. Esto recuerda inmediatamente la noción gramsciana del partido y del movimiento revolucionario asimilando intelectuales tradicionales que contribuyen a generar la tan anhelada “reforma intelectual y moral”. Sin embargo, como Gramsci, Freire menciona que también es necesario generar, dentro de los cuadros de los subalternos, un nuevo tipo de intelectual cuyo pensamiento y cuya acción ayuden a producir una nueva *Weltanschauung*. Aquí la conceptualización de Freire recuerda la noción de Marx respecto de la





educación politécnica expuesta en la Resolución de Ginebra de 1866. Freire defiende que el nuevo tipo de intelectual debería ser forjado en la unidad entre la práctica y la teoría, trabajo manual e intelectual (sombras de Mao) (FREIRE, 1978, p. 104). Freire hace esto sin descartar la importancia de reeducar a los intelectuales elitistas, a quienes cabe una importante tarea en el contexto pos colonial inmediato y futuro, como es el de “descolonizar las mentes” (en otro lugar Freire cita al Presidente Aristides Pereira, de Cabo Verde, ver FREIRE, 1985). Sin embargo, Freire alerta que la “muerte” de esos intelectuales tradicionales elitistas, no es fácilmente aceptada por aquellos que se comprometen con una posición revolucionaria. Haciendo eco de Bourdieu y su noción de *habitus*, Freire parece sugerir que tales intelectuales, a pesar de estar éticamente comprometidos con los subalternos, les parece difícil “salir de su piel” y ser con y como ellos. Él destaca que la educación intelectual de la clase media refuerza la posición de clase de quien la recibe y como Gramsci había explicado respecto al papel de los intelectuales del Sur de Italia, también con relación al papel de la lengua en ese proceso (ver IVES, 2004), hace que se “absolutice” su actividad y la conciban como superior a aquella de los que no tuvieron la misma oportunidad. Para Freire, el desafío en un contexto revolucionario, caracterizado por un proceso que en otro lugar él llama de “transformación del poder”, es no crear intelectuales elitistas que cometan suicidio de clase, sino prevenir que ellos sean formados (FREIRE, 1978, p. 104). El punto de partida *para* los intelectuales que trabajan *con* y no para el pueblo es la *situación existencial concreta* de él. Esto implica una investigación de los complejos temáticos que se originan en las situaciones existenciales. Sin embargo, la actividad intelectual implica superar esta situación para evitar el *basismo*.

Son varios los intelectuales analizados por Gramsci en lo que se refiere a su función en la sociedad italiana y su evolución política, desde grandes intelectuales que ayudan a moldear el clima cultural de la época (Croce, Fortunato) o que a través de su producción artística dejan su marca en el escenario de la cultura italiana (Pirandello), hasta intelectuales subalternos que operan en esferas de influencia restringida (padres, abogados, administradores, profesores). Los educadores desempeñan un importante papel junto con otros trabajadores. Los escritos de Freire sobre el papel de los educadores en una educación liberadora son pertinentes en ese sentido. El educador crítico, en el sentido de Freire, es un intelectual crítico que, debido a su preparación y a su competencia, tienen una *autoridad* que es aceptada por los participantes del contexto educacional, pero que es suficientemente humilde y democrático para que esa autoridad no se degenera en *autoritarismo*. El educador crítico toma posición y *dirige* el proceso de aprendizaje, despertando *curiosidad epistemológica*, pero debe estar abierto para reaprender de sus educandos, que ofrecen diferentes perspectivas, muchas veces derivadas de su respectiva ubicación social, que inciden sobre el objeto de la co-investigación. En ese sentido el intelectual-educador dirige un proceso de actividad intelectual caracterizado por la reflexión sobre la acción (praxis), la





obtención de una distancia crítica del mundo que se conoce, en el cual la tarea intelectual es compartida por cada uno y por todos - todos realizan la función de intelectuales, de la misma forma que la función de profesores y alumnos, aunque sea en distintas proporciones. Ellos enseñan y aprenden juntos unos a los otros, en un proceso que subraya la dimensión *colectiva* de la actividad de aprendizaje y de la actividad intelectual.

Referencias: ESCOBAR, M., A. L., FERNANDEZ; G., GUEVARA-NIEBLA; P., FREIRE. *Paulo Freire on Higher Education. A Dialogue at the National University of Mexico*. Albany: SUNY Press, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogy in process. The letters to Guinea Bissau*. New York: Continuum, 1978; FREIRE, Paulo. *The Politics of Education*. Massachusetts: Bergin & Garvey, 1985; IVES, P. *Language and Hegemony in Gramsci*. London: Pluto Press; Winnipeg: Fernwood Publishing, 2004.

INTERDISCIPLINARIEDAD

Balduino Andreola

La interdisciplinariedad como práctica fue una permanente preocupación de Paulo Freire desde los tiempos de Recife, hasta sus actividades como Secretario de Educación de São Paulo. En el libro *A educação na cidade*, (p. 37) él relata como toda la planificación fue realizada a través de equipos interdisciplinarios, de los cuales participaban especialistas de la USP³⁶, de la PUC/SP³⁷ y de la UNICAMP³⁸, además de aquellos de la Secretaría y de los representantes de las escuelas, e informa: “El día 27 de este mes (febrero de 1989) tendremos la primera reunión plenaria interdisciplinar en la que evaluaremos los trabajos realizados hasta ahora y discutiremos la participación de esos científicos en la etapa que está por iniciarse” (p. 38). La interdisciplinariedad es establecida por Freire, como requisito de una visión de la realidad en la perspectiva de la unidad y de la totalidad de lo real.

En el libro *Pedagogia do oprimido*, al describir en el capítulo III la metodología de investigación de los temas generadores, escribe que cada una de las etapas es realizada por equipos interdisciplinares y aclara: “su última etapa se comienza cuando los investigadores, terminadas las decodificaciones en los círculos, dan inicio al estudio sistemático e interdisciplinar de sus descubrimientos” (p. 114). En el libro *Educação como prática da liberdade*

36 *N. de la T.* Por Universidad de São Paulo.

37 *N. de la T.* Por Pontificia Universidad Católica de São Paulo.

38 *N. de la T.* Por Universidad de Campinas.





(pp. 120-121), al describir la investigación del universo del vocabulario como etapa previa a la alfabetización, Freire recuerda varias veces que el trabajo es hecho por un equipo de educadores y científicos sociales, en diálogo con los alfabetizandos, en un trabajo interdisciplinar. En las últimas páginas de ese libro (pp. 120-121), él habla de un proyecto de largo alcance, al cual los estudiosos de su obra le dieron poca o ninguna atención, cuyas metas y etapas irían mucho más allá de la alfabetización. Se trataba de la investigación de la temática de la realidad brasileña. Los temas levantados, reducidos a unidades de aprendizaje, codificados, catalogados y acompañados de amplias referencias bibliográficas, serían puestos a disposición de las escuelas y de las universidades, para organizar los currículos, en todos los niveles, siguiendo una óptica más acorde con la realidad brasileña. Dicha investigación sería realizada con una metodología interdisciplinar, semejante a la utilizada para el universo vocabular, reelaborada más tarde, para la investigación de nuevos temas generadores.

En la línea de la metodología interdisciplinar, propuesta en las obras de Freire, surgieron experiencias innovadoras en diferentes contextos geográficos y culturales, como la investigación conscientizadora del INODEP³⁹ de París y la experiencia de investigación y de currículo interdisciplinar, descrita en el libro *Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular* (1983, pp. 15-37). Se trata del famoso curso de las 150 horas, nacido de la lucha social del movimiento obrero italiano y realizado con la colaboración del IDAC de Ginebra.

La concepción interdisciplinar del currículo escolar y de todo el proceso del conocimiento y de la educación fue uno de los resortes fundamentales, en la escuela pública de São Paulo, durante la gestión de Paulo Freire en el gobierno municipal de la alcaldesa Luiza Erundina. Un análisis competente de aquella experiencia fue realizado por un equipo interdisciplinar de 15 autores, en el libro *Ousadia no dialogo: interdisciplinaridade na escola pública*, organizado por Nídia Nacib Pontuschka (1993).

Habiendo participado de un Seminario Interdisciplinar, coordinado por Adriano Nogueira, Freire expresó en aquella ocasión su concepción teórica de la interdisciplinaridad, relacionándola con la disciplinariedad, y con la transdisciplinariedad. Según él, lo Real, como Real, es una totalidad transdisciplinar. Al proceso analítico de separar lo Real a través de las parcialidades de las disciplinas, debe seguirse la re-totalización transdisciplinar, mediante un proceso epistemológico interdisciplinar.

Referencias: ANDREOLA, Balduino A. “Interdisciplinaridade na obra de Freire: uma pedagogia da simbiogênese e da solidariedade”. En: STRECK, Danilo R. et al. *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. pp. 67-94; FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995;

39 N. de la T. Instituto Ecuménico para el Desarrollo de los Pueblos.





FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007; HUMBERT, Colette; Jean. MERLO. *L'enquête conscientisante: problèmes et méthodes*. INODEP, document de travail n. 5. Paris, L'Harmattan, 1978; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. "Os operários Italianos compõem uma sonata para os patrões". In: FREIRE, Paulo et al. *Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. pp. 15-37; PONTUSCHKA, N. *Ousadia no diálogo. Interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1993.

INTERSUBJETIVIDAD

Adriana R. Sanceverino Losso

Hablar de intersubjetividad es hablar de la naturaleza del propio sujeto, que se constituye solo por el reconocimiento del otro. Teoría recurrente y convergente en Freire y Bakhtin, el abordaje de la intersubjetividad se constituye en y por el lenguaje. Por eso tiene naturaleza dialógica. El diálogo es la condición de la intersubjetividad. Se trata de buscar una perspectiva del hombre que, mediante el lenguaje mediatiza el mundo que es vivido por él mismo, siendo en el mundo. Los dos pensadores comprenden que la lengua es al mismo tiempo una producción particular, como marca de la subjetividad del sujeto, y compartida, porque la propia producción del lenguaje constituye el sujeto y es construida por ella. Para los dos autores, únicamente un individuo comprometido que pertenezca al mundo puede modificarlo.

Las ideas de Freire, presentadas sobre su concepción de hombre y de educación, particularmente en las obras *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da esperança*, y *Pedagogia da autonomia*, reportan al diálogo con Bakhtin (1986), en lo que se refiere a la comprensión del lenguaje como proceso histórico y de interacción entre los seres humanos. En *Pedagogia do oprimido* él busca la restauración de la intersubjetividad. Esta a su vez, surge de un proceso de intersubjetividad. Así, el principio de la subjetividad es construir el yo por el reconocimiento del tú, que está siempre condicionado al principio de la intersubjetividad.

En muchos de sus escritos, Freire nos dice que el hombre es un ser que está en el mundo y con el mundo, y por ello, establece una relación entre sujeto y objeto que es expresada por el lenguaje. Subjetividad y objetividad se encuentran en una unidad dialéctica la que da como resultado un conocer solidario con el actuar, y éste con aquel. No se puede pensar una sin la otra. Esa unidad genera un actuar y un pensar ciertos sobre la realidad para transformarla (FREIRE, 1981, pp. 23-38). El *yo* dialógico freiriano se construye en colaboración, sabe que su constitución está en el *tú*, el *otro*. Pero sabe también que "ese tú que lo constituye, se constituye a su vez como yo, al tener en su yo un tú. De esta





manera, el yo y el tú pasan a ser, en la dialéctica de estas relaciones constitutivas, dos tú que se hacen dos yo” (p. 196). Así, hablar de intersubjetividad es hablar de la imposibilidad de pensar el ser fuera de las relaciones con el otro. Pues:

Si el mundo es el mundo de las conciencias intersubjetivas, su elaboración forzosamente deberá ser colaboración. El mundo común mediatiza la originaria intersubjetivación de las conciencias: el auto reconocimiento se hace pleno en el reconocimiento del otro; en el aislamiento se modifica la conciencia. La intersubjetividad, en la que se enfrentan las conciencias, se vuelve dialéctica, se promueve, es el tejido último del proceso histórico de humanización. Está en los orígenes de la hominización y anuncia las exigencias últimas de la humanización. (...) En diálogo circular, intersubjetivándose cada vez más, va asumiendo de manera crítica el dinamismo de su subjetividad creadora. (pp. 11-12)

En esa perspectiva se asienta la comprensión de la intersubjetividad por el principio potenciador de que el diálogo mediatiza la comunicación, como perspectiva práctica de emancipación humana en las relaciones de los hombres entre sí y con la naturaleza - una praxis revolucionaria, una postura frente al mundo.

Referencias: BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1986; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INTROYECCIÓN/EXTROYECCIÓN

Gomercindo Ghiggi y Martinho Kavaya

Por el entendimiento dialéctico de la relación entre la consciencia y el mundo “es posible comprender el fenómeno de la introyección del(a) opresor(a) por el(a) oprimido(a), la “adherencia” de éste a aquel, la dificultad que tiene el (la) oprimido(a)”. (FREIRE, 1994, p. 106). Con esta perspectiva metodológica Freire nos convoca a la reflexión acerca de uno de los binomios más complejos en su pensamiento: introyección/extroyección. Para Freire (p. 141).

(...) el análisis de las relaciones dialécticas entre opresores y oprimidos, del proceso de introyección del dominador por los dominados, (... la necesidad, en una práctica educativa progresista, de ser los





educandos desafiados en su curiosidad. La presencia crítica de los educadores y educadoras y de los educandos, cuando, enseñando unas y aprendiendo otros, todos aprenden y enseñan, sin que eso signifique que son iguales, o que, quien enseña no aprende y quien aprende no enseña (es lo que nos puede llevar a la comprensión de la adherencia a modelos opresores por parte de los oprimidos).

Pero, ¿cuál es el origen de esa discusión en Freire? ¿De dónde habrá extraído Freire esos conceptos para hablar de realidad tan desafiante y central a los procesos educativos y a seguir, a la comprensión política del mundo? Podríamos pensar que la introyección es el mecanismo por el cual, de forma inconsciente, alguien asume una concepción o una práctica que le es extraña, adoptándola como parte de su mundo. La introyección también puede ser un acto de falsificación de la experiencia. Sería un acto de asunción al modo de ser que tiene origen en otro. En su bibliografía, especialmente en sus escritos del tiempo del exilio, Freire elabora una perspectiva pedagógica revolucionaria a partir de la cual busca llevar a las personas a entender “que lo fundamental es hacer la historia”, que difícilmente consiguen reflexionar sobre “los condicionamientos de su propio pensamiento; reflexionar sobre la razón de ser de su propia situación, hacer una nueva “lectura” de la realidad que les es presentada como algo que es y a la que deben simplemente adaptarse mejor el pensamiento y el lenguaje, separado absurdamente de la objetividad de los mecanismos de introyección de la ideología dominante, nunca discutidos” (1977, p. 29).

Freire cita un ejemplo para dar sustento a la reflexión: “supongamos que propusiéramos a individuos de grupos o clases dominadas codificaciones que mostraran su tendencia a seguir los modelos culturales de los dominadores (...). Es posible que resistieran a las codificaciones, considerándolas falsas, tal vez ofensivas”. Para Freire, profundizando el análisis “comenzarían a entender que su aparente imitación de los modelos del dominador es el resultado de la introyección de aquellos modelos y sobre todo, de los mitos sobre la seudo superioridad de las clases dominantes a la que corresponde la seudo inferioridad de los dominados” (p. 53). Por eso, para Freire “la introyección de los valores de los dominadores no es un fenómeno individual sino social y cultural. Su extroyección, demandando la transformación revolucionaria de las bases materiales de la sociedad, que hacen posible ese fenómeno, implica también una determinada forma de acción cultural” (p. 54).

Freire avanza para comprender la adherencia al modelo, reflexionando sobre el “propio desamparo”, también característica de los oprimidos: “es resultado de la introyección que hacen ellos de la visión que tienen los opresores sobre ellos” (1982, p. 54). Para Freire, “en las sociedades en las que la dinámica estructural conduce a la esclavitud de las conciencias, la “pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes”. Porque, por el doble mecanismo de la asimilación, o mejor, de la introyección, la pedagogía que se impone a las clases





dominadas como “legítima” (...) provoca al mismo tiempo el reconocimiento por parte de las clases dominadas de la “ilegitimidad” de su propia cultura (1980, p. 76). Y Freire, una vez más, trabaja con el ejemplo: “la alfabetización, por ejemplo, en un área de miseria, sólo gana sentido en la dimensión humana, si con ella se realiza una especie de sicoanálisis histórico, político, social, del que va surgiendo como resultado la extroyección de la indebida culpa”. Por lo tanto, estamos frente a la “expulsión del opresor dentro del oprimido, como sombra invasora” (1997, p. 93). La sombra referida, para ser extroyectada, requiere de la efectiva asunción de la autonomía del sujeto, “de ahí la necesidad de la educación alfabetizadora, en un espacio que no prohíba la reflexión, que tampoco transforme el “locus” alfabetizador en tribuna de comicios libertadores, sino en espacios donde se viva “con intensidad dialéctica” la lectura del mundo permeada por la lectura de la palabra” (1993, p. 93). Así, se encuentra en la educación la posibilidad de superación, para que ya no absolutice su “propia ignorancia en provecho del “patrón” y “de aquellos que son como el patrón”” (2001, p. 76).

Referencias: BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1986; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INVASIÓN CULTURAL

Felipe Gustsack

La invasión cultural es una de las cuatro características de la opresión anti dialógica, y surge concomitantemente a la conquista, la división y la manipulación. La invasión cultural tiene lugar en el mundo en la medida que las relaciones entre las personas y las sociedades se desarrollan a partir de matrices no dialécticas o anti dialógicas, generando dominación y dependencia de unas sobre las otras. La dependencia implica el silenciamiento de las personas y la producción, en aquella sociedad, de una “cultura del silencio”, que abre espacios para que allí se instauren los valores de otra cultura, diferentes de los que surgieron en aquel contexto socio histórico específico. En esos modelos, el desarrollo de las sociedades y su modernización “trae consigo *la invasión cultural* que deforma el ser de la sociedad invadida, la cual llega a ser una especie de caricatura de sí misma” (FREIRE, 1980, pp. 62-63).

La caricaturización de la sociedad invadida surge en la medida que se acentúa el proceso de dominación de invasores sobre invadidos. Como recuerda Freire, la





invasión cultural tiene dos rostros: “Por un lado es ya dominación, por otro, es táctica de dominación” (FREIRE, 1987, p. 150). Al ser separadas de su identidad cultural, las personas de la sociedad invadida tenderán a adoptar los valores de aquellas que pertenecen a la cultura que las domina, intentando andar, hablar, ser como ellas.

En un proceso de invasión cultural, una mirada crítica constata al mismo tiempo el irrespeto a la cultura original de la comunidad invadida y el reconocimiento por parte de ésta, de la cultura dominante. Cabe recordar sin embargo, que la cultura del silencio y la cultura dominante, “al no generarse a sí mismas, se constituyen en las estructuras de dominación” (FREIRE, 1982, p. 70), pues operan de manera dialéctica y no en oposición simétrica. Las personas silenciadas en las manifestaciones de su cultura original pasan a reproducir la ideología de la cultura dominante que, a su vez, refuerza la cultura del silencio.

Sin embargo, Freire llama la atención para el hecho de que “no todo lo que compone la cultura del silencio es pura reproducción ideológica de la cultura dominante. En ella también hay algo propio de los oprimidos en que se amurallan (...) para defenderse, preservarse, sobrevivir” (FREIRE, 1982, p. 70).

La invasión cultural se da de diferentes maneras y puede ser efectivizada por actores diversos sin perder nunca su característica alienante, ya que impone otra visión de mundo y frena la creación y la expansión de las manifestaciones culturales de los invadidos. Por eso, los invadidos pasan a sufrir las acciones de otra cultura, convirtiéndose en subyugados, objetos, espectadores de la cultura invasora. “En la invasión cultural, los actores —que ni siquiera necesitan personalmente ir al mundo invadido, su acción es mediatizada cada vez más por los instrumentos tecnológicos— son siempre actores que se superponen con su acción, a los espectadores, sus objetos” (FREIRE, 1987, p. 180).

Entendiendo cultura como la manera de vivir de una sociedad, que involucra artes, religiones, costumbres, reglas sociales, tecnologías, lenguajes y saberes que la estructuran, se debe tomar en cuenta el hecho de que todos esos rasgos de la cultura invasora funcionan como mecanismos para la invasión cultural. Al mismo tiempo, son esos rasgos los que sufren los procesos de silenciamiento, de apagamiento de la cultura de los invadidos. La cultura impuesta no se hace efectiva sólo por los términos que invaden el vocabulario de los invadidos, sino que alcanza a las personas en cada detalle de su vida, pues se trata de la imposición de todo un modo de vida.

Desde *Os condenados da terra*, de Franz Fanon, donde “el dominio colonial, debido a ser total y simplificador, rápidamente hizo que se desarticulara de manera espectacular la existencia cultural del pueblo subyugado” (1979, p. 197), hasta los actuales dominios de un imperio sin centro y sin límites, la invasión cultural siempre encuentra resistencias. Al ritmo de la evolución tecnológica y de los nuevos modos de comunicación y de intercambio de informaciones, también se complejizaron los procesos de invasión cultural por todo el mundo.





Según Hardt y Negri, asistimos a una “globalización irresistible e irreversible de intercambios económicos y culturales” (2001, p. 11). Sin embargo, esos pensadores recuperaron una expresión muy querida a la resistencia simbólica y a la fuerza del humanismo en el período del Renacimiento, que es la idea de la posesión, o sea, de aquello que el cuerpo y la mente pueden hacer frente a la imposición de límites a su expresión. A partir de esa perspectiva los autores amplían el sentido de resistencia de los oprimidos a la dominación cultural apuntado por Freire en la palabra “amurallar”. Para Hardt y Negri, la resistencia a la dominación cultural en tiempos de globalización solo puede ser visible si es pensada en el término “posesión” y no en la expresión “res-pública” (cosa pública), porque lo “público y la actividad de singularidades que lo componen van más allá de cualquier objeto (res) y son constitucionalmente incapaces de dejarse acorralar” (2001, p. 432).

Es importante recordar que, en un mundo globalizado, surgen cada día nuevas formas de dominación cultural. Por eso las sociedades necesitan estar atentas al desarrollo de sus expresiones culturales auténticas. Al final, no se vislumbra ningún proceso material o libertades individuales y colectivas sin una evolución cultural que lleve “la cultura al centro del concepto de desarrollo sustentable, humano y solidario” (MAMBERTI, 2003, p. 17).

Referencias: FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979; FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982; FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; HARDT, Michael; ANTONIO, NEGRI. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2001; MAMBERTI, Sergio. “Por uma cultura democrática”. In: BRANT, Leonardo (Org.). *Políticas culturais*. V. 1. São Paulo: Manole, 2003.





JUSTICIA/JUSTICIA SOCIAL

Jean-Christophe Noël

A primera vista el concepto “justicia/justicia social” no ocupa un lugar central en la obra de Paulo Freire: esta terminología aparece sólo de vez en cuando en sus escritos y no es usada de manera sistemática. Sin embargo, el concepto de “justicia” en su esencia, atraviesa el conjunto del pensamiento freiriano. La concepción de justicia en Freire está relacionada a su compromiso como humanista radical y se refiere a la igualdad natural de los seres humanos entre sí. O sea, se trata de una justicia al mismo tiempo redistributiva y reconocedora de los seres humanos como sujetos históricos y culturales.

Para entenderlo mejor, el concepto de “justicia” en Freire debe ser entendido en su relación dialéctica con el concepto de “injusticia”, que Freire usó mucho más. La lucha por un mundo más justo es el fundamento y el hilo conductor de la obra y de la vida de Paulo Freire. Él dijo claramente que su utopía es “el permanente cambio del mundo y la superación de las injusticias” (FREIRE, 2006, p. 84) cuyas víctimas son los oprimidos, designados algunas veces por Freire como “injusticiados”. Cambiar el mundo es tanto un derecho como un deber de los injusticiados y de los líderes (educadores, políticos, etc.) que se comprometen con ellos en la lucha solidaria por la humanización.

El concepto de “justicia” tiene relación estrecha con aquellos de “ciudadanía” y de “democracia”. En el contexto brasileño de la década de 1950 y de la primera mitad de la década de 1960, marcado por un lado por un orden social injusto, que rechaza incluso el reconocimiento jurídico a los analfabetos, y por otro lado por el “período de transición”, caracterizado por el proceso de “democratización fundamental”, Paulo Freire inicia aquello que se convertirá en su amplio proyecto pedagógico político. A pesar de que la alfabetización en aquella época fue el camino a seguir para obtener el derecho a votar, la conquista de ese derecho no es la finalidad (ni siquiera el punto central) del proyecto educativo de Paulo Freire. El educador ve en el período de transición la oportunidad de trabajar con los educandos, a fin de que desarrollen una conciencia crítica de su condición de clase oprimida, mantenida ideológica y estructuralmente en una situación de injusticia, y se comprometen con desarrollar una acción transformadora. Ese compromiso educativo con la liberación del ser humano como sujeto histórico y cultural, sea en contextos de alfabetización o en contextos de pos alfabetización, permaneció como centro de todo su trabajo, en Brasil y en el mundo. Como resalta Henry A. Giroux (2008, p. 126), “para Freire, la alfabetización como una manera de leer y cambiar el mundo, debía ser





repensada dentro de una comprensión más amplia de ciudadanía, democracia y justicia, que fuera global y transnacional”.

De acuerdo a Paulo Freire, la democracia no puede ser confundida con la democracia capitalista que abandonó su compromiso con la justicia social a favor de la “ética del mercado”, de acuerdo con la cual el lucro es más importante que la dignidad humana. Al contrario, la superación de las injusticias sociales es para Freire la tarea fundamental de la democracia, tanto en el contexto brasileño como en el contexto internacional, marcadas por la globalización neoliberal cuyas estructuras e ideología se erigen como obstáculos contra el desarrollo del *ser más*. El punto de partida de esa democracia socialista comprometida con la superación de las injusticias es la genuina participación de los ciudadanos invitados a decir su palabra.

De acuerdo a Paulo Freire, el concepto de “justicia”, va mucho más allá de la dimensión de derecho y de reconocimiento jurídico y debe ser entendido en la óptica humanista de su compromiso político-pedagógico. Para estar de acuerdo con la naturaleza del ser humano, un *estar siendo* para quien la historia es una posibilidad y el futuro es problemático, la justicia no puede ser reducida a categorías legales ni ser definida en términos fijos, atemporales y descontextualizados. La justicia debe ser entendida tanto como el camino a seguir para alcanzar el *ser más*, como el objetivo permanente de *ser más*. Así, con la libertad, la justicia es una conquista constante, que debe ser demarcada por la “ética universal”, la cual puede ser transgredida por el ser humano, pero que tiene el deber de respetar. La responsabilidad, la autonomía, la esperanza, el amor, la coherencia, la tolerancia, el respeto, la capacidad de indignarse y la justa rabia, son capacidades humanas indispensables para la lucha por la justicia social, en el sentido de la dignidad (FREIRE, 2000; 2008). Son capacidades humanas que necesitan ser educadas.

La justicia no es el camino que conduce a la homogenización de las relaciones humanas sino un verdadero aprendizaje de la democracia y de la ciudadanía, en el sentido de vivir juntos. En ese sentido, la justicia está relacionada con la lucha por la paz. “La lucha por la paz, que no significa la lucha por la abolición, y ni siquiera por la negación de los conflictos, sino la confrontación justa, crítica, de los mismos y la búsqueda de soluciones correctas para ellos, es una imperiosa exigencia de nuestra época. Sin embargo, la paz no precede a la justicia. Por eso la mejor manera de luchar por la paz es hacer justicia” (FREIRE, 2002, p. 239). En el contexto actual de la globalización, una tarea fundamental del proyecto político pedagógico es luchar, en el plano interpersonal y en el “inter-nacional”, contra todas las formas de discriminación (entre las cuales las más evidentes son las de clase, de género y de raza), con el objetivo de cambiar el mundo en el sentido de aquello que Paulo Freire designa como “unidad en la diversidad” (FREIRE, 2004). Para decirlo de una manera simple, de acuerdo con Freire, la justicia consiste en devolver al ser humano los medios de su humanidad.

El concepto de “justicia” se destaca como un tema central en la lectura que muchos campos de conocimiento hacen de su obra, inspirados por Freire. Durante





la década de 1990, Freire desarrolló un diálogo con aquello que es conocido en América del Norte como *critical pedagogy*. Peter McLaren, protagonista central de la *critical pedagogy*, alega que la búsqueda de un orden social más justo, forma parte de los criterios importantes que permiten afirmar que una pedagogía se basa realmente en el legado freiriano (MC LAREN, 2000, p. 162). También vale la pena anotar que la importancia del concepto “justicia” en el legado freiriano, va más allá del campo de la educación. Como ejemplos mencionamos las teorías de la *Communication for Social Change* (CFSC), que abordan la obra de Paulo Freire bajo el ángulo de la comunicación y cuyos principios de acción se fundamentan en la participación, en la liberación de las voces marginalizadas, en la equidad y en la justicia (GUMUCIO-DRAGON *et al.*, 2006).

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 8. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2002; FREIRE, Paulo. *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. London e New York: Continuum, 2004; FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 8. ed. São Paulo: Olho D’água, 2006; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008; GRIROUX, Henry A. “Democracia”. In: STRECK, Danilo R. et al. *Dicionário Paulo Freire*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. pp. 123-127; GUMUCIO-DRAGON, Alfonso; Thomas, TUFTE (Eds.). *Communication for Social Change Anthology: Historical and contemporary readings*. South Orange (U.S.A.): CFSC, 2006; MCLAREN, Peter. *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Lanham (É.U.): Rowman and Littlefield Publishers, 2000.





L

LECTURA DEL MUNDO

Luiz Augusto Passos

En el espacio y en el tiempo de la historia se encuentran soldadas tres realidades de forma indiscriminada: el mundo, nosotros y los otros. La palabra establece una circularidad comunicativa, constituye y comparte mutuamente con todos y de todos con la totalidad. Sin embargo, es la lectura del mundo que precede a la palabra que decimos. El mundo nos precede (MERLEAU-PONTY, 1971). Al hablar objetivamos nuestro pensar, para poder comprenderlo. Es imprescindible una lectura del mundo que contextualice, geste y enmarque un sentido para la palabra. Palabra que, vinculada a un contexto, la llenamos de sentidos íntimos y colectivos. Fiori expresa en el Prefacio de *Pedagogia do oprimido*:

La cultura letrada no es una invención caprichosa del espíritu; surge en el momento en que la cultura, como reflexión de sí misma, consigue decirse a sí misma, de forma definida, clara y permanente. (...) La esencia humana se existencia, auto descubriéndose como historia. (en FREIRE, 1994, p. 9)

En Freire la lectura del mundo y de la palabra es derecho subjetivo pues, dominando signos y sentidos, nos humanizamos, llegando al acceso de mediaciones de poder y ciudadanía.

En la palabra del oprimido hay una mirada, una sintaxis que, recuperando a Hinkelammert, dice Sung (2000, p. 11); “Hay en las relaciones mercantiles y en las relaciones sociales (...) una ausencia que grita, pero que las apariencias (...) esconden”. De la expropiación y del aniquilamiento del oprimido brota un amplio bagaje de experiencias que le marcan el alma, tomándole el cuerpo. De los enfrentamientos, sufrimientos, la víctima buscó la resistencia necesaria en el saber sobrevivir; saber solidario que la protege de la completa rendición a la que el opresor intenta someterla, garantizando el derecho a la insurgencia. Nadie lee el mundo aislado. Los oprimidos, en comunión, se aseguran de mañanas para no dejarse transformar en *cosas*. Del lugar donde se encuentran, poseen una lectura singular, análogamente a aquel que, situado en la periferia, ve también el centro de la ciudad; los habitantes del centro, difícilmente ven la periferia.

Hay un lugar social, una lectura corporal desde la ventana del mirar fechado y sufrido, que permite una visión menos falsa que la versión dominante. Leer la palabra es leerla como cuerpo consciente mojado de una historia vivida, de un mundo vivido como real, de manera que, las “palabras del Pueblo (...) llenas de





mundo” (FREIRE, 1982, p. 13) lo comparten. Toda palabra es *palabra-mundo*. Hay una cultura de sentidos, que Geertz (1989) llama “campo semántico común compartido”, “caja común” de significados accesibles universalmente, en la que circulan interpretaciones estandarizadas de las palabras; repertorio de conceptos inseminados por visiones, ideologías donadas a la óptica de los opresores como “plato servido” de un mundo. Clichés pre fabricados, mañoso embuste de la dominación capitalista, perpetúan la legitimación de la cultura de violencia simbólica y real. Cultura que naturaliza el fatalismo en los procesos sociales, que afirma que las cosas son así por un destino sobrenatural o por culpa de los propios oprimidos, que por incompetencia, prefirieron la miseria al trabajo. Esa semántica del mundo ocupa el primer plano en la explicación “científica”, que legitima la lógica del capital. Toda pedagogía en la cual exista quien enseñe el exacto sentido de las palabras, que expliquen la naturalidad del mundo, que divulguen la visión científica de lo real, válida para todos en cualquier tiempo y lugar, está al lado de la continuidad de la opresión y del genocidio real y simbólico. Sin embargo, existen sentidos contrahegemónicos de los excluidos, preñados de sueños y de deseos. Decir la palabra no es pronunciar un signo exterior, ni siquiera posesionarse de una significación ya definida o un objeto posible de ser conocido. La liberación de los oprimidos no es librarse de un contexto opresor, hecho por otros. Demandará transformaciones al interior de los sujetos y de su simbología. Nadie necesita sólo pan (liberación económica de necesidad biológica), sino *también* de Palabra (liberación emancipadora y autonomía política), compartida en la carne. Ninguna liberación donada es benevolente, carecemos de la capacidad de parirnos a nosotros mismos. En ese contexto de dominación carecemos, dice Freire (1996, p. 33) de una

(...) especie de psicoanálisis histórico-político-social del que va surgiendo la extroyección de la culpa indebida, (*enseñoreándonos de nosotros mismos*). A esto corresponde la “expulsión” del opresor “dentro” del oprimido, como *sombra* invasora. Sombra que expulsada por el oprimido, necesita ser substituida por su autonomía y su responsabilidad.

Proceso doloroso porque es visto como inevitable, destino cerrado, fatalidad “que dio como resultado la muerte de los que amaba, es en verdad, una perversa pauta y estrategia llevada a cabo por la acumulación capitalista” (FREIRE, 1996, p. 33). Si nuestra humanización depende de la lectura del mundo para pronunciarla, esa humanización solo se completará en la lucha histórica de la clase trabajadora.

Hay un papel pedagógico y político en ese proceso: intercambio de saberes, interlocución, compartir solidariamente. El educador no podrá negarse tampoco a comunicar *su* lectura del mundo, aclarando que no existe una única lectura posible. Hay tantos mundos cuantas lecturas posibles de él (polisemia). Sin embargo, ninguna lectura es definitiva, terminal. La palabra en mutación nos





recrea. Revienta la marca del tiempo, busca el “no encerramiento en un eterno presente” (STRECK, 2006, p. 146). Freire habló de una “relectura” del mundo, suponiendo que existiera una lectura realizada antes. Podemos crear nuevamente, recrear la palabra, el mundo, y a nosotros mismos en el proceso de lectura y, al decir la palabra que somos, en el inquieto contexto cultural de la historia, materializando esa liberación en la lucha histórica contra toda opresión.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1994; GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989; MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Reginaldo di Piero. Rio Janeiro: Freitas Bastos, 1971; STRECK, Danilo Romeu. “Educação e argumentos de transcendência”. In: SCARTLATELLI, Cleide C. da Silva; Danilo R., STRECK; José Ivo, FOLLMANN (Orgs.). *Religião, cultura e educação*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2006; SUNG, Jung Mo. “Sujeito como transcendentalidade ao interior da vida real: um diálogo com o pensamento de Franz Hinkelammert”. *Cadernos do Ifan, Bragança Paulista*, n. 20, pp. 47-66, 2000.

LEER/LECTURA

Remí Klein

La temática de la lectura atraviesa varias obras de Paulo Freire, discutiendo su concepción y su importancia, a partir de sus experiencias en ese campo, sobretudo en vinculación con propuestas de alfabetización de adultos. En su obra clásica e inaugural *Pedagogia do oprimido*, escrita en el exilio en Chile, en 1967 y publicada en portugués en 1970, en el proceso de alfabetización se da especial atención a la lectura del prefacio escrito por Ernani Maria Fiori (1987, p. 20), en que se afirma: “aprender a leer es aprender a decir su palabra”, más allá de traer un amplio abordaje sobre la investigación de los temas generadores, su concepción y su metodología.

Sin embargo, en su obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (1982), puede ser considerado el texto base en el que Freire expone sus ideas centrales sobre la lectura. Como indica el propio título, se trata de un abordaje sobre la importancia del acto de leer, en que el autor explica su comprensión crítica acerca de la alfabetización de adultos en sus interrelaciones con la lectura de la palabra y la lectura del mundo, exponiendo también la experiencia de alfabetización de adultos desarrollada por él y su equipo en Santo Tomé y Príncipe, países africanos de habla portuguesa recién emancipados a la época. Igualmente en su obra escrita conjuntamente con Donald Macedo, *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* (1990), Freire relata otras experiencias de alfabetización de adultos, por ejemplo en Guinea Bissau y otros países africanos de habla portuguesa (1990, pp. 45-68).





El aprendizaje de la lectura y la alfabetización son cuestiones vistas por Freire bajo el ángulo de la educación política, por entender a la educación como un acto profundamente político, como escribe en el prefacio de *A importância do ato de ler*. “Inicialmente me parece interesante afirmar que siempre vi a la alfabetización de adultos como un acto político y un acto de conocimiento, por eso mismo, un acto creador” (FREIRE, 2001, p. 19). Así, descarta la posibilidad de una educación neutra y enfatiza en la necesidad de comprender críticamente el acto de leer. En su concepción, la alfabetización debe consistir en aprender a leer el mundo, a comprender el texto y el contexto, de donde surge su célebre afirmación: “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la lectura posterior de ésta no puede prescindir de la continuidad de la lectura de aquel. Lenguaje y realidad se entrelazan dinámicamente” (2001, p. 11). O sea, se trata siempre de una concepción crítica de la lectura, que implica la percepción de las relaciones entre el texto y su contexto, sin separar las dos lecturas.

Es lo que denomina lectura de la “palabra mundo” (FREIRE, 2001, p. 12). No obstante, al hablar de mundo no se refiere a algo distante sino al mundo inmediato a la realidad cercana, a su contexto de vida: “Por otro lado, de aquel contexto —mi mundo inmediato— formaba parte el universo del lenguaje de los mayores, expresando sus creencias, sus gustos, sus recelos, sus valores” (Freire, 2001, pp. 13-14). Eso es algo que el autor no sólo defiende como educador en sus proyectos de alfabetización y en sus obras, a partir de la década de 1960, sino sobre todo algo que él también vivió en su propio proceso de alfabetización en la década de 1920, como escribe en su texto *Minha primeira professora*: “mi alfabetización no fue nada aburrida, porque partió de palabras y frases vinculadas a mi experiencia, escritas con gravilla en la tierra o en el patio” (GADOTTI, 1996, p. 31).

Freire desarrolla sus propuestas de alfabetización con base en lo que denomina temas generadores.

La investigación de lo que llamaba universo vocabular nos daba así las palabras del Pueblo, preñadas de mundo. Ellas nos venían a través de la lectura del mundo que los grupos populares hacían. Después, regresaban a ellos, insertas en lo que llamaba y llamo codificaciones, que son representaciones de la realidad. (FREIRE, 2001, p. 20)

En ese sentido, la palabra ladrillo⁴⁰ es ejemplar como palabra generadora usada por Freire en la alfabetización de adultos trabajadores de la construcción civil en Angicos (RN⁴¹), en la década de 1960, como él mismo escribe: “En el fondo, ese conjunto de representaciones de situaciones concretas permitía que los

40 En portugués: TIJOLO. N de Ed.

41 *N de la T*: Rio Grande do Norte.





grupos populares realizaran una “lectura” anterior del mundo, antes de la lectura de la palabra” (FREIRE, 2001, p. 21).

Carlos Rodriguez Brandão, en su obra *O que é método Paulo Freire*, relata varias experiencias de alfabetización de adultos inspiradas en la concepción de Freire y en trabajos realizados conjuntamente con él. Más que un “método Paulo Freire”, expresión que el propio autor no solía usar, se parte de una concepción y de una práctica pedagógica que vincula el aprendizaje y el ejercicio de la lectura de la palabra, a la lectura del mundo, sin separar la lectura del texto y del contexto, buscando pronunciar la palabra y develar la realidad (BRANDAO, 2001, p. 42).

Brandão también escribió una obra infanto-juvenil sobre la historia de vida y la propuesta pedagógica de Paulo Freire, titulada *História do menino que lia o mundo* (2001), en que es enfocado el asunto de la lectura de la *palabra mundo*, culminando con el juego de palabras semillas, en que explicita y ejemplifica cómo enseñar y aprender a leer y escribir a partir de la propuesta freiriana, mediante un juego que según él, también podría llamarse “juego del niño que leía el mundo” (BRANDAO, 2001, p. 71)

Referencias: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *História do menino que lia o mundo*. Veranópolis: ITERRA, 2001; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. 25. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2004; FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; FREIRE, Paulo. “Minha primeira professora”. In GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 31; FREIRE, Paulo; DONALDO, MACEDO. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LENGUAJE

Cecília Irene Osowski

Para Paulo Freire lenguaje es la expresión del conocimiento producido por el ser humano en su relación sujeto (aquel que conoce) *versus* objeto (aquello que es conocido), sirviendo como forma de comunicación cargada de relaciones de poder, pues las diferencias de lenguaje o idioma tienen un fundamento político e ideológico, incluso si no nos damos cuenta de ese poder. De ahí la importancia del desarrollo de una conciencia transitivo-crítica, pues el lenguaje es manifestación del pensamiento que puede presentarse tanto de forma ingenua como de forma crítica. Como la escuela aún continúa “arrullada (...)” por la sonoridad de la palabra, por la memorización de extractos, por la desvinculación de la realidad, por la tendencia a reducir los medios de aprendizaje a las formas meramente





nocionales” (FREIRE, 1980, pp. 94-95), se da énfasis a un lenguaje que se expresa a través de la palabra vacía, de frases escritas con elegancia, de verbalismo en las clases que Paulo Freire llama *discursivas*. Como resultado, los alumnos, adultos o no, se quedan prisioneros en una conciencia ingenua que no les permite identificar, describir, analizar y discutir en profundidad las condiciones alienantes de cómo vive la clase oprimida.

Paulo Freire ve el “lenguaje como algo comprometido también con las clases sociales” (FREIRE, 1987, p. 176), lo que permite entender y aceptar las diferencias de sintaxis entre el lenguaje de los trabajadores, por ejemplo, directa y simple como sus vidas y la de los profesores que realizan enseñanza, que se manifiesta a través de rodeos, circunloquios, haciendo como afirma Freire “la danza de los conceptos, el ballet conceptual que aprendemos en la universidad” (p. 176). En ese sentido también las palabras cargan pesos diferentes, pues “favela” pronunciada por alguien que vive en ella tiene más densidad, más peso y más fuerza significativa que esa misma palabra pronunciada por quien sólo la aprendió de otras formas, pero muy lejos de vivir en una favela.

Al mismo tiempo, el problema no se resuelve impidiendo que el profesor utilice palabras conceptualmente elaboradas o con una densidad epistemológica diferente de aquellas que usan sus alumnos. Lo que interesa efectivamente es acercar palabras e ideas de las realidades vividas por los alumnos, problematizando las diferencias de significado, puntualizando la riqueza de sentidos y principalmente, abriendo espacio al diálogo.

Esa forma de mirar el lenguaje obliga a la escuela a repensar la educación que se propone y desarrolla en las salas de clase, pues lo que actualmente se ve la mayoría de veces, son profesores preocupados en no intervenir en los modelos dialectales o incorrectos de hablar de los niños, o exigiendo demasiado de ellos, en un tiempo y en un ritmo que no es el suyo, castrando su creatividad y expresividad discursiva. Así, los alumnos en su mayoría, no encuentran condiciones para aprender y ejercitar en la escuela el diálogo crítico y fecundo, las argumentaciones que buscan nuevas perspectivas sobre un determinado asunto, con el desarrollo de un pensamiento crítico y problematizador.

Además de eso, la escuela y los profesores tienen una comprensión equivocada de las posibilidades de reflexión y abstracción del lenguaje de los participantes de las clases oprimidas. Muchos creen que “el discurso popular no tiene capacidad de abstracción” (FREIRE, 1987, p. 179), olvidándose que las personas comunes, cuando reflexionan sobre sus experiencias buscando comprenderlas, manifiestan la complejidad de lo que van aprendiendo a través de metáforas, parábolas e historias, lo que las mantiene vinculadas a lo concreto. Tanto intelectuales como no intelectuales podrán sentirse desafiados por las mismas inquietudes y problemas, pero el lenguaje con el cual manifiestan sus respuestas será diferente. Por lo tanto, no se trata de prohibir, inhibir o cercar el habla más elaborada del profesor en las clases o el lenguaje más simple, trivial o dialectal de los alumnos,





sino que se trata de “comprender como las personas comunes, a través de sus formas de expresión peculiares y profundamente éticas, son capaces de explicitar los problemas del mundo” (p. 180).

Freire afirma que el portugués enfatiza un lenguaje machista, ideológicamente producido para ser excluyente con las mujeres, posicionándose contra aquellos que atribuyen eso a su estructura gramatical. Él mismo sufrió con esa estructuración, pues inicialmente en sus obras, por opción filosófica, el sujeto gramatical era el ser humano, o por extensión, el “hombre” entendido como un *humanum*, pero en *Pedagogia da esperança* (FREIRE, 1997, p. 68), reconoció que incluso así, él había practicado un discurso machista e ideológico, que discriminaba a las mujeres y por eso afirmó: “Cambiar el lenguaje forma parte del proceso de cambiar el mundo. (...) Está claro que la superación del discurso machista, como superación de cualquier discurso autoritario, exige (...) prácticas también democráticas” (p. 68).

Referencias: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo; Ira, SHOR, *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBERACIÓN

Lauren Ila Jones

Liberación es un concepto central en el pensamiento freiriano, y está intrínsecamente vinculado a libertad, concientización y revolución. La centralidad de la liberación en la educación aparece primeramente en *Pedagogia do oprimido* (1970), donde Freire describe la liberación como una praxis, “la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (FREIRE, 1970, p. 79). Esta concientización ejerce un papel importante en el proceso liberador. Para Freire, la educación libertaria tiene su razón de ser “en su impulso inicial conciliador. De ahí que esa forma de educación implica la superación de la contradicción educador-educandos, de tal forma que ambos se hagan simultáneamente educadores y educandos” (FREIRE, 1970, p. 72).

Freire elabora extensamente aquello que constituye la liberación en su obra de 1985, titulada *A política da educação: cultura, poder e libertação*. En el libro, Freire asocia liberación con los oprimidos, los revolucionarios, la educación y la Iglesia. Freire creía que el futuro de los oprimidos es la “realización de su liberación -sin la cual ellos no pueden ser”. La liberación les permite “denunciar el orden que los aplasta, transformando ese orden en praxis. Sólo ellos pueden





anunciar un nuevo mundo, un mundo que está constantemente siendo recreado y renovado” (FREIRE, 1985, p. 128). Este “anuncio de un nuevo mundo” sólo puede ser hecho cuando las personas no están aisladas del mundo, en la medida que “la liberación se da en su praxis histórica cuando implica una conciencia crítica de la relación implícita entre la conciencia y el mundo” (FREIRE, 1985, p. 114). Esta concientización de las personas en el mundo tiene que ser combinada con el cambio estructural en la sociedad que, en último análisis, es ella misma transformadora de la conciencia (FREIRE, 1985, p. 140). Freire explica que muchos revolucionarios comprometidos en este cambio estructural desconfían de los oprimidos que quieren liberar, lo que es contradictorio; así, es posible ver que estos revolucionarios temen la liberación. “Al temer la liberación, ellos no osan construirla en fraternidad con los privados de libertad” (FREIRE, 1985, p. 119). Respecto a los revolucionarios políticos, Freire observa que el desarrollo nacional verdaderamente independiente solo puede ser emprendido a través de la liberación del imperialismo; sin liberación, afirma él, habrá solamente modernización (FREIRE, 1985, p. 127).

Las personas que trabajan por la educación para la liberación, según Freire, están comprometidas con una “praxis social (...) ayudando a liberar a los seres humanos de la opresión que los sofoca en su realidad objetiva”. Freire cree que la “educación verdaderamente liberadora puede ser puesta en práctica sólo fuera del sistema común, y así mismo, con gran cautela, porque aquellos que superan su ingenuidad y se comprometen con la liberación auténtica” (FREIRE, 1985, p. 125). Para Freire “la educación liberadora es un proceso por el cual el educador invita a los educandos a reconocer y develar la realidad de manera crítica (...) no hay sujetos que liberan y objetos que son liberados, debido a que no hay dicotomía entre sujeto y objeto”. El liberar es dialógico (FREIRE, 1985, p. 12).

En el capítulo 10 de *The politics of education*, “Educación, liberación y la Iglesia”, Freire vincula la liberación con la iglesia cristiana, aclarando que la praxis pascual sería imposible sin que los cristianos renazcan con los oprimidos en el proceso de liberación (FREIRE, 1985, p. 123). Él enfatiza en la importancia del involucramiento histórico de la Iglesia en el proceso de liberación, lo que puede ser visto en la teología de la liberación, en la posición explícita de la Iglesia Católica con los pobres, documentada por la primera vez al final de la década de 1960 en América Latina.

Interpretaciones de la liberación en el pensamiento freiriano pueden ser vistas en la teología, la política y en la educación, así como en su intersección. Gustavo Gutiérrez, Leonardo y Clovis Boff, Enrique Dussel y James Cone son teólogos de la liberación cuyas obras fueron vinculadas hace mucho con la de Freire. La liberación política como la de Guinea Bissau bajo el liderazgo de Amílcar Cabral es documentada en la obra de Freire *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiencia em proceso*, en la que él documentó su trabajo de alfabetización de adultos en ese país. Una reflexión sobre lo que significa trabajar por la “educación





para la liberación en una región urbana contemporánea” (el título de la primera parte del libro), durante su período como Secretario de Educación en São Paulo, puede ser vista en *Pedagogia da Cidade* de Freire, así como en *Education and Democracy: Paulo Freire, social movements and educational reform in São Paulo*, de O’Cadiz, Wong y Torres. Como Freire cree que “la salvación implica liberación”, se observa que la teología, la política y la educación para la liberación son caminos que tienen que ver con la explotación, su motivación y el rechazo a la resignación (FREIRE, 1997, p. 105) que, en último análisis, conducen a la salvación.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogy in process: the letters to Guinea-Bissau*. New York: Continuum, 1983; FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the city*. New York: Continuum, 1993; FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 1970; FREIRE, Paulo. *The politics of education: culture, power, and liberation*. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985; O’CÁDIZ, M.; P., WONG; C., TORRES. *Education and democracy: Paulo Freire, social movements and educational reform in São Paulo*. Boulder: Westview Press, 1998.

LIBERTAD

Jung Mo Sung

Libertad es un concepto central en la antropología de Paulo Freire, alrededor de cual él construye su teoría pedagógica. Para él, lo que diferencia al ser humano de otros animales es el hecho de que los humanos son seres de integración a su contexto, un ser situado cultural e históricamente, con capacidad creativa y crítica; mientras los animales son esencialmente seres que se acomodan y se ajustan. Esta característica específica que hace al ser humano realizarse como humano, no es algo que se encuentra acabado. Los seres humanos han luchado a través de los tiempos, contra las fuerzas de dominación y de opresión, pues “cada vez que se suprime la libertad, él queda simplemente como un ser ajustado o adaptado” (FREIRE, 1980, p. 42). Por eso, Freire entiende a la humanización no como un dato o un proceso garantizado, sino como una vocación, que puede ser negada en la injusticia, en la opresión, en la explotación y en la violencia, pero que es afirmada “en las ansias de libertad, de justicia, de lucha por la recuperación de su humanidad robada” (FREIRE, 1979, p. 30).

Al afirmar que sistemas y relaciones sociales injustas niegan la humanización y la libertad, y proponer la lucha por la liberación de esas condiciones como tarea humanista, Freire presenta una dimensión de la libertad que Amartya Sen llamó “libertades substanciales”: las condiciones económicas, sociales y políticas que posibilitan escoger y dan a las personas oportunidades de ejercer ponderadamente su condición de agente (SEN, 2000).





Esa lucha por la liberación de situaciones sociales y políticas opresivas es una condición fundamental para la realización de la libertad, pero no es suficiente. Freire analiza también la dimensión subjetiva de la libertad. Para él, la libertad no es la posibilidad de realizar todos los deseos, en el sentido de anhelar la libertad por encima de cualquier límite, como piensan muchos del mundo moderno y posmoderno. Al respecto, él presenta dos argumentos principales. Primero, “el deseo ilimitado es el deseo despótico, negador de otros deseos y rigurosamente, de sí mismo. Es el deseo ilícito de los “dueños del mundo” que, egoístas, sólo se ven a sí mismos” (FREIRE, 2000, p. 34). Por eso, “la libertad sin límite es tan negada como la libertad asfixiada o castrada”, y ella “va madurando en la confrontación con otras libertades, en la defensa de sus derechos frente a la autoridad” (FREIRE, 2004, p. 105). Esto es, la libertad no se opone a la libertad ajena, como en el deseo despótico, ni termina donde comienza la libertad del otro, sino que se realiza cuando se encuentra con otras personas en la lucha por su libertad y por la de los otros.

Segundo, no todos los deseos que deseamos son nuestros verdaderos o auténticos deseos. Anticipando un tema que será bastante discutido en el estudio de la cultura de consumo al final del siglo XX y al inicio del siglo XXI, Erich Fromm y Celso Furtado, hablan de una irresistible atracción por parte de los oprimidos y también de los “oprimidos de la clase media” por los modelos de vida del opresor. “Participar de estos modelos constituye una aspiración incontenida. En su alienación, quieren a toda costa parecerse con el opresor. Imitarlo. Seguirlo” (FREIRE, 1979, p. 53). La vocación de humanización aparece en esa relación como el deseo de ser como aquellos que son su testimonio de humanidad: sus opresores. Realizar ese deseo no conduce a la libertad sino a la alienación y a una existencia inauténtica, pues en el fondo son esclavos de los deseos ajenos y opresivos.

En Occidente, las ideas de libertad como vocación humana y de contradicción entre los deseos alienados y la verdadera libertad, encuentran sus raíces en el pensamiento del apóstol San Pablo. Él fue el gran anunciador de la libertad: “Fue para la libertad que nos liberó Cristo” (*Gálatas*, cap. 5). José Comblin (1998), uno de los teólogos de la liberación que más ha trabajado el tema de la libertad, dice que para San Pablo la libertad no se alcanza satisfaciendo los deseos inmediatos y alienantes, sino en el encuentro con otras personas, en el servicio de la vida del prójimo y de la liberación. Ese paralelismo nos muestra la influencia en el pensamiento de Paulo Freire, de un cristianismo centrado en la libertad-liberación, así como también podemos ver la influencia de su pensamiento en diversos teólogos de la liberación.

En el ámbito de la economía, Celso Furtado (1974) mostró que el deseo de imitar los modelos de consumo de la élite de los países ricos por parte de la élite de los países más pobres (“conciencia colonizada”) es una de las razones del dualismo social y de la exclusión social que marca América Latina y muchos otros países del Tercer Mundo.





Esa interiorización del opresor en el oprimido es la “conciencia colonizada” de nuestra élite, que aliena y reproduce el sistema económico-social-político-cultural que oprime y se contraponen a la realización de la vocación humana para la humanización y libertad. Por eso, para Freire la lucha permanente por la libertad se da de forma simultánea en dos campos: en el ámbito de la interioridad humana (conciencia y deseo) y en el ámbito socio político. La praxis por la superación de las relaciones y sistemas de opresión es expresión de esa lucha. La libertad es una conquista que se alcanza en la medida en que se lucha por la liberación de sí mismo, del otro y del mundo.

Referencias: COMBLIN, José. *Vocação para a liberdade*. São Paulo: Paulus, 1998; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 11. Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; FURTADO, Celso. *O mito do desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1974; SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LIBERTINAJE

Jung Mo Sung

El concepto de libertad de Paulo Freire puede ser mal comprendido y confundido con libertinaje si no tomamos una distancia crítica con relación a la noción de libertad construida por la modernidad. Para la cultura dominante en la modernidad capitalista, el ser humano nace libre y sólo no consigue vivir plenamente su libertad sin límites a causa de las estructuras políticas, culturales, religiosas y familiares que lo reprimen. Por eso, la lucha contra esas estructuras represivas sería el camino para la libertad plena, sin límites. Para los neoliberales, ese camino es la lucha por un mercado totalmente libre de cualquier tipo de control o intervención por parte del Estado y de la sociedad. Es una noción de ser humano que no quiere reconocer ni aceptar los límites de su condición humana, ni los derechos y la libertad de otras personas y grupos sociales que puedan limitar la realización de sus deseos.

Sin embargo, para Freire, la pretensión de libertad sin límites o por arriba de cualquier límite —que él identifica como libertinaje— al mismo tiempo niega la libertad y la asfixia o castra. Esto porque, la libertad para él, es una conquista del ser humano en la realización de su vocación de humanización; y la humanización no se da contra la condición humana, sino “en la acción de sujetos que asumen sus *límites*” (FREIRE, 2000, p. 34). La no aceptación de sus límites y de los límites que provienen de una convivencia humana y





democrática en la sociedad lleva a la tentación de imponer su voluntad ilimitada de forma despótica, egoísta y arbitraria sobre las voluntades y los derechos de otras personas y grupos sociales.

Cuando, por ejemplo, padres o educadores no colocan límites ante los deseos de los niños/educandos en nombre de una educación basada en la libertad, confundiendo la libertad con el libertinaje, sucede lo que Freire llama “tiranía de la libertad”. Esa confusión puede llevar a dos tipos de tiranía: la de la libertad, que asume el libertinaje como libertad, y la “tiranía de la autoridad”, que, en nombre de negar el libertinaje, niega la propia libertad. La crítica de Freire al libertinaje no se reduce al problema de las relaciones familiares o interpersonales, sino que tiene implicaciones en el campo político: “¿Cómo aprender democracia en el libertinaje, que, sin ningún límite, la libertad hace lo que quiere o en el autoritarismo que, sin ningún espacio, jamás se ejerce la libertad? (FREIRE, 2000, p. 34). Sin una educación que supere la confusión entre la libertad y el libertinaje, tan presente en los actuales días, “corremos el riesgo de caer seducidos sea por la tiranía de la libertad o por la tiranía de la autoridad, trabajando en cualquiera de las hipótesis, contra nuestra incipiente democracia” (FREIRE, 1999, p. 23).

El desafío para los educadores y educadoras de opción democrática que permita superar el libertinaje pregonado como libertad, es “trabajar en el sentido de hacer posible que la necesidad del límite sea asumida éticamente por la libertad” (FREIRE, 2004, p. 105).

Referencias: COMBLIN, José. *Vocação para a liberdade*. São Paulo: Paulus, 1998; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

LIDERAZGO

Sérgio Pedro Herbert

El liderazgo no se encuentra aisladamente, apropiado por el individuo que lo contiene en sí mismo. Es un “liderazgo eminentemente dialógico” (FREIRE, 1981, p. 193). Y, al escribir sobre diálogo en *Pedagogia do Oprimido* (1981, p. 10), Freire afirma que “el diálogo no es un producto histórico, es la propia historicidad”. La persona, por su expresividad con el otro y con otras personas, se historiciza y colabora en su caminar. Para Freire, la relación dialógica puede ser verificada por medio de un pensamiento colectivo sobre la





realidad. Y esa forma de pensar y de relacionarse es el elemento característico del liderazgo. El liderazgo se expresa en adhesión a una determinada causa con el testimonio valiente de amar al pueblo y de sacrificarse con el grupo.

El liderazgo en Freire corresponde a una dimensión procesual de adquisición de conocimientos para contribuir a la transformación de la realidad, enfatizando la importancia del acto educativo como productor de liderazgos. Freire reflexiona a partir de esa realidad en el libro *Extensão ou comunicação*, donde presenta al agrónomo como educador. “El agrónomo no puede limitarse a la esfera de la sustitución de los procedimientos empíricos de los campesinos por sus técnicas” (FREIRE, 2002, p. 55), pues considera que no hay cambio de técnica sin alterar otras dimensiones de la existencia humana, así como no hay liderazgo sin una relación de reciprocidad en la construcción de los conocimientos.

El liderazgo político en Freire es coherencia entre lo que dice y lo que se hace y prioriza la participación y construcción colectiva de forma democrática. Al hablar del tiempo que permaneció como Secretario de Educación en el Municipio de São Paulo, en el libro *Política e educação*, él destaca que al inicio de sus trabajos “era necesario democratizar la Secretaría. Descentralizar decisiones. Era necesario inaugurar un colegiado que limitara el poder del Secretario” (1993, p. 75). El liderazgo es político y democrático, abierto a discutir el proceso teórico y práctico de una acción educativa.

Freire conoce a Bishop en 1970, Ministro de Educación de Granada, país caribeño. Freire lo describe como un gran líder y presenta sus características. “Simplicidad de quien vive la coherencia entre lo que dice y lo que hace; gusto por la libertad y respeto a la libertad de los otros; el deseo de ayudar a su pueblo a ayudarse, a movilizarse, a organizarse para volver a alinear su sociedad” (FREIRE, 2003, p. 170). La persona que se contextualiza históricamente tiene la capacidad de representar a un grupo social porque entiende el funcionamiento y la organización de la sociedad, lo que posibilita su coordinación. El poder del líder necesita ser encaminado hacia la voluntad popular. La necesidad de la contextualización histórica como condición para el liderazgo en Freire, encuentra su sentido en la posibilidad de acción para transformar esa realidad. Siempre hay un tiempo y un espacio donde actúan los seres humanos. El liderazgo no está fuera de esos elementos, sino sería un liderazgo lunático o mantenedor de tradiciones distantes de su identidad cultural. A partir de la propia realidad se construye su transformación, y el líder necesita estar situado dentro de su tiempo histórico. Es a partir de la realidad que el liderazgo se va a manifestar y luchar por realizar transformaciones.

En Freire el liderazgo tiene características revolucionarias. Esa condición necesita estar animada por fuertes sentimientos de amor expresado por el respeto a las culturas, los momentos históricos y sobre todo, a las personas involucradas en el proceso de transformación. En *Pedagogia do Oprimido*, Freire presenta las características del liderazgo revolucionario: “No teme





enfrentar, no teme oír, no teme el desvelamiento del mundo. No teme el encuentro con el pueblo. No teme el diálogo con él, del que da como resultado el creciente saber de ambos” (FREIRE, 1981, p. 24). El liderazgo en Freire no es propietario de la voluntad popular ni del proceso liberador de los oprimidos. El liderazgo posee una dimensión de mutuo comprometimiento y de actuación colectiva en la que desaparece el sujeto líder y aparece la fuerza de la colectividad.

El liderazgo en Freire aparece con su criticidad indagadora. Como característica de esa condición de liderazgo se encuentra la postura frente a la realidad dirigida a la transformación por medio del conocimiento de la realidad. El camino recorrido para la formación del liderazgo freiriano pasa por una curiosidad crítica dirigida a una práctica educativa-progresista. La criticidad aparece como condición del liderazgo debido a la curiosidad de comprender que necesita tener el individuo para lograr la capacidad de participar de su grupo social contribuyendo a su transformación. La curiosidad crítica es una condición relevante en la constitución de liderazgos, pues demuestra su grado de apertura frente a posibilidades y sueños. La conciencia crítica, como consciencia indagadora, “como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de aclaración, como señal de atención que sugiere alerta” (FREIRE, 2001, p. 35).

Referencias: FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCHA

Marlene Ribeiro

La palabra “lucha” aparece en varias obras de Paulo Freire. Para intentar hacer una lectura de ella, iniciamos su rescate por el libro probablemente más conocido, *Pedagogia do oprimido*, escrito en 1970, cuya 9ª edición consultada trae un prefacio del profesor Ernani Maria Fiori. En el epígrafe, antes de las “Primeras Palabras”, Paulo Freire (1981) dedica el libro “a los desarraigados del mundo” y “a los que luchan con ellos” (p. 17). “Lucha” aparece en esta obra, en el contexto en que se procesa el movimiento continuo de deshumanización, articulado a la búsqueda de la humanización o de la vocación de SER MÁS (en mayúsculas como en el





original). Y la lucha de los oprimidos, una tarea humanista e histórica, solo tiene sentido cuando los que buscan rescatar su humanidad anulada no toman el lugar de opresores ni se asumen como tales. La generosidad de los oprimidos, que se alimenta del sufrimiento, muerte y miseria causados por un “orden social” que es injusto, está en luchar para arrancar las raíces del falso amor, de la falsa caridad, que mantienen el miedo, la inseguridad y la dependencia (pp. 30-31) sin que con ello ocupen el papel de los que oprimen.

Así, la lucha se nutre de la enorme generosidad de las personas y pueblos para que a su vez, estas y otras personas no extiendan más sus manos o dirijan sus miradas con gestos y posturas de mendicantes de limosnas, a aquellos que los condenan a permanecer en esta posición. Y, en esta lucha, manos humanas agrietadas de generosidad, trabajan y transforman el mundo. Freire toma prestada de Frantz Fanon, en *Os condenados da terra* (2005), la expresión “condenados de la tierra”, refiriéndose a los oprimidos o a los “harapientos del mundo”, para afirmar que es de ellos que parte la iniciativa de lucha, a pesar de que pueden contar con el apoyo de aquellos que les ofrezcan su solidaridad. “Luchando por la restauración de su humanidad, estarán, sean hombres o pueblos, intentando restaurar la generosidad verdadera” (FREIRE, 1981, p. 32).

La palabra “lucha” también aparece relacionada con el problema que se plantea la pedagogía de la liberación. En el abordaje dialéctico realizado por Freire, el oprimido, atravesado por la contradicción, hospeda dentro de sí al opresor. Por eso es importante este descubrimiento, que asume la dimensión de un parto de la pedagogía liberadora cuando rompe con la doble cara del ser y del parecer. En el énfasis dado por Freire a ese descubrimiento y superación — obra de una pedagogía liberadora— se comprende el sentido de la lucha de los oprimidos para que, al descubrirse y al liberarse, no ocupen el lugar del opresor. Así, la lucha es para que el hombre nuevo, al ser superada la contradicción a través de la transformación social, no se convierta en un atractivo para convertirse en opresor de nuevos oprimidos. Paulo Freire ejemplifica el rumbo que de ninguna manera puede seguir la lucha por la humanización, lo que significaría un retroceso, mencionando en la obra la lucha por la tierra, que puede llegar a distanciarse del Ser Más: “De esa forma, por ejemplo, quieren la reforma agraria, no para liberarse sino para tener tierra y con ella, convertirse en propietarios o más precisamente, patronos de nuevos empleados” (FREIRE, 1981, p. 34).

En *Pedagogia da esperança*, publicada en 1992, Freire retoma las reflexiones hechas en *Pedagogia do oprimido*, para reafirmarlas y ampliarlas, incluyendo en la relación entre oprimido-opresor, focalizada en esa obra, las cuestiones de género y de raza, además de mantener la de clase social. La palabra “lucha” aparece en innumerables veces en ese libro; se sitúa en un contexto de imposición de prácticas y concepciones neoliberales en Brasil, a la que Freire se contrapone con la violencia propia de los que toman partido por las clases populares, debido a que no admite neutralidad. Para este educador pernambucano, la postura aparentemente





neutra oculta el apoyo a las políticas neoliberales o entonces hace evidente la postura cómoda de los que, no siendo alcanzados por ellas, no se incomodan en denunciarlas. Para Freire, tomar conciencia de la situación de explotación en que viven los oprimidos, por sí sola no los libera, a pesar de constituir un paso importante para superarla, “desde el momento que se comprometan en la lucha política por la transformación de las condiciones concretas en que se da la opresión” (FREIRE, 1992, p. 32).

Otra cuestión en la cual Freire sitúa la lucha en la misma obra, se refiere a la organización de las fuerzas progresistas que luchan por democracia en confrontación con la violencia del poder ejercido por lo que identifica como “derecha”. Apunta la importancia de buscar una unidad capaz de contener la diversidad, superando la intolerancia que niega las diferencias, porque la virtud revolucionaria “consiste en la convivencia con los diferentes para que se pueda luchar mejor contra los antagónicos” (p. 39).

Freire refuerza los cuestionamientos que hace a los discursos neoliberales que, a pesar de toda su retórica, no tienen fuerza para anular la existencia de las clases sociales y sus intereses; no consiguen a su vez “acabar con los conflictos y la lucha entre ellas”. Para el autor, “lucha es una categoría histórica y social”, o sea, está contemplada en una totalidad histórica manifestándose bajo diferentes expresiones en el espacio y en el tiempo. Por eso la lucha no impide que se establezcan acuerdos entre las fuerzas antagónicas; “los aciertos y los acuerdos forman parte de la lucha, como categoría histórica y no metafísica” (FREIRE, 1992, p. 43). Esos momentos de acuerdo o de equilibrio de fuerzas, en determinadas circunstancias no significa que hayan sido eliminadas las clases sociales y sus intereses en conflicto que, más adelante, podrán movilizar nuevas luchas.

La palabra “lucha” aparece también en el mismo libro cuando Freire (1992) responde a los críticos asumidos como de “izquierda”, que lo acusan de no mencionar la expresión, referida al materialismo histórico, de que “la lucha de clases es el motor de la historia” (p. 89), y de substituir la categoría “clases sociales” por la de “oprimido”. Del mismo modo Freire acusa a la “derecha” de pedir que él retire de sus obras las referencias hechas a la existencia de las clases sociales y a sus intereses en conflicto. Los portadores del discurso neoliberal y críticos de Freire afirman que no existen más las clases sociales después de la caída del muro de Berlín.

Paulo Freire manifiesta una visión más amplia de transformación social, por lo que afirma que no se preocupó por registrar que la lucha de clases sea o haya sido el motor de la historia en el mundo moderno. Para él, “La lucha de clases no es el motor de la historia” (p. 91). Sin embargo, después de la caída del muro de Berlín, Freire no cree que desaparecieron las clases sociales y los conflictos existentes entre ellas, los cuales mueven las luchas sociales. Como lo hace en otras páginas de la misma obra, él reafirma que la doctrina neoliberal no reúne fuerzas para anular la presencia de las clases sociales y los intereses antagónicos





que las separan, por lo tanto, las luchas de clases continúan - por ser lucha una categoría histórica y no metafísica. Pueden incluso admitir acuerdos y treguas, porque estos son parte integrante de las luchas (p. 93). Esto no significa sin embargo que hayan sido eliminadas las clases sociales ni superados los intereses conflictivos que las separan.

En la carta “Del derecho y del deber de cambiar el mundo”, Freire (2000 a) trata de los “sueños como proyectos por los que se lucha”, lo que implica marchas, contramarchas, victorias y retrocesos. Hace una referencia especial a las luchas por la reforma agraria en Brasil, contra la elocuente injusticia materializada en la distribución de la tierra, entre una minoría que la posee en grandes extensiones, llamados “latifundios”, y la mayoría de los que la necesitan para trabajar y no la poseen. Resalta la lucha de los trabajadores sin tierra, que despierta la reacción de los grandes propietarios, amparados por una legislación favorable a sus intereses. Cualquier reforma agraria, por más tímida que pueda ser, despierta una violenta reacción frente a la acción de lucha por parte de aquellos que dependen de la tierra como un medio de producción, de trabajo y de sobrevivencia. Con eso, Paulo Freire reconoce que es en las condiciones materiales de vida en sociedad que se gestan las luchas y las transformaciones políticas. Y la lucha ideológica, política, pedagógica y ética va a exigir de cualquiera de nosotros, una toma de posición independientemente de la hora y del lugar en que estemos, pues, para Freire, no hay neutralidad posible, una afirmación que aparece en casi todas sus obras.

En la carta “Descubrimiento de América”, la comprensión de la lucha se encuentra en el ámbito del debate sobre la expresión “descubrimiento”, que Freire (2000b) rechaza, y la substituye por “conquista”, al mismo tiempo en que denuncia la “presencia depredadora del colonizador”.

En la época en la que escribió la carta citada anteriormente, se conmemoraban los 500 años de la invasión del territorio brasileño, habiendo sido divulgadas las celebraciones por los medios de comunicación de masa, como “descubrimiento”. Freire (2000b) afirma que lo importante sería hacer un homenaje a la bravura y a la capacidad de aquellos y aquellas que lucharon contra el invasor. En esa lucha resalta la acción y la “pasión por la libertad de indios e indias, de negros y negras, de blancos y blancas, de mestizos que tuvieron sus cuerpos rasgados, sus sueños despedazados, sus vidas robadas” (p. 74). De eso, afirma Freire, sacamos la enseñanza de que los poderosos no son tan fuertes, así como que los aparentemente frágiles pueden hacer de su debilidad la fuerza que los alimenta en la lucha por la liberación. Actualmente los modos de dominación se ocultan bajo la forma de acciones culturales y asistencialistas, además de préstamos que mantienen endeudados a los pueblos y sometidos a los organismos multilaterales, como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Pero también hay ejemplos concretos de lucha por la libertad, mostrando que “el futuro es de los Pueblos y no de los Imperios” (p. 76).





En el libro *Política e educação*, que integra la antología “Questões da nossa época”, Freire (2003) retoma las reflexiones hechas en *Pedagogia do oprimido sobre* el proceso contradictorio de humanización/deshumanización, destacando la vocación del Ser Humano para Ser Más, que necesita materializarse en condiciones concretas de libertad. Pero “Sin la lucha política, que es la lucha por el poder, estas condiciones necesarias no se crean” (p. 11). En el artículo “Educación y participación comunitaria” de la misma obra trata también de la lucha por la autonomía de la escuela en la búsqueda que emprenden las organizaciones comunitarias para construir y mantener las escuelas comunitarias. Advierte que el papel de esas organizaciones no puede ser el de sustituir al Estado en su deber de ofrecer y sustentar a las clases populares escuelas de buena calidad; en ese sentido no se puede ayudar al Estado a descargarse de sus obligaciones. Por lo tanto, dentro de las escuelas comunitarias y de las escuelas públicas, “las clases populares necesitan, aguerridas, luchar para que el Estado cumpla su deber. La lucha por la autonomía de la escuela no es antinómica a la lucha por la escuela pública” (p. 78).

Paulo Freire, educador comprometido con la educación de las clases populares, nos estimula con su ejemplo de vida, que es coherente con su obra, a ir a la lucha por la justicia y por la efectiva democracia, creando juntos, espacios y tiempos de trabajo, cultura y recreación para todos y todas.

Referencias: FANON, Franz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora/MG: UFJF, 2005; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Obra escrita em 1970, com Prefácio de Ernani Maria Fiori; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. “Segunda Carta. Do direito e do dever de mudar o mundo”. In: *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000a. pp. 53-65; FREIRE, Paulo. “Descobrimiento da América”. En: *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo. UNESP, 2000b. pp. 73-76; FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. Coleção Questões da nossa época, n. 23.





MANGO (Árbol de)

Danilo R. Streck

Los árboles me atrajeron siempre. Las redondeadas copas de los árboles, la variedad de su verdor, la sombra reconfortante, el aroma de las flores, la ondulación de las ramas, más o menos intensa en función de su resistencia al viento. La bienvenida que siempre dan sus sombras a quien llega a ellas, incluso a pajaritos multicolores y cantadores. A animales, mansos o no, que reposan en ellos. (FREIRE, 1995, p. 15)

Esas son las palabras con las que Freire abre su libro *À sombra desta mangueira*, explicando a continuación que el título es un permiso que se permite debido a la importancia de los árboles en su infancia. En sus escritos autobiográficos, esa presencia sobresaliente de los árboles en su vida es constantemente reafirmada.

Entre los árboles, el de mango merece una atención y un cariño especial. El mango es un árbol frutícola común en la región Norte y Nordeste de Brasil, que fuera traída por los jesuitas al inicio de la colonización (Cf. Nota 2, de Ana Maria Araújo Freire, en: *À sombra desta mangueira*). Una de sus características es la generosidad de su copa, a cuya sombra Paulo Freire garabateó sus primeras letras en el piso, y que después pasó a ser el lugar de acogida hacia donde se retiraba para encontrarse consigo mismo y con los otros en soledad.

El árbol de mango —que podría ser el árbol de jaca, de cajú u otro árbol— revela también el papel de la sensualidad en la teoría pedagógica freiriana. Las frutas tienen sabor y aroma, el soplo del viento en las hojas produce sonidos, las flores atraen a los insectos, los troncos y las ramas invitan a que los niños suban y se agarren en ellos. Esta sensualidad está presente en la acción educativa. Se conoce de cuerpo entero, dirá repetidamente Freire, con el intelecto, con las manos y con el corazón.

Se puede ver el árbol de mango como metáfora para el significado que da Freire a la pedagogía. Él es como el árbol de mango, a cuya sombra tienen un lugar de encuentro educadores y educadoras, además de comunicadores, políticos, profesionales de la salud y de otros campos, de diferentes lugares del mundo, con diferentes afiliaciones teóricas. Es la sombra que invita y desafía al diálogo, al intercambio y a la comunión. Ella simboliza al “niño conectivo” cuya teoría hoy se convirtió en una especie de plataforma para compartir experiencias y debatir ideas de personas que continúan inquietándose e indignándose con la injusticia y con la deshumanización. Una señal de eso son los innumerables foros de estudio





y congresos sobre Paulo Freire o inspirados en su praxis que se realizan cada año en universidades, escuelas, asociaciones de investigación y otros espacios.

Referencias: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

MANIPULACIÓN

Conceição Paludo

En Freire (2003, p. 135), la “acción dialógica constituye la esencia de la educación como práctica de la libertad, siendo necesaria la superación revolucionaria de la situación concreta de opresión” (p. 135). La acción antidialógica, al contrario, es dominadora y sirve a la conquista, alrededor de la cual van girando las dimensiones de la teoría de la acción antidialógica.

En la obra citada, Freire amplía el concepto de masificación. Utiliza el término manipulación vinculándolo a la teoría de la acción antidialógica la inserta en la dinámica política de la lucha de clases. Manipular, para el autor, significa mitificar la realidad, condicionando a las masas populares a un “pensar falso sobre sí y sobre el mundo” (FREIRE, 1982, p. 101). Significa invadirlas culturalmente y así, silenciar su palabra para que los dominadores asuman la palabra.

Para comprender el concepto de manipulación en Freire, es necesario entender la relación política y pedagógica establecida con las clases populares. Relación que involucra a los oprimidos y a los opresores al interior de un país, entre países, que puede también estar presente en la relación entre los oprimidos y los que se comprometen con ellos.

Para Freire (2003) en la relación entre los opresores y oprimidos, la manipulación expresa las tentativas “de las élites dominadoras” de que las masas populares se conformen con sus objetivos. Mientras mayor sea la inmadurez política de las masas, más fácil será la manipulación porque los oprimidos pasan a creer en los mitos, tal como el “de que el orden opresor es un orden de libertad” (p. 137). Para Freire, “antes de la inmersión de las masas no hay propiamente manipulación, sino el aplastamiento total de los dominados” (p. 145). La manipulación se torna necesaria cuando las masas organizadas están “emergiendo”. Freire cita como ejemplo el populismo, que se instaura como un estilo de acción política cuando hay emersión de las masas. Al emerger, las masas son manipuladas por las élites o se organizan verdaderamente para su liberación.

Freire (1980) dice que en la relación entre países, la sociedad dependiente es manipulada por la dirigente. La manipulación es utilizada como una estrategia para la invasión cultural. Los dominados incorporan los mitos culturales, convirtiéndose en una sociedad “sin voz”, silenciosa.





En la relación entre educador y educando, la manipulación sucede debido a que el dirigir se convierte en autoritarismo y hay la interferencia del educador en la “capacidad creadora, formuladora, indagadora del educando, de forma restrictiva (FREIRE, 2006, p. 79). En ese caso, “al tener la posesión del contenido y de los métodos con los que manipula los objetos, el educador manipula también a los educandos” (p. 113). Así, a pesar del discurso progresista, el educador concretiza la educación Bancaria, domesticadora. Del mismo modo, la manipulación se da cuando el líder “revolucionario”, en el trabajo organizativo, pretende “llenar la conciencia vacía de los grupos populares con la conciencia de la clase trabajadora que, según él o ella, los trabajadores no tienen” (p. 116). Para Freire (1995, p. 61), las organizaciones populares y los partidos de izquierda necesitan olvidarse cualquier “resabio de vanguardismo” a favor de una “descentralización realmente democrática”, lo que implica que el liderazgo renuncie a la ortodoxia, a los mitos y a las verdades absolutas.

En fin, para el autor, no hay manipulación cuando a través del diálogo, educadores y educandos, líderes y oprimidos, realizan juntos un verdadero esfuerzo para el desvelamiento de la realidad, lo cual requiere de la lectura crítica del mundo, para lo que es fundamental la vivencia de la praxis.

En Núñez Hurtado (1992), debido al sesgo de la discusión ideológica, hay una importante crítica, que vale la pena ser leída y que lo acerca a Freire en la discusión de la manipulación en su relación con la cultura, tanto la realizada por el sistema, como la efectivizada por los líderes y educadores que se dicen progresistas.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a Liberdade e outros escritos*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984; FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995; FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003; HURTADO, Carlos Núñez. *Educar para transformar, transformar para educar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

MARX/MARXISMO

Marcos Macedo Caron

En la mayor parte de su vida militante e intelectual, Freire se identificó claramente en el campo de la izquierda progresista, apoyando incluso a movimientos y regímenes revolucionarios socialistas que llegaron al poder por excepción del campo de la derecha conservadora, pero ningún otro autor le atribuyó





(ni siquiera el propio Freire a sí mismo) la definición de “filósofo y educador marxista”. La inmersión de Freire en el ideario marxista, además de continuar un debate inconcluso, necesita ser analizada a partir de la investigación de la propia naturaleza de su método con relación a los postulados centrales del materialismo histórico dialéctico.

A pesar de la defensa explícita del autor por los oprimidos y el contenido radical/igualitario de su proyecto socio educativo, muchas corrientes marxistas le apuntaron un reformismo de “sesgo subjetivista” que, además de ecléctico, regresaba en parte al idealismo de los “hegelianos de izquierda” de la primera mitad del siglo XIX, ya superado por Marx en la “Ideología Alemana” al criticar en 1845, los “sueños inocentes y pueriles” de quienes juzgaban posible “demostrar la realidad” mediante el “cambio de las ilusiones” por “pensamientos correspondientes a la esencia del hombre” (MARX, 2007, p. 3). Otros autores lo identificaron con los ideales liberales del “existencialismo amoroso” y -del “ser-en-situación” de Jaspers, con el “cristianismo personalista” de Mounier y principalmente con los conceptos de *awareness*” y de la “conciencia total” (en oposición o “superación” de la “conciencia de clase”) de Karl Mannheim, todos condensados en el campo teórico del “Nacionalismo Desarrollista” brasileño de las décadas de 1950 y 1960 (PAIVA, 2000, pp. 45, 123, 158 y 175; TORRES, 2006, pp. 2-6).

Freire reconoció “los momentos ingenuos” de sus primeros escritos, en los cuales el “carácter político de la educación” y “el problema de las clases sociales y de su lucha” aún no eran explicitados (FREIRE, 2006, p. 154). Sin embargo, como autor comprometido radicalmente con la transformación social, él no concordaba con los análisis que buscaban situarlo en un campo anti marxista de cuño liberal o “humanista cristiano” estéril, clasificándolas de “sectarias”, “anti dialógicas” e inhibitoras de un debate revolucionario más fecundo (FREIRE, 1987, p. 25; 1993, p. 89 y p. 90; 2006, pp. 130, 142 y 143). Así, a pesar de negar la “lucha de clases” como “el motor de la historia” y más bien la considere como “uno de ellos” (FREIRE, 1993, p. 91), es frente a cristianos y marxistas que él dedica primeramente la *Pedagogía do oprimido*, debido a que “incluso si no concuerdan en gran parte, en parte o en su totalidad con nuestras posiciones, tenemos la seguridad de que ellos podrán llegar al final del texto” (FREIRE, 1987, p. 25).

Habiendo aclarado que “incluso antes de leer a Marx ya hacía más sus palabras” (FREIRE, 1998, p. 145), Freire se esforzó por aclarar los graves equívocos de la “falsa dicotomía entre subjetividad y objetividad” que, “en un simplismo ingenuo” se había cristalizado en una parte significativa de los líderes de izquierda en su tiempo. De esta manera, además de la presencia sobresaliente de grandes líderes revolucionarios e intelectuales marxistas en sus escritos de madurez, Freire consideraba que su método se identificaba, más con los propósitos de Marx respecto al papel de la conciencia en el proceso de liberación histórica y social:





Lo que Marx criticó y, científicamente destruyó, no fue la subjetividad sino el subjetivismo, el “sicologismo”. La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por azar. Si los Hombres son los productores de esta realidad, y si ésta, en la “inversión de la praxis”, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es tarea de los hombres. (FREIRE, 1987, p. 37)

Partiendo de la premisa de que la estructura social no era resultado de la “suma (ni de la yuxtaposición) de la infraestructura con la superestructura”, sino de la “dialéctica de ambas”, reiteraba el “indiscutible papel” que podría jugar una “revolución cultural” en el “proceso de liberación de las clases oprimidas” (FREIRE, 2006, p. 82). Así, al establecer una mirada “existencialista/fenomenológica” sobre la estructura de las sociedades de clase anotadas por Marx, Freire tal vez haya proporcionado nuevos caminos para el desarrollo de metodologías capaces de superar, en el sentido dado por Konder (1988, p. 9-46), la gran laguna de la tradición marxista consigo misma, o sea, la “dialéctica del sujeto y de la subjetividad”. Sin embargo, las conexiones que atraviesan Freire y Marx, no retiran las grandes diferencias existentes entre ellos respecto al debate pedagógico, lo que es comprensible dado el contexto y el distanciamiento temporal que los separan. Dirigido inicialmente a la alfabetización de adultos, el método freiriano se relaciona poco con la propuesta de “educación fabril/productiva” del socialista utópico Robert Owen (1771-1858), en la que Marx veía “el germen de la educación del futuro que conjugará el trabajo productivo de todos los niños, más allá de una cierta edad, con la enseñanza y la gimnasia, constituyéndose en método de elevar la producción social y de único medio de producir seres humanos plenamente desarrollados” (MARX, 1989, p. 554).

En lo que respecta a la esfera académica, la obra de Freire se coinvertió en un referencial metodológico importante de resistencia política y de construcción teórica de la izquierda educacional socialista, sin que pierda sin embargo las características básicas que siempre le permitieron la apertura para la “reinención” de sus propias concepciones:

El pensamiento de Freire ahora puede ser claramente entendido como una expresión de la pedagogía socialista, y su análisis ha sido trabajado dentro y fuera de la moldura histórico-materialista, a través del tiempo, y ha definido sus viejos temas existencialistas-fenomenológicos, sin que adopte sin embargo una posición ortodoxa. (TORRES, 2006, p. 5)

Referencias: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 2. ed.





Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; KONDER, Leandro. *A derrota da dialética; a recepção das idéias de Marx no Brasil até o começo dos anos 30*. Rio de Janeiro: Campus, 1988; MARX, Karl. *A ideologia alemã*. 3. ed. Tradução de Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Clássicos); MARX, Karl. *O CAPITAL: Crítica da economia política*. 13. ed. Livro 1, volume 1, Capítulo XII, item 9 (Legislação fabril inglesa. Suas disposições relativas à higiene e a educação, e sua generalização a toda produção social). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1989. Tradução de Reginaldo Sant' Anna; PAIVA, Vanilda Pereira. Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista. São Paulo: Graal, 2000; TORRES; Carlos Alberto. *Paulo Freire: Uma biografia intelectual*. Disponible en: <http://www.paulofreire.org/torres_pf.htm>. Consultado en: 2006.

MEDIACIÓN (Pedagógica)

Telmo Adams

La primera mediación educadora del ser humano es la existencia de su dinámica, esto implica un eterno diálogo del hombre consigo mismo, con el mundo y con su Creador. La propia naturaleza se coloca como una gran mediación para las relaciones y la comunicación de los humanos. La segunda mediación está constituida por el proceso de relaciones que construyen las culturas, la historia⁴², en que el trabajo humano es mediador de la transformación del mundo. El trabajo aparece como palabra o temática generadora central en la propuesta de alfabetización de Paulo Freire (cf. 1976b, pp. 123-150). Pero junto a él, subentiende —en las bases epistemológicas de la Pedagogía del oprimido, refirmadas en Pedagogía de la esperanza—, que la gran mediación pedagógica de los oprimidos se procesa por el compromiso con la lucha política realizada de forma solidaria, “educándose entre sí, mediatizados por el mundo” (FREIRE, 1978, p. 63), en que el(la) educador(a) puede ofrecer la mediación a través de la problematización.

En esa línea, en *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1976a), el autor revé la visión de concientización presentada en el libro *Educação como prática da liberdade*: la dialéctica entre los polos del proceso de desvelar la realidad social y su proceso de transformación. Existe una relación dialéctica entre la claridad política en la lectura del mundo y los niveles de compromiso en el proceso de movilización y de organización para la lucha en defensa de los derechos y para la transformación social. Pero todo eso pasa por la mediación intrínseca que constituyen las “diversas tramas, el cuerpo mojado de nuestra historia, de nuestra

42 Ver ficha “Cultura”.





cultura” (FREIRE, 1992, p. 33). Consecuentemente, comprende que las mediaciones de la pedagogía del oprimido pasan por la lectura y escritura de la palabra, en la medida que la escritura implica una relectura crítica del mundo. La superación de la contradicción entre “opresores y oprimidos”, constituye la más grande mediación como un “parto que trae al mundo este hombre nuevo que no es más opresor, no es más oprimido, sino hombre “liberándose” (FREIRE, 1978, p. 36).

La educación dialogal, activa y dirigida a la responsabilidad social y política, se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas (FREIRE, 1976b, p. 61). De este modo, la experiencia de la vida se convierte en mediación que lanza al “hombre al debate, al examen de sus problemas y de los problemas comunes” (FREIRE, 1976b, p. 80). Se trata de las “situaciones límite” de la vida individual y social cotidiana, que se constituyen en potenciales mediaciones pedagógicas para llegar a los “inéditos viables” (1992).

Freire veía en la educación una mediación que “no debe ser encarada de manera ingenua, como algo milagroso, que por sí mismo hiciera las alteraciones necesarias para el paso de la sociedad brasileña de una hacia otra forma” (1976b, p. 88). Ella es mediación instrumental, pero no sola. Con mayor o menor énfasis, Freire resalta como mediación fundamental del proceso educativo, el diálogo⁴³, a través de la dinámica de la problematización con la amorosidad, de la revisión crítica de la historia, de los límites y de las posibilidades del presente articulado con los desafíos del futuro. La vivencia o experiencia existencial se convierte en mediación pedagógica que lanza a los educandos(as) al análisis de los problemas, propiciándoles así condiciones de una verdadera participación.

La educación entendida de esta manera se convierte en mediación para la acción transformadora del mundo y viceversa, el diálogo reflexivo sobre la acción, sobre la realidad, se convierte en mediación educativa. La práctica y los saberes de la experiencia de los sujetos son los puntos de partida –“su aquí” para llegar al “allá” (FREIRE 1994, p. 59). En esta perspectiva, la responsabilidad de las mediaciones pedagógicas para Freire, no recae únicamente sobre el (la) educador(a). El (ella) da su imprescindible contribución, en que la postura de incompletitud y el respeto a las diferencias es condición para el diálogo que genera aprendizaje (2004, pp. 135-140). Pero otra parte de ese “encargo” mediador recae sobre el sujeto educando y las condiciones objetivas, el contexto, “las situaciones límite”. El papel del(de la) educador(a) y la experiencia del(de la) educando(a) en la relación con el contexto, se articulan de manera dialéctica.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976a.; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976b.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*.

43 Ver fichas “Diálogo/Dialogicidad” y “Dialéctica”.





Saberes necessários à prática educativa. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MEMORIA/ESPERANZA

Henry A. Giroux

Paulo tenía poca paciencia con la educación, sea como una forma de entrenamiento, un método, sea como una práctica política y moral que cerraba la historia, el potencial de la actuación individual y social, la alegría y la importancia de la solidaridad comprometida, la importancia de la responsabilidad social y la posibilidad de la esperanza. Paulo era un intelectual crítico y previdente porque corría riesgos, tomaba posiciones sin quedarse quieto y defendía vigorosamente que la educación no era simplemente el fundamento del aprendizaje, sino un prerrequisito para leer críticamente el mundo y transformarlo con el objetivo de mejorarlo. Paulo era increíblemente perceptivo para crear tejidos dialécticos que conectaban prácticas aparentemente sin relación. Cuando él hablaba sobre la relación entre autoridad y libertad, no sólo abordaba la cuestión de los límites y posibilidades de libertad en una sociedad democrática, sino que también enfocaba la manera en que esa dialéctica se efectivizaba en la teoría y en la práctica de el salón de clases. Cuando decía que toda actividad humana comienza con la historia, él no solo fundamentaba su comprensión del ser humano inconcluso en una lógica de autodeterminación y esperanza, sino que también hablaba sobre la importancia de la curiosidad intelectual en la sala de clases y de cómo ella y una cultura del conocimiento eran centrales para una pedagogía de lo no concluido.

Cuando escribía sobre justicia social y nuestra responsabilidad con los otros, como parte de un discurso más amplio de la democracia global, él también dejaba claro cómo la justicia y la responsabilidad eran centrales para valorizar las experiencias, voces y creencias que los/las estudiantes traen al salón de clases y cómo era importante no sólo afirmar esas voces, sino también nuestra responsabilidad, como profesores, de capacitarles para convertirse en más de lo que eran, expandir el conocimiento que traían a la sala de clases y ampliar su sentido de comunidad y solidaridad más allá de su familia, aldea, barrio e incluso nación. Paulo era un intelectual inserto en el mundo, que no se permitía nunca olvidar la conexión existente entre lo abstracto y lo cotidiano, lo global y lo local, la propia persona y el otro. Su interrogación continua sobre la relación en constante cambio entre el determinismo y la esperanza, la privatización y la solidaridad, el entrenamiento y el aprendizaje





crítico, la conversación y el diálogo sustantivo, entre la libertad y la autoridad, es tan crucial hoy como lo era durante los muchos años en que él la abordó en numerosas charlas, artículos y libros. Hasta su muerte prematura, él estaba más preocupado en hacer preguntas mejores, que en dar respuestas u ofrecer a sus lectores y lectoras lo que algunas personas han llamado metodologías. Freire era un intelectual que transformó su propio exilio en una cuestión de destino y no de suerte, de un infortunio en una oportunidad de convertirse en un intelectual inserto en el mundo y hablaba para un público global. Transformar la señal en destino era central tanto para la comprensión de Freire de lo que significaba el ser humano como para su comprensión del intelectual como un crítico social, cultural y ético crucial; era parte integrante tanto de su propia vida como de su obra.

Antes de su muerte, Paulo estaba bien consciente del creciente autoritarismo que estaba surgiendo en muchos países occidentales. El militarismo estaba en ascenso, así como nuevos ataques contra inmigrantes. El capitalismo liberal estaba siendo transformado en una forma virulenta de fundamentalismo de mercado, dominado por la creencia irracional de que los mercados podían resolver todos los problemas. También se daba el desmantelamiento del Estado social, la continua criminalización de los problemas sociales, las desinversiones y el desmantelamiento tenaz de la educación pública por parte de empresas y guerreros neoliberales. La tentativa concertada, por parte de gobiernos, de fabricar el cinismo en forma de argumentos respecto al fin de la historia, mientras convertían en normas las relaciones opresoras de violencia económica, cultural y social. La cultura del miedo que personalmente estaba viviendo Paulo en Brasil se había convertido en el mundo post 11 de septiembre, una cuestión de política de Estado en muchos países, especialmente en los Estados Unidos de América. La tortura y el secuestro ahora tenían su disculpa en países que en el pasado reivindicaron ser ciudades de libertad y de los derechos humanos. Desde la muerte de Paulo, entramos en un período al que Hannah Arendt en cierta ocasión llamó “tiempos sombríos”. A pesar de que en la obra de Paulo hay muchos temas que necesitan ser rescatados como parte de la lucha actual para vincular la educación a la promesa de una democracia global e inclusiva, quiero enfocar primordialmente su noción de esperanza, porque la pedagogía pública narcótica del neoliberalismo, con su alteración de la historia, su obliteración de las luchas sociales, su incesante ataque a la esfera pública y su concepción extremadamente privatista y consumista de actuación, hizo que la esperanza educada pareciera estar fuera de moda, un lujo para otra época. Está claro que no puede haber política democrática sin esperanza, exactamente como no puede haber profesores/as críticos/as sin esperanza, como no pueden haber estudiantes curiosos/as o cultura de cuestionamiento sin esperanza. El discurso de crítica y posibilidad, esperanza en un tiempo de desesperanza, atraviesa todos los aspectos de la pedagogía y de la filosofía crítica y expansiva de Paulo.





ESPERANZA EN LA ERA DE LO DESCARTABLE

La creencia de Freire en la capacidad de las personas de resistir y de transformar el peso de las instituciones e ideologías opresivas fue forjada en un espíritu de lucha, condimentado tanto por las realidades duras de su propia prisión y exilio, como por un profundo sentido de humildad, compasión y esperanza. Agudamente consciente de que muchas versiones contemporáneas de esperanza no estaban ancladas en la práctica y carecían de concreción histórica, Freire denunció repetidamente tales fantasías románticas y se dedicó apasionadamente a la recuperación y rearticulación de la esperanza a través de una “comprensión de la historia como oportunidad, y no como determinismo” (FREIRE, 1994, p. 91), en sus palabras. Para Freire esperanza es una práctica de testimonio, un acto de la imaginación moral que incentiva a los/as educadores/as progresistas y a otros a ubicarse en el borde de la sociedad, pensar más allá de configuraciones de poder existentes, a fin de imaginar lo impensable en términos de cómo podrían vivir con dignidad, justicia y libertad. La esperanza necesita estar anclada en prácticas transformadoras, y una de las tareas del/de la educador/a progresista es develar las posibilidades, sin importar los obstáculos que se le pongan a la esperanza. La noción de esperanza de Freire se basa en una valoración de la actuación humana y en un ataque férreo al miedo a la libertad. No solo libertad de la autoridad opresora, sino libertad en aquellas formas de autoridad estatal que crean las condiciones de superar la necesidad, el sufrimiento humano, la pobreza, la falta de educación y aquellos diversos problemas sociales que transforman a la libertad en maldición sofocada por la mera lucha por la sobrevivencia diaria. Para Freire, libertad no significaba solamente libertad individual, sino también la libertad de participar con otros de la configuración de las fuerzas que inciden sobre nuestras vidas. Pero esa libertad y la educación necesaria para darle sentido se volvieron imposibles frente al amplio cinismo y a la desesperación inexorable. En una época en la que la muerte determinaba tan fuertemente la suposición de que el futuro sería una mera repetición del presente, Freire luchó valerosamente a favor de la idea de que no habría posibilidad para la humanidad sin una esperanza y una creencia imperecedera en la posibilidad de lucha y de cambio. Freire se negó a retirar la emancipación de la agenda y al mismo tiempo, estaba convencido que no habría atajos para ese desafío.

Subyacente a la política de la esperanza de Freire, está una concepción de pedagogía que se sitúa en las líneas divisorias donde las relaciones entre dominación y opresión, poder e impotencia, continúan siendo producidas y reproducidas. Al comprender que la primera tarea de la política dominante es hacer invisible al poder, Freire defendía que los intelectuales asumieran la responsabilidad de hacer visibles los mecanismos de poder en todos los niveles de la interacción social y que lo hicieran mediante un proyecto autosuficiente que hiciera que los estudiantes y otras personas se concienticen sobre los mecanismos que convierten a la vida en algo doloroso y el sufrimiento humano innecesario algo aceptable. Y sin embargo, para Paulo, los intelectuales no deberían ejercer el papel de





legisladores radicales, intentando imponer la orientación de algún partido. Al contrario, los intelectuales tendrían que tomar una posición, sin convertirse en doctrinarios, dedicar sus vidas a estudiar los problemas sociales, asumir alguna responsabilidad por el establecimiento de conexiones públicas y atacar las causas del sufrimiento humano. En este sentido, Paulo no era desapasionado, desinteresado o simplemente un intelectual mecánico que se escondiera bajo el manto de la objetividad o se rindiese al lenguaje neutro del entrenamiento. Él era alguien que moldeaba la esperanza como una militancia reflexiva y crítica; en este caso la esperanza representaba tanto una referencia para imaginar un futuro diferente como un encuentro y un deseo pedagógico de actuar de manera diferente.

Para Paulo, la historia era el fundamento sobre el cual se desarrollaba la actuación humana, pero no era algo que debería ser reverenciado. Al contrario, era una creencia en la redención de las esperanzas del pasado, y no una reverencia impensada de él, que animaba la creencia de Freire en la historia y en la cualidad inconclusa de lo que significaba ser humano. Para Freire, la lucha por rescatar una pedagogía de la esperanza es una lucha que debe ser conectada a lo mejor que puede ofrecer la democracia, lo que significa reconocer que una sociedad jamás alcanza los límites de la justicia y debería asumir la responsabilidad colectiva de poner como disponibles los recursos materiales y simbólicos que constituyen los medios para dignificar a las personas, de modo que se vuelvan plenamente libres para reivindicar su papel de agentes morales y políticos.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogy of hope*. New York: Continuum Press, 1994.

MÉTODO PAULO FREIRE

Carlos Rodrigues Brandão

Paulo Freire no creó un “método de alfabetización”. En un artículo publicado originalmente en *Estudos universitarios*, de la Universidad de Recife, “Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo”, él estableció todo un proyecto integrado de educación que comenzaba con un método de alfabetización y concluía con la propuesta de una universidad popular. El método de alfabetización era apenas su primer paso.

La unidad de un grupo de alfabetizandos, de acuerdo con el “Método Paulo Freire”, no se constituía como un “grupo de alumnos” o como un “grupo de alfabetizandos”. Todos los participantes creaban con su presencia la unidad de un *círculo de cultura*. Aquí describo sus momentos de manera bastante sintética. Para quien desee obtener un conocimiento más completo, recomiendo los libros de Paulo Freire y sus equipos, ya conocidos por todos nosotros.





En un primer momento, con la ayuda de una persona alfabetizada y debidamente capacitada para ser un acompañante del grupo, los componentes del círculo de cultura eran incentivados a realizar actividades destinadas a obtener un primer conocimiento de su propia comunidad y a elaborar, a partir de una investigación del universo vocabular y del universo temático, el propio material con el que a continuación realizarían su aprendizaje. De cierto modo este procedimiento de ignorar una cartilla o un material “listo y acabado” y por el contrario convocar a los alfabetizandos a una pequeña “investigación de campo” en su propia comunidad, se constituye como una de las experiencias pioneras de lo que más tarde vino a ser la *investigación participante*.

En un segundo momento, teniendo el “material recolectado”, el equipo del círculo de cultura se involucraba en el trabajo de procesar el material del levantamiento de las palabras generadoras y del universo temático que se constituía como la materia prima de un trabajo colectivo de creación de saberes y de aprendizaje de “leer las palabras y leer el mundo”. Diferentes fichas y pequeños carteles eran elaborados colectivamente con los recursos locales y con la participación de todas las personas, cuando era posible.

A continuación, reunidos, no de acuerdo a la geometría del salón de clases sino en un círculo, en el que el monitor ocupaba uno de los lugares equidistantes de un mismo centro, en el que todos estaban unos al lado de los otros, y nunca unos atrás de los otros ni frente a un “profesor”, se motivaba a todos a participar de un debate libre, incentivados por la presentación de una secuencia de fichas de cultura. Fichas proyectadas o rústicamente diseñadas, en que diferentes imágenes simples introducían la idea de ser personas, por tanto, ser ellos mismos, agentes creadores del mundo de cultura en el que vivían. El trabajo del monitor o del coordinador del grupo era incentivar el máximo de participación. Propiciar que las personas hablen y expongan con sus palabras, sus ideas, sus “pensamientos”, a partir de la forma en que interpretasen los dibujos de cada una de las “fichas de cultura”, y sobre todo, a partir de sus propias memorias de experiencias de vida.

En seguida comenzaba la alfabetización propiamente dicha. Ella proseguía un proceso activo y compartido en el que, a través del despliegue de cada una de las palabras generadoras escogidas, en sus fonemas, se incentivaba a que todos buscasen trabajar el proceso de decodificación, formando palabras existentes, “reales” o no, y buscando integrar palabras en un haz de sentido, en pequeñas frases que se iban volviendo más elaboradas y complejas a lo largo del aprendizaje.

Todos los procedimientos de comparación entre desempeños eran abolidos. Cada uno autoevaluaba el desarrollo de su aprendizaje según los principios expuestos en la ficha círculo de cultura.

Referencias: FREIRE, Paulo. “Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo”. En: FÁVERO, Osmar (Org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. pp. 99-127.





METODOLOGÍA DEL TRABAJO POPULAR

Conceição Paludo

En un interesante libro titulado *Educar para transformar e transformar para educar* (HURTADO, 2003), se encuentra una definición de “metodología” que puede aproximarse de la perspectiva de Freire. Según el autor, “metodología” es la “coherencia con la que se deben articular los objetivos a ser alcanzados, los métodos, los procedimientos y las técnicas o instrumentos utilizados en relación al marco teórico que da origen a los objetivos buscados. Es así que en Freire, la metodología del trabajo popular está contenida en el cuadro teórico referencial, a partir del cual gana coherencia la propuesta metodológica y hay la posibilidad de estructurar el método.⁴⁴

En Freire no es posible recrear el método, separado de la teoría que le confiere significado. Probablemente por eso Freire no realizó discusiones conceptuales respecto a la palabra “metodología” y a la palabra “método”. También, ese puede haber sido el motivo que lo llevó a decir, en entrevista concedida a Nilcéa Lemos Pelandré, el 14/04/1993, que

(...) preferiría decir que no tengo método. Lo que yo tenía cuando era muy joven, hace 30 o 40 años, no importa el tiempo, era la curiosidad de un lado y el compromiso político de otro, frente a los renegados, los prohibidos de leer la palabra, releyendo el mundo. Lo que yo intenté hacer y continué haciéndolo, fue tener una comprensión que yo llamaría crítica o dialéctica de la práctica educativa, dentro de la cual necesariamente hay una cierta metodología, un cierto método, que yo prefiero decir que es método de conocer y no un método de enseñar. (in FEITOSA, 1999)

Así, la propuesta del camino a recorrer y la manera de caminar en la concretización del trabajo popular requiere la comprensión de que la educación, o la “acción cultural para la libertad”, involucra el campo cognitivo y estético, pero parte y regresa al ámbito político y social, de ahí el concepto de praxis, como movimiento articulador del proceso de práctica-teoría-práctica-teoría-práctica... que se extiende indefinidamente e indica la “reflexión y acción incidiendo sobre las estructuras a ser transformadas” (FREIRE, 2003, p. 122).

Para recrear el método Paulo Freire en el trabajo popular es necesario entonces que quienes trabajan junto a los oprimidos, en los espacios formales o no formales, asuman los presupuestos que permiten construir el camino y la manera de hacer, buscando la máxima coherencia posible entre la práctica y la teoría que le confiere sentido.

⁴⁴ Atar la propuesta de los momentos formulados por Freire en un método estancado o en un sistema, no parece ser una buena elección para su comprensión.





De acuerdo a Freire (1984, 1995, 2003), los principales presupuestos para la recreación del método son: a) efectiva comunión de quien trabaja junto con el pueblo, con el pueblo, lo que requiere la toma de posición en la lucha de clases y la firmeza en la convicción de la “vocación ontológica de los seres humanos para ser más”: b) tener claridad de que el trabajo popular surge de las contradicciones de la sociedad capitalista y debe cimentarse en las “situaciones límite”, vividas por el pueblo, que necesitan ser superadas; c) no engañar, no manipular, no convencer, sino trabajar en la perspectiva de la ampliación de la lectura crítica del mundo —concientización—, que debe “preceder la lectura de la palabra”, reconociendo el protagonismo de los sujetos populares en el proceso de construcción de los “inéditos viables”, de su liberación; d) reconocer que “nadie se libera solo”, de ahí la importancia de la organización popular o de la “unión para la liberación”; e) Tener en la relación práctica —teoría-praxis— el eje dinamizador del trabajo popular; f) asumir la política del acto educativo: acción cultural para la liberación, o sea, para la transformación; g) superar la dicotomía entre formación técnico-científica y formación humanista, colocando a la tecnología y a la ciencia al servicio de la humanización; h) vivir el diálogo como elemento constructor de la comunión entre los oprimidos y de ellos con quienes trabajan con ellos, y con la acción dialógica que “tiene el objetivo de proporcionar que los oprimidos, al reconocer el por qué y el cómo de su “adherencia”, ejerzan el acto de su adhesión a la verdadera praxis de transformación de la realidad injusta” (FREIRE, 2003, p. 175).

A partir de estos presupuestos, que algunos lectores de Freire entienden como principios, la propuesta general de la metodología de Paulo Freire, en el trabajo con los oprimidos, gana la posibilidad de recreación en cada realidad específica. La propuesta, realizada y vivida por Freire, implica tres momentos centrales que exigen rigurosidad y alegría: la lectura de la realidad (investigación), que debe ser codificada en Temas o Palabras Generadoras; la decodificación (oral y escrita), que requiere la problematización para la ampliación de la comprensión crítica de las “situaciones límite”; y la síntesis cultural, como la posibilidad de organización de la nueva comprensión de la realidad y de la propuesta de acción para la construcción de los “inéditos viables”, de la transformación.

Nacido de un trabajo de alfabetización de jóvenes y adultos, organizado en forma de “círculos de cultura”, el llamado “Método Paulo Freire” dio como resultado innumerables experiencias, también en escuelas, que continúan siendo realizadas en Brasil y “en el mundo”.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003; FREIRE, Paulo. *A sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d’Água, 1995; FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1984; FEITOSA, Sonia Couto Souza. *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1999; HURTADO, Carlos Nuñez. *Educar para transformar, transformar para educar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.





MIEDO Y OSADÍA

Pedrinho Guareschi y Ecuclides Redin

La antinomia *miedo-osadía* atraviesa toda la obra de Paulo Freire. Y eso es dialógicamente coherente con su teoría y su práctica pedagógica, pues, como educador, él siempre se mostró comprometido con una educación comprometida y liberadora, tanto en la práctica escolar como en la acción política más amplia. Miedo y osadía son dos comportamientos realistas y concretos de todo educador que, inserto en una sociedad y en un sistema escolar que emplean prácticas autoritarias y dominadoras, entiende y desea la superación de esas prácticas, tanto en la construcción de una pedagogía valiente y creadora como en la tentativa de cambio político de las estructuras sociales más amplias. Después de algunas consideraciones sobre la centralidad del problema, profundizamos en las implicaciones presentes en esa antinomia.

CENTRALIDAD DEL TEMA

Son tres los lugares y contextos en que Freire discute explícitamente el tema.

El primero es un su libro *Medo e ousadia*, con el subtítulo *O cotidiano do professor*, escrito a cuatro manos, dialogando con Ira Shor (FREIRE; SHOR, 1986). En él trabajaron realizando reuniones periódicas durante dos años. La razón de haberle dado ese subtítulo se vincula al hecho de que se trata de reflexiones y discusiones de asuntos que fueron (y aún son) traídos por profesores y alumnos sobre cómo producir una “educación liberadora” de forma concreta. Es más, el título del libro podría ser “cómo practicar una educación liberadora”, pues ese es el punto focal de la mayoría de los capítulos. Si prefirieron *Medo e Ousadia*, probablemente se debió a que quisieron enfatizar en el papel devastador que ejerce el miedo en la vida de los educadores, y a la necesidad de que ellos enfrenten con valentía ese asunto.

La realidad de la escuela y del(de la) educador(a) es difícil y compleja. Es él quien debe “conseguir responder” a las exigencias que le exigen tanto la familia como la sociedad. El educador se ve frente a dos problemas centrales que se muestran como si fueran casi insuperables: el propio sistema escolar, que trabaja contra el educador, colocando frente a él decenas de alumnos; y el método tradicional de educación y enseñanza, entendido por él como inoperante. Eso le trae recelo y espanto, y él se pregunta cómo superarlos. Se da cuenta de que tiene que iniciar una nueva perspectiva. Pero ¿cómo y qué hacer?

El segundo espacio en el que Freire discute la cuestión del miedo es en el libro *Professora sim, tia não*, una serie de cartas dirigidas a las profesoras. Él dedica toda la segunda carta al tema “No deje que el miedo a lo difícil le paralice” (FREIRE, 1979). Allí Freire argumenta que el miedo es normal; el problema es cuando éste se transforma en pánico, que paraliza a las personas.

Finalmente hay una expresión, “el miedo a la libertad”, que encontramos en varios de sus libros de la década de 1990. Él discute la cuestión del miedo y de la





osadía, principalmente cuando reflexiona sobre su propia historia: “su *miedo a la libertad*, que yo no entendía ni hablaba de él así” (1997a, pp. 10-11).

LA ANTINOMIA MIEDO-OSADÍA

Escogimos el término “antinomía”, pues nuestro propósito es mostrar, a partir del entendimiento de Freire, que miedo y osadía no se excluyen, sino que se necesitan. Ellos son interdependientes. El miedo es una dimensión necesaria del trabajo del educador. No el miedo paralizante sino el miedo que produce el sueño liberador, como veremos.

En la reflexión de Freire, el miedo se hace presente en la vida del educador precisamente porque él desea una educación liberadora y transformadora. Sólo se tiene miedo porque se desea cambiar. Y querer cambiar es un acto político. Quien desea mantener las cosas como están no necesita tener miedo.

¡Si! El miedo existe en ti, precisamente porque tú tienes el sueño. Si tu sueño fuera el de preservar el *status quo*, entonces ¿qué deberías temer? (...) Entonces, tú no necesitas negar tu miedo. Si racionalizas tu miedo, entonces niegas el sueño. Para mí, es necesario ser absolutamente claro respecto a estos dos puntos: el miedo viene de tu sueño político, y negar el miedo es negar el sueño. (1986, pp. 52-53)

Íntimamente vinculada a la cuestión del miedo está la percepción de la necesidad de compromiso.

(...) propio de la existencia humana, del compromiso con la realidad, de cuyas “aguas” los hombres verdaderamente comprometidos se “mojan”, se empapan. Al vivirlo (el compromiso) los hombres ya no se consideran neutros. La neutralidad frente al mundo, frente a lo histórico, frente a los valores, refleja solo el miedo que se tiene de revelar el compromiso. (...) Y como éste no es un compromiso verdadero, asumen la neutralidad imposible. (FREIRE, 1979, p. 10)

Pero si el miedo está en el origen de toda educación verdaderamente transformadora y liberadora, él no puede ser una práctica en la acción pedagógica; la práctica educativa es siempre un acto de amor, como repite infinitas veces Freire: “No hay educación del miedo. Nada se puede temer de la educación cuando se ama” (FREIRE, 1979, p. 17).

En cambio la osadía o la valentía, están siempre vinculadas a la esperanza por un lado, y al riesgo por otro. Para Freire (1997b) “la esperanza forma parte de la naturaleza del ser humano”. Y “Concretizar un sueño político, obliga a tener experiencias arriesgadas, pero si no pasas por ellas, entonces no permites que tu sueño se convierta en realidad” (FREIRE, 1986, p. 53).





La paralización frente al futuro es para Freire, una característica de la alienación:

Esta (la alienación) generalmente produce una timidez, una inseguridad, un miedo de correr el riesgo de la aventura de crear, sin el cual no hay creación. En el lugar de este riesgo que se debe correr (la existencia humana es riesgo) y que también caracteriza a la valentía del compromiso, la alienación estimula el formalismo, que funciona como una especie de cinturón de seguridad. (1979, p. 14)

En la secuencia del raciocino, Freire muestra que ese miedo de osar y de transformar es en su origen una internalización del proyecto del opresor:

Es por eso que las administraciones autoritarias, algunas incluso diciéndose avanzadas, buscan por diferentes caminos, internalizar en el cuerpo de las personas el miedo a la libertad. Cuando eso se consigue, la *profesora* guarda dentro de sí, *hospedada* en su cuerpo, la sombra del dominador, la ideología autoritaria de la administración. (FREIRE, 1999, p. 9)

Es ese miedo a la libertad que conduce a los educadores “a la falsa paz que les parece que existe en la situación de *tías*, lo que no existe en la aceptación plena de su responsabilidad de *profesoras*” (FREIRE, 1999, p. 7).

Concluimos con una afirmación de Freire que, a nuestro modo de ver, sintetiza la problemática del miedo, del riesgo y de la esperanza:

(...) cuando la educación ya no es más utópica, esto es, cuando ya no se hace en la desafiante unidad de la denuncia y del anuncio, es porque el futuro pierde su real significación o porque se instala el miedo de vivir el riesgo del futuro como superación creadora del presente que envejece. La espera sólo tiene sentido cuando, llenos de esperanza, luchamos para concretizar el futuro anunciado, que nace en la denuncia militante. (FREIRE, 1981, p. 31)

El miedo y el pánico nos paralizan y sirven como una trampa para que los oprimidos concedan a los opresores el poder y la “verdad”. Don Helder Câmara, con su carisma, en el trágico tiempo de la dictadura, de la tortura, de los exilios y de los asesinatos, de la dictadura del miedo, decía: “No se dejen dominar por el miedo”. Vivimos siglos y milenios bajo el estigma del “*si vis pacem para bellum*” (“si deseas la paz, prepárate para la guerra”) totalmente equivocado. Lo que construye la paz es el amor y la lucha por él entre todos, con alegría y esperanza. La guerra genera violencia. Sólo la alegría y la esperanza generan la solidaridad y la lucha por la paz para todos.





Referencias: FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; FREIRE, Paulo; Ira, SHOR, *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra. 1997a; FREIRE, Paulo. *Paulo Freire in Memoriam*. Vídeo. São Paulo: PUCSP, 1997b.; FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água. 1999.

MILITANCIA

Cheron Zanini Moretti

Esta categoría no aparece en la obra de Freire, a través de una elaboración más explícita y/o como un todo organizado. Sin embargo, las ideas de Freire nos ofrecen pistas a partir de algunos términos recurrentes como: implicaciones políticas, compromiso y comprometimiento, lucha, radicalidad, defensa de ideas, conciencia, activismo, entre otros. Para comprender la relación de Freire con la militancia política social y la militancia política partidaria, se recomienda la lectura de *Aprendendo com a própria história* (1987) y sus últimos escritos. Sobre todo la primera lectura sugerida presenta un resumen de la historia del educador pernambucano que permite que tengamos algunos elementos de construcción de una militancia que, entre 1958 y 1959, puede ser caracterizada como ingenua (1987, p. 31), y que a lo largo del tiempo va tomando cierta radicalidad.

La militancia de Freire tiene que ver con la solidaridad, si consideramos su experiencia con el Gobierno de Miguel Arraes, por ejemplo. Paulo Freire dice que a pesar de no haber participado en un órgano o secretaría de gobierno, el sentimiento era de “profundo vínculo político (...) una solidaridad política” (1987, p. 16). En el exilio él se define como un “militante de la educación”, pues como educador era un político. En *Pedagogia da autonomia* (2000a), Freire reflexionó sobre la práctica docente y la condición de trabajador/a de la educación, sobretodo reconociendo la responsabilidad que exige la práctica educativa, según él, que es el deber de luchar en el sentido de que ella sea realmente respetada. Así, “el respeto que como profesores debemos a los educandos difícilmente se cumple, si no somos tratados con dignidad y decencia por la administración privada o pública de la educación” (FREIRE, 2000a, p. 107).

En *Educação como prática da liberdade* (1996) podemos observar una preocupación por distinguir *radicalidad* de *activismo*. Para él, la primera condición del educador y de la educadora es tomar posición amorosamente, mientras que el sectarismo es una matriz preponderantemente emocional y acrítica. El activismo estaría inclinado hacia la arrogancia, a una postura anti dialógica y, por eso, anti comunicativa. Para Paulo Freire, “la reflexión crítica sobre la práctica se convierte en una exigencia de la relación teoría/práctica sin la cual la teoría





puede convertirse en mera palabrería y la práctica, activismo” (FREIRE, 1996, p. 24). Esta consideración nos hace entender la *militancia freiriana* como un movimiento radical, ya que la radicalidad del educador y de la educadora “no niega el derecho del otro de optar. No pretende imponer su opción. Dialoga sobre ella (...) Intenta convencer y convertir, y no aplastar” (FREIRE, 1996, p. 58). Esta posición implica también reconocer que el buen sentido no es suficiente para orientar o fundar tácticas de lucha, “indiscutiblemente, él tiene un importante papel en mi toma de posición, lo que no puede faltar es la ética frente a lo que debo hacer” (FREIRE, 1996, p. 69).

Por lo tanto, la militancia vista a partir de Freire es la de quien se prepara y se organiza para la práctica, es la de quien lucha por los derechos y protesta contra las injusticias, para

(...) que el profesor ofrezca su lucidez y su compromiso en el combate en defensa de sus derechos, así como en la exigencia de las condiciones para el ejercicio de sus deberes (...) El irrespeto a este espacio es una ofensa a los educandos, a los educadores y a la práctica pedagógica. (FREIRE, 1996, p. 73)

La responsabilidad y el compromiso del educador y de la educadora con los seres humanos se encuentra en la justa ira contra el discurso dominante, que de manera fatalista, condena a la inmovilidad a todos y todas, así como la imposibilidad de cambiar la realidad porque “siempre fue así”. De acuerdo a Freire, el educador y la educadora tienen el derecho a la rabia, de manifestarla, de tenerla como motivación para la lucha, así como tiene el derecho de amar, “de tenerlo como motivación para (mi) pelea porque, como ser histórico, vivo la Historia como tiempo de posibilidad y no de determinación” (FREIRE, 1996, p. 84). Y Aún

el hecho de entenderme en el mundo, con el mundo y con los otros, me pone en una posición frente al mundo que no es la de quien [solamente] tiene que ver con él. Al final, mi presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él, sino la de quien se inserta en él. Es la posición de quien lucha para no ser objeto sino sujeto de la Historia. (FREIRE, 1996, p. 60)

Referencias: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. 6. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2000b.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005; FREIRE, Paulo; Sérgio, GUIMARÃES. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.





MITO

Sérgio Trombeta

Los mitos son obras abiertas y sus enseñanzas ético pedagógicas son inagotables. El mito es la forma como un grupo social expresa su propia actitud con relación al mundo o cómo busca resolver los problemas de su existencia. Él expresa el modo como el ser humano se comprende en su mundo, y lo que él dice no es claramente demostrable ni claramente concebible, pero su significado moral y religioso es siempre claro, o sea, él enseña sobre la conducta del hombre con relación a los otros o con relación a la divinidad. El mito es un relato sobre los orígenes con finalidad instauradora, y narra la forma en que nacieron las cosas, las instituciones, las reglas.

En cuanto sentido ético-religioso, el mito resiste al saber filosófico y científico. La riqueza de sentido presente en los mitos no puede ser transmitida ni traducida por el conocimiento filosófico o científico. “El sentido de totalidad al que se refiere el mito es constitutivo del propio ser humano, desde la más primitiva afirmación de su humanidad y se presenta como la condición de posibilidad de toda experiencia humana. Ese es también el motivo por el que ningún saber sobre el mito lo agota totalmente” (PERINE, 2002, pp. 47, 48). En este sesgo, los mitos no pueden ser dispensados, pues ellos responden a los grandes asuntos, a las inquietudes humanas sobre las cuales la razón no es capaz de dar una explicación satisfactoria. “El mito retrata la experiencia de la imposibilidad de expresar humanamente toda la realidad a través del lenguaje común. Su sentido debe ser buscado por el pensamiento reflexivo, como expresión de la inteligencia humana, en la tentativa de explicar el sentido oculto de la verdad original” (GRINGS, 1985, p. 328).

En la antigüedad clásica, el mito era considerado un producto interior o deformado de la actividad intelectual. El mito era de cierto modo lo opuesto a la verdad o la verdad imperfecta, disminuida; una especie de mentira. Él es visto como fruto de la mentalidad pre lógica.

Para Platón, los mitos están compuestos de maravillas. El amante de la ciencia y de la sabiduría es un amante de los mitos. El mito representa el verdadero conocimiento. Platón transmite las enseñanzas más profundas haciendo uso de los mitos. En la concepción de Aristóteles, aquel que ama el mito es de cierto modo, filósofo. Para los dos autores, existe una relación de amistad, parentesco entre el mito y la filosofía. La frontera entre ellos es muy tenue. Por eso

(...) no hay una discontinuidad radical entre la razón y el mito, justamente porque son dos niveles estructurales de la conciencia humana. Los mitos son indispensables, tanto para los individuos como para las sociedades. (PERINE, 2002, p. 50)

El mito representa también la proyección de la vida social del ser humano; proyección que refleja las características fundamentales de esa vida social. Su





función es justificar la realidad tal como ella es. Por eso, los mitos pueden también reforzar la tradición y legitimar estructuras de control, opresión, injusticia. En este sentido, el mito se aproxima mucho a la ideología. Su intención es justificar las condiciones objetivas del mundo, la realidad histórica, a partir de un poder trascendente al cual están sujetos el mundo y el ser humano.

En toda la obra de Paulo Freire, el mito es siempre concebido de manera negativa, pues el autor relaciona el mito con la ideología que oscurece, que escamotea la verdad, que aliena y manipula; que oculta las contradicciones, las falacias del sistema. El mito ayuda a mantener los secretos del poder, del control, de la manipulación. Los mitos-ideologías conducen a una visión estrecha de la realidad; es lo que nos distancia de la captación de la realidad de manera más crítica. Mientras más nos alejamos de la actitud crítica, más nos acercamos de la visión mítico-mágica, supersticiosa, ingenua de la realidad. La destrucción crítica de los mitos es esencial para la conquista de la verdad. El proceso de concientización, la actitud crítica se vuelve posible a partir de la eliminación de la mitología, de los mitos que sustentan estructuras de alienación, de opresión.

Para Freire, el mito-ideología es una trampa que tiene que ver directamente con ocultar la verdad de los hechos, con el uso del lenguaje para opacar la realidad, al mismo tiempo que nos convierte en “miopes” y nos impide pensar correctamente, evaluar críticamente nuestra existencia. La función del mito como ideología es la de mantener la realidad de la estructura dominante; es dejar a la persona pasiva, acomodada, adaptada al contexto de modo acrítico, haciendo del ser humano un simple objeto a servicio del sistema opresor. La ideología opresora hace uso de muchos artificios para mitificar la visión de mundo del oprimido para que éste acepte pasivamente la opresión, manteniéndose alienado, sin visión crítica del mundo. Los mitos, las ideologías hacen que las masas populares se conformen con los objetivos de la clase dominante. Al mitificar la realidad, la clase opresora mantiene la opresión, el control sobre la sociedad, preservando sus intereses. Por eso, en el análisis de Paulo Freire, la ideología dominante crea el mito de que el orden opresor es un orden de libertad. De que todos son libres para trabajar donde quieran. El mito de que todos pueden llegar a ser empresarios, del derecho de todos a la educación, de la igualdad de clase y también de la igualdad de todos frente a la ley. Es por la fuerza del mito-ideología que los oprimidos aceptan “el mito de que la rebelión del pueblo es un pecado cometido contra Dios. El mito de la propiedad privada como fundamento del desarrollo de la persona humana, por tanto las personas humanas serían sólo los opresores. El mito de la laboriosidad de los opresores y el de la pereza y deshonestidad de los oprimidos. El mito de la inferioridad “ontológica” de estos y el de la superioridad de aquellos” (FREIRE, 1987, p. 137).

Educar es desarrollar el pensamiento crítico; es ser capaz de escribir su propia vida, es aprender a decir su palabra, en fin, es ser sujeto. Por eso, todo el proceso de concientización debe eliminar las mitologías de la realidad opresora, pues la única manera de ayudar al ser humano a realizar su vocación ontológica





de ser más, a insertarse en la construcción de sociedades libres, democráticas y en la dirección del cambio social, es substituir la visión mítico-mágica de la realidad por una concepción más crítica. No hay proceso de concientización, de formación de la conciencia crítica sin superación de la conciencia mítico-mágica o de la lectura alienada de la sociedad. La verdadera liberación, el proceso de humanización de la sociedad, exige la desconstrucción de mitos, de las ideologías que legitiman el orden opresor, injusto y la formación de una conciencia crítica que nos haga sujetos de nuestra propia vida y participantes activos de la sociedad.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; GRINGS, Dadeus. *Conhecer a verdade*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1985; PERINE, Marcelo. “Mito e filosofia”. En: *Philosophos* Revista de Filosofia, Goiânia, v. 7, n. 2, 2002.

MODERNIDAD/POS MODERNIDAD

Afonso Celso Scocuglia

Paulo Freire registra ideas respecto al determinismo y a la posmodernidad, pensados en el ámbito de las relaciones entre la historia, la política y la educación. Más específicamente, Freire invierte en el combate a los determinismos (y sus implicaciones en la comprensión de la educación) de las principales corrientes del pensamiento de la modernidad del siglo XIX. En *Política e educação* (1993), el autor focaliza las aproximaciones y las relaciones entre historia y educación, criticando las concepciones mecanicistas, homogéneas, lineales y evolutivas de los procesos históricos.

Lo que la posmodernidad progresista nos plantea, él dice, es la comprensión realmente dialéctica de la confrontación y de los conflictos y no su inteligencia mecanicista (...). En lugar de decretar una nueva historia sin clases sociales, sin ideología, sin lucha, sin utopía y sin sueño, lo que la cotidianidad mundial niega contundentemente, lo que tenemos que hacer es rehacer al ser humano que actúa, que odia, que crea y recrea, que sabe e ignora, que se afirma y se niega, que construye y destruye, que es tanto lo que hereda cuanto lo que adquiere, en el centro de nuestras preocupaciones. (p. 15)

Pero, la “historia como posibilidad” rechaza la comprensión mecánica-positiva-lineal (“que guarda en sí la certeza de que el futuro es inexorable”), implicando un camino diferente para el entendimiento de la educación. Las palabras de Paulo Freire son esclarecedoras:





La superación de la comprensión mecanicista de la Historia, por otra que, entendiendo de forma dialéctica las relaciones entre conciencia y mundo, implica necesariamente una nueva forma de entender la Historia: La Historia como posibilidad. Esa comprensión de la Historia, que descarta un futuro predeterminado, no niega sin embargo, el papel de los factores condicionantes a los que estamos sometidos. Al rechazar el entendimiento de la Historia como un juego de destinos ciertos, como un dato dado, al oponerse al futuro como algo inexorable, la Historia como posibilidad reconoce la importancia de la decisión como acto que implica ruptura, la importancia de la conciencia y de la subjetividad, de la intervención crítica de los seres humanos en la reconstrucción del mundo. (p. 97)

Respecto a la relación más directa de Freire con la teorización social posmoderna, podemos considerar dos caminos de análisis: uno en el sentido de establecer una crítica pos moderna a sus conceptos “modernos” y otro “posmoderno” (progresista y crítico). A lo largo de una parte significativa de su obra, especialmente en uno de sus núcleos definidores situado en la *Pedagogia do oprimido* (1984) y en su entorno teórico, el aporte dialéctico/hegeliano/marxista (focalizado anteriormente), tomado como principio teórico fundacional, lo coloca en la mirada de las críticas de los posmodernos. Por otro lado, los argumentos posmodernos a las herencias de las meta narrativas del iluminismo (inclusive los liberalismos y los marxismos) colocan a Freire bajo críticas pertinentes. El propio Freire de los años 1990, en *Pedagogia da esperança* (1992), revisa ideas e incorpora nuevos temas y nuevos paradigmas que reiteran su rigurosidad teórica y una de sus mayores virtudes: su capacidad de autocriticarse para poder seguir reconstruyéndose permanentemente.

En otros trabajos argumentamos (SCOCUGLIA, 1997; 1999) y concordamos con Peters (2000) respecto a la inexistencia de un Freire esencial, único. Al contrario, su pensamiento evidencia varias fases constructivas. A pesar de que nuestra diferenciación de esas fases no sea la misma de Peters (2000, pp. 105-106) mencionamos su argumento:

Ese reconocimiento de que Freire pasó por diferentes fases está abierto a diferentes lecturas; no hay ningún Freire esencial, sino una serie de posiciones por las cuales él argumentó, y eso es propiamente la construcción del reconocimiento de una posición posmoderna en la subjetividad del autor.

En este camino, la falta de certezas y el inacabamiento teórico de Freire pueden ser verificados con facilidad cuando desconfía de sus certezas “mientras más seguro está de ellas”. Además, podemos notar posiciones de su “posmodernismo crítico” en las cuestiones de la textualidad, en el destaque permanente de la





importancia de las subjetividades presentes en los procesos educativos, o aún en las consideraciones sobre la cotidianidad, sobre las relaciones de (micro) poder o incluso cuando resalta la “introyección de la conciencia del otro” como “gran problema” de los oprimidos. Uno de esos puentes de transición modernidad/ posmodernidad se verifica en el discurso de Freire de la década de 1990 (a pesar de que no reniega de la *Pedagogia do oprimido*), alertando respecto a que la opresión debe ser entendida “en sus múltiples y contradictorias instancias”, que es importante “dar un cierto descuento para experiencias unitarias de opresión” y que debemos “apreciar la multiplicidad de modos de expresión”. Desde este punto de vista, Roberts (1996) “nos da una representación de concientización que está vinculada a la idea de praxis que es también sensible a la reciente crítica de pensamiento universalista y de sujeto centrado en la razón. Él interpreta la concientización a la luz de la noción posmoderna de subjetividades múltiples” (*apud*, 2000, p. 105). En *Pedagogia da esperança* (1992), volviendo sobre sus propios escritos, como afirmaba, aprendiendo con ellos las temáticas nucleares de sus propuestas prácticas y teóricas hegelianas-marxistas, ganan una mirada multicultural de género, de raza, de diversidad. No por ello desaparecen de sus reflexiones las categorías “clase”, “hegemonía”, “ideología”. Además de eso, reitera la posición de combate al neoliberalismo, al conservadorismo, al determinismo, al unitarismo —sean ellos de cualquier tenor o contenido—. Freire es incisivo al rechazar la “posmodernidad neoliberal”, y también al criticar el dogmatismo marxista y defender la “posmodernidad progresista y crítica”. En *Pedagogia da esperança* (1992, p. 96) indica la necesidad de que “los marxistas superen su autocomplacencia de que ellos son modernos”, para “adoptar una actitud de humildad a fin de batallar con las clases populares, y convertirse, posmodernamente, en personas con menos y menos certezas-progresivamente posmodernos”.

Al combatir tanto a la “izquierda” sectaria como a la “derecha oportunista”, Freire proclama: “*vamos a ser posmodernos: radical y utópicamente posmodernos*”, con la esperanza de construir una “sociedad que sea menos perversa, menos discriminadora, menos racista, menos machista que la sociedad que tenemos ahora” (1992, p. 51).

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Cortez, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984; FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993; PETERS, M. “Paulo Freire e o pós-modernismo”. In: GHIRALDELLI Jr., P. (Org.). *Estilos em filosofia da educação*. São Paulo: DP&A, 2000, pp. 99-108; ROBERTS, P. “Rethinking conscientisation”. *Journal of Philosophy of Education*, v. 30 n. 2, pp. 179-196, 1996; SCOCUGLIA, A. C. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 1997; SCOCUGLIA, A. C. “Origens e perspectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire”. *Revista Educação e Pesquisa* (FEUSP), São Paulo: EdUSP, 1999, pp. 25-37.





MOVA

Maria Alice de Paula Santos

El Movimiento de Alfabetización de Jóvenes y Adultos del Municipio de São Paulo (MOVA-SP-1989-1992) nació de la alianza entre los grupos populares y la Secretaría Municipal de Educación, cuando Freire ocupaba el cargo de Secretario de Educación, en la gestión del gobierno de Luíza Erundina.

La propuesta de creación del movimiento vino al encuentro de las necesidades de los grupos sociales de las diversas regiones de la ciudad de São Paulo, principalmente de las zonas este y sur, que tenían tradición en la alfabetización de jóvenes y adultos. Estos grupos se habían quedado sin el financiamiento de la Fundación Educar, después de su extinción, y para dar continuidad a su trabajo, necesitaban apoyo financiero.

Es interesante llamar la atención hacia las razones que motivaron para escoger el término “movimiento”, para designar a su programa. Paulo Freire, Moacir Gadotti, Pedro Pontual y el equipo responsable del programa querían evitar cualquier identificación del programa, que estaba siendo creado como una “campaña”, con las antiguas campañas de alfabetización. Todos estaban comprometidos con la “escolarización básica de jóvenes y adultos incorporada a la lucha por una escuela pública popular” y con “la cuestión de la continuidad del proceso de alfabetización, habiendo propuesto el despliegue de la post alfabetización y creando condiciones para que los participantes en este movimiento se comprometieran con la lucha por el proseguimiento de su escolarización básica” (SMSP/SME, e pós-alfabetização para o Município de São Paulo, 1989, p. 3 mimeo).

Por eso se decidió por el nombre “movimiento”, pues le daría el sentido de movilización y compromiso de los sectores organizados de la sociedad, de apoyo a los grupos que ya desarrollaban el trabajo de educación de jóvenes y adultos.

A fin de viabilizar la relación de alianza entre la Secretaria Municipal de Educación (SME) y los grupos sociales, fue organizada la siguiente estructura:

a) En el ámbito de la SME: una coordinación central y un equipo responsable del desarrollo del programa, del convenio con entidades asistenciales, sociedades y asociaciones regularmente constituidas y por la creación del Foro de los Movimientos Populares de Alfabetización de Adultos de la Ciudad de São Paulo (Foro Municipal) que estableció las directrices y los principios generales del MOVA.

El equipo del programa hacía contacto con los grupos sociales, visitándolos, conociendo el trabajo desarrollado y presentaba la propuesta de alianza⁴⁵ de la SME. Esos grupos debían frecuentar las reuniones del Foro Municipal y sólo después de esos contactos podría comenzar a existir dicha alianza.

45 Una forma de asociación horizontal (“parceria” en portugués). N. de E.





Después de firmado el convenio, los educadores de los movimientos participaban del proceso de formación inicial y permanente. Ese proceso comprendía un curso de cuarenta horas iniciales para los educadores y los supervisores; después reuniones semanales entre ellos y quincenales entre los supervisores y el equipo del programa.

El equipo responsable por el programa también participaba de las plenarios del Foro MOVA-SP. Ese foro estaba conformado por los representantes de las entidades y por el equipo del programa para la realización de la gestión del programa.

b) En el ámbito de las asociaciones que han firmado convenios: ellas tuvieron que conformar su estructura organizativa, incluso jurídica, y contribuir a la constitución del Foro de los Movimientos de Jóvenes y Adultos de la Ciudad de São Paulo (Foro Municipal). Ese foro se caracterizó como espacio de discusión política, de decisión colectiva, de auto organización, de debate, de encaminamiento y de negociación tanto de las propias propuestas como de aquellas presentadas por la SME.

La relación de alianza estaba fundada en una concepción de Educación Popular que implica una intencionalidad política y social; combina investigación educacional con los procesos educativos y con los procesos de participación popular; promueve situaciones de reflexión sobre la práctica-teoría-práctica; busca tener una visión de la totalidad concreta; además de desarrollar la conciencia crítica de los educadores y de los educandos, busca incentivar la participación de ellos en los espacios públicos como por ejemplo, el foro municipal de alfabetización y foros regionales.

La concepción de alfabetización y de EJA por el programa MOVA-SP es considerada como emancipadora, en la medida que es una importante contribución, no la única, para que los educandos participen de la transformación socio histórica de una sociedad. Esa concepción engloba en su trabajo pedagógico, además del aspecto socio político, el desarrollo, por parte del lector, de una comprensión crítica del texto y del contexto socio histórico.

Forma parte de esa concepción la construcción de una identidad de la EJA que: a) enfatiza la dimensión política de la educación de jóvenes y adultos, da especial atención a la transformación de valores y actitudes de los educandos y la asunción de posturas críticas y participativas frente a la realidad social; b) lleva en consideración las necesidades de aprendizaje características de la edad adulta y de la condición de trabajadores; c) basa su propuesta política-pedagógica también en los estudios sobre las características cognitivas de los alumnos jóvenes y adultos y en las posibilidades de integrar los saberes adquiridos y los contenidos escolares en su experiencia de vida.

El MOVA-SP de ese período fue referencia para el surgimiento de muchos programas en varios municipios y estados que tenían o tienen administraciones progresistas. La reunión de todas esas experiencias se constituyó luego en una red MOVA-BRASIL, que tiene como objetivo el fortalecimiento estructural del movimiento a nivel nacional.





Referencias: PMSP/SME/DOT/EJA. MOVA. São Paulo, 2001; SANTOS, M. Alice de P. *Tecendo a rede MOVA-BRASIL: sua história, seus sujeitos, suas ações*. Tese (Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

MOVILIZACIÓN

Lucineide Barros Medeiros

En la obra de Paulo Freire movilización tiene una estrecha vinculación con las ideas de organización, concientización y participación. El término “movilización” aparece en general, asociado a los procesos de educación popular y de alfabetización de adultos.

Movilización en la obra de Paulo Freire expresa un movimiento de carácter político que involucra a personas, valores, actitud y proyectos, distanciándose del empleo usual del término que reporta, normalmente, a la regimentación de las personas que no siempre están conscientes de las acciones para las cuales fueron “movilizadas”, como sucede comúnmente en los procesos electorales.

Francisco Weffort en el Prefacio del libro *Educação como prática da liberdade*, explica que el Movimiento de Educación fue una de las diversas formas de movilización de las masas realizadas en Brasil (FREIRE, 1981, p. 9). La afirmación se refiere al movimiento intenso alrededor de un expresivo trabajo de alfabetización realizado en Brasil en la década de 1960, especialmente por medio del Movimiento de Cultura Popular (MCP), del Servicio de Extensión Cultural (SEC) de la Universidad de Recife (PE), de la Experiencia de Angicos y del Programa Nacional de Alfabetización del Ministerio de Educación, momento en el que la propuesta de Alfabetización de Freire tendía a alcanzar amplitud nacional, como él mismo revela a Sérgio Guimarães (FREIRE, 1987, p. 13): “No quiero decir que en la época ya estuviéramos con el esquema montado para todo el país, sino casi: estábamos cuidando de la capacitación de cuadros que, a su vez, se multiplicaban, etc. Con este Plan pretendíamos alcanzar a todo el país”. Con el golpe de Estado, el Movimiento fue brutalmente interrumpido en el Brasil, habiéndose sin embargo desparramado por el mundo, comenzando por América Latina, y alcanzando a continuación otros países y continentes.

Para Paulo Freire la movilización es más que un acto, es una actitud y tiene un intenso sentido político, debiendo contener en sí los valores para los cuales ella debe conducir. En ese sentido, la movilización del Movimiento de Educación, además de conducir a la alfabetización y pos alfabetización, expresaba también en aquella época, según Weffort, una fuerte presión sobre las estructuras del Estado, ayudando al pueblo a “tomar la Historia en sus manos”, rehaciendo y rehaciéndose, en la hechura de la historia, con la propia presencia y no solo por medio de la representación.





El proceso de movilización alrededor del Movimiento de Alfabetización era entendido por Freire como una tarea revolucionaria, que buscaba ella misma, con el propio acto educativo, “la participación crítica y creadora del pueblo en el proceso de reinención de su sociedad, recién independiente del yugo colonial, que la sometía hace tanto tiempo” (FREIRE, 1985, p. 46), pues al dominador no le es posible reconocer la importancia de la verdadera organización y consecuentemente, del proceso de movilización.

Al ser el objetivo fundamental del proceso de educación la transformación de la realidad opresora, la movilización implica la lucha con mi pueblo, no por el pueblo, ni para él, objetivando la recuperación de la humanidad robada. Por lo tanto, no se trata de conquistar al pueblo, pues en general esto es parte de las estrategias de dominación.

La movilización en este sentido es una práctica de libertad para la libertad, que debe ocurrir a partir de la conciencia de que “nadie libera a nadie y nadie se libera solo”, sino que “las personas se liberan en comunión” (FREIRE, 2005, p. 151), en una actitud de superación del espontaneísmo y del voluntarismo.

Al ser la movilización al mismo tiempo objetivo y condición del proceso de liberación, es una actividad eminentemente político-pedagógica que ocurre no sólo por medio de personas sino especialmente por medio de procesos en los cuales las personas se afirman como sujetos.

La movilización y la organización popular, en términos realmente participativos, son en sí tareas eminentemente político-pedagógicas a las cuales no podrían estar ajenas la alfabetización y la pos alfabetización, que son medios de respuestas a aquel desafío. Como medio de respuesta a él se encuentra la información formadora y sin slogans, no domesticadora, alrededor de los más mínimos problemas que tengan que ver con el destino del país (FREIRE, 1985, p. 48).

En el proceso de movilización, necesariamente debe haber el encuentro de educandos y educadores entre sí, con el mundo de posibilidades, cuya realización, en el sentido de la liberación, exige concientización, organización y participación activa. Paulo Freire sugiere que los educadores y educadoras estén vinculados(as) al ambiente de vida o trabajo de los educandos y educandas, volviendo así más fácil el diálogo. Esto porque comprende que mientras mayor sea el respeto a las iniciativas de las poblaciones interesadas y el intercambio de ideas, mayor será la eficacia de la movilización (FREIRE, 1987, p. 132).

Referencias: FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 11. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985; FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 2 ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a*





Pedagogia do oprimido. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005; FREIRE, Paulo; Sergio, GUIMARÃES. *Aprendendo com a própria história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MOVIMIENTOS SOCIALES/MOVIMIENTO POPULAR

Lucineide Barros Medeiros, Jaime José Zitkoski y Danilo R. Streck

Eso es amigos, personas del pueblo, personas brasileñas. Este Brasil es de todos y todas nosotros. Vamos adelante en la lucha sin violencia, en la resistencia consciente, tomarla con determinación, para construir solidariamente, el país de todos y de todas los/las que nacieron aquí o se juntaron a él para engrandecerlo. Este país no puede continuar siendo de pocos (...)
Luchemos por la democratización de este país (...).
(PAULO FREIRE)

Esta es una recomendación en formato de profesión de fe frente a las imágenes de la llegada de la Marcha Nacional de los Sin Tierra a Brasilia el 17 de abril de 1997. Ana Maria Araújo Freire, como testigo de ese momento, afirma que Paulo Freire se quedó de pie caminando de un lado a otro de la sala y tenía erizados los “pelos del cuerpo entero, los poros abiertos y el sudor caliente” (FREIRE, 2000, p. 63). En ese momento encontramos a los dos educadores en diálogo, Paulo Freire y los movimientos sociales del campo, en interacción entre el pensamiento y la práctica que los identifica como sujetos comprometidos con el proceso de transformación social.

La estructura social con la cual se comprometen Freire y los movimientos sociales, es histórica y es resultado de la acción que ejercen los hombres sobre el mundo. Para Gohn (2003, p. 14), los movimientos sociales expresan de diferentes modos energías de resistencia a lo viejo que los oprime y fuente revitalizada para la construcción de lo nuevo. Freire identifica tales agentes como movimientos sociales populares, en la medida que también sitúa energías contrarias al cambio en su análisis sobre la estructura social (FREIRE, 1983, p. 50).

Aún en los primeros escritos, cuando reflexionaba sobre la educación y la realidad brasileña de finales de los años 1950, Freire ya se posicionaba claramente a favor de la superación de las condiciones estructurales colonialistas y autoritarias que llevaban al pueblo a encerrarse de manera individualista, demostrando la necesidad de que el País se encuentre consigo mismo por medio de experiencias de participación popular, a pesar de estar fuertemente condicionados por los valores predominantes en la época;





Cada vez más nos convencíamos ayer y estamos convencidos hoy de que para ello, el hombre brasileño tendría que ganar su responsabilidad social y política, conquistando esa responsabilidad. Participando. Ganando cada vez mayor injerencia en los destinos de la escuela de su hijo. En los destinos de su sindicato De su empresa, a través de agremiaciones, de clubes, de consejos. Ganando injerencia en la vida de su barrio, de su iglesia. En la vida de su comunidad rural, por la participación actuante en asociaciones, clubes, en sociedades de beneficencia. (FREIRE, 1981, p. 92)

En diálogo con Myles Horton (FREIRE; HORTON, 2002, p. 182), cuando abordaban el papel de los conflictos, que son inherentes a la vida de los movimientos sociales, Paulo Freire no reafirma sólo que ellos son “la partera de la conciencia”, sino que recuerda que la idea de movimiento está presente en la etimología de educación: un movimiento de fuera para dentro y viceversa, que traduce el movimiento que se vive en la relación entre autoridad y libertad. Se comprende así que el Movimiento Popular —según él “Con mayúscula, se escribe Movimiento Popular”— “es considerado por Freire como una gran escuela de la vida: aprender, las personas van cambiando su barrio, su ciudad y su país. “Es por esos caminos que el Movimiento Popular va innovando la Educación” (FREIRE; NOGUEIRA, 1989, p. 66).

Al escribir sobre su experiencia en la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo, Freire (1993, p. 21) nos habla respecto a su comprensión respecto al papel de los movimientos sociales populares frente a los cambios impuestos por las políticas neoliberales: “los movimientos populares tendrían que continuar, mejorar, enfatizar en su lucha política para presionar al Estado en el sentido de que cumpla su deber”, frente a su criminosa omisión.

“Alzar día y noche la bandera de lucha, día y noche a favor de la escuela pública” y democrática, siempre en búsqueda de la mejora de su calidad en el contexto de la lucha por la transformación social, presupone la articulación de ésta con diversas otras luchas. Freire reconoce que esto se da en una trayectoria en la que los movimientos sociales se empeñan en la construcción de la historia como “hazaña de la libertad”. En este sentido, comprende que los movimientos sociales populares constituyen un proceso de luchas, frente a lo cual es importante reconocer que los quilombos así como los campesinos de las Ligas Agrarias y los Sin Tierra de hoy, todos en su tiempo, anteayer, ayer y hoy, soñaron y sueñan el mismo sueño (FREIRE, 2000, p. 60).

En los últimos escritos, toma el ejemplo de los sin tierra, diciendo que debemos a ese movimiento mucho más de lo que a veces podemos pensar, al tiempo que destaca su inconformismo y su determinación de ayudar a la democratización del País; en la misma oportunidad lanza la convocatoria para la realización,





(...) de la marcha de los desempleados, de los que sufren injusticias, de los que protestan contra la impunidad, de los que claman contra la violencia, contra la mentira y el irrespeto a la cosa pública. La marcha de los sin techo, de los sin escuela, de los sin hospital, de los renegados. La marcha esperanzadora de los que saben que cambiar es posible. (FREIRE, 2000, p. 61)

También es expresivo el testimonio de Freire en la última entrevista dada a la TV PUC/SP en abril de 1997, días antes de su muerte. Freire expresa allí su felicidad por estar viviendo en aquel momento y viendo suceder las “marchas” de uno de los movimientos sociales más importantes de nuestro país - el MST. Para corroborar su apoyo y su solidaridad con ese movimiento y con otros que sirven de ejemplo para el ejercicio de la ciudadanía y de la democratización de nuestra sociedad, Freire denuncia en la mencionada entrevista, los prejuicios que principalmente la derecha y/o la élite brasileña tiene con relación a las clases populares y a las luchas de los movimientos sociales. Más allá de la denuncia, Freire apunta el significado histórico para nuestro país, que tiene la organización de las “marchas” que luchan por más derechos sociales y por la democratización, no sólo política sino también económica, de nuestra sociedad.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 9 eds. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993; FREIRE, Paulo; MYLES, HORTON. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Vozes, 2003; FREIRE, Paulo; ADRIANO, NOGUEIRA. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1989; GOHN, Maria da Glória. (Org). *Movimentos sociais no início do século XXI - antigos e novos atores sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MUJER/HOMBRE (Relaciones de género, relaciones dignas)

Edla Eggert

Se podría decir que el tema de las relaciones de género en la base conceptual de Paulo Freire aparece poco. Sin embargo, existe una reflexión que puede ser identificada como formando parte de esa temática en su libro *Pedagogia da esperança* (1992, pp. 66-68). Freire desarrolla la cuestión ideológica del uso del lenguaje machista incluso por él mismo. En ese pasaje recuerda que al final del año 1970 e inicio de 1971, recibió un “sinnúmero” de cartas de mujeres norteamericanas que criticaban su lenguaje sexista, centralizando en todos los textos el uso de la palabra





hombre. En esa narrativa él describe cuánto al inicio él estuvo irritado con ese tipo de cartas, pues después de todo, cuando él escribía *Hombre*, sobreentendía que estaban incluidas las mujeres. Paulo Freire hace entonces una declaración de cambio del concepto y de práctica en su postura del uso del lenguaje sexista hacia un lenguaje inclusivo. Y eso, según él, no era para agradar a las lectoras norteamericanas, sino por buscar de manera incansable, ser coherente con lo que anunciaba. Es lamentable que, en esa cantidad indeterminada de cartas recibidas, él no se haya acordado del nombre de ninguna lectora/autora. Freire apunta un débito con esas mujeres feministas que lo convencieron que existe una realidad patriarcal anunciada en todos los espacios de la vida humana.

Un año después de haber escrito *A pedagogia da esperança* (1992) es lanzado un libro sistematizado por algunos intelectuales del Hemisferio Norte en el cual Freire hace la siguiente afirmación:

Desde los años 70 aprendí mucho del feminismo y llegué a definir mi trabajo como feminista, viendo al feminismo como estrictamente vinculado al proceso de auto reflexividad y acción política por la libertad humana. (FREIRE, 1993, *apud* LOCKHART, 1996, p. 62)

Según Lockhart (1996) esa afirmación sonó forzada, pues Freire recibió muchas críticas de feministas respecto al uso de su lenguaje, pero no deja de considerar que él se haya apresurado en convertir su lenguaje en más equitativo y actualizado. Este mismo autor trae la opinión de Bell Hooks que, en ese mismo libro se declara a favor de Freire diciendo: “Todo sería diferente para mí si él hubiera intentado silenciar o disminuir la crítica feminista”, dice ella (HOOKS, 1993, *apud* LOCKHART, 1996, p. 63).

Hubo, sí, una apertura de Freire a este tema y que puede haber contribuido en las posteriores argumentaciones para pensar cuestiones de la libertad humana, dignidad y autonomía. Propongo algunas reflexiones con lo que tenemos a partir del texto base ya referido (FREIRE, 1992).

Comprendiendo las relaciones de género como la construcción cultural de los aprendizajes de ser hombre y de ser mujer, de la manera en que se relacionan entre sí y entre sus pares, vamos a intentar producir esta ficha. Y cuando Freire cuestiona por ejemplo “¿Por qué los hombres no se encuentran incluidos cuando decimos “las mujeres están decididas a cambiar el mundo?” (1992, p. 67). ¿Qué está implícito en ese extrañamiento? Según Graciela Hierro (2001) el género femenino es diferente y se encuentra registrado como inferior en todos los espacios que suponen jerarquías. Lo diferente es inferior, pecaminoso, malo. Desde los relatos bíblicos, Eva, en el *Antiguo Testamento*; pasando a las narrativas de Hesíodo en el *Trabalho e os dias*, Pandora, las primeras mujeres son descritas como el problema, la plaga, el castigo de los hombres (MARQUETTI, 2007).

En la tradición occidental cristiana tendremos una nueva mujer para componer el nuevo hombre en Cristo. Será María, la mujer virtuosa, inmaculada,





instrumento de Dios. Virgen y madre. La maternidad pasa a ser sinónimo del feminismo bueno. Y la santidad pasa a ser representada en la maternidad (y no de cualquier maternidad como recuerda Marcela Lagarde y Los Ríos, 2005) y en la virginidad/castidad. La mujer mala al contrario, está íntimamente relacionada con Eva, Satanás, María Magdalena. El cuerpo sensual y la idea de placer carnal está para Eva como el sacrificio y la donación está para María. Ivone Gebara (2000) caracteriza la fenomenología del mal femenino construido sobre la base del argumento de la teología cristiana androcéntrica.

Freire, como un hombre sensible y atento a las injusticias, consiguió dentro de sus posibilidades epistemológicas y selección de lecturas de teóricos y de mundo, enfatizar el camino de la dignidad de que seamos mejores seres humanos. Y ese es el legado dentro del cual creo que podemos ampliar sus argumentos y dialogar trayendo diversidades que dignifiquen el ser y estar en el mundo. De esa manera toda la experiencia de argumentar por la autonomía y libertad de la persona humana en el discurso de Paulo Freire posee un despliegue cuando se piensa en la experiencia de la profesora o del profesor. De quien educa o de la persona que es educada. El entorno y las experiencias influyen profundamente el camino de la educación para la libertad.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, Edições UNESP, 2000; GEBARA, Ivone. *Rompendo o silêncio: uma fenomenologia feminista do mal*. Petrópolis: Vozes, 2000; HIERRO, Graciela. *Ética del placer*. México: Unam, 2001; LOCKHART, John. “Reviendo Paulo Freire e sua relevância para a intervenção em comunidades: as fontes de minha “surpresa””. Revista *Informação & Sociedade*, João Pessoa, v. 6 n. 1, pp. 51-67, jan./dez. 1996; LOS RÍOS, Marcela Lagarde y de. *Cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Ciudad de México: UNAM, 2005; MARQUETTI, Flávia Regina. “Olhos de serpente”. Revista *Ártemis*, v., n. 7, pp. 1-12, 2007. Disponible en: <http://www.prodema.ufpb.br/revistaartemis/numero7/artigos/artigo_01.pdf>. Revisado el: 7 ene. 2008.

MULTICULTURALISMO

João Francisco de Souza

Paulo Freire supera las dos perspectivas predominantes en los análisis de la problemática del multiculturalismo. La primera que la encara como un modelo prescriptivo de integración, camina en la dirección de la normalización de medidas de adopción de la diversidad, sobre todo en las escuelas. Y la segunda, más concreta, que la entiende como característica de las sociedades actuales, confundiéndola con diversidad cultural o pluriculturalidad.





Al interior de esos dos abordajes que compiten, hay una multiplicidad de variaciones. Paulo Freire (1992) ve la cuestión por otro ángulo. Coloca ese debate a partir del punto de vista socio político y pedagógico. Podemos afirmar que el multiculturalismo aparece en su pensamiento cuando discute la cuestión de la unidad en la diversidad en la sociedad actual como el desafío o la utopía a ser construida en el siglo XXI, o infelizmente quizá durante todo el tercer milenio.

Para resaltar la contribución de Paulo Freire a ese debate, fueron analizadas obras del Grupo de Investigación del CEIIE (Centro de Investigación e Intervención Educativas de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Porto) (SOUZA, 2002) y artículos publicados en la *Revista Brasileira de Educação* (SOUZA, 2006). Esos análisis evidencian una multiplicidad de concepciones del pluri/inter/transculturalismo. Debate por otro lado ampliamente interesante, pero que no han contribuido con consistencia a la comprensión de las implicaciones de la diversidad cultural y sus impactos en los procesos educativos, inclusive escolares, proveyendo una multiplicidad de direcciones orientadoras de la investigación educacional y de la praxis pedagógica.

Para varios autores lo importante no es la discusión de los prefijos “inter o multi, sino la concepción de cultura, los presupuestos teóricos, la postura epistemológica y el posicionamiento político que dan sustento a tales abordajes”. Sin embargo, la cultura para otros, es un “término polisémico que viene sufriendo un desgaste en su utilización en diferentes sentidos y en la propia dificultad de explicarla”.

La falta de claridad conceptual se debe a posturas teóricas diversas, que confunden el alcance y las posibilidades de los prefijos de tal manera que se pasa a usar el término intercultural como si caracterizara a una posición crítica y minimizara

(...) la asociación con el término multicultural, asumiéndolo como más conciliado con posturas menos críticas. Es interesante anotar, como resalta Sodré (1999), que puede haber, incluso una lógica de hegemonía político-económica atrás de ciertos discursos multiculturalistas, donde la dimensión mítica y comunitaria es reconocida, protegida y promovida siempre que no amenace la hegemonía tecnológica. (OLIVEIRA; CANEN; FRANCO, 2000, p. 115).

Desde el punto de vista epistemológico es importante, para garantizar la consistencia de los procesos investigativos y para ejecutar los procesos educativos y sociales, realizar conceptualmente un esfuerzo de precisión, como explicaremos más adelante. De esta manera, podemos contribuir para ir elaborando cierto consenso de concepciones que nos permitan saber de qué estamos hablando cuando usamos los prefijos para la concepción de cultura. Así podremos superar las ambigüedades tanto del término interculturalidad como del término multiculturalismo.

Podemos asumir que las diferentes posiciones aún no configuran un posicionamiento epistemológico similar al que enfatiza Paulo Freire. Este pensador entiende el multiculturalismo





(...) como la condición de las sociedades caracterizadas por la pluriculturalidad de culturas, etnias, identidades, patrones culturales, socio económicos y culturales, abarcando las formas por las cuales los diversos campos del saber incorporan la sensibilización sobre esta diversidad en sus formulaciones, representaciones y prácticas. (FREIRE, 1992)

posibilitando la convivencia de los diferentes con sus diferencias, pero capaces de dialogar, construir algunos objetivos comunes y actuar de forma concertada, a pesar de que esa generalización no garantice coherencia a las investigadoras y educadoras que usan tales términos, muchas veces sin darse cuenta.

Las diferentes formas que, a lo largo del tiempo y del espacio, van asumiendo las relaciones entre pueblos, culturas, civilizaciones, etnias, grupos sociales, instituciones e individuos, configuran el desafío central no sólo de las *praxis* pedagógicas, escolares o no, sino de las posibles formas de convivencia que seremos capaces de construir, para humanizarnos o deshumanizarnos, en la economía, en la política y en el saber, en los diferentes cuadrantes históricos y geográficos.

Los procesos de explotación, dominación, subordinación, genocidio, epistemicidio, eliminación de la cultura, de construcción de profundas desigualdades económico sociales, inclusiones perversas y de jerarquías que provocó la confrontación de los diferentes pueblos y culturas, a partir de aquel expansionismo europeo, paralelamente también generó vida, libertad, epistemogénesis, aculturaciones, recreaciones, mestizajes, luchas por relaciones más igualitarias y horizontales, figuraciones y configuraciones que hoy son la riqueza de la pos modernidad/mundo.

El sueño es que “en un mundo multicultural, los derechos humanos deben construirse en la interacción transcultural” (OLIVÉ, 1999, p. 17). Y así, pueden ser creadas las condiciones para superar conflictos específicos entre culturas concretas, reconocer el derecho de las otras culturas a preservarse, a florecer y evolucionar, y al mismo tiempo deben admitir que eso sea compatible con la participación de todas en la construcción y el desarrollo de sociedades más amplias, de auténticas sociedades multiculturales - en los ámbitos nacional y global.

La caracterización de la pos modernidad/mundo como una diversidad cultural y el debate sobre las probabilidades de una sociedad multicultural por la constitución de relaciones interculturales, tienen pues que poner en ecuación la cuestión de las interrelaciones nacionales en un mismo Estado o entre naciones-Estado autónomos en el concierto mundial. Entonces pasar a ser como todos los otros temas indicados hasta aquí, cuestiones substantivas de los contenidos de todos los procesos educativos (escolares o no).





Si cada tradición cultural representa un espacio para las posibles modulaciones de la condición humana, el riesgo es que cada grupo social piense que la suya es la única tradición humana verdadera. Como hicimos referencia anteriormente respecto a los valores, cada individuo y cada grupo humano piensan que sus valores son los valores. Entonces, cuando se confrontan, los conflictos son inevitables, incluso porque, además de esas cuestiones, se presentan los problemas de poder y de las jerarquías.

En esa perspectiva, nos encontramos en una situación de diversidad cultural o pluriculturalidad, no aún en una situación de multiculturalismo como configuración social consolidada y caracterizadora de la posmodernidad/mundo como nos enseña Paulo Freire. Para él, la multiculturalismo no puede existir “como un fenómeno espontáneo”, sino sólo si fuese “creado, producido políticamente, trabajado, a duras penas en la historia” (FREIRE, 1992, p. 157). Estamos frente a un hecho social: la diversidad cultural o la pluralidad de culturas (pluriculturalidad). Ella puede ser tomada como una de las características de la posmodernidad/mundo, fruto de los procesos de globalización vividos sobre todo en los últimos cincuenta años, los cuales provocaron las diferentes y nuevas transculturaciones en toda la Tierra. Esas diferentes culturas o trazos culturales de una misma cultura nacional sin embargo, aún se encuentran yuxtapuestos o en situación de dominación y condición de subalternas. El desafío es transformar en un multiculturalismo esa pluriculturalidad o diversidad cultural, a través del diálogo crítico entre las culturas y de las culturas (interculturalidad).

El multiculturalismo solo sucederá como resultado de una construcción política deseada cultural e históricamente. Es diferente de la pluriculturalidad que no es resultado de una acción intencional, voluntaria y construida políticamente. El multiculturalismo, como resultado de un proceso consciente de diálogo entre culturas o de trazos culturales en una misma cultura (interculturalidad) se caracteriza como “invención de la unidad en la diversidad. Por eso el hecho mismo de la búsqueda de la unidad en la diferencia, la lucha por ella como proceso, significa ya el comienzo de la creación de el multiculturalismo” (Freire, 1992, p. 157).

Las transculturaciones, producto de los procesos de globalización, que configuraron la pos modernidad/mundo, no caracterizan *per se* un mundo multicultural ni intercultural. Indican solamente una situación de diversidad cultural o una pluriculturalidad, más allá de configurar un desafío a la convivencia de esas diferentes culturas o trazos culturales en presencia. Según Freire (1992),

Es necesario volver a enfatizar que el multiculturalismo como fenómeno que implica la convivencia en un mismo espacio de diferentes culturas no es algo natural y espontáneo. Es una creación histórica que implica





decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural para conseguir fines comunes —y por lo tanto, demanda de cierta práctica educativa coherente con esos objetivos— y una nueva ética respecto a las diferencias.

El establecimiento de fines comunes para la convivencia de las culturas implica un amplio debate entre ellas de tal manera que puedan decidir y desarrollar una voluntad política, organizada y movilizadora, en una acción intercultural crítica, que garantice el respeto y el enriquecimiento mutuo de las culturas o trazos culturales en presencia. La lucha por la unidad en la diversidad es,

(...) obviamente una lucha política, implica la movilización y la organización de las fuerzas culturales en las que no puede ser despreciado el corte de clase, en el sentido de la ampliación y en la profundización y superación de la democracia puramente liberal. (FREIRE, 1992)

Queda claro por lo tanto, que para Freire, el multiculturalismo y la interculturalidad no son situaciones espontáneas, no son hechos sociales, no son datos estadísticos, por lo menos no se trata aún de la condición predominante de la posmodernidad/mundo. Son aún deseos, utopías, metas de algunos pocos grupos sociales, especialmente de los nuevos movimientos sociales populares. Aún no se puede identificar como si fuera la situación caracterizadora de la posmodernidad/mundo, ni una prescripción. Podrá y deberá constituir una utopía, una esperanza para una nueva configuración de la convivencia humana (en sus dimensiones económica, política, institucional y gnoseológica), en los nuevos escenarios mundiales.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; MARTUCCELLI, Danilo. “As contradições políticas do multiculturalismo”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 2. pp. 18-32, 1996; OLIVÉ, Leon. *Multiculturalismo y pluralismo*. México: Paidós; UNAM. Facultad de Filosofía y Letras, 1999; OLIVEIRA, Renato José; Ana, CANEN; Monique, FRANCO. “Ética, multiculturalismo e educação: articulação possível?” *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, pp. 113-126, jan./fev./mar./abr. 2000; SODRÉ, M. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999; SOUZA, João Francisco. *Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2002; Recife: NUPEP/UFPE; Bagaço, 2001; SOUZA, João Francisco (2002). Os termos do debate sobre a educação na diversidade cultural: orientações para a pesquisa educacional. In: Centro de Educação da UFPE no XIV Colóquio da AFIRSE/ Secção Portuguesa: *desafios a um mundo multicultural*. NUPEP/UFPE/Bagaço, 2006.





MUNDO

Balduino Andreola

Podemos considerar esta palabra como expresión de uno de los grandes temas generadores de la obra de Freire. En uno de sus muchos libros dialogados, *Alfabetização* (1990), esta palabra aparece en el subtítulo: *lectura del mundo-lectura de la palabra*, expresando un binomio lingüístico y epistemológico muy frecuente en las conversaciones y escritos de Freire. En el libro *A importância do ato de ler* (p. 22), habiéndose referido varias veces a esa relación, dice que la retoma “por la significación que tiene para la comprensión crítica del acto de leer, y consecuentemente para la propuesta de alfabetización”, y declara: “Me refiero a que la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra, y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquel”. En el mismo libro (p. 30) la palabra aparece en una óptica fenomenológica existencial, en la profunda densidad ontológica que Freire le atribuye, al definir al ser humano. “Cada uno de nosotros es un ser en el mundo, con el mundo y con los otros”. Pero es en la obra clásica *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2007), que él nos sorprende con un “mundo” de significados que la palabra mundo asume. Uno de los subtítulos del cap. 3 (p. 100) es éste: “las relaciones hombre-mundo, los temas generadores y el contenido programático de la educación”. En la p. 97, Freire escribe: “La educación auténtica (...) no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, mediatizados por el mundo”. Refiriéndose al contexto colonial en el cual están inmersos muchos trabajadores, él los considera “Casi umbilicalmente vinculados al mundo de la naturaleza”. En la p. 98, declara que “la visión de mundo” de los que promueven una educación bancaria no corresponde necesariamente a la visión del pueblo. Según él (p. 100) “la visión de mundo” refleja la “situación en el mundo” en que se constituyen las personas. En el cap. 4 del libro *Educação como prática da liberdade*, Freire discurre sobre el concepto antropológico de cultura. Y de los diez cuadros presentados en anexo al libro, se destinaban a la discusión de este concepto por parte de los alfabetizandos, pudiendo descubrir que, con su trabajo, transformaban el “mundo de la naturaleza”. Esa temática es ampliamente profundizada en *Pedagogia do oprimido*. Para el animal, el mundo es sólo soporte (p. 103). Para el ser humano, el mundo es contexto de su existencia, y él transforma este contexto con su acción, haciendo de él un mundo de la cultura y de la historia. A diferencia del animal, el ser humano es “conciencia de sí” (p. 104). Según Freire (p. 106), la diferencia entre el ser humano y el animal consiste en que el ser humano, además de producirse a sí mismo a través de su acción sobre el mundo, crea el dominio de la cultura y de la historia, y él, contrariamente al animal, es solo un ser de praxis. A pesar de que en una lectura selectiva y breve de la obra de Freire, el simple elenco de los conceptos con los cuales él aproxima el concepto de mundo, nos permite develar la complejidad y la profundidad de los procesos históricos, culturales y





pedagógicos-políticos, así como de las formulaciones teóricas que los expresan. Freire relaciona la categoría mundo con: naturaleza, cultura, historia, existencia, conciencia, trabajo, acción transformadora, palabra y praxis, conceptos a través de los cuales él intenta explicitar la relación dialéctica: lectura del mundo-lectura de la palabra, fundamento de toda la alfabetización y de toda la educación. Para concluir, nada mejor que citar una de sus últimas frases escritas por Freire (2000, p. 67), en la Tercera Carta Pedagógica, que nos dejó inconclusa sobre su mesa de trabajo: “No creo en la amorosidad entre mujeres y hombres, entre los seres humanos, si no nos convertimos en seres capaces de amar al mundo”.

Referencias: FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam*. 15. ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1986; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007; FREIRE, Paulo; DONALDO, MACEDO. *Alfabetização: leitura do mundo. Leitura da palavra*. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1990.





NATURALEZA

Humberto Calloni

Si revisamos el Apéndice de *Educação como prática da liberdade*, observaremos que Paulo Freire distingue pero no separa la noción de naturaleza de la noción de cultura. Las reflexiones e ilustraciones del educador en las 10 situaciones representadas en aquel Apéndice nos ofrecen una de las primeras pistas para examinar el concepto de Naturaleza como un concepto inseparable del de Cultura.

En una primera aproximación, es forzoso constatar que la noción de Naturaleza en Freire, surge como concepto de mundo en el sentido de mundo físico (*physis*): el mundo de los fenómenos cósmicos, objetivo. A pesar de que el educador no se preocupó demasiado por una demostración positiva de la ontología de la *physis*, o sea, a pesar de que en sus escritos no aparezca una *problematización* de la Naturaleza *en sí misma*. La noción de Naturaleza aparece en sus textos, sugiriendo una tácita *otredad* de donde surge la Cultura, esto es, como pura inmediatez. Como *epifanía*. Pero eso no significa que Freire no se preocupe con la naturaleza en su aparecer inmediato. Lejos de ello, toda su reflexión como educador y filósofo se consagra a develar, por medio del estudio metódico de los fenómenos naturales y sociales, una importancia crucial, en aquello que denominó “curiosidad epistemológica”, o sea,

Paulo Freire considera fundamental (...) la noción de que el saber epistémico, científico, no es resultado de una ruptura con el saber del sentido común, sino de un avanzar con ese saber en la dirección de una curiosidad y de rigurosidad metódica intencionadas por la búsqueda de la “razón de ser” de los fenómenos y de los seres en interacción. (FIGUEREIDO, 2007, p. 43)

El hombre, el ser humano se distingue del mundo objetivo y se constituye en cultura en la medida en que, al transformar el medio ambiente físico a través del trabajo, presta al ambiente un rostro, un carácter humanizado. En ese nivel de aprensión, el ser humano es ontológicamente Cultura en la medida que, al diferenciarse del mundo objetivo por medio del trabajo y aprisionado por la temporalidad, se entiende como creador y recreador de *mundos*.

En la primera situación del Apéndice citado arriba, nos invita a entender “la posición normal del hombre como un ser en el mundo y con el mundo” (FREIRE, 1969, p. 124). El educador desea enfatizar en una diferencia ontológica entre el ser de relación y el ser de mero contacto, atribuyendo a la primera la dimensión





de inmersión relacional espacio-temporal como matrices básicas del hombre frente a la naturaleza.

En *Educação e mudança*, la idea de realidad surge consubstanciada a la noción de mundo y de Naturaleza: “Partíamos diciendo que la posición normal del hombre (...) no era sólo la de estar *en la* realidad, sino de estar *con ella*. La de trabar relaciones permanentes con ella, estar *en la y con la* realidad presume la primacía de la Cultura sobre la Naturaleza en la aprensión de la *ipseidad* humana.

La Naturaleza es el acceso inmediato de mediación entre el ser humano y el mundo objetivo de la *physis* a fin de revelarlo ser de Cultura. Como Cultura, el hombre pasará a representar al mundo a través de su (humana) intervención y transformación, modelarla a su manera de ser y estar *en y con la* Naturaleza.

Recordemos que Freire prefiere el término *mundo* para expresar la Naturaleza y la Realidad, y que el estatuto de *mundo* en Freire es presidido por la diferenciación ontológica del reino cultural (*libertad*) del reino natural (*necesidad*) que es dada a través de la intencionalidad, esto es de la *conciencia de ...* O sea: “en el “mundo” animal, que sin ser rigurosamente mundo sino *soporte* en el que está, no hay “situaciones límite”, por el carácter histórico del segundo, que se extiende al primero” (FREIRE, 1987, p. 91).

Esa constatación en *Pedagogia do oprimido* refuerza la idea de que el estar en relación intencionalmente define el *universo humano* en contraposición al *universo natural*, como ya anotamos. La Naturaleza es en este sentido, explicitada como soporte. O mejor, el mundo solo es efectivamente *mundo para* el hombre que se descubre libre *para* transformar y actuar sobre él. El animal está sumergido en el soporte (y no inserto, en relación), en la naturaleza, en el mundo físico, como el hombre puede surgir de ese mismo mundo en forma de cultura: “Emersión e inmersión apuntan a la diferencia entre el hombre, que surge de la naturaleza en la cultura, y el animal, que permanece inmerso en la naturaleza. El hombre “ad-mira al mundo”, “toma distancia del mundo” (LEUTE CINTRA, 1998, p. 48). O: “Lo propio del animal no es estar en *relación* con su *soporte* —si estuviera, el *soporte* sería mundo—, sino adaptado a él. (...) Su actividad productora está sometida a la satisfacción de una necesidad física, puramente estimulante y no desafiadora” (FREIRE, 1987, p. 91).

En *Pedagogia da indignação* Freire vuelve a referirse al *soporte* (mundo físico, *realidad natural*) añadiendo que

Sin embargo se acrecienta que no fue la conciencia como abstracción y anterior a la experiencia de estar en el soporte, que hizo que estar en él se convierta en *presencia en el mundo*. Fue la práctica de, estando en el *soporte*, que iba convirtiéndose en mundo, comenzando a entender al otro como “no yo”, que terminó por generar la percepción más crítica alrededor del estar en el mundo, de entenderlo no como pura *adherencia* al mundo. (FREIRE, 2000, p. 113)





El ser humano se distingue de la Naturaleza por la emergencia de la conciencia. De la razón. De la intencionalidad, como comentamos arriba. Pero hay otro elemento que Freire destaca y que va a permear la totalidad del actuar humano sobre el soporte y que se distingue de él, que es la noción de existencia. Así, “la conciencia de, la intencionalidad de la conciencia, no se agota en la racionalidad”. La conciencia de mundo, que implica la conciencia de mí en el mundo, con él y con los otros, (...) no se reduce a una experiencia racionalista. Es como una totalidad —razón, sentimientos, emociones, deseos—, que mi cuerpo consciente del mundo y de mí, capta el mundo al que se intenciona” (FREIRE, 2001, p. 76).

En *A educação na cidade*, Freire relata:

Nunca pude entender la lectura y la escritura de la palabra sin la “lectura” del mundo, esto es, su transformación. Y cuando hablo de mundo no hablo exclusivamente de los árboles y de los animales, que también amo, de las montañas, de los ríos. No hablo exclusivamente de la naturaleza de la cual soy parte sino de las estructuras sociales, de la política, de la cultura, de la historia, de cuya realización también formo parte. (FREIRE, 1995, p. 107)

Como podemos ver, en Freire, la Naturaleza es la vida que se expresa por sí misma, en su autonomía, en su *en sí* fenomenológico. Es auto motricidad capaz de renovarse infinitamente. La Naturaleza, por otro lado, siendo *mundo soporte*, no tiene conciencia de *sí*, y se limita al reino de la necesidad. Al renovarse, se repite sin que tenga conciencia de ello. El hombre, siendo al mismo tiempo Naturaleza y Cultura, se destaca por la capacidad inherente de trascender el reino de la *necesidad* (del *en sí*) revelándose *ser de libertad*, o sea, como *ser-para-sí* a través de la praxis; por lo tanto, como ser de la naturaleza mediata mediada por el otro, sea él el mundo objetivo (=Naturaleza, *physis*) o el mundo antropo social, esto es, el mundo de los sentidos y los significados inherentes a la cultura humana.

Referencias: CINTRA, Benedito Eliseu Leite. *Paulo Freire entre o grego e o semita. Educação: filosofia e comunhão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998; FIGUEIREDO, João B. A. *Educação ambiental dialógica: as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina*. Fortaleza: UCF, 2007; FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1995; FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 2001; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.





NATURALEZA HUMANA

Aldino Luiz Segala

El ser humano es ser de *relaciones*. Él está *en el mundo, con el mundo* (FREIRE, 1981, p. 30), “con raíces espacio temporales y le compete la transformación” (FREIRE, 1985, p. 158). En su condición de ser en el mundo, el ser humano tiene sus raíces en la tierra, está en el cosmos, enraizado en una porción de tierra, en un determinado lugar y en un tiempo específico. Sin embargo, para Freire el ser humano no se reduce a los límites de su tiempo y de su espacio. Debido a que es sujeto, él sobrepasa los límites del tiempo y se lanza a un campo que le es propio para construir su propia historia y su cultura. Surge de la naturaleza para transformarla. Es capaz de tomar conciencia de su temporalidad y de su trascendencia. Las cosas y los otros seres vivientes, los animales, las plantas, la tierra, el agua, viven *en el mundo*. Los hombres y las mujeres no sólo viven con los otros animales, sino que existen, condición propia de los humanos. Existir es más que estar en el mundo. “Es estar en él y con él” (1989, p. 40). Estar en el mundo y con el mundo no son momentos distintos, separados. En este sentido, “estar en el mundo necesariamente significa estar con el mundo y con los otros” (1996, p. 64).

Las propuestas ser *en el y ser con el mundo* y con los otros, explican el universo natural y social-cultural del ser humano. Para Freire (1996, p. 64),

(...) estar en el mundo sin hacer historia, sin ser hecho por ella, sin hacer cultura, sin “tratar” su propia presencia en el mundo, sin soñar, sin cantar, sin musicalizar, sin pintar, sin cuidar la tierra, las aguas, sin usar las manos, sin esculpir, sin filosofar, sin puntos de vista sobre el mundo, sin hacer ciencia o teología, sin asombro frente al misterio, sin aprender, sin enseñar, sin ideas de formación, sin politizar, no es posible.

Por eso, su visión de naturaleza es inacabada, comprometida con el proceso de transformación y construcción. Eso puede ser comprobado a partir de la vocación ontológica del ser humano en su modo de existir a partir de las relaciones que el individuo establece en su condición de inconcluso.

Sin embargo, esa característica no se restringe solo a la condición humana, sino a todos los seres vivos. Para Freire “donde hay vida hay inacabamiento” (1996, p. 55). Sin embargo, sólo el ser humano tiene conciencia de su inconclusión. La mujer y el hombre, seres de relaciones en y con el mundo, históricamente situados, por ser inacabados y conscientes de su inconclusión están en permanente hacerse, “están siendo”, concluye Freire (1987, p. 42). En la medida que comprende la vida y la propia historia como posibilidad, Freire afirma que la subjetividad desempeña un papel importante en ese proceso de cambios.





Solo hablo de subjetividad entre los seres que, inacabados, se convierten en seres capaces de saberse inacabados, entre los seres que se hicieron aptos de ir más allá de la determinación, reducida así a condicionamiento y que, asumiéndose como objetos, debido a que son condicionados, pudieran arriesgarse como sujetos, porque no están determinados. (2000b, p. 57)

Esa búsqueda de ser más solo es posible a través del “sueño”, que es incompatible con la concepción determinista de la vida y de la historia. Soñar, además de ser un “acto político necesario”, connota la forma histórico-social de ser humano. Forma parte de la naturaleza humana estar en un continuo “proceso de convertirse. (...) La comprensión de la historia como posibilidad y no determinismo sería ininteligible sin el sueño, así como la concepción determinista se siente incompatible con él, y por eso lo niega” (1992, pp. 91-92).

Freire alertaba también sobre la capacidad que tiene el hombre de destruir la naturaleza y auto destruirse. Él creía que “del alborozo del alma forma parte también el dolor de la ruptura del sueño, de la utopía” (1992, p. 33). Sin embargo, cree que de los escombros es posible hacer renacer la esperanza de una nueva historia, un nuevo hombre y una mujer nueva. El ser humano puede realizar sus capacidades, convirtiéndose en un ser capaz de transformar, crear y ejercer también el derecho de “decir su Palabra”, de comunicación” (FIORI (Prefacio) en FREIRE, 1987).

Freire entiende al ser humano como constructor de la historia, no sólo de forma ontológica, sino que lo sitúa de forma menos genérica, esto es, se refiere a los hombres y mujeres insertos en el momento histórico vivido por él, una sociedad de *oprimidos y opresores* (1978). Un contexto marcado por la opresión, por la marginalización y por las luchas de liberación por educación, tierra, alimento, salud, habitación, etc. Él mismo existe en una sociedad de opresores y oprimidos. Consciente de esa situación, el hombre realiza un trabajo transformador de sí, de la naturaleza y de la sociedad, convirtiendo su cotidianeidad en una muestra de su proyecto. De esa forma se empeña en señalar el tipo de ser humano y de sociedad que está comprometido en construir. De esa forma se trata de un proceso en el cual la educación integral tiene un papel fundamental.

Una educación que articule adecuadamente la teoría y la práctica, la acción-reflexión, que posibilite que mujeres y hombres sean más en su contexto histórico, e intervenir sobre él para modificarlo. Para que suceda esa educación debe haber una reflexión sobre la propia existencia humana y un análisis de la realidad en que existe. El propio término existir ya trae en sí la idea de discernimiento, diálogo, capacidad de trascendencia y de posicionamiento crítico. El pensar freiriano afirma la posibilidad de la convivencia entre las personas, pues ellas son capaces de relacionarse, escoger, decidir, valorar e intervenir. Así, el ser humano se convierte en un ser ético responsable (2000, pp. 36-37). En ese sentido, su ética es una ética





para la vida. Freire creía en la posibilidad de construir una sociedad realmente democrática con oportunidades iguales para todos, más igualitaria, más justa y menos inhumana.

Referencias: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995; FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 19. ed. Rio: Paz e Terra, 1989; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000b.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987; FREIRE, Paulo; A. FAUNDEZ. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

NEOLIBERALISMO⁴⁶

José Eustáquio Romão

Como no podía dejar de ser, los términos globalización y neoliberalismo, casi siempre asociados, aparecen en las últimas obras de Paulo Freire, o sea, de las que produjo en la década de los años 90 del siglo pasado, siendo una obra organizada por otros, por lo tanto, obra póstuma.

A veces, sin el guión, otras con el guión, el término Neoliberalismo —que siempre debe ser escrito con mayúscula, por tratarse del nombre propio de una corriente de pensamiento o de una visión de mundo— y sus derivados aparecen asociados a las élites, por lo tanto, con una connotación político-social negativa. Así, en *À sombra desta mangueira* (2001, p. 22) él escribe:

El Estado no puede ser tan liberal como les gustaría que fuera a los neoliberales. Cabe a los partidos progresistas luchar a favor del desarrollo económico, de la limitación del tamaño del Estado. Éste no puede ser un señor todopoderoso, ni un lacayo cumplidor de órdenes de los que viven bien.

⁴⁶ La elaboración de esta ficha no habría sido posible sin la investigación, en las diversas obras de Paulo Freire, de los miembros de la Cátedra del Oprimido, Alicy Moreira do Carmo, Ana Lúcia Toledo Ricardo, Beanilde Toledo Fuscaldi, Carlos Alberto Marquez, Deo Pimenta Dutra, Edgar Pereira Coelho, Eduardo Vítor de Miranda Carrão, Estevão Couto Teixeira, Gisele Carvalho Debortoli, Maria Alice Nascimento Strehle, Maria Lúcia Jannuzzi Machado, Naile Maria de Lima Romão, Nilda Barbosa de Almeida, Rita Isabel Mendonça, Silmara Gomes Vieira, Valéria Wanda da Silva Fonseca y Verone Lane Rodrigues.





En la misma obra alerta para el conservadorismo que en el límite, se transforma en fatalismo, según la visión de mundo de los neoliberales:

Llamo la atención para cierta implicación presente de forma velada en los discursos neoliberales. Cuando hablan de la muerte de la Historia, de las ideologías, de las utopías y del desaparecimiento de las clases sociales, me dan la certeza de que defienden un fatalismo a posteriori (...) ahora defienden el fin de la Historia, saludan al “nuevo tiempo”, el de la “victoria definitiva” del capitalismo como un futuro que tardó pero llegó para acabar con la propia Historia. (FREIRE, 1995, p. 33)

Aún allí, lo que lo convierte en una especie de reserva moral de la vida partidaria, alerta más específicamente a los candidatos a gobernantes progresistas sobre las alianzas posibles con los neoliberales:

Si, sin embargo, en determinada coyuntura, soy considerado por los neoliberales como un mal menor, no puedo prohibirlos de votar por mí. Son libres para hacerlo. Lo que me cabe en este caso es no aceptar que su voto táctico sea transformado a favor, en elemento de intercambio. El hecho de votar por mí, no los convierte en compañeros de caminata, ni me coloca en el deber de promoverlos políticamente. (p. 37)

En su última obra publicada en vida, *Pedagogia da autonomia; saberes necessários a prática educativa* (publicado en 1997), Paulo Freire fue más enfático en su condena al Neoliberalismo: “De ahí la crítica permanente presente en mí a la maldad **neoliberal**, al cinismo de su ideología fatalista y su rechazo irreflexivo al sueño y a la utopía” (p. 15).

Y, como blandiendo sus últimas palabras contra una ideología que impregna todos los sectores de la vida contemporánea, amenazando matar la cosa más preciosa del legado freiriano, que es la capacidad de soñar que tiene el ser humano, bramó en la misma obra: “La ideología fatalista, inmovilizadora, que anima al discurso **neoliberal** anda suelta en el mundo. Con aires de pos modernidad, insiste en convencernos de que no podemos hacer nada contra la realidad social que, de histórica y cultural pasa a ser o a convertirse en “casi natural” (p. 22).

En los últimos años, varios estudiosos de la obra de Paulo Freire han insistido en la cuestión sobre su abandono del término y del concepto “concientización”. Ciertamente, esa discusión fue alimentada a causa de una afirmación del propio Paulo Freire, hecha en un seminario del que participó en México en 1984:

Y después de 1987, tú no encontrarás más la palabra concientización; yo participé de un seminario con Ivan Illich en Ginebra, durante el cual él usó nuevamente el concepto de desescolarización y yo





el de concientización. Fue ahí que usé la palabra por la última vez. Naturalmente yo nunca abandoné la comprensión del proceso que denominé concientización, pero desistí de la palabra. (ESCOBAR; FERNÁNDEZ; GUEVARA-NIEBLA, 1994, p. 46)

Sin embargo, no desistiría de la palabra ni del concepto, porque los retomó en *Pedagogia da autonomia*, para analizar la falacia del fatalismo neoliberal:

Contra toda la fuerza del discurso fatalista neoliberal, pragmático y reaccionario, insisto hoy, sin desvíos idealistas, en la necesidad de concientización. Insisto en la actualización. En verdad, como profundización de la “prise de conscience” del mundo, de los hechos, de los acontecimientos, la concientización es exigencia humana, es uno de los caminos para la puesta en práctica de la curiosidad epistemológica. En lugar de *extraña*, la concientización es natural al ser que, inacabado, se sabe inacabado. La cuestión substantiva no está por ello en el puro inacabamiento o en la pura inconclusión”. (p. 61)

En *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido* (publicado en 1992), no queda ninguna duda sobre el rechazo de Freire al neoliberalismo, explícitamente clasificado como la expresión del conservadorismo contemporáneo:

La *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido* es un libro escrito con rabia, con amor, sin las cuales no hay esperanza. Una defensa de la tolerancia, que no se confunde con la connivencia de la radicalidad; una crítica al sectarismo, una comprensión de la posmodernidad progresista y un rechazo a la conservadora, neoliberal. (p. 12)

En la obra póstuma *Pedagogia da indignação; Cartas pedagógicas e outros escritos* (2000), tratando más específicamente de la concepción de educación, Paulo Freire afirmó:

En este sentido, entre otros, la pedagogía radical jamás puede hacer ninguna concesión a las artimañas del “pragmatismo” neoliberal que reduce la práctica educativa al entrenamiento técnico-científico de los educandos. Al entrenamiento y no a la formación. La necesaria formación técnico-científica de los educandos por la que se ataca a la pedagogía crítica, no tiene nada que ver con la estrechez tecnicista y científicista que caracteriza el mero entrenamiento. Es por eso que el educador progresista, capaz y serio, no solo debe enseñar muy bien su disciplina, sino desafiar al educando a pensar críticamente la realidad social, política e histórica en la que está presente. (pp. 43-44)





Sin embargo, lo que más criticó Paulo Freire en el discurso y en las propuestas neoliberales fue su fatalismo, esto es, una especie de “naturalización terminal” de la sociedad neocapitalista, en el sentido de que ella no tendrá sucedáneas y por lo tanto, las clases no favorecidas por ella tendrán que conformarse a sus imposiciones. Paulo Freire no se queda en la denuncia discursiva, sino que demuestra las “oportunidades históricas”, o sea, no solo la posibilidad de cambio, sino su potenciación por las contradicciones que suceden en el proceso histórico:

Si los Sin Tierra hubieran creído en la “muerte de la historia”, de la utopía, del sueño; en la desaparición de las clases sociales, en la ineficacia de los testimonios de amor a la libertad; si hubieran creído que la crítica al fatalismo neoliberal es la expresión de un “neobobismo” que no construye nada; si hubieran creído en la despolitización de la política, embutida en los discursos que hablan de que lo que importa hoy es “poca conversación, menos política y solo resultados”, si, creyendo en los discursos oficiales, hubieran desistido de las ocupaciones y se hubieran dirigido no a sus casas sino a la negación de sí mismos, una vez más la reforma agraria sería archivada. (FREIRE, 2000, pp. 60-61)

Al mencionar el “neobobismo”, Paulo Freire con seguridad quiso recordar la expresión de un intelectual que fuera de izquierda y que adhirió al neoliberalismo, pero que al mismo tiempo, no se sentía confortable con la opción hecha. Esta especie de “Neoliberalismo avergonzado”, es lo que más llama la atención de Freire. Él llegó a afirmar que esa actitud le dejaba más perplejo que la caída del muro de Berlín (FREIRE, 2000, p. 95), o el propio fenómeno de la globalización de la economía.

En conclusión, Paulo Freire consideró en casi todas sus obras de la década de 1990, que el Neoliberalismo es más que un mero discurso; es una ideología. O sea, es la visión de mundo contemporánea de las clases dominantes del Capitalismo Organizado, cuya ética se sustenta en la perversidad de un mundo perfecto para una minoría y que se construye con base en la discriminación y, en el límite, en la exclusión de la mayoría.

Referencias: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 2001; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.





OIR

Nilton Bueno Fischer y Vinicius Lima Lousada

El acto de oír, en la perspectiva freiriana, se refiere a la virtud pedagógica de saber escuchar. Tal virtud es indispensable al educador que se asume como progresista, exigiendo de éste el ejercicio de aprender a oír, de tal forma que, al no verse arrogantemente encima de aquel con quien habla, escucha paciente y críticamente el discurso del otro.

En ese sentido, el acto de oír no consiste en una actitud de convertirse en objeto del habla del otro, a pesar de la necesidad fundamental del silencio, sino en una postura de escuchar como sujeto copartícipe del acto comunicativo, adentrándose con el otro en el movimiento interno de su pensamiento, transformándose en lenguaje. Por otro lado, saber oír “hace posible que quien habla, realmente comprometido con comunicar y no con hacer simples comunicados, escuche la indagación, la duda, la creación de quien escuchó. Fuera de ello, la comunicación muere” (FREIRE, 2000, p. 132).

Para Freire, aprendiendo a oír al educando se hace posible que el educador dialogue con éste, pues oyéndolo, el educador aprende a hablar con él, evitando sobreponer su discurso en relación al educando, en vez de comunicarse. La comunicación exige atención en el acto de oír.

Oír implicaría así una permanente disponibilidad del sujeto que oye, el habla del otro, abriéndose a ésta, al gesto y a la identidad propia del otro que hace uso de la palabra. Aquel que oye no se anula, no es mero objeto de la exposición ajena. Al contrario de eso, participa del acto dialógico ejercitando inclusive el derecho de discordar, de oponer y tomar posición ante la palabra expuesta por el otro.

Saber oír contribuye al mantenimiento del pensar correctamente. Según Freire, oír con respeto y de forma exigente es el mejor camino a través del cual podemos mantener viva y despierta nuestra capacidad de pensar cierto, exponiéndonos a las diferencias y distanciándonos del dogmatismo.

Exigencia inalienable a la educación de vocación democrática, oír y ser oído es una cuestión crucial para el derecho que tienen tanto educadores como educandos, de decir su propia palabra. En la perspectiva freiriana no hay cómo vivir plenamente la democracia, ni tampoco ayudarla en su profundización, estando el sujeto prohibido del derecho de manifestar su voz, su criticidad, o, incluso si no hay compromiso con la lucha por ese derecho, que significa igualmente el derecho de actuar en el mundo.

Una de las tareas de la escuela como espacio de aprendizaje de la democracia sería “oír a los otros, no por puro favor, sino por deber, el de respetarlos, el de la





tolerancia, del acatamiento a las decisiones tomadas por la mayoría a que no falte el derecho de quien diverge, de expresar su contrariedad” (FREIRE, 1997, p. 89).

Oír está relacionado con otra virtud pedagógica exigida al educador dialógico: la humildad. El ejercicio de la humildad nos revela el límite de nuestro saber y el de nuestra ignorancia. Sin humildad el sujeto no se dispone a oír al otro, enclaustrándolo en una supuesta incompetencia, como si él no tuviera nada que decir. En contraposición a la postura arrogante de aquel que se niega al diálogo, por negarse a oír, la humildad nos enseña a “oír con atención a quien nos busca, sin importar su nivel intelectual, es deber humano y postura democrática, nada elitista” (FREIRE, 1997, p. 56).

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000; FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D’água, 1997.

ONTOLOGÍA (Freiriana)

José Eustáquio Romão

A toda concepción, en todos los campos del conocimiento humano, subyace una ontología (teoría del ser) y una epistemología (teoría del conocimiento) y ambas se corresponden mutuamente. O sea, toda y cualquier teoría —científica, filosófica, estética, etcétera— se referencia en una visión de mundo que a su vez se construye a partir de una teoría respecto de todo lo que existe y de una teoría sobre la forma de conocer lo que existe. En síntesis, a cada ontología le corresponde una epistemología y viceversa, y ambas fundamentan cualquier formulación conceptual o estética de quien las asume en su visión de mundo.

En Paulo Freire no podía ser diferente. Las pedagogías que concibió se basan en una “ontología” y en una “epistemología” las comillas aquí se justifican en los dos términos por la forma como él las concibió que no están explicitadas en un libro, sino que atraviesan toda su obra. De ahí, ellas pueden ser extraídas y sistematizadas.

Ellas difieren bastante de las ontologías y de las epistemologías que estamos habituados a estudiar y a considerar en nuestra tradición filosófica occidental.

En esta ficha examinaremos la ontología que puede ser deducida de las concepciones freirianas que la potencializan.

Para fundamentar sus propuestas pedagógicas, Paulo Freire construye conceptos y concepciones de las cuales se puede deducir una especie de “ontología universal”: todos los seres (él se refiere a los seres vivos) son incompletos e inconclusos (agregamos: e inacabados). Y los tres términos, a pesar de que fueron tratados por él como sinónimos, no lo son. Cada uno de ellos presenta un significado inequívocamente singular: todos los seres son incompletos, porque se





necesitan los unos a los otros; son inconclusos porque están en evolución; y son inacabados porque son imperfectos.

De esa “ontología universal” surge una “ontología humana”: si la incompletud, la inconclusión y el inacabamiento son inherentes también a los seres humanos, ¿qué los distinguiría de los otros seres? ¿Qué sería idiosincrático a la especie? Para el educador pernambucano, a diferencia de lo que dice nuestra tradición filosófica, la singularidad de la especie no estaría en la inteligencia, ni en la libre voluntad. Lo que distinguiría a los seres humanos de los demás seres es el hecho de tener conciencia de que son incompletos, inconclusos e inacabados.

Como consecuencia de esa conciencia respecto de nuestras “limitaciones ontológicas”, actuamos de modo diferente de los demás seres de la naturaleza. Mientras los animales, por ejemplo, están “instalados en su aparato”, como decía Freire (*passim*), nosotros, los humanos, vivimos la permanente tensión entre “ser” y “ser más”, debido a que estamos siempre insatisfechos con lo que somos, en función de la conciencia que tenemos de nuestra incompletud, de nuestra inconclusión y de nuestro inacabamiento. Así, la “ontología humana” se presenta con la marca distintiva de una tensión, que se resuelve existencialmente en la esperanza de “ser más”. De hecho, si buscamos la plenitud, la conclusión y la perfección, esforzándonos e invirtiendo en nuestra propia educación y en la de nuestros hijos e hijas, es porque tenemos esperanza de que vamos a salir de nuestra condición de “ser” y alcanzar el “ser más”. Por eso somos ontológicamente esperanzados (y esperanza no se confunde con espera) y pedagógicos.

Ya en las “Primeras palabras” de *Pedagogia da esperança* (1992), Paulo Freire se expresó de la siguiente manera: “No tengo esperanza por pura necesidad, sino por imperativo existencial e histórico” (p. 10). O sea, el ser humano no tiene esperanza por poesía, ni por un voluntarismo utópico (en el sentido negativo del término), ni por delirio, sino por determinación ontológica. En suma, como decía Freire (*passim*), dando inclusive una mayor extensión al carácter procesual de todo lo que existe: “el mundo no es; el mundo está siendo”. En consecuencia, bajo esta perspectiva, no somos entes estructurados, sino seres procesuales, históricos, ontológicamente sociales, porque somos una tensión permanente entre lo que somos y lo que queremos ser. De la misma forma que determinada corriente materialista dialéctica (LÚCKACS, 1979), Paulo Freire considera la ontología como “ontología” del ser social”. Sobre ese aspecto no deja dudas en las “Primeras palabras” de la *Pedagogia da autonomia* (1997):

En verdad, hablo de ética universal del ser humano de la misma forma que hablo de su vocación ontológica de ser más, como hablo de su naturaleza constituyéndose social e históricamente y no como un “a priori” de la Historia. La naturaleza que cuida la ontología se gesta socialmente en la Historia. (p. 20)





Esta concepción ontológica exige una verdadera revolución paradigmática en la educación, en la medida misma que la “esencia” (entre comillas, porque Paulo Freire no era un esencialista) humana es la capacidad de tener esperanza, y por lo tanto, el ser humano es en última instancia, el único ser pedagógico del Universo. ¿No estaría ahí la razón por la cual Paulo Freire escogió la pedagogía para interpretar el mundo?

No es raro encontrar personas que se decepcionan con la obra de Freire porque ella no trae soluciones más inmediatistas a los problemas de la mediación pedagógica. Esto se debe a que su obra está más dirigida a las razones más profundas de la existencia y de la trayectoria humana, a pesar de que traigan en sus títulos una aparente circunscripción de la discusión al campo de la educación. No hay duda de que, así como Beethoven escogió la música, Miguel Ángel eligió las artes plásticas y João Guimarães Rosa se instrumentalizó con la literatura para leer el mundo, Paulo Freire escogió la pedagogía como reflexión profunda y totalizadora, para leer el mundo de los seres humanos, porque ellos presentan una “naturaleza” fundamentalmente pedagógica.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; LUKÁCS, György. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: EDUSP, 1979.

OPRIMIDO/OPRESOR

Avelino da Rosa Oliveira

Son los polos opuestos de las relaciones sociales de antagonismo. Fundamentalmente, oprimidos y opresores son clases sociales antagónicas y en lucha. Sin embargo, es posible que se instauren relaciones de opresión entre los propios oprimidos. Como seres involucrados en la relación de dominación, tanto oprimidos como opresores tienen su vocación ontológica negada por la realidad histórica de opresión que funda sus existencias. Solo la praxis liberadora del oprimido es capaz de superar la opresión y restaurar la humanidad de ambos.

El primer aspecto a considerar, y que más profundamente caracteriza tanto a los oprimidos como a los opresores, es el hecho de ser clases sociales. Los hombres reales y concretos se relacionan “como clases que oprimen y clases oprimidas” (FREIRE, 2002, p. 126). En la relación dialéctica en que se encuentran, es imperioso reconocer el “antagonismo inocultable que hay entre una clase y otra” (FREIRE, 2002, p. 141). De este modo, el proceso de concientización solo alcanzará el nivel crítico cuando el oprimido se





identifique como clase. “La conciencia crítica de los oprimidos significa entonces, conciencia de sí, como “clase para sí”” (FREIRE, 1979, p. 48).

Esa caracterización de oprimidos y opresores como clases sociales no puede ser comprendida como alejamiento de la teoría marxiana. En el *Manifiesto del Partido Comunista*, Marx & Engels son resultado de la lucha de clases como, en general, la oposición exactamente entre opresores y oprimidos. En diferentes tiempos históricos, tal oposición se da entre clases específicas de diferentes formaciones socio económicas. Así, en la tipificación capitalista, la lucha de clases se desarrolla entre la burguesía y el proletariado. Sin embargo, al no emplear estos términos, Freire no se aleja de Marx, simplemente reconoce que las sociedades tercermundistas de las últimas décadas del siglo XX, presentaban un grado de complejidad que exigía los términos generales —oprimidos y opresor— empleados por Marx para referirse a la lucha de clases, presenta a través de toda la historia humana. “Hombre libre y esclavo, patricio y plebeyo, señor feudal y siervo, maestro de corporación y compañero, en resumen, opresores y oprimidos” (MARX; ENGELS, 1998, p. 40).

La convicción de que oprimido y opresor son conceptos propios de la teoría de clases permanece presente incluso en la producción freiriana del último período. En 1992, en una retomada de su *magnum opus*, Freire rebate las acusaciones de que el concepto de oprimido sea vago o extraño al concepto de clase social. Incluso llega a ironizar a sus detractores, juzgando

(...) imposible que, después de una lectura de la *Pedagogía do oprimido*, empresarios y trabajadores, rurales o urbanos, lleguen a la conclusión, los primeros, de que eran obreros, los segundos, empresarios. Y eso porque la vaguedad del concepto de oprimido los hubiera dejado de tal forma confusos e indecisos que los empresarios dudaran respecto a si deberían o no continuar a usufructuar la “plusvalía” y los trabajadores alrededor de su derecho de huelga, como instrumento fundamental a la defensa de sus intereses. (FREIRE, 1999, p. 89)

Después de eso, continúa Freire siempre refiriéndose al opresor “como individuo y como clase” y al oprimido “como individuo y como clase” (FREIRE, 1999, pp. 99-100).

Otro aspecto de gran relevancia con relación a los opuestos oprimido/opresor es que ambos se encuentran impedidos de ser plenamente humanos. La relación de opresión obstruye la vocación histórica de los hombres de ser más. “La deshumanización, que no se verifica solo en los que tienen su humanidad robada, sino también (aunque sea de forma diferente), en los que la roban” (FREIRE, 2002, p. 30). El opresor se deshumaniza en el acto de la opresión, como el oprimido es deshumanizado por la realidad objetiva de la opresión y por la internalización de la imagen del opresor que lo convierte en un ser





doble. Así, es el opresor oprimido, o si se desea, la opresión del opresor que imposibilita no solo la humanización del oprimido sino también su propia vocación de ser más.

Es por eso que el opresor se deshumaniza al deshumanizar al oprimido, sin importar que coma bien, que se vista bien, que duerma bien. No sería posible deshumanizar sin deshumanizarse, tal es la radicalidad social de la *vocación*. No soy si tú no eres, no soy, sobretudo, si te prohíbo de ser. (FREIRE, 1999, p. 99)

Oprimidos y opresores no están condenados a la deshumanización -la tarea de la pedagogía del oprimido parte de la reflexión sobre la opresión y culmina en el compromiso de luchar por la liberación. Sin embargo, cabe sólo a los oprimidos esta tarea histórica. “Sólo el poder que nazca de la debilidad de los oprimidos será suficientemente fuerte para liberar a ambos” (FREIRE, 2002, p. 31). Por lo tanto, la superación de la contradicción opresores/oprimidos, sinónimo de la liberación de todos, es obra de la praxis del oprimido y de otros líderes revolucionarios que “renuncian a la clase a la cual pertenecen y adhieren a los oprimidos” (FREIRE, 2002, p. 161). Así, en la exposición sobre la relación entre oprimidos y opresores, Freire funde creativamente las contribuciones de la dialéctica hegeliana del amo y del esclavo, de la teoría marxista de las clases sociales y de la ética fraternal cristiana.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002; MARX, Karl; Friedrich, ENGELS. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.





P

PACIENCIA/IMPACIENCIA

Ricardo Rossato

Presentes de forma implícita o explícita a lo largo de la extensa obra de Paulo Freire, son categorías relevantes, y se encuentran relacionadas directamente con todos sus escritos, pero sobretudo, con los conceptos de esperanza/desesperanza, denuncia, indignación, inquietud, resistencia, tolerancia. La paciencia/ impaciencia pueden ser definidas como procesos de espera ansiosa sin inmovilidad, caracterizadas por la búsqueda incesante de la construcción de un nuevo proyecto social. Posee carácter personal, que busca desacomodarse, y un carácter social en la medida que es un tiempo de preparación para el futuro como construcción del proyecto humano, o sea, preparación de la utopía. Con la conciencia de que el tiempo no es inmóvil o repetitivo, la paciencia/impaciencia son el tiempo de preparación dinámica que se inserta en la búsqueda de la transformación, pues la sociedad no está fatalmente establecida, sino que la estructura social es fruto de las acciones de hombres y mujeres de cada tiempo o período histórico.

Paciencia nunca es alienante ni alienada con relación al proceso histórico. Paciencia no es quedarse fijo en una postura: “yo nunca usé el verbo *quedar*, porque sería un absurdo. Yo siempre he usado el verbo *partir*” (FREIRE, 2004, p. 102).

Paciencia es el tiempo de la espera, pero se opone a la pasividad, pues es la expectativa mientras se espera y prepara la etapa de liberación, por lo tanto, está lleno de creatividad, ante la angustia de vivir una realidad inadecuada con el proyecto. Carga fuertes elementos de estar en un mundo socialmente injusto y al mismo tiempo sentirse inacabado mientras busca viabilizar un nuevo orden social. Tampoco se confunde con tolerancia y conmiseración del otro, sino que es básicamente la virtud de convivencia humana, la aceptación de la diferencia sin superioridad o dominación. Paciencia implica la tolerancia con los que no adhirieron al proyecto, pero al mismo tiempo, construyen la conciencia social, para que se universalice y rompa con la inmovilidad de aquellos que entienden la realidad como inmutable. Acepta la realidad como momento histórico, respondiendo sin embargo a todas las injusticias. Momento de creer en lo inédito viable, buscando su construcción crítica, preparando el futuro a través de la práctica transformadora. “Es la capacidad crítica, jamás “somnolienta” siempre despierta a la inteligencia de lo nuevo” (FREIRE, 2000, p. 30).

Significa el respeto a la libertad del otro y el reconocimiento de su alteridad tanto en el ser ontológico como en el ser histórico. Hay una relación directa entre la paciencia y la esperanza, pues a pesar de los asaltos, de la violencia, de la falta de





ética que llega a niveles inaceptables, es necesario tener fe y esperanza. Descubre la realidad, pero busca constantemente su transformación. Paciencia también está explícita en la conciliación con la diversidad étnica, religiosa, de clase, de nación. Paciencia mientras se espera que crezca el árbol de mango: tiempo para transformar el fatalismo en sueño posible, tiempo de preparar el futuro.

Impaciencia es el ansia constante de quien toma conciencia de la realidad y se angustia con el orden establecido, con la continuidad, con la repetición de lo mismo, con la injusticia, con el status quo, con el inmovilismo, con la acomodación, con la opresión, con la violencia, con la dependencia, con el racismo, con la falta de ética, con el prejuicio. Se manifiesta frente a lo cotidiano injusto, es anuncio que busca la superación de esta realidad por una acción transformadora. Es la indignación frente a la perversidad y hechos degradantes aceptados pasivamente como sucedió con Paulo Freire frente al asesinato del indio Galdino, Pataxó, por parte de jóvenes de clases acaudaladas: “Me quedo aquí a pensar, sumergido en el abismo de una profunda perplejidad, espantado frente a la perversidad intolerable de esos jóvenes *desgentificándose*, en el ambiente en que *decrecen* en lugar de *crecer*” (FREIRE, 2000, p. 66). Impaciencia con la situación de dominación: “Aceptar la inexorabilidad de lo que sucede es una contribución excelente a las fuerzas dominantes en su lucha desigual contra los “condenados de la tierra”” (FREIRE, 2001, p. 29).

La impaciencia busca actuar políticamente para la construcción del nuevo orden social. Nunca es una actitud de agresión, sino de respeto frente al proceso del otro.

La paciencia también es vista como respeto al contexto cultural y como tolerancia y en la búsqueda colectiva de la transformación social. Significa el respeto a la libertad del otro y el reconocimiento de su alteridad tanto en el ser ontológico como en el ser histórico. Paciencia para esperar que el otro se desarrolle y se abra a la lectura de la totalidad. Paciencia como respeto a los diferentes contextos culturales. Paciencia que acepta el proceso del otro.

En el pensamiento de Paulo Freire hay conceptos e influencias destacadas del pensamiento de Gabriel Marcel, (fragmentación) Lévinas, (alteridad) Paul Ricoeur, (El hombre como ser posible) Emmanuel Mounier (compromiso) buscando la producción de un pensamiento que humaniza, en la lucha por la liberación de los desarraigados del mundo (GADOTTI, 1996, p. 19).

Por lo tanto, para Paulo Freire, paciencia/impaciencia significa la inquietud esperanzadora frente al otro, al mundo, a la realidad, buscando transformarla para viabilizar la utopía de la construcción de una sociedad en la que se respete la dignidad del otro y la justicia sea práctica social sistemática. Trae entonces en su interior un fuerte sentido de indignación y esperanza.

Referencias: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*, São Paulo: 3. ed. São Paulo: Olho d'Água: 2001; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Unesp, 2004; GADOTTI,





Moacir (Org.). Paulo Freire. Uma biobibliografia. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: Unesco, 1996.

PALABRA/PALABRACCIÓN

Cristovão Domingos de Almeida y Danilo R. Streck

El relato bíblico de la creación dice que en el principio era la palabra y la palabra se encarnó *entre nosotros*. La palabra encarnada, en la tradición judeo-cristiana es condición de vida. Paulo Freire, proveniente de esta tradición, insiste en la actuación político-educativa en la que aprender a leer es aprender a decir su palabra. Y la palabra humana, al igual que la palabra divina tiene un poder creativo. Para él, nuestra existencia “no puede ser muda, silenciosa, ni puede nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas, con las que los hombres transforman el mundo” (FREIRE, P., 2005, p. 90). La palabra auténtica mantiene un diálogo continuo entre la práctica y la teoría, entre la acción y la reflexión, entre anuncio y denuncia.

Él denunció las diversas facetas de la palabra que mantiene mudo al sujeto bajo el yugo de la opresión. La palabra vacía, fácil, hueca, inauténtica, activista, mágica, ingenua... una a una, en las obras freirianas, fueron develadas como palabras que imposibilitan el diálogo y no generan compromisos con el cambio de vida del Otro. El contexto de esas palabras es la desconfianza en la capacidad del sujeto de “pensar correctamente, de querer y de saber” (2005, p. 53). Y como son discursos vacíos, no generan criticidad, pues “seremos críticos si vivimos la plenitud de la praxis” (2005, p. 148).

Al hacer la radiografía del concepto en las obras de Freire, nos damos cuenta que, de acuerdo con el momento histórico, el autor lo retoma, profundiza y marca posición, principalmente cuando lo relaciona con la educación. La “propia posición de la escuela, de manera general es aplacada por la sonoridad de la palabra, la memorización de los extractos (...) posición característicamente ingenua” (pp. 102-103). Freire deja claro que la palabra auténtica se contrapone al discurso de la acomodación y “de la imposibilidad de cambio” (2000, p. 40). La palabra transforma la relación yo-tú, A con B, para la construcción procesual de nosotros, del colectivo.

Al ser pronunciación del mundo, la palabra comprende el anuncio y la denuncia. Al ejercer la posibilidad de decir su palabra, el ser humano es un ser de intervención en el mundo, “deja sus marcas de sujeto y no huellas de un puro objeto” (p. 119). Es característico de la educación bancaria el palabrerío desvinculado de la acción. En la concepción de la educación bancaria —que “estimula la cultura del silencio” (2005, p. 67)— es el educador quien dice la palabra; los educandos, los que la escuchan. El educando sirve como “depósito” de contenidos, no aprende y permanece en el silenciamiento, sin voz ni voto.





Freire resalta que ese modelo educativo mantiene “un saber instrumental que no incentiva en el sujeto el invento, la reinención y la búsqueda inquietante de ser más” (2006b, p. 67).

La práctica de la educación liberadora a su vez, conduce al educando a decir la palabra verdadera, profética y utópica. Esa pronunciación dialogada permite que el sujeto se haga, se exprese e invente, cree y recree en la perspectiva del *ser más*, “que no es privilegio de algunos elegidos, sino derecho de todos los hombres” (2005, p. 91). La palabra, al tener el poder casi mágico de crear mundos, está en el centro del proceso educativo como acción cultural. Romper el silencio, subvertir la histórica cultura del silencio: condición primera para que hombres y mujeres se asuman como seres culturales. Pero hay un silencio que la educación necesita cultivar. Es aquel silencio que hace posible el verdadero diálogo, la palabra auténtica. Quien no escucha no puede hablar con, sino hacer discursos para, o, en términos de cultura, va a continuar perpetuando invasiones culturales. La misma pedagogía que ayuda a articular la palabra es también una pedagogía del silencio.

En un escrito de 1985, *Virtudes do educador*, Paulo Freire describe la capacidad de trabajar la tensión entre la palabra y el silencio como una de las cualidades del educador. Se trata de una “tensión permanente que se crea entre la palabra del educador y el silencio del educando, entre la palabra de los educandos y el silencio del educador” (p. 2). Esta cualidad está acompañada de otra, la coherencia entre el discurso y la práctica. La coherencia sin embargo, no significa una actitud moralista o fundamentalista, sino el asumirse como sujeto en medio de las contradicciones de la historia. Él dice: “se necesita ser incoherente para transformarse en coherente” (p. 1). Caso contrario, sería incluso imposible saber lo que es coherencia.

Finalmente, el valor de la palabra para Freire, puede ser visto en la forma como él maneja el lenguaje. Su escritura se caracteriza por una sonoridad que es resultado de un bien querer a las palabras, de usarlas en el lugar cierto y del modo correcto. En el testimonio de Ana Maria Araújo Freire: “Paulo tenía la preocupación de producir textos bonitos, desde el punto de vista lingüístico y ético. Y que expusieran con exactitud y claridad epistemológica su raciocinio filosófico-político-ético de educador de los/as oprimidos/as” (FREIRE, A.M., 2006, p. 368). Sin poder ser donación ni imposición, la palabra necesita ser conquistada amorosamente en el permanente ejercicio de la reflexión sobre la práctica. De ahí el carácter estético de sus escritos, distanciada tanto del lenguaje burocrático del academicismo como de una palabrería sin compromiso con el interlocutor y con la realidad.

Referencias: FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire. Uma história de vida*. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006; REIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006a; FREIRE, Paulo. *Educação como prática para a liberdade: e outros escritos*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros*





escritos. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005; FREIRE, Paulo. *Virtudes do educador*. São Paulo: Veredas, s/f.

PARADIGMAS DEL OPRIMIDO

José Eustáquio Romão

El término “paradigmas” —que siempre debe ser usado en el plural—, nos remite inmediatamente a la obra de Thomas S. Kuhn, *A estrutura das revoluções científicas* (1995), en la cual él los considera como “(...) las realizaciones científicas reconocidas universalmente que, durante algún tiempo, dan problemas y soluciones modelares para una comunidad de practicantes de una ciencia” (p. 13). Por eso, para él un paradigma es conformado de realizaciones científicas pasadas que son reconocidas por las hegemónicas comunidades del conocimiento, como fundamentos, como referencias para las investigaciones y los estudios que se hacen.

Él agrega más adelante, en la misma obra: “Hombres cuya investigación está basada en paradigmas compartidos, están comprometidos con las mismas reglas y modelos para la práctica científica” (p. 30).

Cuando se habla de “paradigmas del oprimido”, como una concepción más de las que más fuertemente pueden ser deducidas⁴⁷ del legado teórico de Paulo Freire, ¿el sentido del término “paradigmas” sería el mismo de Kuhn? La respuesta es “no” y “sí”.

“No” en el sentido que Thomas Kuhn considera que los paradigmas son sustituidos, en las llamadas “revoluciones paradigmáticas”, por una disputa meramente gnoseológica, o sea, un paradigma pierde valor frente a otro con mayor poder explicativo; la teoría freiriana, por otro lado, atribuye la hegemonía de las formulaciones gnoseológicas y epistemológicas a la correlación de fuerzas históricas. En términos más simples, para la concepción freiriana, un paradigma se vuelve referencia en determinada época no sólo por cuestiones internas a la ciencia, sino en general, por la superioridad económica, política y militar de sus defensores. La hegemonía de las categorías y de los conceptos del pensamiento euro-americano, por ejemplo, en Occidente, es mucho más el resultado de una dominación colonial, que de una comprobada superioridad gnoseológica en relación a los paradigmas de las culturas que fueron y son

47 Tan fuertemente inducida que cuando creamos la Cátedra del Oprimido, en la *Universitas* Paulo Freire (UNIFREIRE), del Instituto Paulo Freire, habiendo desarrollado en ella un programa de investigaciones denominado “Paradigmas del Oprimido”, inmediatamente se adherieron a él varios grupos de investigación en Brasil y en el exterior. Estos grupos han aumentado a lo largo de los años.





silenciadas por su dominación aparentemente epistémica. Así, en lugar de hablar de epistemologías, se debería hablar de Geopolítica del Conocimiento (ROMAO, 2008).

Sin embargo, para comprender mejor la relación de la teoría freiriana con las cuestiones de los paradigmas, es necesario recordar que Paulo Freire atribuye una ventaja comparativa civilizatoria a los oprimidos:

Los opresores, violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden igualmente, ser; los oprimidos, luchando por ser, al reiterarles el poder de oprimir y de aplastar, restauran la humanidad que habían perdido en el uso de la opresión.

Es por eso que solo los oprimidos, liberándose, pueden liberar a los opresores. Esto, como clase que los oprime, ni liberan, ni se liberan. (FREIRE, 1970, p. 46)

Por deducción, esa ventaja sería extensiva a otros campos de las actividades y de los conocimientos humanos, haciendo que los oprimidos y las oprimidas se vuelvan potencialmente más competentes también desde el punto de vista gnoseológico y epistemológico y por lo tanto, con mayor capacidad de construir paradigmas más consistentes e históricamente más oportunos.

Es ciertamente por esa razón que Paulo Freire propone una pedagogía “del” oprimido, y no una pedagogía “para” el oprimido.

De la misma forma y sentido contrario, es necesario inferir que, si el proceso deshumanizante de la opresión vuelve al opresor impotente para “restaurar la humanidad”, resta sólo el oprimido con la capacidad de hacerlo.

Y ¿qué es “restaurar la humanidad” perdida sino la recuperación del proceso civilizatorio, por medio, entre otras actividades, del avance de la cultura y de la ciencia?

Sin embargo queda un problema en todas esas consideraciones: Si el oprimido en la mayoría de los casos, está en situación de opresión, hospedero⁴⁸ de su opresor y lee el mundo de acuerdo con las categorías de su huésped, ¿cómo es que presenta una ventaja gnoseológica-epistemológica? Frente a esta realidad Paulo Freire afirma que el oprimido adquiere esa ventaja “liberándose” (FREIRE, 1970, p. 46). Por lo tanto, solo en los procesos revolucionarios de liberación los oprimidos y las oprimidas se convierten en protagonistas de las revoluciones paradigmáticas y de los avances del proceso civilizatorio.

En suma, sólo los referenciales de los oprimidos y de las oprimidas, liberados del hospedaje del opresor, o sea, sólo sus paradigmas específicos, emergidos en los

48 Paulo Freire, también en *Pedagogía do oprimido*, desarrolla largamente una serie de reflexiones sobre La condición de hospedero asumida por el oprimido, en relación a su opresor.





procesos de recuperación de su propia conciencia, posibilitarán la trayectoria de rehumanización y de la civilización.

En conclusión, la respuesta a la indagación inicial es también positiva, si se considera que como Kuhn, la concepción freiriana considera paradigma como un conjunto de ejes norteadores (derivados de la conciencia de los oprimidos y de las oprimidas liberados) de la producción del conocimiento en determinada época de la Historia de la humanidad, asumidos por determinadas comunidades científicas comprometidas con las causas de los “harapientos del mundo”.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia o oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970; KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1995; ROMÃO, José Eustáquio. “Razões oprimidas: introdução a uma nova geopolítica do conhecimento”. In: TORRES, Carlos Alberto et al. *Reinventando Paulo Freire no século XXI*. São Paulo: Ed. L, 2008. pp. 63-90.

PARTICIPACIÓN

Cenio Weyh

La fuerza del tema participación surge en los movimientos de movilización social por la democratización de la sociedad. En América Latina, marcada por las dictaduras militares, el clamor por la participación se intensificó a partir de la década de 1970. En ese contexto surgen publicaciones de intelectuales “orgánicos” enfocando aspectos teóricos y prácticos de los procesos participativos, sea en el campo de la política, de la investigación, sea en el campo de la educación, de la cultura. Además de Paulo Freire, destacamos: Dallari (1984); Boaventura de Souza Santos (2003); Wainwright (1995); Carole Tateman (1992); Streck, Eggert, Sobottka (2005); Brandão, Streck (2006); Brandão (2002); Pontual (2005); Charão (2002); Weyh (2005); Avritzer, Navarro (2003); Fedozzi (2000, 2001, 2002); Demo (1986); Rebeca Abers (2000); Marques (2001); Mejía y Award (2001); Bordenave (1983) y Pedro Pontual (2002).

Freire, en *Política e educação* (1993), trata de la participación en general y de la participación comunitaria en particular. “La participación como ejercicio de voz, de tener voz, de intervenir, de decidir en ciertos niveles de poder, como derecho de ciudadanía se encuentra en relación directa, necesaria, con la práctica educativa-progresista” (2003, p. 73). Relaciona el grado de participación con la cuestión de la democratización de las estructuras sociales. “La democracia demanda estructuras democratizadoras y no estructuras inhibidoras de la presencia participativa de la sociedad civil en el comando de la *res pública*” (p. 75). Participación como un derecho (p. 65) y “deber de no omitirnos” (p. 69). La misma idea es destacada por el autor en *Pedagogia da autonomia* (1996) al relacionar la participación con vocación ontológica de intervención en el mundo (pp. 59-60).





La *educação na cidade* (1991) trae una posición muy precisa del significado de participación para Freire.

Para nosotros la participación no puede ser reducida a una pura colaboración que sectores poblacionales debieran y pudieran dar a la administración pública. (...) Implica por parte de las clases populares, un “estar presente en la Historia y no simplemente estar representadas en ella”. Implica la participación política de las clases populares a través de sus representaciones, a nivel de las opciones, de las decisiones y no solo de un quehacer ya programado (...) Participación popular para nosotros no es un slogan, sino la expresión y al mismo tiempo, el camino de realización democrática de la ciudad. (p. 75)

La participación popular es herramienta capaz de romper con la tradición de la sociedad elitista excluyente (p. 16). Los consejos populares de educación pueden caracterizarse como profundización de una real participación de la comunidad, de padres y de representantes de movimientos populares en la vida entera de las escuelas (p. 48). Significa romper con las dificultades de concretización de la participación popular como programa de gobierno y como ideal político (p. 76).

Participar es más que, en ciertos fines de semana, “ofrecer” a los padres la oportunidad de, reparando deterioros de las escuelas, hacer lo que corresponde al propio Estado. (...) Participar es discutir, es tener voz, ganándola en la política educacional de las escuelas, en la organización de sus presupuestos. (p. 127)

En *Educação e mudança* (1983) participar está relacionado con la presencia de las masas populares en la toma de decisiones respecto a los rumbos de la sociedad (p. 37), característica de una sociedad abierta. Una creciente participación del pueblo en su proceso histórico es resultado de la voluntad emergente de “democratización fundamental”. El pueblo “no se cruza los brazos, renuncia a ser simple espectador y exige participación. Ya no se satisface con asistir, quiere participar, quiere decidir” (p. 66).

Para Freire y Nogueira —*Que fazer: teoria e prática em educação popular*— (1989), la participación está relacionada con la cultura popular y es una característica de la Educación Popular. Es una mirada pedagógica del proceso participativo. “Aquellos grupos se educaban en la medida en que participaban más y mejor en la vida de la sociedad” (p. 62).

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia o oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970; KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1995;





ROMÃO, José Eustáquio. “Razões oprimidas: introdução a uma nova geopolítica do conhecimento”. In: TORRES, Carlos Alberto et al. *Reinventando Paulo Freire no século XXI*. São Paulo: Ed. L, 2008. pp. 63-90.

PARTIDO POLÍTICO

Evaldo Pauly

Freire se afilió al Partido de los Trabajadores el 10/02/80. El acta⁴⁹ de fundación del PT lo registra entre los “seis primeros signatarios del manifiesto”. En 1989, asumió la Secretaría de Educación del Municipio de São Paulo, de la cual se separó en mayo de 1991. Creo que en 1996, en una carta de apoyo a Luiza Erundina, sintetizó su posición partidaria: “El PT es una partido de mujeres y de hombres y no de ángeles, que no hacen política” (FREIRE, 2006, p. 318). ¡Su filiación partidaria no fue ingenua!

El sentido común del magisterio acepta que la educación se propone la “preparación para el ejercicio de la ciudadanía” (LDB, art. 2). En la práctica ese ejercicio es por lo menos el derecho de votar y de ser votado. En la democracia representativa, ese derecho es controlado por los partidos. Sin embargo, el sentido común, de forma correcta, rechaza que se encasille en partidos a la educación. ¿Cómo resolver ese impasse?

Freire parte de una ética política abstracta contraria al sentido común: “los partidos progresistas” no se justifican por sus obras o programas de gobierno, sino por su fidelidad “a principios fundamentales y coherentes con los sueños proclamados”. La política de izquierda no acepta “un proceso utilitario”, y, si ese fuera el caso, Freire prefiere “perder una elección” (2000, pp. 127-128). A pesar de esa postura anti burocrática, Freire acepta la concepción tradicional de la izquierda: la tarea del partido es “empeñarse en la búsqueda de la organización consciente de las clases oprimidas para que, superando el estado de “clase en sí”, se asuman como “clase para sí”. El partido educa la conciencia de clase superando la “tendencia reformista” de los oprimidos. (FREIRE, 1981, p. 137).

La tarea educativa del partido fue analizada en las Cartas á Guiné-Bissau, cuando Freire (1978) acompañó la implementación de un proyecto nacional de educación a partir de la conquista del poder por un partido revolucionario. En Brasil, el “problema, para nosotros del PT” sería “vencer a las clases dominantes” y convencer a las “masas populares” (GADOTTI; FREIRE; GIMARAES, 1995, p. 33). Los dos casos sin embargo, exigen

49 Disponible en: <<http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=1934>>. Visitado el 12/04/2009.





relaciones democráticas entre el partido y las clases sociales de modo que el partido recree y se reinvente “en la radicalidad alrededor de sus sueños”, evitando ser sofocado por el “modelo estalinista” (FREIRE, 1997, p. 54). El partido debe ser capaz de mantenerse fiel a sus sueños de modo que, en la disputa por el poder, se valga del amor, cuya condición de posibilidad es la rebelión de los oprimidos contra una especie de “clima general” creado por la instrumentalización de las personas, por el espíritu posesivo que transforma a todos en “objetos de su dominio” (FREIRE, 1982, p. 49). El amor sustentaría el diálogo entre las masas y los líderes revolucionarios (FREIRE, 1982, p. 155). ¿Por qué Freire se refiere en singular a los líderes⁵⁰?

Parece que esa es su posición en los años comprendidos entre 1960 a 1980. En la década de 1990, defenderá la necesidad de una “renovación impostergable de que los partidos de izquierda necesitan sufrir para permanecer con validez histórica. (...) lo que no significa la ausencia de principios, de disciplina” (FREIRE, 1995, p. 60). Propone que las izquierdas se conviertan radicalmente “a la democracia”, abandonando la estructura de los “partidos de cuadros” y se configuren como “organismos pedagógicos” (p. 38). ¿Eso es posible para partidos de izquierda en sociedades opresoras? Con rigor pedagógico, es necesario enfrentar la cuestión del partido en las concepciones del centralismo democrático o de la dictadura del proletariado. Una difícil discusión teórica.

En Freire es plausible sustentar un concepto de partido de izquierda que sería al mismo tiempo vanguardia y retaguardia de los movimientos sociales. Vanguardia cuando los moviliza para la conquista del poder y retaguardia cuando consolida conquistas democráticas en la conciencia popular. ¿Ese partido haría posible la unidad por la diversidad de los sueños que nutren las luchas populares? ¿Ese concepto daría un nuevo sentido a los impases teóricos entre posmodernos y modernos acerca de las concepciones partidarias capaces de superar la crisis del capital globalizado a partir de las masas oprimidas? Esta es la esperanza partidaria en los sueños de las personas, no de los ángeles.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia o oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970; KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1995; ROMÃO, José Eustáquio. “Razões oprimidas: introdução a uma nova geopolítica do conhecimento”. In: TORRES, Carlos Alberto et al. *Reinventando Paulo Freire no século XXI*. São Paulo: Ed. L, 2008. pp. 63-90.

50 *N. de la T.*: en portugués Liderança.





PASCUA

Fernando Torres Millán

Paulo Freire tuvo la conciencia y el privilegio de vivir el nacimiento de un nuevo tiempo de profundas transformaciones de la sociedad y, simultáneamente, la tensión a causa de un tiempo viejo que se resistía a morir. Esto es lo que él llama “época transicional”, intensamente cambiante y dramáticamente contradictoria. El Brasil está cambiando. Está dejando de ser una sociedad pre moderna, semi feudal, antidemocrática, cuyas mayorías oprimidas y sometidas a una élite dominante, no tienen conciencia de serlo ni ganas ni capacidad para transformarla y transformarse. Está surgiendo una nueva sociedad donde los seres humanos, a través de su acción y reflexión, se hacen sujetos de sí mismos y de la historia, rompen la “cultura del silencio”, muriendo para ella, y recuperan la palabra pronunciadora-transformadora del mundo, renaciendo. Es la sociedad democrática y descolonizada que se esfuerza para desdoblarse plenamente en la historia.

La conciencia del cambio de época, marcará profundamente toda la obra de Freire. Él concibe al ser humano como cambiante, inacabado, siendo permanentemente, y por eso, educable. De igual manera, la educación se definirá según su intencionalidad; o será domesticadora si forma a seres humanos cerrados para el cambio y transformación (opresión), o será liberadora, si forma sujetos libres y comprometidos con la transformación social (liberación); es la educación como práctica de la libertad. Quien educa también vivirá en esa tensión. Será una educadora o un educador para la opresión o para la liberación. Quien es educado o educada, será en condición de objeto vacío y pasivo a ser llenado de contenidos o como sujeto activo que, al expulsar de sí al opresor interiorizado, alcanza la autonomía, la libertad y la capacidad crítica-creativa.

Concebir la vida humana y la acción educativa en el horizonte de cambio es una construcción ideológica de profundas y diversas raíces que impactaron en la formación docente de Freire. El cristianismo, asumido por su madre a partir del catolicismo, será una de esas raíces que, agitada por los vientos de renovación de los años 50 y 60, influirá decisivamente en sus opciones éticas y políticas. El concepto de “pascua” del judeocristianismo está como telón de fondo de la concepción de “cambio” de la pedagogía freiriana. Se trata del pasaje-salida-salto de la opresión egipcio-cananea deshumanizante hacia la libertad de la “tierra prometida” a través de una praxis de resistencia, organización, lucha, riesgo, que llevará finalmente a la articulación de diversas expresiones sociales anti faraónicas. La acción educativa liberadora es aquella que, en el EXODO, como movimiento social y espiritual de núcleo, produce una subjetividad colectiva capaz no solamente de confrontar la ideología imperial, sino producir una diferencia contrastante, “otra”, mediante la sociedad tribal igualitaria que conocemos por el nombre de “tierra prometida”. Pascua es el pasaje de





condiciones de vida sub humanas a condiciones de vida más humanas, donde sea que esta experiencia fundacional de la fe de Israel se actualice, a partir de nuevas situaciones de opresión confrontadas por nuevos movimientos de rebeldía y emancipación.

En su libro *Educação como prática da liberdade* (1981), Freire propone el surgir del pueblo mediante una educación que le ofrezca “la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en la nueva cultura de la época de transición”, dotándolo de conciencia crítica, compromiso con la existencia, poder creador, participación democrática, responsabilidad social y política. Él llega a afirmar que “la propia esencia de la democracia incluye una nota fundamental que le es intrínseca: el cambio”; por eso, la acción educativa tendrá que formar seres humanos que, en democracia, puedan vivir en cambio permanente y con sentido crítico. Así, para una mayor humanidad, más democracia y para una mayor democracia, mayor criticidad. La educación para la democracia “no puede temer al debate, al análisis de la realidad, no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa”. ¿Cómo realizar esta educación?, se pregunta Freire. Es cuando él propone un método dialógico, debido a que tiene como base la discusión sobre los seres humanos y sus posibilidades de cambio, a partir de la cual se generan el conocer, el poder, el actuar. Las personas que eran objetos de manipulación y de masificación renacen para una nueva humanidad como sujetos de acción y de creación. En *Pedagogia do oprimido*, Freire desarrolla ampliamente la superación de la contradicción opresores-oprimidos a través de un proceso de liberación de los oprimidos que considera eminentemente pedagógico. En él se verifica la plena vocación del ser humano en la permanente búsqueda de ser más. Por eso, la liberación es humanización, experiencia en que solo los oprimidos, por su condición de ser menos, están frente a la exclusiva posibilidad de ser más. Este es el tema pedagógico que propone Freire como preocupación ineludible de su época y como desafío educativo crucial. También es el tema que constituirá la originalidad y ruptura epistemológica en la teología de la liberación. La pedagogía, como la teología, efectúa su propia pascua. “La verdadera pascua no es verbalización conmemorativa sino praxis, compromiso histórico. La pascua de la simple verbalización es “muerte” sin resurrección. Solo en la autenticidad de la praxis histórica, la pascua es morir para vivir”, dirá Freire refiriéndose a la misión de las iglesias en América Latina.

Referencias: FREIRE, P. *Educación como práctica de la libertad*. México: siglo XXI, 1981; FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 1981; FREIRE, P. *Misión educativa de las iglesias en América Latina*. Bogotá: Editorial América Latina, 1975.





PEDAGOGÍA(S)

Danilo R. Streck

Pedagogía, palabra derivada del griego *país* (niño/a) y *ago* (conducir), significa la conducción de los niños. Actualmente el concepto abarca los rangos etarios y todos los contextos en que se realizan procesos de enseñanza-aprendizaje. La Pedagogía se convirtió también en un campo de estudios, integrando la malla curricular de los cursos universitarios. Los profesionales formados en esos cursos son pedagogos, que actúan en varios campos: escuelas de educación infantil, series iniciales en escuelas, asesoría pedagógica en empresas y trabajo en ONGs dirigidas a la educación.

Paulo Freire, en el sentido de la formación profesional, no es un pedagogo. Él se formó como abogado y posteriormente se doctoró en el área de Educación con la tesis *Educação e atualidade brasileira*. Fue profesor de portugués y asesoró el sector de educación del SESI. El trabajo en educación por el cual se hizo conocido estaba dirigido a la educación de adultos, por lo cual en los años 1970 se pasó a discutir si su obra no sería más propiamente una andragogía (del griego *andrós*, que significa adulto).

En la obra de Paulo Freire el término pedagogía aparece en el título de varias obras, desde el clásico *Pedagogia do oprimido* (1970) hasta *Pedagogia da autonomia* (1996). La calificación de pedagogía —de la esperanza, del conflicto, de la revolución, del diálogo— indica que para él no existe una pedagogía única. Existen pedagogías que corresponden a determinadas intencionalidades formativas y utilizan instrumental metodológico diverso. Esas pedagogías se asientan en matrices ideológicas distintas, lo que las posiciona en lugares diferentes o incluso antagónicos en la dinámica social. Es en ese sentido que se puede comprender que en su obra todas las pedagogías son un desdoblamiento o, en la expresión que Freire solía usar, prolongaciones de la *Pedagogia do oprimido*. Ésta no se quedó en el pasado como un cuerpo fijo sino que se mueve y recrea en la historia. Freire se refiere a esto en *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*: “Tal vez, sin embargo, deba aclarar a los lectores y lectoras que, al reportarme a la *Pedagogia do oprimido* y hablar hoy de las tramas vividas en los años 70, no estoy asumiendo una posición nostálgica. En verdad, mi reencuentro con la *Pedagogia do oprimido* no tiene un tono de quien habla de que ya fue, sino de lo que está siendo” (FREIRE, 1992, p. 13). Por lo tanto, no se trata de oportunismo, sino de la capacidad de saber reinventarse en el cambio de los tiempos.

El significado de pedagogía es mejor comprendido en el contexto del concepto de praxis, en el cual Freire tensiona dialécticamente la acción y la reflexión. La pedagogía se sitúa en el ámbito de esa tensión, en que la práctica y la teoría están en diálogo permanente. En ese sentido, pedagogía se refiere a prácticas educativas concretas realizadas por educadores y educadoras, profesionales o no. Viene a ser el propio acto de conocer, en el cual el educador y la educadora tienen un papel





testimonial en el sentido de rehacer frente a los educandos y con ellos su propio proceso de aprender a conocer.

Al mismo tiempo, pedagogía se refiere a un conjunto de saberes, siempre vinculados a la práctica. De ello surge el compromiso con la formación profesional, tema recurrente en la obra freiriana, pero que tiene un lugar especial en *Professora sim, tia nao*. Allí Paulo Freire (1993, p. 11) escribe que “el proceso de enseñar, que implica el de educar y viceversa, involucra la “pasión de conocer” que nos inserta en una búsqueda placentera, aunque nada fácil”. Por eso, continúa él, la identificación de la profesora con la tía es engañosa, especialmente por reiterar algo fundamental de la profesora: “su responsabilidad profesional de la que forma parte la exigencia política por su formación permanente”.

La importancia de esa formación profesional culmina con su último libro *Pedagogia da autonomia* (1996). En esa obra él reúne un conjunto de “saberes necesarios a la práctica educativa”. No se trata de recetas y prescripciones sino de exigencias. El verbo exigir está sistemáticamente puesto entre el sujeto de la frase, “enseñar” (como sustantivo) y las condiciones o saberes: rigurosidad metódica; investigación; respeto a los saberes de los educandos; criticidad; estética y ética; corporeización de las palabras por el ejemplo; riesgo, aceptación de lo nuevo y rechazo a cualquier forma de discriminación; reflexión crítica sobre la práctica; y otros. Se trata de una lista de 27 saberes divididos en tres partes: No hay docencia sin discencia; Enseñar no es transferir conocimiento; Enseñar es una especificidad humana. Las tres partes corresponden a tres dimensiones de la Pedagogía para las cuales Paulo Freire reiteradamente llama la atención en su obra: la relación pedagógica del diálogo y complementariedad entre los sujetos en el enseñar-aprender, la centralidad del conocimiento o el acto de conocer y la fundamentación antropológica del proceso.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

PEDAGOGÍA DA AUTONOMÍA

Evaldo Luis Pauly

De los libros de Freire, probablemente este sea el más estudiado por profesores de Educación Básica por tratar del arte de enseñar. Los dos primeros capítulos critican la negación de la enseñanza. Hay pedagogías que niegan la existencia del sujeto que aprende; y son criticadas, pues para Freire “no hay “docencia sin discencia”. Pedagogías que niegan la autonomía del educando por imponer métodos, recetas y tecnologías que buscan transferir conocimiento del profesor





al alumno; contra ellas Freire recomienda pensar “correctamente” —y saber que enseñar no es transferir conocimiento, es fundamentalmente pensar correctamente— lo cual es una postura exigente, difícil, a veces penosa” (p. 54). En el último capítulo afirma la autonomía de educadores/as y educandos/as como condición de posibilidad de la ética de la educación.

El libro presenta 27 exigencias que podrían caracterizar o descaracterizar esa ética, inherentes a la “naturaleza ética de la práctica educativa, como práctica específicamente humana” y por lo tanto, esa ética es parte de la “ética universal del ser humano”. En este inicio del siglo, la ética de la educación lucha contra la “maldad de la ética del mercado” (p. 19).

Actualmente, en Brasil, el sentido común acepta la tesis de que la escuela podría ser más un instrumento para la reducción de la violencia juvenil y la diseminación de una moral más civilizada. Esa es la función ética clásica de la escuela en el Estado Democrático de Derecho. Freire retoma esa tesis ética porque propone de la misma manera, que la dignidad de la persona humana no es una remuneración adicional del Estado o dádiva de la Divinidad. La ética del enseñar no es decisión heterónoma, al contrario, la dignidad humana es un valor ético construido colectivamente por sujetos autónomos. Freire sigue la tradición moderna del Iluminismo pues su noción de autonomía se asemeja a la de Kant: “El género humano debe poco a poco sacar de sí mismo, por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad. Una generación educa a la otra”. Sólo “por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. El hombre no es sino lo que la educación hace de él” (KANT, 1983, pp. 30-31).

Autonomía es compromiso ético que establece exigencias para el educando y el educador: ¡dedicación y celo por la vida académica, la disposición de buscar siempre madurar y calificar sus conocimientos! La autonomía presupone una concepción emancipadora de educación.

Quien construye en sí mismo la capacidad de imponerse la ley a sí mismo, de hacer de la ley (nomos, en griego) una cualidad de sí mismo y en sí mismo (autos), se vuelve autónomo. El sujeto aprende cuando pasa de la heteronomía a la autonomía, esto es, cuando se emancipa a sí mismo. El acto de enseñar propicia a los educandos esa construcción, al articular “la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar”. Propone que el sujeto de la educación sea “capaz de reconocerse como objeto. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la “otredad” del “no yo”, o del tú, que me hace asumir la radicalidad del mi yo” (FREIRE, 2000, p. 46). En esa perspectiva emancipadora, enseñar es socializarse de manera digna y justa en la comunidad de los iguales.

Por otro lado, el conocimiento tiene límites. La educación ayuda a que el sujeto pierda la ilusión de la omnipotencia. Nadie sabe todo y nadie ignora todo. Sujeto es quien necesita aprender. El conocimiento que libera, produce en los docentes y discentes una auto concepción antropológica por la cual reconocen





su “inacabamiento” e incapacidad de conocer todo. Freire cree en el ser humano como “ser inacabado, incompleto, que no sabe de manera absoluta. Solo Dios sabe de manera absoluta” (FREIRE, 1988, p. 28). La tesis ontológica acerca del “inacabamiento del ser o su inconclusión es propio de la experiencia vital” (FREIRE, 2000, p. 55).

Esa ética tiene base científica, además de bases ideológicas y políticas. La relación entre cultura y tiempo moldea al ser en el mundo, pues en cuanto “más cultural es el ser, mayor su infancia, mayor su dependencia de cuidados especiales” (FREIRE, 1998, p. 56). Esa tesis remite a Piaget en el texto “Problemas de “Psicología Genética”: “El tiempo y el desarrollo intelectual del niño” parte del “papel necesario del tiempo en el círculo vital. Todo desarrollo —sicológico como biológico— supone la duración, y la infancia dura más mientras más superior sea la especie”. La “infancia de un niño” es más larga “porque él tiene muchas más cosas que aprender” (PIAGET, 1978, p. 211). Educación es darse al largo tiempo de formación de un ser humano autónomo, capaz de transformarse al transformar el mundo.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000; KANT, I. *Pedagogia*. Madrid: Akal, 1983; PIAGET, J. *A epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. [Os pensadores].

PEDAGOGIA DE LA ESPERANZA

Evaldo Luis Pauly

El libro hace una especie de “arqueología” (p. 31) de Pedagogía do oprimido. El reencuentro de la opresión con la esperanza muestra cómo esas experiencias humanas contradictorias se entrelazan dialécticamente. Freire devela “la esperanza con que escribí Pedagogía do oprimido. El libro se divide en tres momentos (p. 13)”.

El primer momento describe la “experiencia existencial” (p. 28) que vino forjando la Pedagogía do oprimido desde la infancia de Freire (p. 53). Una fragua alimentada de diálogo con los pobres, buscando combatir entre otras, la violencia familiar contra los niños en la educación infantil de los tiempos del SESI (pp. 15-28), las “depresiones” del joven profesor (pp. 28-35), la cultura fatalista de campesinos (pp. 35-50) y migrantes de Nueva York (pp. 54-57). La pedagogía del oprimido se hace necesaria para quien educa y aprende con niños y niñas agredidos, con depresiones de tantos docentes y con la cultura popular. Para ese combate, la pedagogía necesita como antes, la “radicalidad” que supera situaciones límite por la esperanza de lo inédito viable, que combate el misticismo





popular, la acomodación pragmática y el sectarismo de las izquierdas, “siempre castradores” de la “creación del socialismo democrático” (p. 51).

El segundo hace un balance de las críticas a la Pedagogía. Una crítica que Freire acata es “el lenguaje machista que marca todo el libro” (p. 66) denunciada por mujeres norteamericanas. Reconoce la necesidad de profundizar el análisis sociolingüístico del “lenguaje metafórico” popular, su “semántica y necesariamente las sintaxis populares” (pp. 69, 107), radicalizando la epistemología de esta Pedagogía: “Partir del “saber hecho de experiencia” para superarlo” (p. 71). Rechaza las críticas contra el lenguaje del libro. Una sustenta que es de difícil comprensión (pp. 74-76), alegando que se trata de un texto para estudio, “un proceso que es difícil, incluso penoso, a veces, pero también siempre placentero” (pp. 76-83). Otra alega que el libro es elitista, obra de un “invasor cultural”. Freire atribuye esa crítica a la “comprensión distorsionada de la concientización” y a la ingenuidad (p. 77) de quien lo sustenta. Freire insiste en la politicidad inherente a la práctica educativa, que, incluso siendo “autoritaria o democrática” será “siempre directiva” (p. 79). Elitista es quien niega al pueblo el derecho a la educación, a la superación de su sentido común, desde dentro, “para ir más allá”. Para Freire, la dialéctica entre el saber popular y el erudito devela el horizonte epistémico de la educación progresista, por la “inteligencia dialéctica de la realidad (...) capaz de entender las relaciones contradictorias entre las partes y la totalidad” (pp. 86-87). Otras críticas afirman que “en lugar de clases sociales” la Pedagogía del oprimido utiliza “el concepto vago del oprimido” (p. 89). Freire alega simplemente las innumerables veces que usó el concepto “clase social” en el libro, en una perspectiva dialéctica por la cual la realidad, de opresión o liberación, es “posibilidad y no determinismo” (p. 92). Las teorías mecanicistas no comprenden la Pedagogía del oprimido por la incapacidad dialéctica de reconocer al “oprimido como individuo y como clase” (p. 100). Otras críticas refutan la importancia de la “subjetividad en el proceso de transformación social” propuesta por Freire que reafirma la dialéctica filosófica “conciencia y mundo” (p. 100) como la “permanente tensión entre la conciencia y el mundo”. Así, niega tanto el subjetivismo como el “objetivismo mecanicista” (p. 101) que sustentan una “comprensión idealista” (p. 103) de clase social.

El tercero presenta temas actuales desarrollados a partir de Pedagogía del oprimido. Los contenidos de la educación (pp. 109-120) que, en la perspectiva progresista, deben ser definidos democráticamente sin “autoritarismos, ni libertinaje, sino con substantividad democrática” (p. 114). La formación profesional del trabajador en diálogo con líderes sindicales y políticos de la clase (pp. 128-136). Otros temas son: descolonización de África, racismo, multiculturalismo, Caribe y América Central; la Reforma Universitaria en la Argentina de los años 1970.

De las contribuciones de este libro para la actualidad, se destaca el embate, muchas veces verdadero impasse, que contraponen modernos y posmodernos.





Freire asume una posición posmoderna por la radicalidad de la utopía necesaria al acto educativo (pp. 51-52, pp. 80-81) una posición que llama “pos moderna progresista” (p. 97 y p. 133).

Referencias: FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000; KANT, I. *Pedagogia*. Madrid: Akal, 1983; PIAGET, J. *A epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia. Problemas de psicologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. [Os pensadores].

PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO

Evaldo Luis Pauly

En 1962, en la ciudad de Angicos, Rio Grande do Norte, centenas de agricultores se alfabetizaron en 45 días. Era el inicio de la lucha para alfabetizar y concientizar a las personas pobres brasileñas. Exilado en Chile en 1968, Freire elabora teóricamente esa experiencia popular en *Pedagogia do oprimido*, su obra más estudiada en las universidades del mundo. En la última frase del libro, Freire confiesa su “fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar” (p. 218). La lucha por la educación del pueblo pobre renueva la tradición de la educación liberadora que no facilita el amor, sino que asume sus dificultades.

El Capítulo I presenta la contradicción dialéctica opresor-oprimido. La tesis central es “Nadie libera a nadie, nadie se libera solo: los hombres se liberan en comunión” (p. 27). El oprimido se libera en la construcción históricamente determinable —nunca determinada— de su humanización por la cual busca la “verdadera generosidad” (p. 31) que se constituye en “acto de amor” (p. 32). La liberación supera una especie de “clima general” (p. 48) creado por los opresores que transforman a todo y a todos en “objetos de su dominio” (p. 49). Los revolucionarios son solidarios y críticos con relación al “auto desamparo” (p. 54), a la “ambigüedad” (p. 55), a la dependencia emocional de los oprimidos, pues es “necesario que creamos en los hombres oprimidos. Que los consideremos capaces de pensar correctamente también” (p. 57). Esa creencia pedagógica puede superar los actuales impases teóricos sobre la relación entre partidos, democracia y participación popular.

En el Capítulo II se contraponen las educaciones “bancaria” y problematizadora. En la **bancaria**, la palabra es “más sonido que significación” (p. 65), se desarrolla como “memorización mecánica del contenido narrado” (p. 66). Niega la concepción “ontológica de la vocación de Ser Más” que “es humanizarse” (p. 70), por eso es “necrófila” (p. 74). La **problematizadora** promueve el “diálogo” (p. 78) entre educando y educador mediada por el mundo.





Problematizar es realizar el “acto cognoscente” (p. 80) por el cual el diálogo se convierte en “indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible” (p. 78). El mundo es “el mejor mediador de los sujetos de la educación, la incidencia de la acción transformadora de los hombres, de la que resulta su humanización” (p. 86). Actualmente, a partir de esa ética pedagógica se puede contraponer el concepto de humanización a la noción dominante de la globalización de los mercados.

El Capítulo III presenta conceptos estratégicos: **diálogo, tema generador y función pedagógica del partido político**. Existir es pronunciar el mundo de tal modo que “decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (p. 91). La relatividad del conocimiento se vincula a la garantía absoluta de la libertad de los sujetos que es al mismo tiempo relativa a la situación política. Es como si pudiéramos ver la libertad apenas por la espalda, yendo atrás de ella, sin ver su rostro. El diálogo cognoscente presupone la investigación sobre el “universo temático del pueblo o el conjunto de sus temas generadores” (p. 106). El criterio para escoger los temas es su capacidad para generar “situaciones límite” y de incidir en los “actos-límite” a través de los cuales el oprimido realiza el **tránsito** hacia una nueva conciencia (p. 107) sino que libera. La “superación no se hace en el acto de construir ideas, sino en el de producirlas y de transformarlas en la acción y en la comunicación” (p. 119). El sentido de los “**temas bisagra**” (p. 136) propicia el diálogo de las personas y de los propios temas entre sí, entre los cuales está el concepto antropológico de cultura. ¿Cómo repensar el currículo en esa perspectiva?

El Capítulo IV desarrolla la **teoría de la acción dialógica** decurrente de esa antropología cultural. Los líderes políticos no “pueden temer a las masas”, su forma de expresarse y “su participación efectiva en el poder”, al contrario, debe “rendirles cuentas. De hablar de sus aciertos, de sus errores, de sus equívocos, de sus dificultades” (p. 149). La ética republicana de “unidad en la diversidad” reconoce “las diferencias entre personas, grupos, etnias” (FREIRE, 1995, p. 68) por la “mediación de la acción transformadora de ambos” (1982, p. 150). La unidad popular es resultado de la pluralidad inherente a la diversidad de las formas de Ser Más, verdadera vocación ontológica. La política popular estimula la “potencialidad de las masas”, confía que “son capaces de empeñarse en la búsqueda de su liberación, pero deberá desconfiar, siempre desconfiar, de la ambigüedad de los hombres oprimidos” (p. 199). Es conveniente recuperar esa noción de confianza desconfiada, en la construcción de proyectos político-pedagógicos que atenten contra una de las finalidades de la educación: preparar “para el ejercicio de la ciudadanía” (LDBEN, Art. 2).

Referencias: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d’Água, 1995; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982; FIORI, Ernani Maria. *Textos escolhidos: educação e política*. Porto Alegre: L&PM, 1991; SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Origens e perspectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire*. Educação e Pesquisa, v. 25, n. 2, pp. 25-37, jul./dez. 1999.





PENSAR CORRECTAMENTE⁵¹

Jaime José Zitkoski

La categoría pensar correctamente en la obra de Freire está situada en el centro de su pedagogía crítico-humanizadora, comprometida con la lucha de un mundo más justo, libre e igualitario. Con ese propósito, Freire no se cansaba de hablar de la importancia de la coherencia entre teoría y práctica, en el valor de la crítica y de la autocrítica para la educación problematizadora, en el desafío del pensamiento dialéctico, y sobre todo, en la radicalidad del diálogo y de las humildades inherentes a una educación auténticamente progresista. Educación ésta que necesita estar siempre abierta a las diferencias y a lo nuevo en la historia, sin ceder sobre su posición política a favor de los oprimidos.

En *Pedagogía do oprimido*, principalmente a partir del tercer capítulo, Freire define pensar correctamente como una de las exigencias para la dialogicidad. Según su manera de concebir, no será posible la liberación en la historia de la humanidad sin la superación efectiva de las acciones anti dialógicas y, por lo tanto, sin la desconstrucción de una cultura de la opresión y, dialécticamente, la instauración de una cultura dialógico-liberadora, que surge de la radicalidad de las acciones fundadas en el diálogo crítico-liberador. El pensar correctamente, entonces, es radical y no sectario. Por eso mismo se caracteriza por una visión de mundo revolucionaria, que no se contenta apenas con reformas, sino que exige transformaciones de las estructuras opresoras de la humanidad. Es una forma de pensar comprometida con la revolución cultural, que exige testimonio, coherencia, amor, humildad y verdadera solidaridad (FREIRE, 1993). O sea, a partir de *Pedagogía do oprimido*, Freire concibe pensar correctamente como un horizonte de una nueva educación que a su vez, requiere la formación de un nuevo ser humano a través de la lucha por la liberación de todo lo que caracteriza y mantiene la opresión, o la deshumanización, contra las personas, grupos y clases sociales.

En la *Pedagogía da esperança*, Freire retoma la categoría pensar correctamente en el contexto de un mundo marcado fuertemente por la desesperanza y por la “impotencia” de la avalancha ideológica neoliberal. En ese contexto, Freire define el pensar correctamente como sinónimo de pensar dialéctico y atribuye a este una característica fundamental del educador y de la educadora progresista. O sea, educar es un acto creativo y creador, por lo tanto crítico y no mecánico:

En cuanto más tolerantes, más transparentes, más críticos, más curiosos y humildes, tanto más asumen auténticamente la práctica docente. En esa perspectiva, indiscutiblemente progresista, (...) enseñar es enseñar a aprender la razón de ser de los objetos de estudio, o del contenido. (FREIRE, 1994, p. 81)

51 En portugués Freire utiliza el término “pensar certo” N. del E.





El desafío de ser educadores progresistas requiere coherencia ético-política frente a la realidad social de exclusión y deshumanización de millones de seres humanos en un contexto de abuso y total indiferencia del poder económico frente al sufrimiento humano. Ser educador coherente con el pensar correctamente es, según Freire, no inclinarse frente a los “discursos fáciles” y manipuladores de la ideología neoliberal, que anestesia las mentes y los cuerpos con promesas de modernización del mundo, pero que en la práctica abandona a la sociedad a su propia suerte.

Pensar correctamente en el contexto de los años 1990, según Freire, es continuar haciendo la denuncia de un mundo cada vez más deshumanizado y sin futuro, porque es regido imperiosamente por una lógica social que nos lleva a todos al abismo y a la auto destrucción. Pero sobre todo, pensar correctamente es creer en las personas, en la humanidad y educar para la esperanza en la lucha por construir otro mundo. Pensar correctamente es concebir la historia como posibilidad y no como determinismo (FREIRE, 1994). Pues el sueño y la esperanza son características intrínsecas a los seres humanos y por lo tanto, el futuro está por venir y la historia no murió:

El sueño por la humanización, cuya concretización es siempre proceso, y siempre devenir, pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc. que nos están condenando a la deshumanización. El sueño es así una exigencia o una condición que se viene volviendo permanente en la historia que hacemos y que nos hace y rehace. (1994, p. 99)

En *Pedagogía da autonomía* (2007), Freire pone un énfasis aún mayor a la categoría pensar correctamente, definiéndola como una exigencia fundamental frente a los desafíos actuales, practicar una educación progresista. O sea, el pensar correctamente no es sólo uno de los saberes necesarios a la práctica educativa liberadora y radicalmente comprometida con la transformación social, sino que es una característica básica que articula de manera dialéctica los diferentes saberes actualmente indispensables a los educadores progresistas.

En su último libro, Freire recurre de forma incansable, de la expresión pensar correctamente (desde las primeras palabras hasta el final de *Pedagogía da autonomía*) para explicar las exigencias de una educación progresista en la actualidad y lo que diferencia a un(a) educador(a) crítico(a) y dialéctico(a) problematizador(a) de un(a) educador(a) bancario(a) mecanicista, que piensa equivocadamente. O sea en *Pedagogía da autonomía*, la categoría pensar correctamente es tan corriente que incluso podemos considerar todo el libro como una defensa enfática de lo que implica pensar correctamente para los educadores y educadoras comprometidos con una pedagogía humanista-liberadora.

Por la razón anotada arriba, es difícil destacar un pasaje para ilustrar lo que entiende Freire como pensar correctamente en esa obra. Pero en un pasaje, Freire





nos brinda con mucha densidad y sabiduría lo que él reflexionó sobre pensar correctamente como marca fundamental de todo(a) educador(a) progresista:

Pensar correctamente (...) es una postura exigente, difícil, a veces penosa, que tenemos que asumir frente a los otros y con los otros, frente al mundo de los hechos, ante nosotros mismos. Es difícil, no porque pensar correctamente sea forma propia de santos y de ángeles a la que aspirásemos de forma arrogante. Es difícil entre otras cosas, por la vigilancia constante que tenemos que ejercer sobre nosotros mismos, para evitar los simplismos, las facilidades, las incoherencias groseras. (FREIRE, 2007, p. 49)

Entonces, pensar correctamente en la perspectiva de Freire, es cultivar la humildad y el gusto de estar siempre aprendiendo en comunión y solidaridad con otros. Sobre todo es reconocer los propios equívocos y anunciar los aprendizajes que estamos construyendo en las relaciones con los otros y con el mundo. Es vivir los procesos humanos y sociales y estar abiertos para lo nuevo en la historia y en la existencia humana sumergida en la propia finitud humana y en nuestro inacabamiento. En fin, pensar correctamente es jamás dejarse llevar por la tentación de la arrogancia y del aire de superioridad, que imposibilita toda y cualquier condición para establecer relaciones auténticamente intersubjetivas y construir proyectos humanos amorosos y solidarios con la alteridad que irrumpe en la historia.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2007; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

PEREGRINAJE

Carlos Rodríguez Brandão

Somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a oscilar entre “estar aquí” y un continuo “partir”, “ir hacia”. Entre los que caminan, viajan y vagan, hay aquellos que se trasladan porque quieren (los viajantes, los turistas), los que se desplazan porque creen (los peregrinos, romeros), los que se desplazan porque deben (los “comprometidos” —para usar una palabra apreciada por quienes vivieron en los años 1960— los “comprometidos con el otro, con una causa”).

Paulo Freire perteneció a las dos últimas categorías. Cuando la Radio Netherland de Holanda le dedicó una serie de programas, le dio el nombre (y al CD editado posteriormente) de: *El peregrino de la utopía*. Entre la infancia





nordestina, la juventud y el comienzo de la vida madura y profesional, nada parecía indicar, en un hombre que comenzó desplazándose apenas entre Recife y Jaboatão, un destino peregrino, errante. Éste viene a continuación y se confunde con el inicio de su vida de educador. Su primera experiencia como educador lo lleva de la gran ciudad del litoral a las regiones secas del Noreste: Angicos, en Río Grande do Norte. Después, el descubrimiento del Brasil. La venida de la familia para “el sur” (todo lo que existe de Bahía para abajo, o “para arriba” en el sentido especialmente dado por Paulo a una geografía que a su modo de ver debería aprender a “surear” para buscar su destino universal, en lugar de estar siempre apenas “norteándose”, buscando su “norte”).

Al inicio de los años 1960, ahora ya plenamente involucrado con los *movimientos de cultura popular*, entre viajes continuos y lecturas constantes, Paulo Freire “descubre el Brasil”; ya su primer libro *Educação como prática da liberdade*, revela un país pobre y migrante. Revela una “sociedad en tránsito”. Los *movimientos de cultura popular* instituyen un vagar urgente en por lo menos tres sentidos: un compromiso con el desplazamiento de cuerpos e imaginarios en dirección al conocimiento y a la acción en “otros brasiles”, tierras cercanas, distantes y desconocidas, donde el sujeto es *el pueblo* y la razón de ser del movimiento es lo *popular*; un desplazamiento en dirección a “otros mundos” y a “otros pueblos”, lo que equivale a un “descubrimiento” tardío de América Latina (sobre todo después de Cuba) y, después, de África y otros “mundos” del “tercer Mundo”; un viaje ampliado del imaginario y del conocimiento, a través del estudio de ideas, teorías y autores desconocidos hasta entonces o muy poco conocidos en Brasil.

Después del golpe militar de 1964, Paulo Freire y su familia vivieron la experiencia del vagar, del exilio: Chile, Bolivia, Estados Unidos de América, Europa. Como miembro del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias durante años, Paulo Freire vivió dos momentos. En el primero permanecía en su oficina y recibía a educadores provenientes de diversas partes del mundo, especialmente de países muy pobres. En el segundo (siempre el más deseado, él confesó varias veces) era él quien se desplazaba. Y entonces, África y sus pueblos, algunos de ellos recientemente liberados del colonialismo europeo, fueron su destino más frecuente. A su retorno del exilio, Paulo preservó esa doble vocación. Entre ser profesor universitario en São Paulo (UNICAMP y PUC de São Paulo), Secretario Municipal de Educación y un escritor infatigable, raramente se negó a un viaje para oír y hablar. Y él iba de una universidad europea a un campamento del MST en Rio Grande do Sul. Incluso cuando, con la salud ya fragilizada, Paulo Freire permaneció fiel a su vocación de “peregrino de la utopía”.

Una vocación igual, coherentemente errante y peregrina, atraviesa también su imaginario. En tiempos en los que personas, grupos militantes y movimientos sociales reducían, no raramente, sus ideas a unos pocos autores de una única teoría social, Paulo Freire siempre fue un tejedor de diferencias. Una lectura atenta de *Pedagogia do Oprimido* —como uno entre otros ejemplos— revela la construcción de una teoría de educación y de una propuesta de práctica pedagógica de vocación





popular y emancipadora fundada en un encuentro de diversidades. Allí están Lenin y Mao Tse Tung, al lado de Karl Jaspers y Martin Buber. Deambular del espíritu que entonces pocos solían osar.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PESQUISA/INVESTIGAÇÃO

Fábio da Purificação de Bastos

En la obra central freiriana (FREIRE, 1970) existe una diferencia conceptual entre pesquisa e investigação. De la misma forma que muchos autores diferencian entre pesquisa-acción e investigación-acción, por ejemplo (ELIOT, 1978; KEMMIS, 1986; DE BASTOS et al., 1999), Freire (1970) ubica al primer término en el ámbito teórico y al segundo en el de la práctica, en el dominio humano, y no de las cosas. Nosotros diríamos que el primero carece de movimiento, diálogo, comunicación para su producción, mientras que para el segundo la interacción dialógico-problematizadora es condición esencial, como punto de partida del proceso educativo y de la dialogicidad, incluso para la validación de los conocimientos producidos. Diálogo-problematizador, categoría central en nuestro trabajo investigativo-activo, en el ámbito de las clases de ciencias naturales y sus tecnologías, Física especialmente, en la escolaridad básica brasileña y de pesquisa-acción como tesis de doctorado en educación (DE BASTOS, 1995). Diálogo y problematización vinculados y operando sincrónicamente, en los ámbitos de la investigación y pesquisa, ambas temáticas y estructuradoras del quehacer educador-educando y educando-educador.

En las primeras obras freirianas, pesquisa en los sentidos teórico y académico tienen poco destaque, con excepción hecha para las últimas o para aquellas traducidas, donde utiliza ese concepto casi sinónimo de investigación, a pesar de referirse al contexto estrictamente humano (FREIRE, 1981, 1996, 1997). Investigación, especialmente en la instancia de la revolución cultural. Investigación temática es destacada por el autor en su metodología, significación concientizadora y respectivos momentos metodológicos, con el propósito de realizar la educación como práctica de la libertad, cuya esencia atribuye a la dialogicidad (FREIRE, 1970, capítulo 3). Al momento de buscar el contenido programático, inaugura el diálogo de la propia educación como práctica de la libertad, donde se realiza la investigación del universo temático, temática significativa o conjunto de los temas generadores, instancia en la que los investigadores explicarán los por qué, cómo y para qué de su realización para los educandos.





En ese proceso investigativo, de trabajo en equipo multidisciplinar, dialógico, comunicativo, concientizador, creativo, de encadenamiento de los temas significativos e interpenetración de los problemas, los seres humanos no podemos tener como objeto de ésta, pero si sus pensamientos-lenguajes y niveles de percepción referidos a la realidad, sus visiones de mundo, en que se encontraban envueltos sus temas generadores que deseamos aprehender. Dicho de otra manera, la investigación es alrededor de esos temas y no sobre sus existencias o no. Eso implica asumirla como investigación de la temática significativa, contradictoria por naturaleza existencial. Por lo tanto, investigadores y seres humanos de una determinada realidad concreta se convierten en sujetos de la investigación.

Desde el punto de vista educacional dialógico, mientras más asuman los sujetos una conducta activa en la investigación de su temática, más se profundizan sus concientizaciones en torno a la realidad y, explicando su temática significativa, se apropian de ella (FREIRE, 1970). En otras palabras, “educación e investigación temática, en la concepción problematizadora de la educación, se convierten en momentos de un mismo proceso” (FREIRE, 1970, p. 58, subrayado nuestro). Esa participación, además de no perjudicar la objetividad de la investigación, potencializa que los hallazgos de la misma sean incorporados como objetos educacionales de los involucrados. En ese proceso investigativo es esencial que el investigador profesional verifique indicadores empíricos de los núcleos centrales de contradicciones, relacionados con la transformación de los modos de entender la realidad, pues mientras más pedagógica se hace, más crítica será para los involucrados. Por lo tanto, investigación y pesquisa necesitan ser caracterizadas como interacción simpática, constituyéndose en comunicación entre sujetos que se encuentran en permanente venir a ser, interactuando dialógicamente alrededor del conjunto de las contradicciones aprehendidas procesualmente. En este contexto se dan los círculos de investigación temática (grupos de trabajo de máximo veinte participantes), a través de la dinámica dialógico-problematizadora codificación-descodificación.

Esperamos haber dejado claro que, en la perspectiva educacional freiriana, no es posible dividir en dos, los momentos del proceso de investigación temática y de la acción como síntesis cultural. O sea, enseñar dialógica y problematizadamente, implica investigar y actuar simultáneamente con los involucrados en el proceso educativo. Actualmente hablamos de enseñanza-investigación-aprendizaje, en las modalidades presenciales y a distancia, mediados por tecnologías libres producidas de forma colaborativa, con posibilidad de hacer inseparable lo que no podemos separar: enseñanza, investigación y aprendizaje. De la misma manera que, en esa perspectiva dialógico-problematizadora, no podemos separar educador y educando.

Referencias: CARR, W; E S. KEMMIS. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. Brighton, UK: Falmer Press, 1986; DE BASTOS, F. P. *Pesquisa-ação e prática educacional dialógica em ciências Naturais*. Tese (Doutorado em Educação) - FEUSP/IFUSP, São Paulo, 1995; DE BASTOS, F. P. el al. *Pesquisa ou investigação: as ações que queremos!* Santa Maria, RS: UFSM, 1999; ELLIOT, J.





“What is action research in schools?”. In: *Journal Curriculum Studies*, v. 10, n. 4, pp. 335-733, 1978; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971. 93 pp; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992. 245 pp; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. 218 pp.

PODER

Moacir Gadotti

Paulo Freire repetía con frecuencia que “la historia es posibilidad”, afirmando el papel transformador del sujeto en la historia. Somos condicionados, pero no determinados. Tenemos el poder de cambiar. El mundo no es una arena en la cual las fuerzas del Bien y del Mal se confrontan inexorablemente y el ser humano se queda en la platea viendo que pase la historia. Cambiar la historia significa cambiar el estilo de vida de los seres humanos y las estructuras que lo sustentan.

No estoy en el mundo simplemente para adaptarme a él, sino para transformarlo; si no es posible cambiarlo sin un determinado sueño o proyecto de mundo, debo usar toda la posibilidad que tenga para no hablar sólo de mi utopía, sino para participar de prácticas coherentes con ellas (...). Debido a que podemos transformar el mundo, estamos con él y con otros. No habríamos sobrepasado el nivel de pura adaptación al mundo si no hubiéramos alcanzado la posibilidad de servirnos de ella para programar la transformación, pensando en la propia adaptación. (FREIRE, 2000, p. 17)

Cambiar el mundo y cambiar a las personas forman parte de un mismo proceso de cambio. De ahí la importancia de la educación para la transformación. Paulo Freire creía, igual que el filósofo italiano Antonio Gramsci, que las **relaciones de poder** son siempre **relaciones pedagógicas**. Toda relación de hegemonía es una relación pedagógica, sustentaba Gramsci. Toda relación pedagógica es necesariamente política, insistía Freire. En toda relación política hay necesariamente una relación pedagógica.

Paulo Freire, en su *Pedagogia do oprimido*, que completó 40 años en 2008, nos habla de una **relación de poder**: la relación opresor-oprimido. Pero, al contrario de Hegel, que entendía que el esclavo solo podría liberarse eliminando a su señor, Paulo Freire sustenta que el oprimido solo se libera liberando al opresor.

Mientras que en la teoría de la acción anti dialógica la conquista, como su primera característica, implica un sujeto que, conquistando al otro, lo transforma casi en “cosa”, en la teoría dialógica de la acción,





los sujetos se encuentran para la transformación del mundo en colaboración... No hay por lo tanto, en la teoría dialógica de la acción, un sujeto que domina por la conquista de un objeto dominado. En lugar de ello, hay sujetos que se encuentran para pronunciar el mundo, para su transformación. (FREIRE, 1987, p. 96)

El oprimido no se libera tomando el lugar de su opresor. Por eso Freire decía que es necesario **reinventar el poder**. El poder de los poderosos solo crea personas desposeídas de poder y es necesario que todas las personas ejerzan el poder. El poderoso depende del despojado de poder. Por eso el poder necesita ser disuelto, no conquistado. La sociedad necesita liberarse de relaciones de poder de mando y de subordinación, es necesario crear relaciones radicalmente democráticas. Aquí, el concepto clave de Freire es la **autodeterminación**, tal como había sido pensado por Karl Marx y que se completa con el concepto gramsciano de “sociedad auto regulada”.

Cambiar exige fuerza: **fuerza de cambiar**. Por ello se trata de “empoderar” (un concepto desarrollado en las últimas obras de Freire, que usaba el término inglés empowerment), de fortalecer a las personas y sus organizaciones sociales y movimientos como los sin tierra, los sin techo, el de los habitantes de la calle, de estudiantes, inmigrantes, mujeres, indígenas, homosexuales, negros, minorías, asociaciones religiosas, entidades sin fines de lucro, organizaciones no gubernamentales, etc. uniendo sus luchas específicas con las luchas globales de transformación. Se trata de fortalecer los lazos entre los excluidos. Se trata de que la sociedad ejerza el control directo sobre el Estado y el mercado, a través de mecanismos de gestión pública no estatal. Paulo Freire defendió en su gestión en el Municipio de São Paulo (1989-1991), las plenarios pedagógicas, la constituyente escolar, los consejos de escuela, el presupuesto participativo, la descentralización político-administrativa. No se trata de construir un poder central, dirigido por un partido único, en el seno del viejo Estado. Se trata de construir el **poder popular** en el seno de la nueva sociedad.

A Paulo Freire le habría gustado leer el libro de John Holloway, Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da revolução hoje, publicado en 2003, por la editora Viramundo. Hay muchos puntos en común entre ellos. El libro de John Holloway rescata y renueva la fuerza emancipadora de la obra de Marx: los conceptos de **autonomía** y **autodeterminación** aparecen como núcleo central de la obra marxiana, como también aparecen en la obra de Paulo Freire. Tanto la visión de Holloway como la de Freire son estratégicamente pacifistas. No podemos construir una sociedad de relaciones de no poder por medio de la “conquista” del poder. El poder fue muchas veces tomado bajo el pretexto de ser distribuido y el resultado fue exactamente lo opuesto. La lógica del poder necesita ser otra desde el inicio. No se puede tomar el poder para abolir el poder. No se trata de conquistar el poder, sino de disolverlo. Si el poder es algo que va mucho más allá del aparato coercitivo del Estado y está diluido en toda la sociedad, entonces no es





algo que pueda ser “tomado”. Se puede “tomar” el gobierno a través de la fuerza, pero no se toma el poder.

Sin embargo, Paulo Freire tiene una visión más optimista que John Holloway en relación a la posibilidad de conquistas en el seno del **Estado democrático**. La afiliación de él al Partido de los Trabajadores fue motivada por la creencia en un “partido educador-educando”, nacido de las luchas populares, y en sus posibilidades de conquista de derechos sociales. Según él,

(...) la gran tarea del poder político es garantizar las libertades, los derechos y deberes, la justicia, y no respaldar el arbitrio de unos pocos contra la debilidad de las mayorías. Así como no podemos aceptar lo que vengo llamando de “fatalismo liberador”, que implica el futuro sin problemas, el futuro inexorable, igualmente no podemos aceptar la dominación como fatalidad. Nadie me puede afirmar categóricamente que un mundo así, hecho de utopías, jamás será construido. Al final, este es el sueño substantivamente democrático al que aspiramos, si fuéramos coherentemente progresistas. Sin embargo, soñar con este mundo no es suficiente para que él se concrete. Necesitamos luchar incesantemente para construirlo. (FREIRE, 2000, p. 131)

Paulo Freire nos hizo soñar porque hablaba a partir de un punto de vista que es el **punto de vista del oprimido**, del excluido, a partir de cual podemos pensar un nuevo paradigma civilizatorio, el sueño de otro mundo posible, necesariamente mejor.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

POESÍA

Thiago de Mello

Poesía es un don que tiene Paulo Freire. Que le hizo descubrir el poder mágico que tiene toda palabra. Los antiguos griegos revelaron que el poema es el que sabe dar nombre a las cosas. Paulo lo sabe. Su amoroso trabajo de educador sólo se cumplió —y sigue floreciendo en la vida de millones de seres humanos en tantos rincones del mundo— cuando creó la palabra palabración. Palabra que trabaja, cambia, lleva, lava, planta la luz y abre los ojos. Enseña a leer, a ver y a saber cómo es esa vida de los hombres. Enseña principalmente que ella, la palabra, solo consigue ser leída después de que se aprende a leer el mundo. Entonces Paulo toma la palabración, con aquella inmensa ternura de él, y dice: “Tu nombre ahora es palabramundo”.





Palabra que lleva la vida sucia cerca de la claridad. Que lava de luz la ceguera del analfabeto. Heidegger dice que la poesía es la fundación del ser por la palabra de la boca. Pues la palabración conduce al hombre a la descubierta de su propio ser. Funda su verdad. Hace con que el sea incluso un hombre nuevo,

*Que no puede parar de caminar,
Tiene la seguridad de que tarde o temprano
Se hace viejo si no se renueva.*

El gusto por las metáforas que dice que tiene Paulo Freire, es bueno. Pues le permite andar por las calles de la historia, ver y oír con timidez el contorno sonoro del habla del campesino, libre de las esquinas ásperas que nos hieren. Paulo es dueño de un decir que nos lleva a pensar. Es su manera valiente de amar. Él llega y anima: el tiempo es fundacional, lo inédito es viable, y nos anima contra el cansancio espiritual, el miedo de la aventura, la esperanza vacía, porque aprendió que de ese cansancio nace una anestesia histórica. Y escribe un libro entero —por él la Poesía escurre como agua de remanso y de repente se desmorona en cascada— para demostrar que la libertad humana solo se cumple de verdad en la práctica de la educación. Práctica que pide una evaluación constante, como los peces necesitan el agua y la labranza la lluvia. Y después otro libro de la gota serena, que prolonga la solidaridad al oprimido, para enseñar —y así aprender aún más— la manera encantada de mantener la esperanza.

Solo un poeta diestro como Paulo en el verso y en la prosa, puede dar nuevas significaciones, iluminadoras de conciencias y de caminos, a palabras más que usadas, cansadas fichas de diccionarios. Algunas llegan a ser perturbadoras, después de reinventadas. La refundación, el sueño, la cultura, la comunión.

*Si mi palabra no fuera refundada
Yo no podría sufrir la experiencia
De la refundación de la palabra
En el silencio absoluto.*

*¿Cultura? El barco es cultura. La manera de usar el barco también.
Es el tambor que suena por la profundidad de la noche. El ritmo del tambor
El jinglar de los cuerpos del Pueblo al ritmo de los tambores
Es la manera que tiene el Pueblo de andar, de sonreír,
De hablar, de cantar mientras trabaja.*

*¿Comunión? Nadie libera a nadie
Nadie se libera solo.
Los hombres se liberan en comunión.*

Paulo ganó esa seguridad cuando sintió que su manera de hablar había ganado un sentido nuevo:





*Un hablar que se legitimaba en otra cultura
En que la comunión no era sólo
De hombres y de mujeres y de dioses ancestrales,
Era también la comunión con las diferentes expresiones de la vida.
El universo de la comunión
Abarcaba los árboles, los animales, los pájaros
La tierra misma, los ríos, los mares. La vida en plenitud.*

*Sueño: el sueño es estratégico:
Un acto político necesario.
Una forma de estar siendo,
Que tienen los hombres y las mujeres.
La lucha de clases es un motor de la historia. También el sueño.*

Hay un mundo de personas en muchos rincones del mundo, que aprendieron con Paulo a deletrear el verbo empoderar, en la primera y poderosa conjugación. Yo conjugué cantando en el presente del indicativo:

*Yo me empodero de esperanza.
Tú te empoderas de valentía.
Nosotros nos empoderamos de amor.*

El niño abraza al hombre:

Fui alfabetizado en el piso del patio de mi casa, bajo la sombra de los árboles de mango, con palabras de mi mundo y no del mundo de mis padres. El piso fue mi primer pizarrón; la ramas, mi tiza.

Visité la casa donde nació. Pisé el mismo piso en el que me puse de pie, caminé, corrí, hablé y aprendí a leer. El mismo mundo —primer mundo que se dio a mi comprensión por la “lectura” que fui haciendo de él. Allá encontré algunos de los árboles de mi infancia. Los reconocí sin dificultad. Casi abracé los gruesos troncos— los jóvenes troncos de mi infancia. Entonces, una nostalgia que suelo llamar mansa, o bien comportada, saliendo del piso, de los árboles, de la casa, me envolvió cuidadosamente. Dejé contento la casa, con la alegría de quien encuentra personas queridas.

Entonces el hombre piensa en Brasil y sueña, con los pies en la tierra del tiempo y del pueblo:

*Es necesario que, de ser posible, deje de engañar
Es necesario que, de ser posible, deje de matar
Es necesario que, de ser posible, deje de recibir “algunos peniques”
Es necesario que todo deje de ser posible.*





Pido permiso para algunas cosas es el primer verso del poema “Canção para os Fonemas de Alegria” que dediqué al autor de *A educação como prática da liberdade*, mi compañero de exilio en el Chile de Allende y de Neruda. Me parece que él me deja incluir un verso a su clamor:

Es necesario que el amor amanezca posible

Y la esperanza de Paulo Freire abraza al mundo:

En una nueva historia sin clases sociales, y por lo tanto sin conflictos, a no ser los puramente personales, no tenemos otra cosa que hacer sino darnos las manos. Encallecidas de muchísimos; suaves de unos pocos, para finalmente rehacer en fiesta el mundo.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008; FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. Carta a Thiago de Mello. Genève, 1974.

POLÍTICA

Daianny Costa

Para Paulo Freire los hombres y las mujeres se distinguen de los animales por el hecho de estar en y con el mundo, por ser personas de relación, históricos e inacabados, por ello se inclinan a conocer la realidad, produciendo cultura (1979, p. 30).

“Me gusta ser persona porque, siendo inacabado, sé que soy un ser condicionado pero, consciente del inacabamiento, sé que puedo ir más allá de él. Esta es la diferencia profunda entre el ser condicionado y el ser determinado” (FREIRE, 1996, p. 59). En eso reside nuestra condición política.

En la condición de sujeto histórico y político, fue produciendo una obra que buscó la comprensión de la sociedad moderna en la cual estaba inserto, o sea, reconoció la lucha de clases y la consecuente producción de oprimidos y opresores, como constructo humano y, por eso, capaz de ser reinventado por medio de la conciencia política, de la liberación del opresor existente en cada uno de nosotros (FREIRE, 1999).

La denuncia de una sociedad calcada sobre la desigualdad, fruto de la modernidad, que supervalora el binomio —racionalización y subjetivación— (TOURAINÉ, 1999) encuentra en la producción de Freire su carácter político liberador; político-ideológico, pues hombres y mujeres forman parte de una estructura social que sufre permanentemente sus contradicciones.





Como no podría ser diferente, el momento histórico que vivimos no está desarticulado de lo ya vivido. Por ese motivo nos inclinamos a pensar sobre las posibilidades de construir salidas a los modelos creados por la modernidad. Tener claridad de que nos movemos aún dentro de las estructuras modernas es una posibilidad de recreación viable.

Boaventura de Souza Santos (2001) nos ayuda a comprender este nuevo momento histórico vivido por la humanidad como “paradigma emergente” - “un conocimiento prudente para una vida decente”, que se construye a partir de la degradación del modelo vivido, principalmente en nuestro último siglo. Al final, estamos envueltos por la contradicción que caracteriza a nuestros tiempos. De hecho, parece que conocimiento, decencia, vida, entre otros, son conceptos desgastados por la falacia cotidiana del capitalismo. Es necesario recrear la posibilidad de una vida menos fea para todos y todas.

Buscar un conocimiento para una vida decente es buscar la propia historia de la educación como institución que contribuye a la cristalización del modo preconizado por la modernidad y, a partir del compromiso articulado en y con el mundo, construir su superación, apuntando a una escuela posible y viable para las clases populares.

Por eso, la educación es un acto político, porque está al servicio de unos y no de otros. Por lo tanto, nuestra opción por la educación progresista, la reconoce como no neutra, encharcada de autoridad y compromiso con las clases populares, en el reconociendo de nuestro lugar histórico donde nos situamos y buscamos ser más.

Por eso necesitamos una educación para la decisión, para el aprendizaje de la responsabilidad política y social (FREIRE, 1981), vinculada con el saber democrático y participativo y no para servir al autoritarismo que fomenta la opresión y profesa la alienación como si viviéramos en un mundo determinado y a-político.

Somos sujetos sociales y por lo tanto, nuestros aprendizajes suceden a partir de la interacción en y con el mundo. Somos seres de interrelación. La escuela, al negar eso, niega también nuestra humanidad; por eso, recrearla es nuestra tarea. Promover vivencias de solidaridad, fraternidad y democracia es nuestra lucha cotidiana, para que la vida humana pueda latir dentro de la escuela.

Forma parte de la función social de la escuela crítica, partir de la realidad, de la cultura de la clase trabajadora, conocer cómo hombres y mujeres dan significado al mundo y más allá de sus propias referencias, se comprenden y (se) transgreden (GIROUX, 1977) a fin de usar la resistencia a favor de la conciencia política y de la acción social.

Entonces, desasosiego, indignación y cualquier otra palabra que valga el sentimiento de buscar otro proyecto de humanidad, en la perspectiva liberadora, donde se asume la lucha por la construcción de alternativas posibles, es el compromiso de los hombres y de las mujeres que luchan por la inversión, transgresión, reinención de la escuela que, descomprometida con las





clases populares, produjo una institución que buscó la simple transmisión de conocimientos, en lugar de la construcción de la ciudadanía, de la democracia y de la emancipación.

La educación como acto político comprende la existencia de los diversos proyectos que están en disputa en la sociedad, así como la opción que hacemos en la defensa de uno y no de otro. Reconoce también el diálogo como consecuente dimensión del derecho de decir la palabra y del respeto al otro.

(...) es en este sentido también que, tanto en el caso del proceso educativo como en el del acto político, una de las cuestiones fundamentales sea la claridad alrededor de *a favor de quién y de qué*, por lo tanto *contra quién y contra qué*, hacemos la educación y *a favor de quién y de qué*, por lo tanto *contra quién y contra qué*, desarrollamos la actividad política. Mientras más ganamos esta claridad a través de la práctica, más nos damos cuenta de la imposibilidad de separar lo inseparable: la educación de la política. (FREIRE, 1987, p. 27, subrayados del autor)

Referencias: FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler; em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1987. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 4); FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999; GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997; SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001; TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1999.

POLITICIDAD

Daianny Costa

Enseñar exige la asunción política a favor de la ética, de la vida, de la igualdad, de la cultura. Esa es la pedagogía preconizada por Freire y que se encuentra en constante reflexión en nosotros. El mundo como elemento histórico, ético, estético, cultural y social, creado por hombres y mujeres, carga profundas desigualdades económicas que comprometen la calidad de bienestar de buena parte de la población.





De ahí que no basta con reconocer la educación como un derecho de todos y de todas, como nos presenta Brandão (1995): “afirmar como idea que lo niega como práctica es lo que mueve el mecanismo de educación autoritaria en la sociedad desigual” (p. 97). Tenemos que reconocer que vivimos en una sociedad desigual; esta es la premisa básica para comenzar a dialogar y producir transformaciones.

Paulo Freire, por eso, es un pensador de nuestro tiempo, comprometido con una eterna inquietud de conocer los por qué, que construyen la lógica que refuerza los determinismos de la sociedad capitalista neoliberal. Para poder contraponerla, coloca la lectura del mundo como imprescindible. Aprender a dudar y a preguntar, apostar por la problematización y el diálogo, asumir la duda y el no saber como condición humana, se realiza en el proceso pedagógico cuando nos disponemos a leer la realidad que nos rodea y organizarnos para su transformación.

El lugar donde vivimos es una construcción humana, por ello, recrearlo dentro de condiciones históricamente favorables es tarea que requiere osadía cotidiana. Por eso, Freire apunta contribuciones necesarias a ese quehacer: politicidad y pedagogicidad (LIMA, 2000).

La exigencia de la democracia, de la participación y de la libertad como composición de una ética no neutra es presupuesto para la viabilidad efectiva de la transformación de la realidad (FREIRE, 2000). El acto de la politicidad requiere nuestra asunción del compromiso, de, sabiéndonos comprometidos con otro mundo posible, potencializar y protagonizar cada vez más quehaceres articulados por medio de la participación y de la democracia, en dirección de una vida más bonita para todos y todas, pues es a partir de esos presupuestos que romperemos con el fatalismo desesperanzador que orienta la sociedad capitalista e imperialista de nuestra época.

La antítesis entre lucha y acomodación o respectivamente esperanza y a-politicidad, representa nuestra visión política de mundo. Así, solo un sujeto que se reconoce político tiene esperanza. Al contrario, la desesperanza representa el fatalismo de que, siendo político, no se hace ciudadano ni lucha por la transformación. Ahí existen intereses ideológicos en los que la sociedad sea más resignada que combativa.

MCLAREN (2001) reconoce a Paulo Freire como un crítico feroz del neoliberalismo, que, por medio de su pedagogía en busca de un ethos solidario entre hombres y mujeres, contrapone la lógica del consumo estereotipado por el libre mercado, encontrando en la esfera de la política la posibilidad de convivencia social que nos lleve a ser más.

El movimiento que hacemos en busca de un conocimiento que ciertamente nos servirá a descubrirnos como hombres y mujeres históricos, capaces de cambiar nuestros “destinos”, porque nada está dado fatalmente, y construir un mundo socialmente justo, igual, solidario, donde, definitivamente, quepan todos y todas, es la estética que la pedagogía freiriana inclina a conquistar.





Referencias: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos, v. 20); FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000; LIMA, Licínio C. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. (Guia da escola cidadã, v. 4); McLAREN, Peter. “Uma pedagogia da possibilidade: reflexões sobre a política educacional de Paulo Freire - In memoria Paulo Freire”. En: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001, pp. 179-196.

POSIBILIDAD

Sérgio Pedro Herbert

Posibilidad, en la obra de Freire, está asociada a una actitud transformadora que el educador necesita tener frente a la realidad observada. En *Pedagogia da indignação* (2000), la posibilidad se presenta como decisión, elección, intervención en la realidad. La posibilidad está en decir la palabra, “en desafiar a los grupos populares para que entiendan en términos críticos la violencia y la profunda injusticia que caracterizan su situación concreta” (FREIRE, 2000, p. 82). La posibilidad siempre existe en Freire, pues siempre hay algo que enseñar, siempre algo que aprender y ella se sitúa en el vivir con intensidad la dialéctica entre la “lectura del mundo” y la “lectura de la palabra”.

En Guinea Bissau, Freire participa como miembro invitado del Consejo Mundial de Iglesias, del proceso de reformulación cultural de ese país. Posibilidad de transformación sustentada a partir del conocimiento de la realidad histórica y de condiciones necesarias que hacen viable el trabajo educativo. “Sin embargo, sólo recientemente fue posible intensificar, sobretudo en la zona de Bissau, el programa de post alfabetización al poderse contar con el material de soporte indispensable, que asegurará su extensión a otras zonas del país” (FREIRE, 1978, p. 79). La apertura a nuevas posibilidades también está asociada a condiciones que necesitan ser creadas para un determinado trabajo.

El trabajo educativo, la alfabetización, la problematización de la realidad posibilita el crecimiento humano. Como escribe en *Extensão ou comunicação*: “A través de la problematización del hombre-mundo en sus relaciones con el mundo y con los hombres, permitir que éstos profundicen su toma de conciencia de la realidad en la cual y con la cual están” (FREIRE, 1978, p. 33). La posibilidad se encuentra entrelazada con precondiciones y con la apertura a nuevas realidades objetivando la transformación.

La posibilidad aparece como elemento principal en la reestructuración de la Secretaría de Estado del Municipio de São Paulo. La mejora de los trabajos pedagógicos de las educadoras y de los educadores está relacionada con la





posibilidad de un trabajo colectivo y participativo. La posibilidad de cambio para mejorar, con un sueño: “Soñamos con una escuela pública capaz, que se va construyendo poco a poco en un espacio de creatividad” (FREIRE, 2006, p. 24).

Crear en la posibilidad representa una actitud de estar siendo en la historia. Significa romper con la cultura del determinismo y vivir el inédito viable, soñando y actuando con alegría y esperanza, “porque histórico, vivo la Historia como tiempo de posibilidad y no de determinación” (FREIRE, 2001, p. 84). Para Freire, el educador y la educadora necesitan tener una postura abierta a múltiples posibilidades, reconociendo que el estudiante aprende y se educa en varios lugares.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978; FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006; FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

PRAXIS

Ricardo Rossato

Se trata de un concepto básico que atraviesa toda la obra de Paulo Freire. Es indisociable del pensamiento, del análisis y de la comprensión del papel de la educación en su totalidad. Está íntimamente vinculado a los conceptos de dialogicidad, acción-reflexión, autonomía, educación liberadora, docencia. Y atraviesa muchos otros, pues su obra es impensable sin la relación estrecha que se establece entre la teoría, en su sentido originario entre los griegos, y la práctica educativa, entendiendo todo el acto del educador como educativo. Praxis puede ser comprendida con la relación estrecha que se establece entre un modo de interpretar la realidad y la vida, y la consecuente práctica que proviene de esta comprensión, conduciendo a una acción transformadora. Se opone a las ideas de alienación y domesticación, generando un proceso de actuación consciente que conduce a un discurso sobre la realidad para modificar esta misma realidad. La acción es precedida de la concientización, pero generada por ésta lleva a la construcción de otro mundo conceptual en que el individuo se convierte en sujeto y pasa a actuar sobre el mundo que lo rodea. La praxis implica la teoría como un conjunto de ideas capaces de interpretar un determinado fenómeno o momento histórico que, en un segundo momento, lleva a un nuevo enunciado, en que el sujeto dice su palabra sobre el mundo y pasa a actuar para transformar esta misma realidad. Es una síntesis entre teoría-palabra-acción. La palabra como





comprensión exige la transformación y se vuelve indisoluble de la necesidad de actuación: se vuelve entonces en palabración, según el neologismo de Paulo Freire. A partir del momento en que alguien comprende y toma conciencia de su papel en el mundo, su transformación se vuelve inevitable y genera por lo tanto, una acción para llegar a ese fin.

Por lo tanto, hay un vínculo estrecho entre pensar —decir la palabra— y actuar. La conciencia se vuelve plena en la palabra y en la acción. El acto verdaderamente educativo convierte al educando en señor de su palabra, pero necesariamente conduce a una transformación del mundo donde sobreviven relaciones sociales de dominación. La acción es por tanto una liberación de la conciencia, pero posteriormente es una liberación social, generada por un pensamiento dinámico en una sociedad asumida como en permanente cambio y devenir. Es un proceso constante de desacomodar, caminando para otra etapa que, a su vez, no será definitiva, sino que parte de un nuevo momento, también pasajero. La educación se da en un proceso de comunión. Nadie educa a nadie, pero los hombres se educan en comunión. Pues bien, en comunión no hay dominación, sino igualdad para todos, para alcanzar la ciudadanía en plenitud, rompiendo las estructuras de una sociedad injusta y desigual. De esta conciencia proviene la acción práctica coherente del(la) educador(a) en una acción transformadora, haciendo de la historia un constante devenir.

La educación debe partir de la realidad para comprender al hombre y ser colocada a su servicio. No puede ser reducida a un conjunto de técnicas. El objetivo principal es la comprensión y la interpretación del papel de cada educando en el mundo. Su acción se convierte en un acto político porque ella muestra u oculta la realidad. Consecuentemente, el educador debe hacer una opción política: esto implica métodos, principios, valores, presentes en su acción. Toda la acción educativa comporta un aspecto político, pues ella puede o no cambiar las relaciones sociales. Por lo tanto, el(la) educador(a) no es neutro(a) jamás. Toda la vida del(la) educador(a) está compuesta de actos educativos. Manifiesta en su vida la coherencia entre la teoría, la palabra y su acción. La educación toma un sentido pleno cuando establece una relación entre la vida, la voz, el pensamiento del educador. Por lo tanto, genera una práctica que es resultado de una forma de ver y actuar sobre la vida. Podemos sintetizar el sentido de la praxis en palabras de Paulo Freire: “Ahora, ninguna separación entre pensamiento-lenguaje y realidad objetiva. De ahí que la lectura de un texto demanda la “lectura” del contexto social al cual ella se refiere” (FREIRE, 1978, p. 29)

En otro pasaje agrega: “Tanto en el proceso educativo como en el acto político, una de las cuestiones fundamentales es la claridad sobre a favor de quién y de qué...realizamos la educación... y desarrollamos la actividad política”. Y agrega a continuación: “Mientras más ganamos esta claridad a través de la práctica, más nos damos cuenta de la imposibilidad de separar lo inseparable: la educación de la política” (FREIRE, 1983, p. 27). Cuando reflexiona sobre su forma de pensamiento afirma: “Enseñar a pensar es una experiencia en que él





—pensar correctamente— es tomado en sí mismo, y se habla de él o de una práctica que se describe puramente, sino algo que se hace y que se vive mientras se habla de él con la fuerza del testimonio” (FREIRE, 1997, p. 41).

Por lo tanto, praxis es una aplicación del método dialéctico, sobrepasando la visión tradicional de Aristóteles que la designaba como lo opuesto a la teoría, y la caracterizaba como una actividad o una acción. Paulo Freire asume la visión de los dialécticos modernos superando la separación entre la teoría y la práctica. Para él, ambas están imbricadas estrechamente, pudiendo ser definida como “la actividad humana y social sobre una realidad concreta” (FREITAS, 1989, p. 403). Por la praxis se cambia la propia condición humana, como afirma Pinto: “se altera el ser del hombre” (1984, p. 49). Se debe entender la actividad humana en su plenitud cuando manifiesta la unidad dialéctica del pensar y del ser. Se supera también el idealismo de Hegel, en el que la dialéctica se constituía en un proceso teórico de evolución de las ideas, sin implicar la acción práctica. En ese contexto, praxis asume una dimensión histórica que busca comprender al hombre y al mundo en permanente proceso de transformación. La acción del hombre sobre el mundo a partir de su comprensión origina una forma de ser intrínsecamente vinculada al pensar. La praxis se convierte en un producto socio histórico propio del hombre consciente que hace de su presencia en el mundo una forma de actuar sobre el mismo. Paulo Freire aplica esta dimensión a la educación: el ser humano se educa en totalidad en un constante proceso de devenir, en comunión con los otros, diciendo su palabra sobre el mundo. Decir la palabra es definir su lugar en la historia.

Referencias: FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982; FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; FREITAS, Manuel da Costa. *Logos, Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. v. 4. Lisboa/São Paulo: Verbo, 1989; PINTO, Alvaro Vierira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

PREGUNTA

Cristovão Domingos de Almeida y Danilo R. Streck

La pregunta constituye el centro de la “concepción problematizadora de la educación” que, en Pedagogía do oprimido, Paulo Freire contrapone a la “concepción bancaria de la educación”. La primera se caracteriza por la apertura del ser humano al mundo y al otro, mientras que la segunda se funda en un postura “estática” o “inmovilista” (FREIRE, 2005, p. 83). La propia humanización, colocada como meta en la pedagogía freiriana, tiene como presupuesto la condición de que los hombres y





mujeres se coloquen ellos mismos como problemas y descubran constantemente su “puesto en el cosmos” (FREIRE, 2005, p. 31).

La pregunta parte de la curiosidad, sin la cual no puede haber verdadera producción del conocimiento. Freire la comprende como una dimensión ontológica, vinculada a la praxis del sujeto. La curiosidad está vinculada a la acción y a la reflexión de los “sujetos comunicantes” y es en esa relación dialéctica que se realiza la indagación. En el fondo, la curiosidad es una pregunta (FREIRE; FAUNDEZ, 2002, p. 46). En este sentido la pregunta es indispensable al proceso educativo, no como objeto de respuestas del profesor, sino en la cualidad de codificación de la realidad que se constituye en nuevo elemento mediador entre sujetos a los que se propone conocer. Preguntas que se colocan como desafíos dentro de la situación gnoseológica y surgen en ambiente de libertad y de creatividad. En la educación bancaria, práctica educativa que cohibe la curiosidad y teme la manifestación de las preguntas, el educador actúa como narrador de contenidos, donador de respuestas previamente elaboradas y listas para ser memorizadas, dificultando con ello el pensar cierto, auténtico y crítico del educando. El pensar crítico califica a la pregunta como medio de transformar la realidad y de humanizar las relaciones sociales. Por lo tanto “mientras más crítico, más democrático (...) cuanto menos crítico, discutimos los asuntos más ingenuamente” (FREIRE, 2006, p. 103).

Sin embargo, Freire enfatiza en la necesidad de superar la curiosidad ingenua. Él convoca a reaprender a preguntar, pues las preguntas son las que orientan la búsqueda y la elaboración de respuestas, y no al contrario. Por lo tanto, el educador debe incentivar al educando a indagar y a cuestionar, estimulándolo a construir preguntas fundamentales. En el método mayéutico de Sócrates, desde el cuestionamiento hasta el convencimiento, había innumerables construcciones y reconstrucciones, que siempre eran mediadas por el diálogo y por la escucha atenta al Otro. Freire comparte la creencia de que la curiosidad, que da solución a las preguntas esenciales y a la búsqueda incesante de la verdad, puede incluso hoy, ser condición para el conocimiento.

La pregunta correcta —en el sentido de búsqueda metódica y rigurosa— se basa en la creatividad, en el invento, en el reinvento, en el permanente hacer y rehacer. La práctica educativa problematizadora pone énfasis en los desafíos, pues cuanto más los educandos son problematizados y ayudados a problematizar su ser en el mundo, más se sentirán desafiados a hacer otras y nuevas preguntas. De ahí que, según Freire, la concepción problematizadora de la educación no puede servir al opresor. “Ningún “orden” opresor soportaría que los oprimidos pasaran a decir “¿por qué?” (2005, p. 87). Por lo tanto, la pregunta está inserta en la comprensión de la educación como acto político, y no puede ser reducida a recurso didáctico ni a la idea de problema de la pedagogía de la Escuela Nueva. En esa pedagogía, la pregunta es parte de la aplicación del método científico para resolver problemas que, sin embargo, no son necesariamente remitidos a las condiciones históricas en que son generados.





Para el educador no pueden existir preguntas “bobas” ni respuestas definitivas. La actuación del educador no debe ser la de castrador de la curiosidad del educando, irrespetando la pregunta que germina del movimiento interno del acto de conocer. Si lo hiciera, el educador estará actuando de modo descomprometido con la práctica educativa liberadora. La tarea urgente y necesaria es ayudar al sujeto a rehacer la pregunta, aprendiendo juntos a construir la mejor pregunta y actuar de manera consciente en el contexto que se coloca como desafío común. Caso contrario, permanecerá siendo actual el pensamiento de Freire: “tengo la impresión de que hoy la enseñanza es respuesta y no pregunta” (FREIRE; FUNDEZ, 2002, p. 46).

En su reflexión y escritura Paulo Freire ejercita el arte de preguntar bien. Al abordar un tema determinado, él tiene como método ir permeando la discusión con nuevos cuestionamientos que encaminan el proseguimiento de la discusión y desafían a la búsqueda de nuevos argumentos o compañeros de diálogo. Buen ejemplo de ese ejercicio son los libros producidos en diálogo con otros autores, como Moacir Gadotti, Ira Shor y Myles Horton. Son ensayos en los cuales el acto de conocer se proyecta en dirección de un horizonte abierto, y exige una rigurosidad metódica, que implica una permanente atención sobre el propio proceso.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. 158 p; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000. 134 p; FREIRE, Paulo; Antonio, FAUNDEZ. *Por uma pedagogia da pergunta*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 158 p.

PRESENCIA (en el mundo)

Celso Ilgo Henz

Paulo Freire enfatiza que el mundo es más que el soporte para los seres humanos; si no fuera así, no habría la posibilidad de interferencia, de comunicación e intercomunicación, de experiencia existencial. La especie humana se convierte en presencia con el mundo en la misma dinámica en la que el mundo se vuelve presencia en ella. Humanizando el mundo, la especie humana se humaniza; “si la vida del animal se da en un soporte atemporal, plano, igual, la existencia de los hombres se da en el mundo que ellos recrean y transforman incesantemente. (...) En la existencia de los hombres el aquí no es solamente un espacio físico sino también espacio histórico” (FREIRE, 1987, p. 91).

Sin embargo, el mundo existe primeramente para todos como experiencia vivida. Mientras más enraizados y conscientes de la realidad concreta vivida en y con el





mundo, más se va constituyendo un sentir/pensar/actuar en que el lugar donde “estoy siendo” es más que un pedazo de tierra, “es sobre todo un espacio temporalizado, geografía, historia, cultura. Mi tierra es dolor, hambre, miseria, es esperanza de millones también, igualmente hambrientos de justicia” (FREIRE, 2000b, p. 26).

Ser presencia humana en el mundo tiene la especificidad de la reflexión, de la programación, de la transformación, ya que “la vida se convierte en existencia y el soporte, mundo, cuando la conciencia del mundo, que implica la conciencia de mí, al surgir ya se encuentra en relación dialéctica con el mundo” (FREIRE, 2000b, 21). El ser humano solo se concientiza tomando conciencia de su mundo, en la medida que se encuentra en él, se asume en él, manifestando su sentir/pensar/actuar por la palabra y por el trabajo como formas de concientización. O sea, “presencia que se piensa a sí misma, que se sabe presencia, que interviene, que transforma, que habla de lo que hace y también de lo que sueña, que constata, compara, evalúa, valora, decide, que rompe” (FREIRE, 1997, p. 20). Para estar con el mundo es necesario intervenir en él, y no solo adaptarse a él, produciendo cultura, creando estructuras, transformando, la especie humana hace historia y se humaniza; el hombre es presencia en el mundo socio-histórica-culturalmente. “Esto es la Historia: temporalizar el yo y del mundo en un mismo proceso en el que, juntos, se constituyen y reconstituyen, respondiendo al destino de su encuentro originario” (FIORI, 1987, p. 70).

En la autenticidad de su rehacerse, hombres y mujeres reconstruyen el mundo, en el cual se descubren y se asumen como sujetos de su propio mundo, de su propia historia. Por lo tanto, hay un significar activo entre hombres y mujeres y el mundo. En vez de oponerse estáticamente, mundo y genteidad se dialectizan en una unidad, pues “la conciencia del mundo y de mí me hacen un ser no sólo en el mundo, sino con el mundo y con los otros. Un ser capaz de intervenir en el mundo y no solo de adaptarse a él” (FREIRE, 2000a, p. 40).

Referencias: FIORI, Ernani Maria. *Metafísica e História. Textos Escolhidos, v. 1*. Porto Alegre: L&PM, 1987; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000a; FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 3. ed. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 2000b; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PROBLEMATIZACIÓN

Eldon Henrique Mühl

El término “problematización” aparece en innumerables pasajes de las obras de Paulo Freire. En *Pedagogia do oprimido*, él utiliza la denominación “educación bancaria” (2003, p. 62). Afirma que la educación problematizadora sirve a la liberación, mientras que la bancaria sirve a la dominación. Mientras la primera





promueve la humanización y produce el pensar correctamente, la segunda es domesticadora y produce una falsa visión del hombre y del mundo. En otra obra, *Conscientização*, el término “problematización” es definido por Freire como el tercer paso de su método de alfabetización, precedido por la investigación temática y por la tematización. La problematización comprende el momento del desarrollo de una conciencia crítica sobre los temas en debate por la identificación de situaciones desafiantes o de problemas concretos que involucran la vida de los alfabetizandos (FREIRE, 1979a, pp. 43-44).

Por esas afirmaciones iniciales podemos entender que el término “problematización” no tiene un sentido unívoco en Freire. A veces, el autor lo entiende como un método de conocimiento y de aprendizaje, y otras veces, como una actitud inherente a la “esencia del ser de la conciencia” (2003, p. 66), como condición ontológica que hace posible la acción intencional del sujeto y lo lleva a posicionarse de manera activa frente a los objetos y a los acontecimientos del mundo. O sea, el término “problematización” tiene por lo menos dos sentidos importantes: uno epistemológico y otro antropológico u ontológico. En el sentido epistemológico, él fundamenta una forma de concebir el conocimiento, y de modo especial, de actuar con los objetos del conocimiento. Ese modo de actuar y concebir los objetos significa que éstos no tienen un fin instituido en sí mismos y que el conocimiento que obtenemos de ellos es apenas una dimensión de la mediación que se establece entre sujetos que conocen. Esa concepción puede ser identificada en Freire cuando escribe:

Como situación gnoseológica, en que el objeto cognoscible, en lugar de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, mediatiza los sujetos cognoscentes, educador de un lado, educandos de otro, la educación problematizadora coloca desde luego la exigencia de la superación y la contradicción educador x educando. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, alrededor del mismo objeto cognoscible. (FREIRE 2003, p. 68)

En la afirmación referida podemos constatar que para Freire la actitud del sujeto del conocimiento frente al objeto debe ser siempre de cuestionamiento, de duda, de no aceptación pasiva del saber que existe sobre el objeto. Según Paulo Freire, el sujeto solo puede aprender efectivamente si es activo, si actúa problematizando lo que ve, oye, percibe.

En el mismo pasaje podemos identificar el segundo sentido que atribuye Freire al término “problematización” cuando insiste en la necesidad de que el conocimiento sea producido dialógica o comunicativamente. En ese aspecto, el autor asume una postura radical, afirmando que fuera de una educación problematizadora no es posible llegar a un conocimiento auténtico, liberador. Efectivamente, para el autor la actitud problematizadora es una exigencia central para el surgimiento de un conocimiento verdadero y concomitantemente, de un





individuo autónomo y libre. La actitud de problematizar es una exigencia que nace de la condición antropológica del ser humano. Por eso, problematizar implica preguntar, y preguntar no es sólo un acto de conocimiento sino un acto que realiza la existencia humana: “La existencia humana es la raíz de la transformación del mundo, debido a que se realiza preguntando. Hay una radicalidad en la existencia, que es la radicalidad del acto de preguntar” (FREIRE, 1985, p. 51).

La liberación de las personas depende del desarrollo de esa capacidad. Por eso Freire propone una práctica pedagógica problematizadora como condición para la liberación del alumno y para el surgimiento de una nueva práctica social y política. Según el autor, el sujeto del conocimiento que problematiza lo que vive, modifica no solo a sí mismo, sujeto del conocimiento, sino también al objeto o la realidad que está conociendo. Tanto el sujeto que conoce como el objeto que es conocido pasan a tener otra configuración y otro sentido.

Lo que Freire quiere demostrar es la actitud problematizadora proveniente de la naturaleza dialógica del ser humano. El ser humano como ser finito, inconcluso, nunca llega a la comprensión definitiva sobre la realidad que lo cubre. El es un ser de la praxis y como tal, vive la tensión insuperable entre la teoría y la práctica, entre el ser y el saber, entre el pensar y el vivir. Sobre todo, el ser humano es un ser dialógico que, al preguntarse sobre el mundo, comienza a buscar a los otros para entablar explicaciones y buscar entendimientos. Por eso Freire defiende una pedagogía de la pregunta en oposición a la pedagogía de la respuesta.

La problematización convierte al conocimiento en social e histórico, pues al problematizar, el ser humano hace que comience a entender que él solo se realiza vinculado a una práctica social y siempre vinculado a la producción material de la vida. La problematización es una forma de conocer y de situarse en el mundo, lo que implica antes de nada, la intervención sobre la realidad y la producción de un sujeto crítico y politizado.

La educación problematizadora se destina a emancipar al ser humano y por eso, debe ser revolucionaria. Ella se dirige al oprimido que, para liberarse, necesita ser estimulado para preguntar. Sin embargo, ese ejercicio no puede limitarse a un “juego intelectualista”; para que efectivamente se dé la revolución, es necesario descubrir la relación dinámica fuerte, viva entre teoría y práctica, entre el conocimiento y la realidad, entre la pregunta y la acción. Para Freire, la problematización debe alcanzar la realidad concreta en la que los individuos viven, volverlos conscientes de su realidad y motivarlos para luchar por la transformación del contexto que los oprime. De acuerdo con lo que él mismo escribe, “la educación problematizadora está basada sobre la creatividad y estimula una acción y una reflexión verdadera sobre la realidad, respondiendo así a la vocación de los hombres que no son seres auténticos sino cuando se comprometen con la búsqueda y la transformación creadoras” (FREIRE, 1979a, p. 81).

Referencias: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977; FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a;





FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003; FREIRE, Paulo; Antonio, FAUNDEZ. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

PROFESOR (ser)

Maria Isabel da Cunha

Para Freire la docencia se construye, pues la condición de convertirse en profesor se establece en un proceso, no solo a partir de una habilitación legal. Comprende la conciencia de su condición en acción. Freire, reflexionando sobre su trayectoria dice que “ser profesor se convirtió en una realidad para mí, después de que comencé a dar clases; se convirtió en una vocación después de que comencé a hacerlo” (p. 39). Esa posición explicita que el ejercicio profesional constituye el sujeto profesor en la medida que esa constitución exige la reciprocidad de sus alumnos y del contexto en el que actúa. Sin embargo esa postura no significa la desconsideración de la teoría y de la reflexión, pues al vincular emoción y razón, Freire relata que aprendió “cómo enseñar en la medida en que más amaba enseñar y más estudiaba al respecto” (1986, p. 38). Él dice que “la responsabilidad ética, política y profesional del enseñante, le coloca el deber de prepararse, de capacitarse, de formarse antes de iniciar su actividad docente” (FREIRE, 1995, p. 28).

Como es su estilo y poniendo énfasis en la coherencia con sus ideas, Freire enriquece sus escritos con la reflexión de su propia práctica, especialmente cuando se dirige a los profesores. En ese sentido, sus textos siguen un estilo coloquial, una especie de diálogo con el otro o consigo mismo.

Quando comencé a dar clases para estudantes trabalhadores, yo quería transferir a ellos mi propio conocimiento. ¿Te das cuenta de cuál es el problema? Ingenuamente imponía sobre ellos mi propia experiencia. No sabía lo que era inventar el conocimiento de manera crítica con ellos, a partir de su posición en la sociedad. (1986, p. 30)

Comprender la condición intelectual y política del profesor fue una característica de su obra, cuando destacó estar:

(...) convencido de que los educadores liberadores no son misioneros, no son técnicos, no son meros profesores. ¡Tienen que convertirse cada vez más en militantes! Deben ser militantes en el sentido político de esa palabra. Algo más que un activista. Un militante es un activista crítico. (1986, p. 65)





Shor completa esa idea sobre los temores de los profesores para alterar sus prácticas, y reconoce los sin sabores de su condición profesional. Pero para él, “mientras más reconoces que tu miedo es consecuencia de la tentativa de practicar tu sueño, más aprendes a poner en práctica tu sueño” (1995, p. 71).

Otra dimensión importante en el pensamiento de Freire sobre la docencia, se vincula a la conjugación de la libertad/autoridad. Históricamente la legitimidad del profesor se cimentó en la autoridad, y Freire no niega la importancia de esa condición, desde que la autoridad no se transforme en autoritarismo.

El profesor nunca podrá dejar de ser una autoridad o de tener autoridad, pues sin ella es muy difícil modelar la libertad de los alumnos. La libertad necesita de autoridad para hacerse libre (...). Sin embargo, para mí la cuestión es que la autoridad sepa que su fundamento está en la libertad de los otros; y su autoridad niega esa libertad y corta la relación que la sustenta, entonces deja de ser autoridad y se transforma en autoritarismo. (1986, p. 115)

Para Freire, la autoridad del profesor es un proceso que se sustenta en su condición de creatividad, esto es, en la capacidad de comprender el desarrollo de la práctica profesional que desarrolla. Esa práctica, para el autor, es enriquecida cuando el profesor sale del espacio de la escuela/universidad y vive el mundo.

Sería sensato que cualquier profesor liberador probase las posibilidades de vinculaciones externas. Algunas veces se puede pensar en ella como una política paralela, fuera de la sala de clases (...) algún trabajo fuera del campus, en una comunidad o institución.

En esa perspectiva se acentúa la condición de ciudadanía del profesor y su visión de mundo, que extrapola su condición de profesor y acompaña la cultura y el contexto de sus alumnos.

El educador liberador nunca puede manipular a sus alumnos y tampoco abandonarlos a su propia suerte (...) asume un papel directivo necesario para educar. Esa dirección no es una posición de comando... sino una postura para dirigir un estudio serio sobre algún objeto, por el cual los alumnos reflexionen sobre la intimidad de existencia del objeto.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não. Cartas a quem ama ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1995; FREIRE, Paulo; Ira, SHOR. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.





PROFETISMO (Freiriano)

Gomercindo Ghiggi y Martinho Kavaya

En la perspectiva freiriana, “profetismo” no significa simplemente hablar en nombre de los prohibidos de ser. Es un concepto que remite a la lucha de los oprimidos, para que puedan decir su palabra, que es hacer la historia. Las clases oprimidas dicen su palabra cuando avalan sistemas opresores tomando la historia en sus manos. Las clases dominadas aprenden a pronunciar su mundo en la praxis revolucionaria, descubriendo y actuando sobre las razones de su silencio (FREIRE, 2002, p. 150), tarea de la actitud profética. Para Freire, ser profeta supone ser trabajador de la esperanza (FREIRE, 2006, p. 220). El profeta, enraizado en el mundo que ve, escucha, percibe, raíz del ejercicio de su práctica, es un ser atento a las señales para comprender opresiones antiguas y nuevas, y posibilidades de liberación. Es una perspectiva de resistencia y rebeldía, que funda la práctica profética. La resistencia es la vocación para ser más, expresión de su humanidad. El trabajo profético se afirma en la rebeldía y no en la resignación (FREIRE, 2007, p. 78). La rebeldía es la deflagración de la ira justa; mientras denuncia, la rebeldía necesita ampliarse a la posición revolucionaria, fundamentalmente anunciadora del mundo que debe ser.

El cambio del mundo implica la actuación dialéctica entre la denuncia (deshumanización) y el anuncio (humanización). Según Freire, los humanos están ontológicamente convocados a ser profetas, portadores de denuncia y de esperanza (2001, p. 28; 2006, p. 220). Por eso, ser profeta es anunciar y denunciar, compromiso permanente con la lucha por la transformación del mundo. Por esa razón los opresores no pueden ser profetas. Las mayorías están prohibidas de una comprensión más crítica de la sociedad, no porque sean naturalmente incapaces, sino porque están siendo prohibidas de ser.

La alternativa puesta por los opresores es la propaganda, y no el esfuerzo crítico para que hombres y mujeres se asuman sujetos curiosos, indagadores, en proceso de búsqueda, de develar la *raison d'être* de las cosas (2006, p. 106). Una de las tareas primordiales de la pedagogía del profetismo es el trabajo contra la fuerza de la ideología fatalista, que estimula la inmovilidad y la resignación a la realidad opresora (2000, p. 23).

Para Freire la belleza del anuncio profético no consiste en anunciar lo que vendrá necesariamente, sino lo que puede y debe venir. Para Freire (2002a, p. 126), “la pascua en la verbalización es muerte sin resurrección”. Sólo en la autenticidad de la praxis histórica, la pascua es morir para vivir, o sea, ¿cómo puedo hacer la travesía de la muerte para la vida “sin cargo en mis manos, como objetos de mi posesión el cuerpo y el alma destrozados de los oprimidos?” Según la comprensión freiriana, “sólo puedo emprender la Travesía (sic) con ellos, para que podamos renacer juntos. No puedo hacer de la Travesía un medio de poseer el mundo, porque ella es irreductiblemente, un medio de transformarlo”.





El profetismo freiriano muestra la importancia de pasar por la mundanidad para llegar a la trascendencia, de vivir la historia para alcanzar la meta-historia, de buscar y luchar por la liberación para alcanzar la libertad. La denuncia de la realidad solo será posible si esa realidad es conocida. Y una vez conocida y denunciada, se podrá anunciar la nueva realidad (p. 92). Para Freire (2001, p. 27), denuncia y anuncio necesitan de utopía. No se trata de algo irrealizable, ni de idealismo.

Freire se refiere directamente a la denuncia de la estructura deshumanizante y al anuncio del proyecto humanizante. Utopía es compromiso con la historia, exige conocimiento crítico (p. 28). El profetismo es un acto de valentía (2004, p. 80), por eso es un acto de construcción de la libertad, factible por el diálogo. El diálogo solo es posible si hay humildad, que convierte a los humanos en seres capaces de pronunciar el mundo y recrearlo, lo que requiere de intensa fe en los hombres y en las mujeres, en su capacidad y en el poder de hacer y rehacer, de crear y recrear. Por eso, ser profeta significa ser dialógico, acentuando el poder de hacer, crear, transformar. El profetismo en Freire está expresado en *Pedagogía do oprimido*, en la pedagogía de los hombres y de las mujeres que luchan por la liberación. Es una pedagogía que va generando la conciencia de sujetos de su historia, provocados a ser ejemplos de sí mismos y luchar por la liberación de todos.

Como profeta de la pedagogía de los sueños posibles, Freire reconoce la existencia de sueños imposibles y para él, el criterio de la posibilidad o de la imposibilidad de los sueños es la dimensión histórico-social que hay en los actos humanos. Por eso el sueño posible exige un pensar diferente, exige descubrimiento y reconocimiento de los propios límites (2002b, p. 100). Freire es profeta de la nueva humanidad, de un mundo radicalmente humano.

Trabajar por este mundo debe ser la vivencia y el compromiso permanente de todos los que creen en el cambio. Ese profeta educador (Freire) creyó. Hasta su exilio vivió un recorrido liberador. Según nuestro entender, Freire es un nuevo Moisés, el Moisés de los que no tienen voz en los días actuales. Cuando él hizo su periplo por el continente africano, buscó entender ese continente hermano en la opresión y en la cultura, para comprender mejor con él su mundo de la vida. Por eso, hablando con su amigo Sérgio Guimarães, decía: “¿Cómo África nos va enseñando!” (FREIRE; GUIMARAES, 2003, p. 61). Esa actitud de humildad nos permite hablar del autoritarismo que hay en el África negra, sobretudo en Angola, que lucha permanentemente por una pedagogía como práctica profética de la liberación.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não. Cartas a quem ama ensinar*. São Paulo: Olho D’água, 1995; FREIRE, Paulo; Ira, SHOR. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.





PRONUNCIAR EL MUNDO

Fabio da Purificação de Bastos

Freire (1976) parte de la premisa de que no hay “pronunciación” del mundo sin acción transformadora consciente sobre él. Se trata de praxis, acción y reflexión concomitantes, actuando procesualmente y en el mismo sentido, crítico y liberador. El propio Freire (1970 y 1976a) afirma que se trata de “acción consciente” a la que se refirió varias veces Marx. Pero alerta: es necesario resaltar también, que hay diferentes maneras de “pronunciar el mundo”. Si por un lado eso problematiza los pensar y actuar correctamente, por otro lado fortalece aún más el carácter diverso y unitario de la perspectiva liberadora. Contextualizando esas maneras de pronunciar el mundo, afirmamos que la de las clases dominantes determina el silencio de las clases dominadas o la apariencia de su voz, en su recuperación por aquellas. Es la cultura del silencio esencial para la opresión cultural. A su vez, la manera de pronunciar el mundo de las clases dominadas, demanda su organización revolucionaria para la abolición de las estructuras de opresión. Es la cultura dialógica, problematizadora y necesariamente comunicativa, exigente de “pronunciaciones” del mundo por los seres humanos que hacen la historia.

La percepción de todo esto es indispensable a los educadores-educandos y educandos-educadores, si la opción educacional es realmente liberadora. Al final de cuentas, nadie libera a nadie, sino que la liberación es producto de la comunión de lo seres involucrados en ello que es esencialmente “actos de pronunciaciones” de dos realidades vividas concretamente. Esa percepción crítica y liberadora, ayuda a rechazar el perfil que hacen de ellos las clases dominantes como “marginales”, “mal educados”, “disolutos” y “encarnarse”, verse a sí mismos como clase dominada, cuya tarea existencial no puede agotarse en ser mecánicamente educados y/o escolarizados. Esto necesariamente nos impone el deber de “pronunciar el mundo” a nuestra manera. Dicho de otra forma, a pesar estar mediados por conceptos científico-tecnológicos universales, la problematización de la realidad requiere contextualización “pronunciada” por el par pensamiento-lenguaje.

Desde el punto de vista formativo, eso cambia el desarrollo cultural de los sujetos, pues la existencia, por ser humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco puede nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas con las que los seres humanos transforman el mundo. Palabras pronunciadas con el propósito de producir existencialmente comunicación, diálogo y liberación. Existir humanamente es, de forma indispensable, pronunciar el mundo, lo que implica modificarlo. A su vez, el mundo pronunciado, se vuelve problematizado para los sujetos que pronuncian, exigiendo de ellos un nuevo pronunciar. No es pronunciar solamente la Ciencia y la Tecnología, que transforman nuestra realidad concreta, sino nuestro pronunciamiento mediado por los aparatos científicos-tecnológicos que producen con nosotros nuestra existencia en la perspectiva de la liberación.





Históricamente, no ha sido en el silencio que los seres humanos se han producido existencialmente en el mundo, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción-reflexión. En ese sentido, el diálogo es ese encuentro comunicativo y ontológico de los seres humanos, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, sin agotarse por lo tanto en la relación yo-tú. Agotamiento inadmisibles, pues nuestra propia existencia se da más allá de eso. Esa es la razón por la cual no es posible el diálogo entre los que quieren la pronunciación del mundo y los que no la quieren, entre los que niegan a los demás el derecho de decir la palabra y los que se encuentran negados de ese derecho. Fuera de la esfera de pronunciamiento del mundo está la opresión cultural, peligrosamente silenciosa. Sin embargo, para insertarse en ese objetivo de pronunciar, primero es necesario, para los que se encuentran negados del derecho primordial de pronunciar el mundo a través de decir su palabra, reconquistar ese derecho, prohibiendo que ese asalto deshumanizante continúe. Esto porque, ontológicamente, el no pronunciamiento del mundo nos deshumaniza (FREIRE, 1976b).

Diciendo la palabra, con la que “pronunciando” el mundo, los seres humanos lo transforman, el diálogo se impone como camino por el cual ganamos significación como tal. Por eso, el diálogo es una exigencia existencial, humana. Al final, si ese es el encuentro en el que se solidariza la reflexión y el actuar de sujetos (pronunciamiento) dirigidos al mundo a ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un acto de depositar ideas de un sujeto en otro (los comunicados no pronuncian la palabra) ni tampoco convertirse en simple intercambio de ideas a ser consumidas por los educandos. Tampoco es discusión guerrera, “disputa”, entre sujetos que no aspiran a comprometerse con la pronunciación del mundo, ni con buscar la verdad, sino con imponer la suya. Al contrario, debido a que se trata de un encuentro de seres humanos que pronuncian el mundo, no puede ser una donación del pronunciar de unos a los otros. Es un acto de creación, comunicación, diálogo amoroso. De ahí que no puede ser un mañoso instrumento al que pueda recurrir un sujeto para la conquista del otro (como vemos actualmente en el ámbito de la política profesional) (FREIRE, 1993). La apuesta educacional por el diálogo es la de pronunciar el mundo por parte de los sujetos dialógicos, no la de uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los seres humanos que lo hacen y son hechos por él (FREIRE, 1995).

Referencias: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976a. 149 pp; FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 1. ed. São Paulo: Olho D’água, 1995. 120 pp; FREIRE, Paulo. *Educação como prática para a liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976b. 149 pp; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971. 93 pp; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. 218 pp; FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1993.





QUEHACER

Jaime José Zitkoski y Danilo R. Streck

El gusto que tuvo Paulo Freire por el lenguaje está expresado en varias palabras creadas o reinventadas por él. Se trataba de un ejercicio de buscar el mayor grado de coherencia posible entre realidad-pensamiento-lenguaje, vistas como mutuamente constitutivas. De esta manera, él habla de “boniteza” para expresar la dimensión estética, constituyendo un binomio con decencia, en “dodiscencia” para significar la inseparabilidad del enseñar y del aprender; en “palabramundo” para designar la coexistencia de la conciencia y de la realidad. *Quehacer* es un concepto de su “universo vocabular” que representa una variación de otros más conocidos como praxis y acción-reflexión. Es como si estuviera queriendo desvestirse de cargas semánticas que pesan sobre conceptos como praxis. En el caso, el “que” designa la búsqueda de una dirección y contenido para la acción y el “hacer”, dice de forma directa que se trata de un actuar en el sentido de producir algo. *Quehacer* es, con seguridad y no por coincidencia, el título de un libro que trata de la “teoría y de la práctica de la Educación Popular” (FREIRE; NOGUEIRA, 1989).

Los versos de la *Canção óbvia* (FREIRE, 2000, p. 5) indican algunos de los sentidos importantes asociados con el *Quehacer*. En esta poesía él dice:

Quien espera en la espera pura
Vive un tiempo de espera vana.
Por eso, mientras te espero
Trabajaré los campos y
Conversaré con los hombres
Sudaré mi cuerpo, que el sol quemará,
Mis pies aprenderán los misterios de los caminos;
Mis oídos escucharán más
Mis ojos verán lo que antes no veían,
Mientras esperaré por ti.
No te esperaré en la pura espera
Porque mi tiempo de espera es un
Tiempo de quehacer.





El “tiempo del quehacer” no es el tiempo del reloj, el *chronos*, sino el *kairós*, el tiempo lleno de lo nuevo que está naciendo. Al mismo tiempo, considerando que hombres y mujeres no existen fuera de la historia, este nuevo, no vendrá al mundo sin su participación.

Freire acude a la categoría *Quehacer* para explicar su posición ético-política coherente con su forma de concebir la “existencia humana” en el mundo. De manera crítica y problematizadora, él rechaza enfáticamente las visiones y las posturas fatalistas frente a la historia y ratifica en toda su obra, una concepción dialéctica en la forma de entender nuestra presencia en el mundo, en nuestra condición de seres de acción, de decisión, de rupturas, de transformación y de la inserción crítica, mucho más allá de la pura adaptación. A partir de esa perspectiva Freire entiende que la presencia humana en el mundo sólo tiene sentido como seres históricos, capaces de una praxis transformadora, materializada en la lucha por *ser más*.

Desde la *Pedagogía do oprimido*, Freire problematiza nuestro desafío de humanización del mundo que implica la superación de toda una cultura de opresión. Su postura ético política es muy clara al explicar, en el capítulo 4to. de la *Pedagogía do oprimido*, que la liberación/humanización del mundo requiere la denuncia de una sociedad y de una cultura opresora que se hacen cada vez más insoportables. Frente a esa realidad, se impone a todos nosotros la exigencia radical de la afirmación de un *nuevo ethos cultural*- de la liberación.

En esos términos, en la *Pedagogía do oprimido*, el *Quehacer* freiriano implica la construcción de una pedagogía de la liberación. La pedagogía es entendida entonces, en el sentido amplio del término y su presencia se manifiesta en todas las dimensiones de la vida humana en sociedad: relaciones familiares y sociales, en la política y en la economía, en la religión, en los procesos culturales y educativos, en la organización de los movimientos populares, entre otras. Pero fundamentalmente, la *pedagogía de la liberación* significa en Freire, la esperanza de una nueva humanidad a ser construida a partir de los oprimidos.

De modo más concreto, el *Quehacer* se explica en la *lucha* por un mundo más humanizado que, en la obra *Pedagogía do oprimido*, converge hacia una acción cultural liberadora o una *revolución cultural* fundamentada en la radicalidad dialógica expresada en la vivencia de saberes, tales como: “la unión de los diferentes para luchar contra los antagónicos”; en la “organización de los oprimidos”; en la “síntesis cultural” y en la “colaboración” de todos los que sueñan con una sociedad más humanizada.

En la *Pedagogía da autonomía*, Freire problematiza en varios momentos la relación entre “desafío ético” y la “lucha política” de los educadores, líderes políticos, ciudadanos progresistas que buscan construir un mundo más bello y feliz para vivir. La categoría *Quehacer* está colocada allí buscando explicar su posición ético-política, así como su visión de mundo y de ser humano como presencia histórica.





Al denunciar la trágica condición de millares de brasileños, nuestros hermanos, que viven de la basura, reducidos a una rutina diaria de disputar algo con los animales, en los basureros de las periferias de las ciudades, para calmar su propia hambre, Freire revela toda su indignación —la justa rabia— que debemos tener como seres éticos, en jamás aceptar tales realidades históricas como algo dado, que es “natural” y no podría ser diferente. “Es triste, pero ¿qué hacer? Esta es la realidad. La realidad sin embargo, no es inexorablemente ésta. Está siendo ésta como podría ser otra, y para que sea otra, los progresistas necesitamos luchar” (FREIRE, 1997, p. 83).

El *Quehacer* de la posición cómoda del discurso fatalista neoliberal, que nos quiere convencer de que no hay otra salida, debe ser rechazado con el *Quehacer* de la praxis transformadora, fundado en la postura ética humanizante, que nos remite a la necesaria intervención en el mundo, en el ámbito de nuestra acción, como educadores o ciudadanos insertos en un contexto social concreto. Por lo tanto, es en el rechazo necesario al “no hay nada que hacer” y en la afirmación del *Quehacer* ético y políticamente comprometido que afirmamos nuestra marca en el mundo y nos construimos en la esperanza de alcanzar un sentido más auténtico para *nuestra presencia en el mundo*.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993; FREIRE, Paulo; Adriano, NOGUEIRA. *Que fazer: Teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1989.

QUERER BIEN

Cleoni Fernandez

Freire en su libro *Pedagogia da autonomia - saberes necessários a prática educativa* (1997), libro-testamento, hace una síntesis de su obra y de su fe en las personas productoras de una posibilidad de educación liberadora. Se trata de un manifiesto de amor a la docencia, sin disociarse de la discencia, una declaración de *afecto*, de *querer bien* a todos los que hacen la práctica educativa en el horizonte de la perspectiva emancipadora. Es un pequeño libro que tiene una densidad que exige continuos viajes alrededor de su obra como un movimiento dialéctico de su propia vida.

Leer el libro *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários á prática educativa*, sin contextualizarlo en la travesía hecha por Freire a lo largo de su vida, puede empobrecer la comprensión de la amorosidad, de la epistemología dialógica, del rigor, y sobre todo, en el diálogo, que en la centralidad de sus concepciones no se configura como un método sino como un principio ético que *surea* la escucha del otro, como un diagnóstico y como fuente inagotable de vida vivida y aún por vivir.





El diálogo trae como condición para *hacerse*, un *afecto* lleno de posibilidades que están siempre abiertas cuando se está disponible a caminar juntos. Es fuente siempre renovable, no se constituye en una categoría definida para cualquier momento, exige actos de valentía, actos de amorosidad y de fe para crear y recrear, hacer y rehacer el *camino* en la concreción de las relaciones sociales del mundo, de la vida y del trabajo.

Disponibilidad de personas, como él nos dice en *Pedagogia do oprimido* (1987, p. 81):

Fe en la vocación de *ser más*, que no es privilegio de algunos elegidos, sino derecho de los hombres (...) El hombre dialógico, que es crítico, sabe que si el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres, sabe también que ellos pueden, en situaciones concretas, alienados, tener perjudicado ese poder.

De ahí que la esperanza no se construye “en la espera vana” (FREIRE, 1992) y la lucha con esperanza proporciona al hombre dialógico la capacidad de no matar la posibilidad:

De mantener la fe en los hombres, aparece él, al contrario, como un desafío al cual tiene que responder. Está convencido que este poder de hacer y de transformar, incluso si fuera negado en situaciones concretas, tiende a renacer. Puede renacer. (FREIRE, 1987, p. 81)

Freire, en sus Primeras Palabras, en el libro —*Pedagogia da autonomia— saberes necessários á prática educativa*, explica, o sea, despliega su argumentación en la condición del ser humano como “ser inconcluso”, de su inserción en un permanente movimiento de búsqueda, que vuelve a discutir la curiosidad ingenua y la crítica, que se convierte en epistemológica”. Destaca la necesidad de comprender que:

Formar es mucho más que simplemente entrenar al educando en el desempeño de destrezas y por qué no decir, casi de obstinación con la que hablo de mi interés por todo lo que se relaciona con los hombres y mujeres (...) de ahí que la crítica presente en mí, de modo permanente, a la maldad neoliberal, al cinismo de su ideología fatalista y a su rechazo inflexible al sueño y a la utopía. (1997, p. 14)

En tiempos en que es posible descartar la vida, en tiempos de pérdida de referencias de valores de humanización, Freire se constituye en fuente inagotable, porque la vida, dialécticamente, continúa siendo nutrida por las *utópicas esperanzas* de que *otro mundo es posible*. Esas primeras palabras traen la fuerza del *afecto* en





la lucha del día a día, en el compromiso de la “defensa y en la práctica de la ética universal del ser humano” (p. 15). En la misma página, nos dice:

No podemos asumírnos como sujetos de búsqueda, de decisión, de ruptura, de opción, como sujetos históricos, transformadores, a no ser asumiéndonos como sujetos éticos. En este sentido, la transgresión de los principios éticos es una posibilidad y no una virtud. No podemos aceptarla. (p. 17)

La lucha del día a día exige el reconocimiento de la exposición de que vivimos en el riesgo de la transgresión de la ética. Al mismo tiempo, también el riesgo del moralismo farisaico e hipócrita que habita nuestra cotidianidad. Más que nunca el habla de Freire gana la fuerza de una alerta constante: “Cuando sin embargo, hablo de la ética universal del ser humano, estoy hablando de la ética como marca de la naturaleza humana, como algo absolutamente indispensable a la convivencia humana” (p. 18). Por todo eso, sentir afecto es tan importante como difícil, porque es necesario con-vivir, vivir con el otro, con-vivencia, vivir con/en comunidad.

En ese himno de amor a la práctica educativa, la pedagogía de la autonomía necesita el *afecto* a los estudiantes como condición para el ejercicio concreto de esa autonomía, en una sociedad que no valoriza la educación como un derecho, que dificulta la reinención de la ciudadanía, pero que al mismo tiempo nos moviliza para la lucha cotidiana, intentando responder a la pregunta de Agnes Heller (1993, p. 395): “Si podemos vivir una vida digna —¿por qué no intentarlo?” Podemos *sentir afecto* al modo freiriano— ¿por qué no intentarlo? Es el gran desafío en la práctica educativa que hacemos.

El *bien-querer* permite el diálogo y la libertad encaminada a la autonomía que se construye en las relaciones cotidianas de reciprocidad, en los límites y posibilidades que se tiene en la concreción de esas relaciones. Autonomía que es siempre relativa, producida en relación con el otro/s tal como Heller (1982) explica en el siguiente fragmento:

Autonomía significa que somos responsables por nuestras acciones, ya que ellas provienen de nosotros mismos; y debemos suponer siempre que podríamos haber actuado de otro modo. Relativa significa que la situación social concreta y los diversos sistemas normativos definen los límites en el interior de los cuales podemos interpretar y realizar determinados valores. (p. 151)

Cuando se discute la autonomía, se refiere a la relación democrática y al diálogo como conceptos que se constituyen en posibilidades de un proceso permanente de construcción colectiva, en el que los límites son demarcados y sobrepasados con responsabilidad y cierto cuidado para no caer en un espontaneísmo pedagógico.





En esa dirección *sentir afecto*, que le guste el trabajo y los estudiantes, sin la ingenua visión de la panacea o del gusto individual por afinidad o simpatía, fortalece la existencia de un *bien querer* freiriano, ético o colectivo, que se materializa en la singularidad dialéctica de cada uno como posibilidad, necesariamente no realizada, como un cuidado para no caer en la tentación del *no vale la pena* o del *irrecuperable*.

O incluso, trabajar con la resistencia de los estudiantes, sin dejar de *sentir afecto*, porque como afirma Freire (1979, p. 103): “la concientización implica también un momento perturbador, tremendamente perturbador, en el ser que comienza a concientizarse, momento en que el ser comienza a renacer (...) la opresión es algo tan fuerte que produce miedo a la libertad”. Vivir los límites y en los límites del miedo, tanto de los estudiantes como de nosotros, profesores, es el gran desafío de aprender a *sentir afecto* por las personas, en un largo, placentero y también doloroso aprendizaje de vivir y con-vivir con la vida y con las personas.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; HELLER, Agnes. *Para mudar a vida. Felicidade, liberdade e democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1982; FREIRE, Paulo. *Uma teoria da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1993.





R

RACISMO

Aline Lemos da Cunha

Algunos pasajes de la obra de Freire resaltan de forma explícita su indignación frente a las actitudes racistas que están imbricadas en las relaciones sociales. En otros es posible comprender que, incluso sin tratar específicamente del tema, Freire se manifiesta a favor de “co-laborar” con esa discusión.

En *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, Freire resalta que “igualmente forma parte del pensar correctamente el rechazo más decidido a cualquier forma de discriminación” (2004, p. 36) en el que están incluidas las manifestaciones racistas.

Destaca que las prácticas discriminadoras como las que involucran al racismo, ofenden “la substantividad del ser humano” y niegan radicalmente la democracia (2004, p. 36). Freire insiste en que aquel/a que se vuelve machista, racista, clasista, necesita asumir que es un transgresor/a de la naturaleza humana (2004, p. 60). En consonancia con Freire, Santos (1989, p. 39) destaca que “el racismo no forma parte de la “naturaleza humana”; es una “institución irracional de duración prolongada” (1989, p. 39), así como la guerra.

En ese camino, el racismo para Freire, está entre las manifestaciones de los discursos fatalistas que convierten a los hombres y mujeres en meras cosas. En *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, Freire retoma esa postura al denunciar la forma “despersonalizada” con la cual actuaron los cinco adolescentes que declararon haber estado “jugando” al prender fuego en el indio Galdino (2000, p. 66). Destaca que “ofendiendo la vida, explotando a los otros, discriminando al indio, al negro, a la mujer, no estaré ayudando a mis hijos a ser serios, justos y amorosos de la vida y de los otros” (2000, p. 67) - en ello que presenta una profunda preocupación con el hoy y con el mañana.

Freire dice que no es posible que esas prácticas sean justificadas por contingencias genéticas, sociológicas, históricas o filosóficas (por ejemplo, para explicar la superioridad de los blancos sobre los negros, de los hombres sobre las mujeres). Resalta que “cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber, por más que se reconozca la forma de los condicionamientos a ser enfrentados” (2004, p. 60).

Además de la denuncia del racismo, podemos encontrar el anuncio de su superación cuando Freire declara que le gusta ser persona “porque, incluso





sabiendo que las condiciones materiales... sociales y políticas, culturales e ideológicas en que nos encontramos, casi siempre generan barreras de difícil superación (...) los obstáculos no son eternos” (2004, p. 54).

Sartre (1965), al referirse al caso de los judíos y las posturas “antisemitas” en la Francia de la post guerra, dice que el racismo no puede ser considerado simplemente como una “opinión”, pues no es posible “... calificar de opinión a una doctrina que busca expresamente determinadas personas y tiende a suprimir sus derechos o a exterminarlas” (1965, p. 8). Más allá de una opinión, Santos (1989), de acuerdo con Sartre, resalta que “el racismo es también una teoría, defendida en libros y salas de clases con argumentos y tesis “científicas”” (p. 9), por lo tanto “para pelear contra él será necesario desmontar antes esos argumentos y tesis” (p. 9). A partir de ese pensamiento se justifica el racismo diciendo que la historia mostró al racista elementos suficientes para ser así.

En el caso específico de los negros del Brasil, todavía es posible considerar las acciones de “emblanquecimiento” (MUNANGA, 1988), las cuales buscan “amenizar” situaciones de racismo. Sin embargo, al mismo tiempo que pueden producir ese efecto, ella conduce a otro, bastante nefasto: la negación de la pertenencia étnica que lleva a su “cosificación” (FREIRE, 2004), pues en el anhelo de seguir un modelo que se distancia inmensamente de su condición, vive la realidad frustrante de no querer ser lo que es y no conseguir llegar al nivel que desea. Se cosifica porque se convierte en cosa puesta a merced de esas exigencias.

Como el racismo se nutre de percepciones generalizadoras, es común que a partir de las prácticas de una persona o de un grupo, por más pequeño que sea, pase a entrar en vigencia un discurso que intensifica la mirada sectaria y discriminadora de determinadas formas de ser y actuar, vinculadas a quien se desea nombrar como “inferior”. Para Munanga (1988), hay una “inferioridad forjada” (p. 6) y siendo así, al tratar al otro como “ser inferior”, quien nutre acciones racistas puede concebirse como perteneciente a una élite (SARTRE, p. 18). En verdad, quien es racista vive el paradójal deseo de exterminar a determinado grupo, al tiempo que necesita su existencia para continuar asumiendo un lugar superior. En esos términos, el racismo se convierte en una pasión y en una concepción de mundo (SARTRE, 1965).

Paulo Freire resalta que discursos fatalistas racistas como “El negro es genéticamente inferior al blanco...” (FREIRE, 2004, p. 132), “María es negra, pero es bondadosa y competente” (FREIRE, 2004, p. 133), no pueden ser escuchados sin un mínimo de reacción crítica. Además de eso, Sartre, Freire, Munanga y Santos comulgan de la misma idea: por ser personas, por ser humanos, hombres y mujeres merecen vivir con dignidad y tener sus derechos respetados, incluso si aún se quiera insistir en la superioridad de unos sobre los otros, como efecto de concepciones racistas.





Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 146 p; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Ed. UNESP, 2000. 134 p; MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 2. ed. São Paulo: Série Princípios, Editora Ática, 1988. 88 p; SANTOS, Joel Rufino dos. *O que é racismo*. 13. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989. 83 p; SARTRE, Jean-Paul. *Reflexões sobre o racismo*. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1965. 129 p.

RADICALIDAD/EDUCACIÓN RADICAL

Jenifer Crawford y Peter LcLaren

Las intervenciones educacionales radicales son críticas, auto reflexivas y rechazan el modelo colonial que adoctrina a los pueblos no dominantes con la cultura dominante. Freire comienza a partir de “una posición radical: la de rechazo a cualquier tipo de solución “empaquetada” o prefabricada, a cualquier tipo de invasión cultural” (FREIRE; FREIRE, 1978). Analizar los efectos alienantes de la sociedad, las relaciones de producción con el aprendizaje y contestar la opresión colonial, todo ello forma parte del radicalismo del proyecto de educación de Freire. Él usa varios nombres para designar el proceso de concientización crítica respecto del sistema opresor y nuestra implicación en él incluyendo: educación problematizadora (FREIRE, 1972), círculos de cultura, alfabetización liberadora y acción cultural (FREIRE, 1970).

La vida y los escritos de Paulo Freire son movidos por su inquebrantable compromiso con el radicalismo y con poner fin a la situación social de opresión a través de la educación. João Goulart, presidente de Brasil en 1961, reconoció públicamente los efectos democráticos y empoderadores del programa de alfabetización rural de Freire. Goulart fue depuesto por un golpe militar en 1964. Freire fue acusado de subversivo y fue apresado durante 70 días y luego exilado en Bolivia, de donde partió enseguida a Chile (GADOTTI, 1994).

La concepción freiriana de las prácticas pedagógicas dominantes, de lo que él llama educación bancaria y concepción digestiva de alfabetización, hace eco de la teoría marxista de alienación, cuando Freire designa sus efectos como estructuralmente violentos, entorpecedores, deshumanizantes, alienantes y opresivos (FREIRE, 1970). Alienación como término filosófico, fue usado por primera vez por Hegel en *Fenomenología do espírito* (HEGEL, 1967). Una interpretación del empleo de alienación por parte de Hegel es que el ser humano está en un proceso circular de alienación y de desalienación (1807). Feuerbach (1957) afirma que el ser humano está alienado de sí mismo cuando crea a Dios. En los *Manuscritos econômicos e filosóficos* de 1844, en su ensayo “Trabajo alienado”,





Marx explica que “todo hombre está alienado del otro y cada uno de los otros está igualmente alienado de la vida humana” por las relaciones de producción (MARX, ENGELS *et al*, 1987). Freire recurre al referencial de alienación para explicar los efectos deshumanizantes de las relaciones de aprendizaje en la escuela bajo modelos dominantes de la educación bancaria, que “oculta el carácter alienante del trabajo” (FREIRE, 1978, p. 109). Al reflexionar sobre su trabajo de alfabetización en Brasil y en África, Freire afirma: “cuanto más alienadas se encuentren esas minorías urbanas, más se esfuerzan por negar sus raíces, para olvidar o no aprender nunca la lengua de su pueblo, definida como dialecto por el colonizador, como algo pobre e inferior” (p. 126). Freire rechaza la noción de que la religión y Dios sean alienantes y los considera más bien, fuentes de riqueza de la humanidad.

La educación radical puede darse antes que se haya dado la transformación radical de la sociedad, pero también es importante que “la transformación radical de ese sistema —y no su pura reforma— debe ser un objetivo que se persiga de manera cada vez más clara y rápida” (FREIRE, 1978, p. 16). Para cambiar el sistema educativo, los educadores/as críticos/as tienen que trabajar para cambiar la estructura y las ideologías dominantes de la sociedad. El cambio sistémico requiere una “reorganización del modo de producción y el involucramiento crítico de los trabajadores en una forma diferente de educación” (p. 15).

La educación radical debe preparar a la persona que aprende para la vida concreta del día a día. Freire toma esta idea de John Dewey (1959), “para quien la escuela debería ser la vida misma, y no preparación para ella” (FREIRE, 1978), y de Julius Nyerere (1967), cuya preparación para el presente también incluye la transformación futura a través de una “comprensión crítica de la vida que se vive; sólo así es posible crear nuevas formas de vida” (p. 123). Transformación significa “transformación radical del sistema a partir de abajo” (FREIRE, 1978, p. 41). La práctica radical y la resistencia a las ideologías dominantes requieren la adquisición de nuevos pensamientos, acción y reflexión (FREIRE, 1972).

La educación radical debe incluir el derecho de autodefinición, que es contra la historia, y un lenguaje de “desafricanización” y sin ella, los/as educandos/as no dominantes son dominados por los miembros dominantes de la sociedad a quien Freire designa como los opresores (en el contexto brasileño) o los colonizadores (en el contexto africano). La educación radical trabaja contra la fragmentación oprimida o colonizada del colonizador o de la cultura de las personas oprimidas (FREIRE, 1970; 1978, p. 126). La pedagogía radical freiriana incentiva la adopción de la historia del pueblo oprimido y la inserción “en el proceso de “descolonización de las mentes” (...) proceso que se prolonga en lo que Amílcar Cabral llamaba “reafricanización de las mentalidades” (FREIRE, 1978, p. 34). El sistema actual es violento, y “esta (lucha) solo es posible debido a que la deshumanización, a pesar de ser un hecho concreto en la historia, no es un *destino dado*, sino resultado de un “orden” injusto que genera violencia de los opresores y ésta, el *ser menos*” (FREIRE, 1972, p. 26).





A grandes rasgos, Freire explica por qué la opresión continúa. Explica además formas de poner fin a la opresión, a través de la educación. Pocos de los escritos de Freire segmentan la idea de opresión y trabajan con asuntos de raza, género u orientación sexual. Contrabalanceando esta falta de análisis de la supremacía blanca y del patriarcado, hay sin embargo un profundo respeto por la identidad cultural del/a estudiante, por el “lenguaje del otro, el color del otro, el género del otro, la clase del otro, la orientación sexual del otro, la capacidad intelectual del otro; eso implica la capacidad de estimular la creatividad del otro” (*apud* MCLAREN, 2000).

Referencias: DEWEY, J. *Experience and education*. New York, Macmillan, 1959; EUERBACH, L. *The essence of Christianity*. New York, Harper, 1957; FREIRE, P. *Cultural action and conscientization*. Harvard Educational Review, v. 40, n. 3, p. 452-477, 1970; FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder, 1972; FREIRE, P. *The adult literacy process as cultural action for freedom*. Harvard Educational Review, v. 40, n. 2, 1970; FREIRE, P. *Pedagogy in process: the letters to Guinea-Bissau*. New York: Seabury Press, 1978; GADOTTI, M. *Reading Paulo Freire: his life and work*. Albany: State University of New York Press, 1994; HEGEL, G. W. F.; J. B. BAILLIE. *The phenomenology of mind*. New York: Harper & Row, 1967; MARX, K.; F. ENGELS, et al. *Economic and philosophic manuscripts of 1844*. Buffalo, N.Y: Prometheus Books, 1987; MCLAREN, P. *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. Lanham, Md.: Rowman& Littlefield Publishers, 2000; NYERERE, J. K. *Education for self-reliance*. Dar es Salaam, Information Services Division Ministry of Information and Tourism, 1967.

REALIDAD

Moacir Gadotti

Paulo Freire usa la expresión Lectura del Mundo y “lectura de la realidad” en muchos pasajes de su obra con el mismo sentido. Raramente usa la expresión “lectura de lo real”, como en el libro *A importância do ato de ler* (FREIRE, 1989, p. 29). En su libro *Ação cultural para a liberdade e outros ensaios*, Paulo Freire afirma que la realidad “no es sólo un dato objetivo, el hecho concreto, sino también la percepción que el hombre tiene de ella” (FREIRE, 1976, p. 32). Es un concepto clave de su pensamiento. Una palabra muy recurrente en sus obras, base de su pensamiento utópico. Se trata de leer la realidad para transformarla. Él afirma en su libro *Pedagogia da autonomia*:

El hombre no puede participar activamente en la historia, en la sociedad, en la transformación de la realidad si no fuera para ayudarlo a tomar





conciencia de la realidad y de su propia capacidad para transformar (...). Nadie lucha contra las fuerzas que no entiende, cuya importancia no convezna, cuyas formas y contornos no discierna; (...) Esto es verdad si se refiere a las fuerzas de la naturaleza (...) esto también es así en las fuerzas sociales (...). La realidad no puede ser modificada sino cuando el hombre descubre que es modificable y que él lo puede hacer. (FREIRE, 1977, p. 48)

El concepto de realidad en Paulo Freire se funda en la obra *Dialéctica do concreto* de Karel Kosik. En esa obra, Kosik nos da a entender que la realidad no es la unión de partes simples de un todo, ni un conjunto de todos los hechos. La conciencia de hechos aislados, sin la comprensión de ellos como partes estructurales, no se constituye en lo que Paulo Freire llama lectura de la realidad. Kosik nos muestra que conocer la realidad es comprender los hechos como partes o como pequeñas totalidades pertenecientes a un todo más grande, a una “totalidad concreta”. Además de eso, es necesario tener claridad de que el todo, como algo que crea partes, es también creado por ellas. Leer el mundo a partir de esa perspectiva, significa entonces comprender que los fenómenos sociales están vinculados a una realidad macro social que imprime en ellos su marca histórica y sus significados culturales. Captarlos de forma crítica supone develar su fundamento, origen, tendencias y contradicciones, descubriendo el lugar que ocupa cada uno en la totalidad del propio real. Leer la realidad significa comprender los hechos como partes estructurales de un todo dialéctico.

En las obras de Paulo Freire encontramos con frecuencia varias expresiones relacionadas con el concepto de realidad: “estudio de la realidad”, “conocimiento crítico de la realidad”, “realidad vivida”, “realidad a ser transformada”, etc. Él nos habla de un modo de ser y de estar en y con el mundo, del hombre y de la mujer que “proviene de su apertura a la realidad, que lo hace ser el ente de relaciones que es” (FREIRE, 1999, p. 47). Como ser de relaciones, de relaciones con otros seres humanos y con el contexto en que vive, es capaz de aprender la realidad y actuar sobre ella. Lo que diferencia al ser humano de los otros seres es su capacidad de dar respuestas a los diferentes desafíos que impone la realidad. Pero esa aprehensión de la realidad y ese actuar en el mundo no se dan de manera aislada. En la relación entre los hombres y mujeres y de éstos y de éstas con el mundo, se construye una nueva realidad y se hacen nuevos hombres y mujeres. Creando cultura. Haciendo historia. “A partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultado de estar con ella y de estar en ella, por los actos de creación, recreación y decisión, él va dinamizando su mundo. Va dominando la realidad. Va humanizando. Le va añadiendo a ella algo de lo que él mismo es el hacedor. Va temporalizando los espacios geográficos. Hace cultura” (FREIRE, 1999, p. 51).

Él nos habla del “estudio de la realidad” que no se limita a una simple recolección de datos sino que sobretodo, debe entender cómo el educando siente su propia realidad, superando la simple constatación de los hechos, en una actitud





de constante investigación de esa realidad. Para Paulo Freire no es posible que la lectura de la realidad sea el esfuerzo intelectual de unos, y que lo transmitan a otros. Es una construcción colectiva, hecha con la multiplicidad de las visiones de aquellos que la viven.

Al escribirle a Mario Cabral, ministro de Educación de Guinea Bissau, quien le solicitó una asesoría para reformar el sistema de enseñanza, él afirma en *Cartas a Guiné-Bissau*, que “la ayuda verdadera es aquella en la que quienes se involucran en ella, se comprometen mutuamente, creciendo juntos en el esfuerzo común de conocer la realidad que buscan transformar” (FREIRE, 1977, p. 16).

En el libro *Cartas a Cristina* dice que la realidad lo obligó a leer a Marx. No fue lo contrario: no leyó primero a Marx para después entender la realidad. La realidad lo condujo a leer a Marx. Los temas que trabajará durante toda su vida nacieron del joven Freire: la “mutabilidad del mundo” (p. 199), el papel de la democracia en la mutabilidad del mundo, el gusto de la libertad y la vocación humana de “ser más” (p. 198).

La liberación se sitúa en el horizonte de una visión utópica de la sociedad y del papel de la educación. La educación y la formación deben permitir realizar una lectura crítica del mundo. El mundo que nos rodea es un mundo inacabado y eso implica la denuncia de la realidad opresiva, de la realidad injusta (inacabada), y consecuentemente, la crítica transformadora, el anuncio de otra realidad. El anuncio es necesario como un fenómeno de una nueva realidad a ser creada. Esa nueva realidad del mañana es la utopía del educador de hoy.

Lo que más preocupaba a Paulo Freire en los últimos años era el avance de la globalización capitalista neoliberal. El neoliberalismo actúa como si la globalización actual fuera una realidad definitiva y no una categoría histórica. ¿Por qué él atacaba tanto el pensamiento y la práctica neoliberal? Porque el neoliberalismo es visceralmente contrario al núcleo central del pensamiento de Paulo Freire que es la utopía. Mientras el pensamiento freiriano es utópico, el pensamiento neoliberal abomina el sueño. El neoliberalismo se presenta como única respuesta a la realidad actual, descalificando cualquier otra propuesta. Descalifica principalmente al Estado, a los Sindicatos y a los Partidos Políticos. Denuncia a la política haciendo política. No hay ninguna realidad que sea señora de ella misma.

La educación y la formación deben permitir realizar una lectura crítica del mundo. El mundo que nos rodea es un mundo inacabado y eso implica la denuncia de la realidad opresora, de la realidad injusta (inacabada) y consecuentemente, implica una crítica transformadora, y por lo tanto, el anuncio de otra realidad. El anuncio es necesario como un momento de una nueva realidad a ser creada. Esa nueva realidad del mañana es la utopía del educador de hoy.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976; FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1989; FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*.





1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 334 p; FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996; KOSÍK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

REBELDÍA/REBELIÓN

Cheron Zanini Moretti

En la obra freiriana, la rebeldía es tratada en su acepción positiva como parte de un proceso de tránsito de la conciencia y de transición hacia otra sociedad. Podemos llamarla “concepto acción” que se legitima, se autentica a partir de una práctica educativa que se constituye en una “tentativa constante de cambio de actitud” (FREIRE, 1996, p. 101). Se observa que para Freire (2000a; 2000b) rebeldía y revolución no son sinónimas; para él la rebeldía necesita ser educada para que tome dimensiones transformadoras, revolucionarias y no tenga un fin en sí mismo.

En *Educação como prática para a liberdade* (1996), más precisamente en el capítulo “Educación versus masificación”, el educador busca debatir una propuesta en el campo de la pedagogía, a las condiciones presentadas en la fase de transición en la que se encontraba la sociedad brasileña; sobre todo buscaba traer elementos de diálogo y de respuesta crítica, de inserción en el proceso de democratización. Luego nos hace comprender la estrecha relación existente entre “emersión” y participación, y entre “inmersión” y pasividad de los sujetos implicados en el proceso de la sociedad en cambio. En esa obra Paulo Freire presenta la categoría *concientización*. Así, sus reflexiones sobre la educación se enfrentan con un contexto de emersión popular sin que hubieran sido consolidadas prácticas de participación democrática; por lo tanto, presenta un cuadro de masificación en el que hombres y mujeres dejan de asumir posturas conscientemente críticas sobre su realidad. Sin embargo, desvelaba lo que consideraba como una educación que posibilite una “valiente discusión sobre su problemática (...) educación que pueda colocar en diálogo constante con el otro (...) el análisis crítico de sus “descubrimientos”. A una determinada rebeldía, en el sentido más humano de la expresión” (1996, p. 98). Se trataba de pensar una educación y una pedagogía que fueran capaces de colocar a los hombres y a las mujeres brasileñas en “condiciones de resistir a los poderes, de armarlos contra” (FREIRE, 1996). Para ello dedicó parte de ese capítulo a explicar esa propuesta educativa, cuyas dimensiones críticas y criticadoras se relacionan con un proceso de transición de una concientización ingenua a una concientización transitiva crítica. Según Freire (1996), en Brasil la fase de transitividad de la conciencia se asociaba al fenómeno de rebelión





popular que, de acuerdo a su explicación, se manifiesta a través de un conjunto de disposiciones mentales activistas, surgidas en un contexto de la sociedad que se encuentra en aprendizaje de “apertura”, que es el aprendizaje de la democracia. Y que la

(...) emersión un tanto brusca hecha por el pueblo, de su estado anterior de inmersión, en el que no realizara experiencias de participación, lo deja más o menos atónito frente a las nuevas experiencias a las que es llevado: las de participación. La rebelión es hartamente ingenua y por eso mismo, está cargada de un tenor emocional. De ahí la necesidad de ser transformada en inserción. (FREIRE, 1996, pp. 99-100)

La rebelión popular es caracterizada por el educador como un “síntoma (...) de los más promisoros de (nuestra) vida política” (p. 100). Paulo Freire refuta la idea de un futuro inexorable, pues no niega la historia. Él la comprende en su dimensión continuada, procesual y también transitoria, de ahí que “el cambio del mundo implica la dialectización entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación en el fondo, nuestro sueño” (p. 84). La ira y la rebeldía legítimas tienen que tomar cada vez mayores y más radicalizadas dimensiones hasta que tengan condiciones de ser revolucionarias. Deben anunciar un mundo diferente. Por eso mismo no atribuía a la rebelión una posición de espontaneísmo ni pasional, sino la comprendida como una “introducción a plenitud”, un síntoma de la ascensión popular. En sus palabras, la simpatía a la rebelión popular “estaba sumada a un profundo sentido de responsabilidad que siempre nos llevó a luchar por la promoción impostergable de la ingenuidad a la criticidad. De la rebelión en inserción” (p. 100). La inserción a la que Freire se refiere es la de la participación activa de los hombres y de las mujeres en los sindicatos, en las escuelas, en los clubes, en las iglesias y en otros espacios y movimientos, interviniendo, decidiendo, construyendo experiencias democráticas, o sea, “haciendo existir” responsabilidad social y política. En ese sentido Freire insistía en la necesidad de una educación valiente, que enfrente los problemas de la realidad presentada, en su tiempo y en su espacio. Por esa razón la educación (de la rebeldía) tendría que ser sobre todo, tiempo de actitud, de la pasividad a la participación directa y capaz de tener injerencia, de acuerdo a la fase de transición por la cual venía/viene pasando la experiencia brasileña.

En *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa* (2000a) y em *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos* (200b), rebeldía pasa a ser palabra recurrente de sus elaboraciones, estando asociada a otra palabra-concepción: “resistencia”. En ese sentido la rebeldía se encontraría basada en la resistencia que nos preserva vivos, en la comprensión del futuro como problema y en la vocación de *ser más*; de que los hombres y las mujeres reconozcan que “una de las condiciones para la continuidad de la lucha contra el poder que nos





domina es reconocer que perdimos la lucha pero no estamos vencidos”, porque con la “voluntad debilitada, la resistencia frágil, puesta en duda la identidad, la auto estima destrozada, no se puede luchar” (FREIRE, 2000b, p. 47). Así, para Freire (2000, p. 88).

Una de las cuestiones centrales con las que tenemos que trabajar es la promoción de posturas rebeldes en posturas revolucionarias que nos comprometen con el proceso radical de transformación del mundo. La rebeldía es el punto de partida indispensable, es deflagración de la justa ira, pero no es suficiente.

Por lo tanto, Freire propone fundamentalmente una posición anunciadora. Sugiere el derecho no solo de reconocer la ira, sino de manifestarla; reconoce en la rebeldía una fuerza movilizadora, un principio; sin embargo limitada a los desafíos presentados por la Historia que se presenta como posibilidad, o sea, aquella que está abierta a los cambios frente a la realidad deshumanizante. Paulo Freire (2000b) dice que, frente a los cambios, “no podemos acomodarnos, ni tampoco sublevarnos de manera puramente ingenua”, lo que nos lleva a considerar que es necesario educar esa ira, esa rebeldía que coloca a los sujetos en el curso de esa historia escrita y hecha “desde abajo”. Sin embargo, “obviamente, no se trata de imponer a la población expoliada y sufrida que se rebele, que se organice para defenderse, esto es, para cambiar el mundo” (2000a, p. 88), sino que se desafíe a los grupos populares, a través de la criticidad, a entender las injusticias que viven y que esto no se trata de destino sino de una condición que puede ser cambiada.

Finalmente, ¿Cómo se explicaría en el propio autor su opción por la rebeldía? Él mismo explica, en *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*:

Mi rebeldía contra toda especie de discriminación, desde la más explícita y gigante hasta la más subrepticia e hipócrita, no menos ofensiva e inmoral, me acompaña desde mi infancia. Desde la más tierna edad reacciono contra toda palabra, todo gesto, toda señal de discriminación racial. Así como de discriminación contra los pobres que más tarde, se definía contra la discriminación de clase. (FREIRE, 2008, p. 145)

Por lo tanto, en Freire, rebeldía no puede existir sin que nos preguntemos sobre el mañana, y, conscientes de la condición de *estar siendo*, en los movimientos de lucha por él, que demanda más que la denuncia, el anuncio. Una educación “puramente rebelde” solo puede ser generada por el educador y por la educadora autoritaria, pues los/las progresistas establecen una relación dialógica en la que el espontaneísmo de la rebeldía se educa con la crítica, con el problema, con la curiosidad.





Referencias: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. 6. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2000b; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005; FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1995.

RECIFE

Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire)

El nombre de la ciudad se debe a los arrecifes⁵² que se alinean como una muralla acompañando su orla, un poco arriba del nivel del mar.

La ciudad de Recife fue fundada en 1534, cuando D. João II donó la capitania de Pernambuco a Duarte Coelho Pereira. Permaneció bajo la jurisdicción portuguesa hasta la independencia de Brasil, con excepción de un período de ocupación holandesa en el siglo XVII, entre 1630 y 1654. De ese período lo que fue conocido fueron los ocho años (desde 1637 hasta 1644) bajo el gobierno de Maurício de Nassau, que dominó la ciudad de Mauritsstad (Ciudad de Maurícia).

La entonces aldea fue elevada a la categoría de villa con el nombre de Santo Antonio das Cacimbas do Recife de Porto el 19 de noviembre de 1709, cuando instaló la aduana dinamizando su economía. Se convirtió en ciudad en 1823 y en capital de provincia en 1827.

Con el ciclo del azúcar, el puerto de Recife fue el punto de embarque de la principal riqueza del Brasil durante más de dos siglos. En 1867 la ciudad tenía un tren urbano —la Maxambomba—, con locomotora movida a vapor, que la unía a Olinda en un viaje que duraba una hora.

Desde el siglo XIX Recife venía siendo un centro de ideas provenientes del nativismo, libertarias, liberales y republicanas, como demuestra la Revolución Pernambucana de 1817; la Confederación del Ecuador, en 1824, en la cual sacrificaron a Frei Caneca; la Revolución Praeira, en 1848; y las luchas de José Mariano y Joaquim Nabuco por la abolición de la esclavitud en Brasil.

Recife guarda grandes riquezas histórico-culturales, sea en su arquitectura colonial con sus innumerables iglesias de oro y arte barroca; sea en las Fiestas de origen popular o no, a las que se rendía culto desde hace bastante tiempo. Hasta ahora se destacan las realizadas en homenaje a los Santos de la Iglesia Católica San Pedro y San Juan; y el carnaval. A inicios del siglo pasado, el de la calle, el popular,

52 N. de la T. En portugués recife es sinónimo de arrecife.





con las burlas de los *mascarados* y los *passistas* danzando el *frevo*⁵³ al son de la música típicamente pernambucana que lleva el mismo nombre. En los años 20, con el surgimiento de los automóviles convertibles, las *baratinhas*, la élite sale de casa y organiza el *corso*. Carros adornados, haciendo un gran ruido con sus escapes abiertos, circulaban por horas y horas en el itinerario predeterminado, llevando muchachas muy bien disfrazadas, bien cuidadas por sus padres, y chicos que cantaban las ingenuas músicas de carnaval, lanzándose unos a otros confetis, serpentinas y lanca-perfumes⁵⁴, casi siempre en un juego de seducción y de sensualidad contenidas.

Actualmente se unen en la calle casi todas las clases sociales alrededor de la mayor agremiación carnavalesca del mundo, el Galo da Madrugada. Se estima que en ella *juegan* dos millones de personas —más que la población de la ciudad— venidas de todo el Brasil. Los papangús, los maracatus, los bloques, los caboclinhos dan el tono, el calor y el color del más auténtico carnaval brasileño.

Los mascates⁵⁵ generalmente de origen turca y los diversos vendedores ambulantes se ocupaban de suministrar las mercaderías caminando por la ciudad, cantando en sonidos ritmados, sin perder el aliento: “Vassoura, espanador, vasculhador, toalha e angola, ciscador, colher de pau, raspa-coco y grelha⁵⁶” grito; “¡Llora niño para chupar pitomba⁵⁷!” O lo que a Paulo tanto le gustaba oír en su época de niño: “Solo tengo guayaba, grito banana porque es un hábito mío. ¡Dulce de banana y guayaba! ¡Dulce de banana y guayaba!”

A inicios del siglo XX Recife no era solo la ciudad de los manguos infectados de mosquitos y de hombres y mujeres analfabetos, llenos de tuberculosis, andando descalzos, cargando enormes pesos sobre la cabeza, incluso pianos de cola, pero ya venía contribuyendo también a la inteligencia nacional. En ella nacieron y se formaron artistas, escritores, pintores, compositores, cineastas, poetas y pensadores que se proyectaron a nivel nacional e internacional. Entre muchos, Paulo Freire, quien nació en Recife el 19 de septiembre de 1921, creció y tuvo su formación académica y humanista, y creó y practicó una pedagogía revolucionaria, problematizadora y liberadora.

Cuando Paulo nació, Recife contaba con una población de alrededor de 240 mil habitantes y pocos establecimientos de enseñanza. No había iluminación eléctrica, sin embargo en sus calles contaba con los bellísimos faroles de gas y tranvías empujados por burros. Era raro tener teléfono.

53 *N. de la T.* En el carnaval de la calle se dan desfiles de clubes carnavalescos, con personas disfrazadas (los papangus y las máscaras de fronha). En: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Carnaval_do_Recife>, y bailes al ritmo del frevo “surgido en la ciudad de Recife a finales del siglo XIX, que se caracteriza por un ritmo acelerado. Se ejecuta profusamente durante el carnaval pernambucano”. EN: <<http://es.wikipedia.org/wiki/Frevo>>.

54 *N. de la T.* Sprays de agua perfumada lanzados en los carnavales.

55 Comerciantes asentados en Recife.

56 *N. de la T.* Hace referencia a artefactos que se vendían en la calle como escobas, cucharas de palo, plumeros, trapeadores.

57 Fruto de la “pitombeira”.





En el exilio Paulo tenía como su principal deseo “regresar a casa”. En verdad, eso significaba regresar a Recife. Para él, regresar tenía el sabor del rescate del “tiempo perdido”, de relaciones casi deshechas, de amistades adormecidas, pero también del reencuentro con personas que de alguna manera estuvieron presentes en su vida de niño, de joven y de adulto, y de los lugares que no se borraban de su memoria. De personas, de tiempos y de espacios que vivían en su imaginación y deseo, y, en su afecto a la ciudad donde nació. La amó de forma irrestricta como si fuera su amante más querida.

Paulo cargó su recifeñidad por todos los lados y todos los momentos de su vida. Su naturaleza humana expiraba y aspiraba su esencia de hombre genuinamente recifense, nordestino. Pensar y actuar como Paulo pensó y actuó toda su vida, son formas de colocarse en el mundo, de comportamientos que solo pueden ser generados y formar parte del patrimonio de personas auténticamente recifenses. Así, su comprensión epistemológica y antropológica no podría ser como si Paulo fuera un hombre del sudeste brasileño. Aún más si hubiera nacido y vivido en el Norte helado cuyas relaciones casi siempre son de poco afecto y muy poca alegría.

Solo piensa y solo actúa como Paulo pensó y actuó quien nace en la tierra de los mangos, de los pantanos de gente que vive de “cangrejos y con su carne de lodo hacen la carne de su cuerpo y la del cuerpo de sus hijos” (Josué de Castro). En la tierra caliente de los coqueros y mangos, de la brisa fresca de la orilla de los ríos y del tibio mar. Solo quien nació en la cultura de la ciudad de Recife, quien vio nacer a millares de hombres y de mujeres de “vida severina”⁵⁸, puede pensar como Paulo pensó.

Solo puede pensar y defender con sus acciones las diversas formas de opresión quien nació en la tierra de hombres y mujeres fuertes, valientes, humildes y creativos. En la cultura de los que viven con sabor de vida el abrazo efusivo; el andar bamboleado; el color moreno de la piel; la comida de origen africano, portugués y la de los nacionales; en el carnaval de los papangús, con sus máscaras blanquecinas atemorizadoras de los niños, cuerpos totalmente cubiertos y sin pronunciar una sola palabra para no ser identificados/as, de los mamulengos⁵⁹ y de los maracatus⁶⁰ de colores alegres; del fútbol driblado; de la danza y de

58 *N. de la T.*: Dicho creado a causa de La obra de João Cabral, *Morte e Vida Severina*, en la que se narra una parte de la vida sufrida de una familia de nordestinos. En un trecho se narra: “Somos muy Severinos, iguales en todo en la vida, en la misma cabeza grande, que se equilibra poco a poco ...”. “Vida severina es una vida dura, de trabajo, de sinsabores, valentía, fuerza y fe. Vida del nordestino. En: <<https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20081003185519AAbqHjf>>.

59 *N. de la T.*: Tipo de fanteche típico del nordeste brasileño, especialmente del estado de Pernambuco, que se presentan en plaza pública durante los festejos religiosos. En: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Mamulengo>>.

60 *N. de la T.*: Danza dramática brasileña, en la cual un bloque, bailando al son de tambores, acompaña una mujer que lleva un bastón con una muñera adornada. En: <<http://www.dicio.com.br/maracatu/>>.





los cantos de los más variados ritmos: del coco, del xaxado⁶¹, del frevo, de la ciranda⁶², del caballo marino... Cultura pujante a pesar de ser creada y recreada por analfabetos/as.

La lectura de mundo de Paulo, y por coherencia su obra teórica, es marcada por este hecho: ser un hombre de Recife.

Para ella Paulo escribió una poesía:

*Recife siempre*⁶³

Ciudad bonita
Ciudad discreta
Difícil ciudad
Ciudad mujer.
Nunca te das de una sola vez.
Solo a los pocos te entregas
Hoy una mirada.
Mañana una sonrisa.
Ciudad mañosa
Ciudad mujer.

Podías llamarte María
María de la Gracia
María de la Peña
María Betania
María Dolores.
Serías siempre Recife,
Con tus calles de nombres tan dulces:
Calle de la Unión ...
Calle de las Criollas
Calle de la Aurora
Calle de la Amistad
Calle de los siete pecados.

61 *N. de la T.*: Danza masculina originada en el nordeste, ejecutada en fila india, en círculo, que avanza en el pie derecho, en movimientos laterales y deslizando el pie izquierdo. En: <<http://www.dicio.com.br/xaxado/>>.

62 *N. de la T.*: Baile popular en círculo, propio del nordeste brasileño.

63 Esta poesía fue publicada en 1987 en el libro *Aprendendo com a própria história*, v. I, libro de Paulo con Sérgio Guimarães (pp. 153-160). Transcribo algunos trechos de ella, tomados del manuscrito de propio puño y letra de Paulo, que publiqué en su Biografía que escribí, con partes diferentes de la publicada en 1987.





Podías llamarte María
María de la Esperanza
María del Socorro
María de la Concepción
María de la Soledad.

...

Recife, ira de ti no puedo tener,
Recife, mi ciudad,
Ya hecho hombre
Probé tus cárceles.
En ellas fui objeto
Fui cosa
Fui extrañeza.

...

Recife mi ciudad,
En ti viví una infancia triste
Adolescencia amarga en ti viví.

...

No me entienden
Si no te entienden
Mi golosina de amor
Mis esperanzas de luchar
Mi confianza en los hombres
Todo eso se forjó en ti
En la infancia triste
En la adolescencia amarga
Lo que pienso
Lo que digo
Lo que escribo
Lo que hago
Todo está marcado por ti.
Aún soy el niño
Que tuvo hambre
Que tuvo dolor
Sin saber por qué
Solo una diferencia existe
Entre el niño de ayer
Y el niño de hoy,
Que aún soy:
Ahora sé por qué sentí hambre
Ahora sé por qué sentí dolor.
Recife, mi ciudad





Si alguien me ama
Que a ti te ame
Si alguien me quiere
Que te quiera a ti.
Si alguien me busca
Que en ti me encuentre
En tus noches
En tus días
En tus calles
En tus ríos
En tu mar
En tu sol
En tu gente
En tu calor
En tus montañas
En tus riachuelos
En tu inquietud
En tu silencio
En la amorosidad de quien luchó
De quien lucha
De quien se expuso
Y de quien se expone
De quien murió
Y de quien puede morir
Buscan apenas
Cada vez más
Que los niños
Sientan hambre y
Sientan dolor
Sin saber por qué
Por eso dijo:
No me entienden
Si no te entienden.
Lo que pienso,
Lo que digo
Lo que escribo
Lo que hago
Todo está marcado por ti.
Recife, mi ciudad
Te quiero mucho, te quiero mucho.

Santiago, febrero, 69.
Paulo Freire





Su deseo de regresar a Recife y quedarse allá, no fue posible. Las condiciones políticas en 1980, aún no permitían que él viera ese deseo, esa necesidad existencial. Paulo se estableció en São Paulo y no en su amada ciudad (2006, pp. 557-565).

Recife es la capital del Estado brasileño de Pernambuco, la capital más antigua de Brasil, a pesar de que Olinda fue la primera capital de la capitanía de Pernambuco. Está ubicada en el margen de los ríos Beberibe y Capibaribe que desaguan en el Océano Atlántico; cercada por ríos y cortado por puentes, llena de islas y manglares que magnifican su geografía. Es conocida como la “Venecia Brasileña” debido a la semejanza con la ciudad italiana. Posee un área de 218 km² y una población de 1.533.580 habitantes (estadística de 2007), con una densidad demográfica de 6.422 hab./km². Su ubicación 08 grados 03’ 14’’ S 34 grados 52’ 51’’, con una altitud de 4 m. y un Fuso Horario UTC-3.

La región metropolitana comprende catorce ciudades del Gran Recife, contando con 3,7 millones de habitantes, lo que la convierte en la más poblada del Nordeste y la quinta más grande de Brasil.

Recife tiene un clima tropical Aw, con una alta humedad relativa del aire. Presenta temperaturas equilibradas a lo largo del año debido a la cercanía de la ciudad en relación al mar. Enero posee las temperaturas más altas, siendo la máxima de 30 grados C y la mínima de 25 grados C, con mucho sol. Julio posee las temperaturas más bajas, siendo la máxima de 27 grados C y la mínima de 22 grados C, con mucha lluvia. La temperatura media anual es de 25,2 grados C.

Por su clima y por sus bellas playas urbanas, Recife atrae a turistas de todo el mundo.

Según datos divulgados por el PNAD de 2005, 35,2% de la población es blanca (la mayoría de ascendencia portuguesa u holandesa), 56,9% es parda (mezcla de europeo con el negro o indio), 7,1% es negra (de ascendencia africana) y 0,8% es amarilla o indígena.

De acuerdo con datos del IPEA del año 1996, el PIB era estimado en 8,25 billones de reales, siendo que no hubo registro de actividades basadas en la agricultura y en la pecuaria. La industria representó el 16,5%, y el sector del comercio y de servicios, 83,4%. El PIB *per cápita* era de 6.126,83 reales.

Indicadores del IBGE 2004:

IDH0,797 2000

PIB R\$ 14.279.476.000,00

PIB *per capita* R\$ 9.604,00.

La ciudad se enorgullece de sus polos de desarrollo, una contradicción frente a la pobreza y a la miseria de gran parte de su población:

El sector médico, el más importante del Norte/Nordeste es el segundo más grande de Brasil. Formado por 417 hospitales y clínicas, ofrece un total de 8.875 camas hospitalarias, de los cuales 6.037 estaban disponibles para pacientes





del sistema único de salud (IBGE, 2003). Es gracias al polo que Pernambuco dispone proporcionalmente, de más tomógrafos computadorizados que países como Canadá o Francia. La mortalidad infantil en Recife es de 38,0 p/mil (Ministerio de Salud/1998); y la Esperanza de vida al nacer es de 68,6 años (IBGE, Censo 2000).

El Tecnológico de desarrollo de software llamado Puerto Digital abriga diversas empresas de tecnologías de la información, que exportan sus productos a Japón, China y a otros países.

El de la Construcción Civil, fuerte en la industria de la construcción civil, es una de las más grandes del País. Según el site Emporis, Recife posee cerca de 1.103 rascacielos (considerados edificios con más de 12 pisos), superada en ese indicador apenas por São Paulo y Rio de Janeiro, que tiene áreas municipales más de cinco veces superiores a ella.

Estadísticas e indicadores socio económicos (RECIFE-WIKIPEDIA):

Crecimiento Poblacional de Recife			
Año	Habitantes	Año	Habitantes
1630 (6)	7.000	1920	238.843
1654 (6)	8.000	1940	348.424
1709 (6)	12.000	1950	524.682
1790 (6)	15.000	1960	788.336
1810 (6)	25.000	1970	1.060.701
1838 (6)	60.000	1980	1.203.899
1872	126.671	1990	1.288.607
1890	111.000	2000	1.422.905
1900	113.106	2006 (7)	1.515.052

IDH (PNUD/2000)		
	1991	2000
Renda	0,726	0,770
Longevidad	0,676	0,727
Educación	0,818	0,894
Total	0,740	0,797





Servicio (IBGE/2000)	
	Domicilios (%)
Agua	88,0%
Esgoto sanitario	58,1%
Recolección de basura	96,2%

Analfabetismo (IBGE/2000)	
Faixa etárea	Analfabetos (%)
< 15 años	
>15 años	10,55%

Enseñanza Fundamental y Media (IBGE/2003)		
	Alumnos matriculados	Profesores
Fundamental	282.305	12.097
Media	97.687	5.262

Recife abriga los siguientes establecimientos de Enseñanza Superior: Universidad Federal de Pernambuco (UFPE); Universidad Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Universidad de Pernambuco (UPE); Universidad Católica de Pernambuco (UNICAP); además de decenas de otras universidades y facultades particulares de medio y pequeño tamaño.

Referencias: FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire. Uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006; MENEZES, Fernando. *Coisas do Recife*. 2. ed. Recife: Edições Bagaço, 2004; RECIFE-WIKIPÉDIA. Disponible en: <pt.wikipedia.org/wiki/Recife>.

REGISTRO

Ana Lúcia Souza de Freitas

Paulo Freire comprende el registro como un instrumento de apoyo a la reflexión sobre la práctica. Basándose en la propia experiencia con la escritura —caracterizada por él como: informes *de prácticas*—, propone que el hábito de





registrar sea incorporado por los educadores/as en el ejercicio crítico de reflexión. Da énfasis a las contribuciones del registro para el desarrollo de la *rigurosidad metódica*. La obra *Cartas a Guiné-Bissau: registros de una experiencia en proceso* es un testimonio importante de lo que propone el autor.

Ladislau Dowbor, en el prefacio de la obra *A sombra desta magueira*, resalta que “Paulo no solo escribe sino que también piensa su acto de escribir, en un permanente distanciamiento sobre sí mismo” (1995, p. 7). La obra *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, profundiza las relaciones entre el acto de registrar y la experiencia de la reflexión. Didácticamente presenta la vivencia del registro como modo de organizar los aprendizajes movilizados en la reflexión sobre la práctica.

Al elucidar su trayecto de teorización de la experiencia, Paulo Freire relata cómo escribió en quince días, los tres primeros capítulos de la obra *Pedagogia do oprimido*. Expresa su entendimiento sobre cómo el momento de escribir es precedido de la oralidad. Narra con detalles cómo las *fichas de ideas* fueron usadas en el ejercicio intermedio entre el registro del escuchar cotidiano y la escritura del texto publicado. Destaca también el valor de compartir en el proceso de teorización de lo vivido, al referirse al hábito de discutir sus textos con grandes amigos.

Otra obra importante respecto al registro es *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Las primeras palabras tematizan el placer vivido en su elaboración: “No sé si quien lea este libro entenderá el placer con el que lo escribí” (1993, p. 5). Aliado al placer, el esfuerzo de producción del texto es atribuido por el autor a su compromiso ético-político. La obra se destaca por ratificar el registro como una exigencia que surge de la criticidad ejercida en el acto de estudiar, lo que demanda “la lectura de la palabra y la lectura del mundo, lectura del texto y del contexto” (p. 33). Se trata de la profundización de la comprensión anterior, presentada en el texto *Considerações em torno ao ato de estudar*, acerca de que “estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas” (p. 12). Igualmente relevante es la obra *Cartas a Cristina*, cuya reflexión ratifica el placer y el compromiso ético de la producción intelectual, enfatizando su carácter político. El acto de registrar, como principio de la teorización de la experiencia, integra la tarea política de escribir como modo de defensa de *sueños posibles*. En las palabras del autor: “escribo (...) porque me gustaría convencer a otras personas, sin mentirles, que vale la pena intentar hacer realidad el sueño o los sueños de los que hablo, sobre los que escribo y por los que lucho (1994, p. 16).

El registro como instrumento de reflexión es una contribución importante de Paulo Freire para el desarrollo de la cultura de la *investigación* (ver ficha *pesquisa/investigación*) en la enseñanza. Un estudio sobre el tema puede ser encontrado en (FREITAS, 2001) *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire á formação de professores*. El valor del registro como actitud crítica de formación con educadores/as es un desafío a la recreación de los principios freirianos.





Referencias: DOWBOR, Ladislau. “Prefácio”. In: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D’Água, 1995; FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982; FREIRE, Paulo. *Cartas à Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D’Água, 1993; FREITAS, Ana Lúcia. *Pedagogia da conscientização. Um legado de Paulo Freire à formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

REINVENTAR/REINVENCIÓN

Afonso Celso Scocuglia

En la praxis de Paulo Freire podemos pensar en “reinvencción” de diversas maneras. La primera es la relativa a la propia construcción del discurso de Freire que está basado sus principales conceptos y propuestas en una autocrítica constante y en el diálogo con otros pensadores. Cuando observamos por ejemplo, las cuatro concepciones de “concientización” construidas a lo largo de su discurso político-educativo (conciencia de la realidad nacional, conciencia crítica, conciencia de clase y conciencia de las múltiples subjetividades), entendemos su permanente “reinvencción discursiva” (ver SCOCUGLIA, 2005).

La segunda concepción de “reinvencción” presente en Paulo Freire puede ser pensada en sí misma, o sea, la necesidad de “reinventar el mundo” frente a las posibilidades concretas de “hacer un mundo mejor” ‘priorizando la *hominización* como proceso de “ser más humano”. Esta segunda concepción toma cuerpo en el campo de la *historia como posibilidad* de lo nuevo y de la transformación social presente en las reflexiones de Freire. En ese campo, el combate a los *determinismos*, propios de una historia lineal y positivista, llama la atención y conecta a Freire con los múltiples caminos de la complejidad, de la acción dialógica y de lo inédito viable (ver SCOCUGLIA, 2006).

La tercera concepción podemos extraerla de las posibilidades de “reinventar Paulo Freire” a partir de su propuesta de “seguirlo sin repetirlo” o tomarlo como un “guru” o un mito. Dicho de otra manera, esa tercera “reinvencción” es inherente a los múltiples caminos del legado de Paulo Freire. Resaltamos aquellos que, a nuestra manera de ver, constituyen los dos principales caminos actuales de la fuerza del pensamiento freiriano: el primero es relativo a las diversas posibilidades de conexión con otros pensadores como Habermas, Gramsci, Arendt, Morin, Piaget, Dewey, entre otros; el segundo sigue el rastro de las incompletudes de algunas ideas esbozadas (pero no profundizadas) de





Freire (ver SCOCUGLIA *et al.*, 2009) como por ejemplo, las cuestiones de género, etnia y ecopedagogía.

Como pensador (declarado y conscientemente) incompleto, a ejemplo de los pensadores seminales de la educación del siglo XX, Freire instiga/inspira a los lectores y a los investigadores de su obra a reinventarlo -sin necesariamente seguirlo. Podemos decir que el verbo *reinventar* es parte intrínseca del pensamiento-acción de Paulo Freire, y por eso, explícitamente o no, está presente en toda su obra. La propia construcción de su discurso, predominantemente verbal, identifica su ejercicio de reconstrucción conceptual y paradigmática, y eso por sí mismo significa una reinención permanente ejercida desde la escritura de sus primeras tesis *Educação e atualidade brasileira* (1959), hasta por ejemplo *Pedagogia da esperança* (1992) y *Pedagogia da autonomia* (1996).

Referencias: FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez [1959] 2001; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Cortez, 1992; SCOCUGLIA, Afonso C. et. al. (Org.). *Globalização, movimentos sociais e educação: 40 anos da Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editoria e Livraria Instituto Paulo Freire; Editora Esfera, 2009; SCOCUGLIA, Afonso C. “Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna”. Revista *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, Portugal, v. 23, pp. 21-42, 2005; SCOCUGLIA, Afonso C. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 5. ed. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2006.

RELIGIÓN/RELIGIOSIDAD

Aldino Luiz Segala

Yo tuve una formación cristiana-católica. Y algunos comunistas estrechos me rechazaron a causa de esa formación católica. Y algunos católicos tan estrechos como esos comunistas me rechazaban por mi convivencia con Marx. Yo nunca negué mi camaradería con Cristo y nunca negué la contribución de Marx para mejorar mi camaradería con Cristo. Marx me enseñó a comprender mejor los Evangelios. (1992a).

La relación de Paulo Freire con la religión ocurre desde los primeros momentos de su formación intelectual y de su militancia educacional como cristiano, de formación católica y marxista. Freire enfatiza que su práctica pedagógica liberadora, vivida desde la juventud, tiene mucho que ver con su “opción cristiana”. Debido a esa proximidad con el campo religioso, durante el exilio actuó profesionalmente en el Consejo Mundial de Iglesias, en Ginebra, en el Departamento de Educación, de 1970 a 1979. Sobre ese tiempo Freire confiesa:





(...) si tú me pides mi testimonio de hombre cristiano de formación católica trabajando desde 1970 en el Consejo Mundial de Iglesias en Ginebra, te diría que en toda mi vida nunca me sentí tan libre como en el tiempo que trabajé en el Consejo Mundial. Nunca. Y ustedes deberán convenir conmigo que yo he trabajado en muchos otros lugares. (1979, p. 5)

Cabe recordar que la década de 1970, en la trayectoria intelectual de Freire, fue un tiempo rico de enseñar y de aprender.

Ya en sus primeros escritos, se puede reconocer la influencia y la aproximación de sus ideas con el humanismo cristiano, que marcaron su concepción del ser humano. Esa influencia es recibida especialmente por parte de pensadores como Alceu Amoroso Lima, Jacques Maritain y, de modo especial, de Emmanuel Mounier. La década de 1960 es la fase más personalista de Freire, cuando aparecen las nociones de amor, comunión, consciencia y trascendencia, en sintonía con el personalismo de Mounier (1989). Posteriormente, especialmente a partir de la década de 1970, añade a su pensamiento el humanismo marxista.

La naturaleza profética y utópica de su pensamiento encontró como escenario favorable de afirmación la realidad de miseria y opresión de las poblaciones del tercer mundo, y especialmente de América Latina, donde surgió y se desarrolló la Teología de la Liberación para la cual Freire dio una contribución importante (TORRES, 1981). Se trataba de una nueva forma de hacer teología, a partir de la realidad del pueblo latinoamericano. Incluso si no se hubiera identificado con la Iglesia, se convirtió en movilizador, especialmente de los sectores vinculados a esta corriente de teología que, a partir de una praxis transformadora y reflexión teórica, denunciaban la opresión y anunciaban una nueva sociedad más igualitaria y justa. Por eso se creó una identificación con la Teología de Liberación y la búsqueda de una mayor aproximación con mucha influencia (FREIRE, 1992b, 2000).

En una carta que responde a los anhelos y preocupaciones de un joven teólogo, él resalta la importancia de la teología y de la religión en el Tercer Mundo como espacio del pensamiento utópico. Freire afirma:

A veces, a pesar de que no sea teólogo sino un “hechizado” por la teología, que en muchos aspectos marca lo que pienso que viene siendo mi pedagogía, tengo la impresión de que el TERCER MUNDO, por su naturaleza utópica y profética del mundo que está surgiendo, puede convertirse en una fuente inspiradora de este resurgir teológico. Las metrópolis dominadoras están prohibidas de ser utópicas, por su naturaleza de sociedades para las cuales el futuro es el mantenimiento de su presente de metrópolis.

Están prohibidas de ser esperanzadoras, están amenazadas por el “establishment” que temen a todo futuro que las niegue. Su tendencia





es condicionar a las filosofías y teologías pesimistas, negadoras del hombre como ser de la transformación. Es por eso que para pensar las metrópolis —y hay quienes piensan— fuera de este esquema, es necesario primeramente “hacerse” hombre del TERCER MUNDO. (1969)

La obra de Paulo Freire refleja la dinámica de la vida en cambio, que incluye la dimensión religiosa. La concepción de comunión, por ejemplo, adquirió un carácter más social en *Pedagogia do oprimido* Y tuvo una nueva elaboración, más holista, en *Pedagogia da esperança*, donde además del vínculo del ser humano con el Creador, agregó la relación del humano con la naturaleza, incluyendo las diferentes expresiones de vida.

Referencias: CORTELLA, M. S.; P. T., VENCESLAU. *Memória: Entrevista Paulo Freire*, em 31 mar. 1992. Teoria e Debate, São Paulo, n. 17, jan./fev./mar., 1992a. Disponible en: <<http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=850>>. Acesso em: 20 mar. 2008; FREIRE, Paulo. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 19. ed. Rio: Paz e Terra, 1989; FREIRE, Paulo. *Educação é prática da liberdade*. Entrevista exclusiva a Tempo e Presença, Rio de Janeiro, n. 154, p. 3-6, out. 1979; FREIRE, Paulo. *Meu caro Rogério...* [Carta a um jovem teólogo], Cambridge, out., 1, 1969. Disponible en: <http://www.paulofreire.org/Paulo_Freire/Cartas_de_PF/Carta_de_Paulo_Freire.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2008; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e terra, 1992b; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987; TORRES, C. A. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

RESISTENCIA

Cheron Zanini Moretti

Paulo Freire pudo vivir y reflexionar sobre los efectos y los cambios en el mundo y en la sociedad brasileña frente al acelerado proceso de globalización capitalista. Esta experiencia fue suficiente para no aceptar el discurso dominante de los que aceptaron el acomodarse, “incluso para lucrar con ella” (FREIRE, 200b, p. 41). Para Freire, la pedagogía radical y el/la educador/a progresista no pueden hacer concesiones al “pragmatismo neoliberal que reduce la práctica educativa al entrenamiento técnico-científico de los educandos (*sic*)” (FREIRE, 2000b, p. 44) y que la adaptación solo puede ser aceptada como “consecuencia de la experiencia





dominadora o como ejercicio de resistencia, como táctica en la lucha política” (2000b, p. 79), o sea, “la adaptación como lucha, mientras no pueda hacerse el cambio” (2000b, p. 91).

A diferencia de Samir Amin y de François Houtart, que comprenden que las resistencias ante la mundialización “constituyen modestos esfuerzos de cooperación popular en la organización de la vida cotidiana” (AMIN; HOUTART, 2004, p. 43) y que, por eso, no tienen cómo mantenerse por mucho tiempo, Paulo Freire la presenta a partir de un carácter permanente. En *Pedagogia da indignação*, el educador considera que es más fácil para quien dejó de resistir “acomodarse en la tibieza de la imposibilidad de asumir una pelea permanente y casi siempre desigual a favor de la justicia y de la ética” (FREIRE, 2000b, p. 41). Por lo tanto, resistencia presupone una pelea entre desiguales, donde “la boniteza de ser persona entre otras cosas, se encuentra en esa posibilidad y en ese deber de luchar” (FREIRE, 2000a, p. 67). La *resistencia freiriana* se relaciona con la posibilidad de cambiar el mundo, comprenderlo en su dinamismo, rechazando el discurso de que se dará el cambio de forma espontánea, o sea, de que “vendrá porque está dicho que vendrá” (FREIRE, 2000b, p. 40).

Según Paulo Freire, “la acomodación es la expresión de desistir de la lucha por el cambio. A quien se acomoda le falta, o quien se acomoda se debilita la capacidad de resistir” (200b, p. 41). En su propuesta, los sujetos no solo constatan lo que sucede en el mundo, sino intervienen en él, o, en otras palabras, podemos entender que la constatación no debe servir a la adaptación al sistema, y si deberá estar comprometida con el cambio. Para el educador,

(...) las resistencias —la orgánica e/o la cultural— son *mañas* necesarias para la sobrevivencia física y cultural de los oprimidos. El sincretismo religioso afro-brasileño expresa la resistencia o la maña con la que la cultura africana esclava se defendía del poder hegemónico colonizador blanco (...) Nos afirmamos no con base en la resignación sino con base en la rebeldía. (FREIRE, 2000a, p. 87)

Así, la concepción de resistencia en Freire se acerca más a la propuesta de que existe una relación de conflicto entre las ideas dominantes, cuya hegemonía no tiene cómo ser total, y las ideas contrahegemónicas, que surgen como oposición y que son creadas a través de la lucha política y cultural. Así, la *resistencia* deja de ser un movimiento sólo de reacción de autodefensa y pasa a ser una acción política ofensiva. Las resistencias son prácticas que “confrontan algunos aspectos de la “visión de mundo” dominante” (MCNALLY *apud* WOOD; FOSTER, 1999, p. 45). Por eso, “no es suficiente reconocer que el sistema actual no incluye a todos (*sic*). Precisamente, a causa de este reconocimiento, es necesario luchar contra él y no asumir la posición fatalista forjada por el propio sistema y de acuerdo con la cual no hay nada qué hacer, la realidad es así, tal cual” (2000b, p. 123).





Referencias: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996; REIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. 6. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2000b; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005; FREIRE, Paulo; Sérgio, GUIMARÃES. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; AMIN, Samir; François, HOURTART. *Mundialización de las resistencias. Estado de luchas 2004*. Colombia: Ed. Desde Abajo, 2004; WOOD, Ellen Meiksin; FOSTER, John Bellamy (Orgs.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

REVOLUCIÓN

Jenifer Crawford y Peter McLaren

Revolución significa revolver el gobierno o el orden social actual a través de un derrocamiento forzado. La fuerza de Freire es la fuerza de la conciencia, no la fuerza física, sino la emocional e intelectual. Una revolución freiriana para la liberación de pueblos oprimidos es posible cuando las personas tienen conciencia de que son oprimidas y se comprometen en la praxis con la capacidad crítica de denunciar la injusticia, imaginando y trabajando para un mundo mejor. El proceso de aprendizaje es político, y cuando es realizado críticamente a través de modelos problematizadores de educación, puede ser revolucionario. De acuerdo a Freire, “las revoluciones auténticas son emprendidas a fin de liberar a los hombres, justo porque los hombres pueden saberse oprimidos y tener conciencia de la realidad opresora en la que viven” (FREIRE, 1970b, p. 476).

Conciencia, una condición necesaria para la revolución: una revolución no violenta y popular rumbo a un sistema más igualitario presupone la adquisición de nuevos pensamientos, nuevas maneras de ver la sociedad y comprender la posición que se ocupa en esa sociedad (FREIRE, 1972; MCLAREN, 2000; MORREL, 2004). Freire llama “concientización” al proceso de adquirir hábitos de reflexión y acción en la búsqueda de la verdad, que “es, antes de nada, un esfuerzo por aclarar a los hombres con relación a los obstáculos que los impide tener una percepción clara de la realidad (...) (y) efectúa la expulsión de mitos culturales que confunden la conciencia de las personas y las transforman en seres ambiguos” (FREIRE, 1970b, p. 476). A través del proceso de conscientización, o de hacer críticamente consciente la verdad de las estructuras sociales opresoras, la persona que aprende y la persona que enseña pueden comenzar a volverse críticamente conscientes y trascender “estados de conciencia semi-intransitivos y transitivos ingenuos” (FREIRE, 1970b., p. 473). La conciencia crítica es un proceso reiterativo constante. El “liderazgo revolucionario necesita del pueblo a fin de convertir al proyecto revolucionario en una realidad, pero el pueblo, en





el proceso de adquirir una conciencia crítica creciente” constituye la revolución (p. 473). Freire nos recuerda que “la concientización no es un encanto mágico para los revolucionarios, sino una dimensión básica de su acción reflexiva” (FREIRE, 1970b, p. 475). La conciencia crítica se da en pensamientos y acciones y “no es producida sólo por un esfuerzo intelectual, sino por medio de la praxis por medio de la unidad auténtica de acción y reflexión” (p. 473).

Praxis revolucionaria: La revolución exige acción en y sobre el mundo social. Personas críticamente conscientes “asumen el papel de sujetos en la precaria aventura de transformar y recrear el mundo” (FREIRE, 1970b, p. 470). Freire afirma que “todo proyecto revolucionario es básicamente “acción cultural” en el proceso de convertirse en “revolución cultural” (p. 470). En un contexto en el que “las masas enmudecidas” dentro de una cultura del silencio están “prohibidas de participar creativamente de las transformaciones de su sociedad”, la praxis es simplemente la reafirmación de la acción humana rumbo a un mundo más humano (FREIRE, 1970a, p. 213). La praxis educacional crítica sucede en dos contextos: (1) “en el diálogo auténtico entre personas que aprenden”, y (2) “en la realidad social en que viven los hombres” (FREIRE, 1970, p. 214). Esta praxis sucede también en dos niveles: el individual y el social, donde se da “la transformación de las circunstancias y al mismo tiempo, la auto transformación” (MARX, ENGELS *et al.*, 1998). Marx articula la práctica revolucionaria como “coincidencia de circunstancias en cambios y de la actividad humana o auto transformación” (LEBOWITZ, 2006, p. 65). La praxis revolucionaria implica la denuncia de la opresión y el anuncio de nuevas posibilidades hechas de manera crítica e imaginativa contra las estructuras de opresión, incluyendo la supremacía blanca, el imperialismo y el patriarcado.

Amor, violencia y esperanza: Amor, violencia y esperanza son necesarios para una revolución freiriana basada en la educación. De acuerdo a Freire, el amor “siempre estipula un proyecto político, ya que un amor por la humanidad que permanezca disociado de una política liberadora, causa un profundo perjuicio a su objetivo” (MCLAREN, 2000, p. 171). Freire distingue entre la violencia del opresor, que lleva a una revolución y “es ejercida a fin de expresar la violencia implícita en la explotación y en la dominación”, y la violencia del oprimido, que “es usada para eliminar la violencia mediante la transformación revolucionaria de la realidad” (FREIRE; FREIRE, 1978, p. 34). En último análisis, lo que guía la experiencia de la revolución es la esperanza, el “condimento indispensable en nuestra experiencia humana, histórica. Sin ella, en vez de la historia, tendríamos un puro determinismo” (FREIRE, 1998, p. 69 *apud* MCLAREN, 2000).

Referencias: FREIRE, Paulo. *Cultural Action and Conscientization*. Harvard Educational Review, v. 40, n. 3, pp. 452-477, 1970a; FREIRE, Paulo. *The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom*. Harvard Educational Review, v. 40, n. 2, 1970b; FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder, 1972; FREIRE, Paulo. *Politics and education*. Los Angeles: UCLA Latin





American Center Publications, 1998; FREIRE, Paulo. *Pedagogy in process: the letters to Guinea-Bissau*. New Yor: Seabury Press, 1978; LEBOWITZ, M. A. *Build it now: Socialism for the Twenty-First Century*. New York: Monthly Review, 2006; MARX, K.; F. ENGELS, et al. *The German ideology: including theses on Feuerbach and introduction to The critique of political economy*. Amherst, N.Y.: Prometheus Books, 1998; MCLAREN, P. Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of revolution. Lanham, Md.: Rowman& Littlefield Publishers, 2000; MORRELL, E. *Becoming critical researchers: literacy and empowerment for urban youth*. New York: P. Lang, 2004.

RIESGO

Nilton Bueno Fischer y Vinícius Lima Lousada

Para Paulo Freire la posibilidad de riesgo es algo inherente al existir. Es imposible vivir sin correr riesgos, sin estar abierto a las incertidumbres, o sea, al encuentro con lo inusitado o nuevo. A pesar de que la existencia no sea desesperación sino riesgo, nadie puede existir sin vivir peligrosamente y, en esa perspectiva, la existencia humana es en sí misma riesgo (FREIRE, 1979, p. 25).

Admitiendo el riesgo como “un ingrediente necesario a la movilidad, sin la cual no hay cultura ni historia” (FREIRE, 2000a, p. 30), somos conducidos a constatar la importancia de una educación que no niegue el riesgo, sino que estimule a que los educandos lo asuman, aprendiendo a trabajar con él dada su inevitabilidad. De esta manera, parece primordial en el pensamiento freiriano, que el sujeto sepa que no hay existencia humana sin riesgo.

Objetivamente, la aceptación del riesgo encanta a la subjetividad de aquel que se reconoce sometido a él, y en ese sentido, cabe al sujeto saber que la condición humana, nos sujeta a todos a la presencia de riesgos. A partir de ese saber, se hace necesario conocer y reconocer con lucidez el riesgo que corre o que puede sobrevenir de asumir la construcción de su Historia en el mundo, con los otros hombres y mujeres, así como con los demás seres que tejen el tejido de la vida con nosotros, a fin de actuar de forma competente frente al riesgo.

La disponibilidad al riesgo sería condición propia del pensar correctamente, saber necesario para la creación de una pedagogía de la autonomía, no una postura de quien adhiere irreflexivamente a lo nuevo sólo por ser nuevo, descartando lo que es viejo, sino que se permite entender que lo viejo marca cierta tradición del pensamiento y se mantiene actual por lo que tenga que decir sobre y con la realidad, no cerrándose en la negación de lo nuevo por miedo de la novedad.

Somos seres que se vuelven programados para aprender, y es solo en nuestra especie que el acto de aprender se hizo “una aventura creadora, algo, por eso mismo, mucho más rico que simplemente repetir la lección dada. Para nosotros





aprender es construir, constatar para cambiar, lo que no se hace sin la apertura al riesgo y a la aventura del espíritu” (FREIRE, 2000, p. 77).

Por lo tanto, en la lectura freiriana, el riesgo, además de ser un elemento presente en los sucesos en que nos movemos como seres humanos, consiste en un factor intrínseco al acto de aprender, que a su vez exige acogida tanto al riesgo como a nuestro existir.

Para el educador de disposición democrática, el educando aprende la libertad en el ejercicio de asumirla críticamente, responsabilizándose por sus acciones, elecciones y opciones, aprendiendo a decidir decidiendo, haciendo rupturas y ensayando la posibilidad de correr riesgos.

La aceptación del riesgo, indisociable del pensar correctamente, estriba en una lectura no determinista de la Historia y de la humanidad. Sólo leyendo la Historia como posibilidad —hecha por los hombres y por las mujeres que, como sujetos éticos, van asumiendo a partir de sus decisiones y acciones en el mundo, las riendas de su Historia— nos permitimos la aceptación de la incertidumbre o del riesgo.

La negación de la concepción mecanicista de la historia postulada por Freire nos advierte que somos condicionados por la realidad, pero jamás estamos determinados por ella. Nosotros mismos somos los que construimos nuestra historia mediante nuestra praxis en el mundo, haciendo uso de nuestra capacidad de valorar, de escoger, de hacer juicios éticos, y por eso mismo, corriendo los riesgos inherentes a la producción de la propia existencia. Con eso Freire cuestiona tanto el determinismo histórico como el subjetivismo postulado por una posmodernidad ingenua, declarando el papel importante de la subjetividad en la Historia, descuidada por análisis “macro sistémicos” o leída sin contexto por las narrativas que “profetizan” el fin de la Historia.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas*. São Paulo: UNESP, 2000a.

RIGOR/RIGUROSIDAD

Danilo R. Streck

En los primeros escritos de Paulo Freire no se ve una preocupación por explicar la cuestión del rigor o de la rigurosidad. El tema surge principalmente a partir de la década de 1980, posiblemente motivado por dos factores. El primero de ellos tiene que ver con la permanente necesidad de reafirmar que la educación liberadora no es sinónimo de educación sin autoridad. Para él, el profesor





siempre tiene un papel fundamental en la conducción o dirección del proceso de aprender-enseñar. El segundo factor está vinculado a la sospecha levantada en algunos medios académicos (más habladas que escritas) que la obra de Paulo Freire carece de consistencia y coherencia teórica.

En *Medo e ousadia*, en diálogo con Ira Shor (cap. 3), el asunto es ampliamente debatido a partir de la problematización de Ira Shor en el sentido de querer saber qué tipo de rigor debería funcionar en una sala de clases dialógica y transformadora. Los profesores, decía Shor, está en el final de una gran corriente formada por el capital y por las fuerzas políticas y se ven cada vez más como ejecutores de tareas preestablecidas. ¿No sería la educación liberadora parte del “sálvese quien pueda”? Freire inicia la respuesta con la denuncia de la falsa comprensión de que profesores y alumnos se acostumbraron a aceptar como natural la dependencia de “autoridades” para desarrollar su currículum y que por eso tienen dificultad en ver que la educación dialógica pueda ser rigurosa, en otra acepción de la palabra.

Rigor, para Freire, es diferente de rigidez y de autoritarismo. Según él, “el rigor *vive* con la libertad, *necesita* de libertad. No puedo entender cómo puedo ser riguroso sin ser creativo. Para mí, es muy difícil ser creativo si no existe libertad. Sin libertad solo puedo repetir lo que me dicen” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 98). Establece una relación directa, probablemente paradójica, entre rigor, libertad y creatividad. A continuación usa los adjetivos serio y exigente prácticamente como sinónimo de riguroso. Como el rigor, la seriedad y la exigencia pueden coexistir con la alegría y con la curiosidad. Y sobre todo, con la competencia y el compromiso profesional: “Desde el punto de vista de los estudiantes, un profesor dialógico que es incompetente y que no es serio provoca consecuencias mucho peores que un educador “bancario” serio y bien informado (p. 101).

En *Pedagogia da autonomia*, la “rigurosidad metódica” está colocada como práctica educativa, anteponiéndose a criticidad, ética y estética, alegría y aprensión de la realidad, entre otros. Se puede ver en ello la preocupación de Freire por indicar a los educadores que su actividad está investida de un compromiso ético-político que no puede ser dissociado del testimonio de vida personal y de la competencia profesional. El adjetivo “metódica” expresa la insistencia de Freire en el sentido de que enseñar no se agota en el abordaje de un contenido, sino que se prolonga en la preocupación por las condiciones de un aprendizaje permanente. Señala también el hecho de que transformarse en sujeto del proceso de aprender exige disciplina, esfuerzo y permanente auto vigilancia respecto al “pensar correctamente” y al “enseñar correctamente”. En sus palabras: “Sólo, en verdad, quien piensa correctamente, incluso si a veces piensa errado, el pensar correctamente significa no estar demasiado seguros de nuestras certezas” (FREIRE, 1996, p. 30).

El tipo de rigurosidad de Freire puede ser visto en la manera en que trata los temas. Hay una aproximación amorosa del objeto a ser comprendido desde





varios ángulos, en un abordaje inter (trans) disciplinar. El compromiso no es con determinada teoría que debe ser “comprobada”, sino con poner de manifiesto la realidad que, por más competente que sea el ejercicio, será siempre más grande que la capacidad de aprehenderla. En la teoría freiriana se da la liberación de una rigurosidad que transforma los medios en fin, convirtiéndose muchas veces en obstáculo para la comprensión de la realidad (STRECK, 2001, p. 122). Esa manera de trabajar con teoría y con autores, hace imposible encuadrar a Freire en determinada corriente de pensamiento filosófico o pedagógico. Las notas de pie de página de *Pedagogia do oprimido* probablemente sean el mejor ejemplo de cómo él trabaja con sus fuentes: Marx aparece al lado de un campesino y del Che Guevara, Erich Fromm junto con Albert Memmi o Franz Fanon, Karl Jaspers al lado de Hegel. Existe el entendimiento tácito de que la realidad es compleja y que la rigurosidad consiste en la utilización de todos los instrumentos disponibles para capacitar a los sujetos para que sean capaces de cambiarla. Sin embargo, esas elecciones tampoco son aleatorias. Ellas están basadas en principios éticos y en opciones políticas que tienen como horizonte el *Ser Más*.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo e Ira, SHOR. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986; STRECK, Danilo R. *Pedagogia no encontro de tempos: ensaios inspirados em Paulo Freire*. Petrópolis: Vozes, 2001.





S

SABER (Erudito/saber popular/saber de experiencia)

Nilton Bueno Fischer y Vinícius Lima Lousada

La categoría saber gana variada connotación en la perspectiva dialéctica de la educación asumida por Paulo Freire. En la concepción “bancaria” de educación, el saber supuestamente consiste y existe en el conocimiento erudito o científico, sistematizado, a ser donado por parte de los supuestos sabios a las clases populares o a los educandos, considerados ignorantes, a fin de iluminar sus saberes. En el saber del educando habría insuficiencia de saber.

En la concepción dialógica de la educación, existen diferentes tipos de saber no jerarquizados, sin merecer ser clasificados mecánicamente como válidos o inválidos. De esta forma son considerados relevantes los saberes de los educandos insertos en el espacio escolar o en otras formas alternativas de educación, elaborados en la vida cotidiana, o sea, se trata de los saberes hechos de experiencia que son elaborados en la experiencia existencial, en la dialógica de la práctica de vida comunitaria en que se encuentran insertos, en el circuito dialógico “hombres-mujeres-mundo”. Esa mirada comprensiva y reflexiva en torno al saber popular, sin ser ingenuo ni idealista, parte de la propuesta que “Sólo existe saber en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres hacen del mundo, con el mundo y con los otros” (FREIRE, 1987, p. 58).

Contraponiendo la acción del educador elitista o reaccionario, que ignorando el saber de los educandos o de las clases populares, expone a ellos su saber, o impone una lógica de ascendencia de los contenidos formales sobre lo que ellos saben, sin aventurarse nunca a saber “con ellos”, Freire (2004, p. 28) establece que el educador o la educadora progresista debe ir transformando su habla “al” en “con el pueblo”. Esa actitud pedagógica implica el respeto al “saber hecho de experiencia”, punto de partida necesario de la acción educativa problematizadora de la realidad y por ello, progresista.

Sin embargo, respetar los saberes previos de los educandos, generados en su práctica social —en el diálogo de la subjetividad con la objetividad y en los intercambios conectivos entre las intersubjetividades de los hombres y de las mujeres—, no significa la idealización del saber popular por parte del educador, sino, precisamente, en la percepción exigida por el pensar cierto de que no hay estado absoluto de ignorancia o de saber. Todo el mundo sabe alguna cosa del mismo modo que nadie ignora o domina todo el saber.

Respetar los saberes de “sentido común” o producidos por la experiencia existencial, no es limitar el acto educativo a ese saber, sino dialogar con él,





problematizar teniendo en vista la elaboración de un saber relacional, como síntesis articuladora entre los saberes aprendidos en la escuela de la vida con los predicados en la vida de la escuela. Así, el respeto a esos saberes se inscribe en un campo más amplio que aquél en que fueron producidos, o sea, en el campo del contexto cultural que es incapaz de ser “leído” de manera competente si se diluyera la identidad cultural de los educandos e ignorada la cuestión de clase, elemento de difícil captación en algunos contextos en función de que el tejido social contemporáneo se ha vuelto más complejo.

Con Freire (2000) podemos entender que subestimar la sabiduría que necesariamente proviene de la experiencia socio cultural sería simultáneamente, un craso equívoco de postura científica y la manifestación inequívoca de la presencia de una ideología elitista en el quehacer educativo. Esa postura elitista produce a su vez la ocultación de la realidad, e inclusive, instituye investigadores, así como educadores, como miopes negadores del saber popular, cuya miopía se convierte en un gran obstáculo ideológico provocador de un error epistemológico.

El respeto profundo a los saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria de las clases populares, demanda del educador, en la perspectiva del pensar correctamente, dialogar con los educandos sobre la razón de ser de sus saberes y su relación con la enseñanza de los contenidos exigidos en el contexto escolar.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SABER HECHO DE EXPERIENCIA

Ana Lúcia Souza de Freitas

La expresión “saber hecho de experiencia” es reveladora de la comprensión del autor sobre las relaciones entre saber e ignorancia. En la obra *Pedagogia do oprimido*, sin usar el término, Paulo Freire critica la ideología opresora que, fundada en la descreencia de los sujetos, que son considerados incapaces, disemina la *absolutización de la ignorancia* y fortalece la visión dicotómica entre “los que saben” y “los que no saben”. Aún sin emplear el término, en la obra *Educação e mudança*, el autor argumenta: “no hay saber ni ignorancia absoluta; solamente hay una revitalización del saber o de la ignorancia” (1993a, p. 29).

En la obra *Política e educação*, Paulo Freire reitera su desacuerdo con la visión cientificista que sobrevalora la ciencia y menosprecia el sentido común,





afirmando la urgencia de “desmitificar y desmitificar la ciencia, esto es, ponerla en su debido lugar” (1993a, p. 12). En este sentido el término saber hecho de experiencia representa una contribución importante para la valoración del sentido común, o sea para que se perciba críticamente “lo que en él hay de buen sentido”(1992, p. 26).

La obra referida, especialmente en el texto “Alfabetização como elemento de formação da cidadania” profundiza la reflexión sobre el saber hecho de experiencia y la práctica del *educador progresista*. Enfatiza que el saber hecho de experiencia traduce la lectura del mundo de los educandos y debe ser tomado como punto de partida en la relación educador-educandos. Aclara que eso no significa quedarse dando vueltas alrededor de ese saber, sino que requiere superarlo. Didácticamente, toma como ejemplo el concepto de *favela* para analizar las diferencias entre las estructuras de pensamiento popular y académico. Concluye su reflexión criticando las situaciones en que “Vamos a las áreas populares con nuestros esquemas “teóricos” construidos y no nos preocupamos de lo que ya saben las personas, los individuos que están allá y como saben” (1993a, p. 58).

En la obra *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, Paulo Freire presenta dos importantes referencias sobre el empleo de la expresión “saber hecho de experiencia”: menciona a Karel Kosik como fundamento de la comprensión sobre el saber inmediato que caracteriza la cotidianidad y atribuye a Luís de Camões la autoría del término. También a través de ejemplos, analiza las diferencias entre la manera espontánea y la sistemática de movernos en el mundo. Afirma que “en el fondo, la discusión sobre estos dos saberes implica el debate sobre la práctica y la teoría que solo pueden ser comprendidas si son entendidas y captadas en sus relaciones contradictorias” (1993b, pp. 124-125).

Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido, es otra obra relevante al respecto. Al recordar las *tramas* (ver ficha), que dieron origen a *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire narra una experiencia que significó, según sus propias palabras “la más clara y contundente lección que ya recibí en mi vida de educador” (p. 24). Narra el trabajo realizado sobre la cuestión de la disciplina, teniendo como base los estudios de Piaget sobre el código moral del niño y su representación mental del castigo. Comenta el discurso hecho por un campesino después de una de sus conferencias y le atribuye a él el aprendizaje significativo de que “El educador o la educadora progresista, aún cuando a veces tenga que hablar *al* pueblo, debe ir transformando el *al* en *con* el pueblo. Y eso implica el respeto al *saber hecho de experiencia*” (1992, p. 25).

En la actualidad del tema, es importante considerar las cercanías entre las propuestas de Paulo Freire y las del sociólogo Boaventura de Sousa Santos. Una primera aproximación entre los autores puede ser encontrada en la obra *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire á formação de professores*. Para una mayor profundización, merece ser consultada la obra





Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. En consonancia con Paulo Freire, Boaventura afirma en una de las tesis sobre diversidad epistemológica del mundo: “Todo el conocimiento es parcial y las prácticas sociales solo raramente se asientan en una forma de conocimiento” (2005, p. 97). Los autores coinciden en la visión de que todo el conocimiento está relacionado a una forma específica de ignorancia, así como en el trabajo de valorización del sentido común como uno de los caminos para quitar los dogmas a la ciencia.

También respecto a la actualidad del tema, es relevante la entrevista publicada bajo el título *Etnociencia e senso comum: “Ha episteme no saber dos indígenas?”*, en la cual Paulo Freire contribuye explícitamente a problematizar la oposición simplista entre saber e ignorancia, reiterando su comprensión de que “El concepto de ignorancia es un concepto relativo, pues en primer lugar, nadie es absolutamente ignorante. Nadie. Tú ignoras cosas y sabes cosas” (2004, p. 84). Es bastante aclarador el *juego de saberes* narrado en la obra *Pedagogia da Esperança*, ya referida. Se trata de la situación vivida con un grupo de campesinos, cuyo comentario final de Paulo Freire es impactante: “Hicimos un juego sobre los saberes y empatamos diez a diez. Yo sabía diez cosas que ustedes no sabían y ustedes sabían diez cosas que yo no sabía. Piensen sobre ello” (1992, p. 49).

Para ampliar la reflexión sobre el saber hecho de experiencia, un enfoque a ser considerado es el saber escuchar, presente en la obra *Pedagogia da Autonomia*. El aprendizaje de escuchar es referido por el autor como un camino para transformar el autoritarismo del discurso de quien habla *para* los educandos en la horizontalidad de quien habla *con* los educandos. Saber escuchar es una actitud de respeto a los saberes de experiencia hecho de los educandos.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; FREIRE, Paulo. *Etnociência e senso comum: Há episteme no saber dos indígenas?* In: FREIRE, Ana Maria (Org). *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004 (Série Paulo Freire); FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; FREIRE, Paulo. *Política e educação: BOOK ensaios*. São Paulo: Cortez, 1993a. (Coleção questões da nossa época; v. 23); FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1993b; FREITAS, Ana Lúcia. *Pedagogia da conscientização. Um legado de Paulo Freire à formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001; KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976; SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. (Reinventar a emancipação social para novos manifestos, v. 4)





SAUDADE

Ana Maria Saul

En libros de Paulo Freire, escritos en la década de 1990, encontramos varios pasajes que hacen mención a la “nostalgia” (saudade). En ellos, el autor habla de su saudade haciendo referencia a hechos de su infancia y adolescencia y especialmente, al período en que vivió en el exilio.

En *Cartas a Cristina* (1994), Freire regresa a su infancia y adolescencia para decir cuánto pudo aprender de esos momentos difíciles de su vida. Al retomar sus recuerdos, volviendo a explicar el pasado de forma crítica, el autor se posiciona con historicidad ante el presente y proyecta el futuro. Ese análisis está *encharcado* de nostalgia y es aclarado así: “... no hago ese retorno como quien se mece sentimentalmente en una saudade sentimental o como quien intenta presentar la infancia y la adolescencia poco fáciles como una especie de salvoconducto revolucionario. Esto sería, además, una pretensión ridícula” (p. 31). Ese regreso al pasado es, según explica Freire, un acto de curiosidad necesario que permite tomar distancia de lo que hubo, de forma objetivada, buscando la razón de ser de los hechos con los cuales estuvo involucrado y con la realidad social de la cual participó. Al recordar de esa manera, él alinea el tiempo, asumiéndolo como medida humana, como Historia.

En *Pedagogia da esperança*, Freire hace varias menciones a la saudade que vivió en los tiempos de exilio: “es muy difícil vivir el exilio, esperar la carta que se extravió, la noticia del hecho que no se dio (...) convivir con todas las diferentes saudades - la de la ciudad, la del país, la de las personas, la de una cierta esquina, la de la comida” (pp. 34-35).

Al hablar de la saudade impregnada en sus memorias, Paulo Freire se expone deliberadamente y sin recelo, a sus lectores. Es posible reconocer en sus escritos la intensa saudade que él sintió, en medio de una avalancha de sentimientos adversos, sin dejar que esa saudade se transforme en pura nostalgia. A propósito de su experiencia en el exilio escribe: “Llegué a Chile de cuerpo entero. Pasión, saudade, tristeza, esperanza, deseo, sueños rasgados pero no desechos, ofensas, saberes acumulados en las innumerables tramas vividas, disponibilidad para la vida, temores, recelos, dudas, deseo de vivir y de amar. Esperanza sobre todo” (1992, p. 35). Ese testimonio se asocia a otros que dejan clara la necesidad de la educación de la saudade de modo que ella pueda ser limitada, tanto para evitar la nostalgia, como para evitar visiones excesivamente optimistas con relación a la realidad.

Nascimento y Menandro, en una investigación publicada en 2005, afirman: “tradicionalmente, la saudade ha sido un tema menor en la producción de las Ciencias Sociales en Brasil (...) considerada muchas veces, una forma más idealizada de ver el pasado (...) la valorización del pasado en demasía raramente ha (...) contribuido a la articulación social de la memoria brasileña” (p. 2). Ese





estudio concluye mostrando la posibilidad de articulación entre los conceptos *memoria social* y *saudade*. En ese mismo texto los investigadores hacen referencia al argumento del antropólogo Roberto DaMatta (1993, p. 11), que resalta cuánto es pertinente el tema de la *saudade* para el entendimiento de la sociedad brasileña. Haciendo referencia a autores clásicos, propone transformar el tema de la *saudade* en objeto de estudio legítimo de las Ciencias Sociales. Según él, la *saudade* debe ser considerada como una categoría con la cual se relacionan los objetos y agrega: “Como brasileños hablantes de portugués y miembros de una comunidad histórica luso-brasileña, aprendemos a sentir *saudade*, como aprendemos a jugar carnaval y a comer feijoada⁶⁴” (DA MATTA, 1993, p. 23).

El abordaje del tema *saudade*, en la obra freiriana representa un avance respecto a esa nueva perspectiva de estudios de psicología y de sociología, defendida por autores que proponen la articulación entre *memoria social* y *saudade*. Freire va más allá de la articulación entre esos conceptos, y da a ellos un tratamiento histórico, crítico y educativo.

Referencias: DaMATTA, Roberto. *Conta de mentiroso: sete ensaios de antropologia brasileira*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993; FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.; NASCIMENTO, Adriano R.; Paulo R., MENANDRO. *Memória social e saudade: especificidades e possibilidades de articulação na análise psicossocial de recordações*. Memorandum, memória e história em Psicologia, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, pp. 5-17, 2005; SAUL, Ana Maria. “Um pouco da minha convivência e do que aprendi com Paulo Freire”. Revista electrónica de la UNISINOS, oct. 2007.

SER MÁS

Jaime José Zitkoski

La *vocación para la humanización*, según la propuesta freiriana, es una característica que se expresa en la propia búsqueda de *ser más* a través de la cual el ser humano está en permanente búsqueda, aventurándose curiosamente en el conocimiento de sí mismo y del mundo, además de luchar por la afirmación/conquista de su libertad. Esa búsqueda de ser más, de humanización del mundo, revela que la *naturaleza humana* está programada para ser más, pero no está determinada por estructuras o principios innatos.

64 N. de la T. Plato típico de la cocina brasileña, considerado como plato nacional.





La categoría “ser más” se encuentra situada en la obra de Freire como un concepto, clave para su concepción de ser humano. Como tal, se articula con otros conceptos definidores de la visión antropológica, sociopolítica e histórica de Freire, tales como “inédito viable”, “inacabamiento” y “posibilidad histórica”. En la obra *Pedagogia do oprimido*, Freire concibe “ser más” como desafío de la liberación de los oprimidos como búsqueda de humanización. A partir del diálogo crítico y problematizador, será posible que los oprimidos construyan caminos concretos para la realización de su ser más. En *Pedagogia da esperança*, Freire retoma la concepción de ser humano como posibilidad y proyecto, articulando con la perspectiva histórica de la humanidad.

En ese sentido Freire define que:

(...) es porque estamos siendo así, que venimos dirigiendo nuestra vocación hacia la humanización y que tenemos, en la deshumanización, hecho concreto en la historia, la distorsión de esa vocación. Sin embargo, jamás significaría otra vocación humana. Ni lo uno ni lo otro (...) son destinos ciertos, dato dado, destino o hecho. Por eso mismo una es vocación y otra distorsión de la vocación. (FREIRE, 1994, p. 99)

La propia naturaleza humana, en su modo de existir en la historia —porque implica un constante auto-hacerse en el mundo humano— según Freire (1995; 1997), lo faculta a definir la *vocación ontológica* del ser humano como la lucha por la humanización. Ante las realidades históricas de deshumanización de millones de personas en todo el mundo (que constituye la propia negación de esa vocación ontológica), la lucha por la humanización se funda antropológica y éticamente en el proceso de construcción de ese ser inconcluso, que busca recuperar su humanidad y/o superar la actual fase de afirmación de su *ser más*. Ese es el sentido antropológico que debemos dispensar a la existencia humana.

La deshumanización, que no se verifica sólo en los que tienen robada su humanidad, sino también, aunque sea de forma diferente, en los que la roban, es distorsión de la vocación del ser más. Es una distorsión posible en la historia, pero no otra vocación histórica. En verdad, si admitiéramos que la deshumanización es vocación histórica de los hombres, no tendríamos nada más que hacer, a no ser adoptar una actitud cínica o de total desesperación. (FREIRE, 1993, p. 30)

Aquello que debe mover nuestra lucha por la humanización del mundo es la esperanza en el potencial de los seres humanos en modificar el mundo y a sí mismos. Sin esa esperanza no es posible asumir la utopía y la propia conquista de la libertad, capaz de ser afirmada solamente a través de la acción ético política liberadora.





Esa manera en que Freire concibe la dialéctica de la vida humana como un proceso abierto, que va construyéndose y reconstruyéndose en la búsqueda de hacer la propia historia, es el fundamento para una concepción de la *historia como liberación humana*. O sea, para Freire la toma de consciencia de nuestros condicionamientos, situaciones límite que nos oprimen como seres humanos, debe proporcionar un nuevo impulso esencialmente vital a la existencia humana, a saber, el *sueño* y la *esperanza* que constituyen la construcción de la *utopía* humana en la historia. Esos impulsos, como motores de la historia (no únicos), que la naturaleza humana fue elaborando en su experiencia existencial, son los que nos mueven en la dirección de una intervención transformadora en el mundo concreto, objetivando la superación de todas las *situaciones límite* que nos oprimen como seres en búsqueda del propio “ser más”.

Por lo tanto, no es posible entendernos como seres humanos sin esas dimensiones vitales del sueño y de la esperanza, que mueven la auténtica utopía de un futuro histórico para la humanidad y que nos impulsan a la superación de nosotros mismos. Esa es la dinámica de la naturaleza humana, que busca trascenderse a sí misma a partir de la permanente búsqueda de transponer las barreras que atrofian su potencial y desvirtúan nuestra propia *vocación de ser más*.

La *esperanza* en la histórica *vocación* que viene afirmando nuestra especie, desde su articulación entre lo *innato* y *adquirido*, no debe ser concebida de forma ingenua, puramente idealista, y sin criterio de realidad en la experiencia humana. Al contrario, Freire basa la esperanza de humanización a partir de la trascendencia de una naturaleza que se construye a sí misma en un proceso abierto y dinámico, como mostramos arriba, en la *posibilidad de la educación* del ser humano. El mayor impulso que Freire asegura como posibilidad de humanización de nuestro mundo reside en el hecho de que nosotros, seres humanos, somos naturalmente seres educables desde nuestra dimensión más profunda (ontológica) de nuestro ser, que consiste en la *consciencia* del mundo y de nosotros mismos.

Referencias: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D’água, 1995; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

SILENCIO

Euclides Redin

El derecho de decir su palabra y el derecho de silenciar son fundamentales en el proceso de humanización. El irrespeto a esos derechos es el responsable de los mayores crímenes perpetrados por la humanidad en





todos los tiempos, desde las torturas más crueles hasta los exterminios más sangrientos contra individuos, grupos y poblaciones en todo el planeta, verdaderamente barbaries.⁶⁵

El derecho a pronunciar su palabra es el apelo del mayor libro de Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido* (1969), escrito en tiempos de terror por alguien condenado al silencio por el poder dictatorial sanguinario que se apoderó de un continente. Ese mismo documento apunta la tragedia de poblaciones enteras condenadas a la “cultura del silencio” durante siglos y proclama la conquista del derecho a decir su palabra. “Por todo esto, la alfabetización es toda la pedagogía: aprender a leer es aprender a decir su palabra. Y la palabra humana imita a la palabra divina: es creadora” (FREIRE, 1969, p. 22).

Prohibir al hombre de decir su palabra es prohibirlo de convertirse en hombre, censurar al hombre por decir su palabra es esclavizarlo en las mallas de la cultura del silencio.

Con la palabra el hombre se hace hombre. Al decir su palabra, el hombre asume conscientemente su condición humana esencial. El método que le propicia ese aprendizaje abarca al hombre todo, y sus principios fundan toda la pedagogía desde la alfabetización hasta los más altos niveles del quehacer universitario. (FREIRE, 1969, p. 14)

Por otro lado, despojar al hombre el derecho al silencio significa robarle el derecho de su identidad, de su subjetividad, de su creatividad, de su dignidad.

No es en el silencio que se hacen los hombres, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción-reflexión. (...) Obviamente no nos referimos al silencio de las mediaciones profundas en que los hombres, en una forma sólo aparente de salir del mundo, “se alejan de él” para “admirarlo” en su globalidad, por lo que continúan. De ahí que estas formas de recogimiento sólo sean verdaderas cuando los hombres se encuentran en ellas “mojados” de realidad y no cuando, significando un desprecio al mundo, sean formas de huir de él, en una especie de “esquizofrenia histórica”. (FREIRE, 1975, p. 92)

De ahí el apelo a reaccionar creadoramente frente a la arrogancia de aquellos sistemas que hacen callar.

65 Comisión de los Derechos Humanos - Tortura nunca más. São Paulo: Arquidiócesis de S. Paulo, década de 1980.





Lo que la humildad no puede exigir de mí es mi sumisión a la arrogancia y al desatino de quien me irrespeta. Lo que exige de mí la humildad, cuando no puedo reaccionar a la altura del desafío, es enfrentarlo con dignidad. La dignidad de mi silencio y de mi mirada que transmiten mi protesta posible. (FREIRE, 1996, pp. 121-122)

Ese silencio es invadido violentamente por las evaluaciones obligatorias y universales dirigidas por los sistemas.

Los sistemas de evaluación pedagógica de alumnos y de profesores vienen asumiéndose cada vez más como discursos verticales, de arriba para abajo, pero que insisten en pasar por democráticos. La cuestión que se coloca para nosotros como profesores y alumnos críticos y amorosos de la libertad, no es naturalmente, ubicarse en una posición contraria a la evaluación, por cierto necesaria, sino resistir a los métodos silenciadores con los que ella a veces viene siendo realizada. La cuestión que se coloca no es luchar a favor de la comprensión y de la práctica de evaluación como instrumento de apreciación del quehacer de los sujetos críticos a servicio, por ello mismo, de la liberación y no de la domesticación. La evaluación en la que se estimule a hablar a como el camino a hablar con.

En el proceso del hablar y del escuchar, la disciplina del silencio debe ser asumida con rigor y a tiempo, por parte de los sujetos que hablan y que escuchan. Es un “sine qua non” de la comunicación dialógica. (FREIRE, 1996, p. 116)

Además, grandes obras de la humanidad en el campo de la literatura, del arte y de la cultura fueron realizadas en el silencio de sus autores y/o en la soledad de la vejez, así como grandes tragedias humanas fueron realizadas en el confinamiento trágico de silencios criminales: celdas solitarias de las prisiones, campos de concentración, exilios, censuras, retiros (incluso religiosos), monasterios, conventos y manicomios.

El silencio puede y debe ser la matriz del pensamiento y de la creación y no su ausencia o negación. Vivimos la era de la comunicación y de la información, nunca antes vividas por la humanidad y por eso mismo vivimos el riesgo de la ausencia o falta de autonomía del pensamiento original, de la autoría, del pensamiento propio que nace de la experiencia del silencio interior.

Del silencio forzado, impuesto, puede nacer el momento en que “los niños dicen: ¡basta!” (TONUCCI, 2005). La soledad, el silencio solo tienen sentido si se parte de la comunión y vuelve a la comunión para decir su palabra con los otros y con el mundo. En *A sombra desta mangueira*, Freire dice en su sabiduría de viejo cariñoso:





Posiblemente no le interesa a nadie la indagación que me trae aquí, a la sombra agradable de este árbol de mango, y por horas me quedo en ella, “solo”, escondido del mundo y de los otros, haciéndome preguntas o discursando, no siempre provocadas por mis preguntas (...). Venir con la insistencia con que lo hago, probar la soledad, enfatiza en mí la necesidad de comunión (...). El aislamiento solo tiene sentido cuando, en vez de negar la comunión, la confirma como un momento suyo. (FREIRE, 2000, p. 17)

El derecho a la palabra y el derecho al silencio forman parte de las auténticas luchas por la democracia. Cuando el rey de España le dijo al Presidente de Venezuela “por qué no te callas”, y los adultos les dicen a los niños “cállate” o “quédate quieto”, al mismo tiempo en que los presidentes se instalan en los medios de comunicación o hacen que los niños usen nuestras palabras, es tiempo de proclamar y ampliar la nueva Declaración Universal de los Derechos Humanos. Si sentimos la necesidad de una nueva proclamación de los derechos humanos es porque ellos están siendo violados. En esa nueva declaración constará el Artículo V de los “Estatutos del Hombre”, de Thiago de Mello, compañero de Paulo Freire en el exilio en Chile (MELLO, 1964, p. 26):

Queda decretado que los hombres
Estarán libres del yugo de la mentira.
Nunca más será posible usar
La coraza del silencio
Ni la armadura de las palabras.
El hombre se sentará a la mesa
Con su mirada limpia
Porque la verdad pasará a ser servida
Antes del postre.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia del oprimido*. Santiago do Chile: Tierra Nueva, 1969 (textos incompletos - 1° Ed. Completa em 1970); FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975; FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 2000; MELLO, Thiago. *Faz escuro mas eu canto*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1964; TONUCCI, F. *Quando as crianças dizem: agora chega*. Porto Alegre: Artmed, 2005.





SÍNTESIS CULTURAL

Felipe Gustsack

Síntesis cultural es una de las características de lo que Freire denominó Teoría de la Acción Dialógica. Las otras características son la “co-laboración”, la unión y la organización. En esa teoría, propuesta por Freire como base para las prácticas educativo-críticas, la síntesis cultural corona el momento de superación de las contradicciones antagónicas propias de la estructura social que obstaculizan la liberación de los hombres de su conciencia ingenua. Freire nombra como síntesis cultural, toda acción cultural de carácter dialógico, que se hace con los actores en sus propios contextos culturales, superando por lo tanto, la perspectiva de inducción y de invasión que definen las acciones anti dialógicas y dominadoras.

En las palabras de Freire, la síntesis cultural “como acción histórica, se presenta como instrumento de superación de la propia cultura alienada y alienante” (2001, p. 180).

Para que en una determinada realidad se haga posible una acción como *síntesis cultural*, es necesario que al mismo tiempo se dé una *investigación temática*, que va a apalancar y durar a lo largo de todo el proceso de transformación de aquel contexto socio histórico. Ese modo de actuar estructura una metodología revolucionaria en que se toma la acción como inherente a la investigación, permitiendo que las personas realicen el ejercicio de una creatividad auténtica en la relación con el mundo. A su modo, Freire propuso una metodología de conversaciones que toma a los actores de la acción cultural como sujetos implicados en la propia observación-acción. Este abordaje permite que los involucrados se transformen, y transformen su mundo, más allá de los modelos preestablecidos. “Como en la síntesis cultural no hay invasores, no hay modelos impuestos, los actores, haciendo de la realidad objeto de su análisis crítico, jamás separada de la acción, se van insertando en el proceso histórico como sujetos” (2001, p. 181).

Modernamente encontramos abordajes semejantes de las teorías de la *autopoiesis* y entre los pensadores del movimiento de auto organización, especialmente en Von Foerster (1996 y 2003), cuyas bases defienden la idea de que el aprendizaje surge como un modelo cibernético de conversaciones, en el cual rigen las estrategias metacognitivas y las posiciones de los participantes como observadores implicados. Esas ideas, asociadas a la síntesis cultural en el pensamiento de Freire, son las bases de lo que conocemos como educación liberadora, donde los hombres se sienten sujetos de su pensamiento, “discutiendo su pensamiento, su propia visión del mundo, manifestada implícita o explícitamente, en sus sugerencias y en las de sus compañeros” (2001, p. 120).

Proponer una síntesis cultural implica para Freire, concebirla como la acción deliberada y sistemática a ser desarrollada sobre la estructura social, comprendida





como un flujo dialéctico de la permanencia-cambio. Esa característica hace que la estructura social pueda ser vista como una estructura histórico-cultural, o sea, no es ni la permanencia ni el cambio, sino como proponía Bergson (1988), la *duración* de esa dialecticidad. La síntesis cultural, propuesta por Paulo Freire, tiene que ver con la concientización, con el ser-estar *en y con* el mundo, con “la conciencia crítica que no se constituye a través de un trabajo intelectualista sino en la praxis -acción y reflexión” (1982, p. 82).

Aún bajo el enfoque de ese *estar siendo* de las cosas, de esa *duración* que caracteriza a la cultura, Freire sustenta la producción de la síntesis cultural en lo que llama matriz problematizadora. Para él, la producción de un conocimiento científico y de un pensamiento crítico riguroso depende de la problematización que debe ser hecha con relación a quien y a lo que sirve el saber que se está produciendo. Pensadores que no se permiten hacer esas cuestiones por medio del diálogo, no tienen condiciones de cooperar en el desarrollo de una síntesis cultural, permaneciendo como disertadores bancarios e invasores. Según Freire, ellos justifican su miedo al diálogo, racionalizándolo como “pérdida de tiempo” y justificando su actitud anti dialógica con el argumento paralizante de que es necesario primero dominar los saberes eruditos para garantizar la “continuidad de la cultura”. En la concepción de Freire, impregnada de la idea de síntesis cultural, “esta continuidad existe; pero, precisamente debido a que es continuidad, es proceso y no paralización. La cultura solo es mientras está siendo. Solo permanece porque cambia. O, tal vez: la cultura solo “dura” en el juego contradictorio de la permanencia y del cambio” (1977, p. 54).

En un proceso de síntesis cultural para la transformación de determinada realidad, sea en el campo de la educación popular, donde Freire construyó su teoría, o sea en el contexto de la cultura globalizada en la que vivimos actualmente, es importante que sus actores vivan sus reivindicaciones, sin dejar de problematizar sus significados. Al defender y proponer una educación basada en ese tipo de abordaje, Freire potencializa los vínculos entre el ser humano y su cultura, establece las características de un concepto gnoseológico y antropológico de cultura. “La cultura como mejoramiento que el hombre hace al mundo que nos hizo. La cultura como resultado de su trabajo. De su esfuerzo creador y recreador. El sentido trascendental de sus relaciones. La dimensión humanista de la cultura” (1992, p. 117).

Referencias: BERGSON, Henri. *Ensaio sobre os dados da consciência*. Lisboa: Edições 70, 1988; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977; VON FOERSTER, Heinz. *Las semillas de la cibernética*. Obras escogidas. Ed. Marcelo Pakman. Barcelona: Gedisa, 1996; VON FOERSTER. *Understanding understanding*. New York: Springer, 2003.





SITUACIONES LÍMITE

Cecila Irene Osowski

Las situaciones límite son constituidas por contradicciones que involucran a los individuos, provocando una adherencia a los hechos, y al mismo tiempo, llevándolos a entender como *fatalismo* aquello que les está sucediendo. Como no consiguen alejarse de eso, ni se entienden con algún *empowerment*, aceptan lo que les es impuesto, sometiéndose a los acontecimientos. Ellos no tienen conciencia de su sumisión porque las propias situaciones límite hacen que cada uno se sienta impotente frente a lo que le sucede. Sin entender las contradicciones en las que están sumergidos, no ven las posibilidades de romper con todo aquello que los hace sumisos, ni tampoco entienden cómo podrían responder de una forma u otra a las tareas exigidas por esas situaciones límite. Así, no enfrentan ni buscan respuestas a los desafíos que ellas cargan y que podrían llevarlos a cambiar su modo de vivir, convirtiéndolos en partícipes y responsables por lo que les sucede si aprendieran a concientizarse de aquello que cercena, oprime e inhibe su pensamiento y su accionar. Como afirma Paulo Freire (1980b, p. 91): “El papel fundamental de los que están comprometidos en una acción cultural para la concientización no es propiamente hablar respecto a cómo construir la idea liberadora, sino invitar a los hombres para que capten con su propio espíritu la verdad de su propia realidad”.

Cercenados por situaciones-límite, los hombres y las mujeres que participaban de los Círculos de Cultura tenían dificultades para expresar sus voces. Incluso analizando situaciones y actividades de su cotidianidad, vividas dentro de una realidad opresora y deshumanizante, ellos no conseguían indicar cuáles podrían ser los asuntos o temas relacionados con ellas y que tendrían interés en analizar y reflexionar. Darse cuenta de cómo su modo de vivir era producido por esas situaciones-límite, podría contribuir para que sepan cómo actuar y cambiarlas. Por eso necesitaban por lo menos, reconocer cómo esas situaciones límite desencadenaban exigencias y tareas que los convertían en pasivos frente a las respuestas que deberían presentar, obligándolos a pensar, sentir y actuar de determinadas formas y no de otras. Eso se daba porque les faltaba la conciencia de los límites impuestos por esas situaciones y de las exigencias autoritarias que ellas cargaban, pues no tenían acceso a una educación que favoreciera el desarrollo de un pensamiento crítico que problematizara la realidad con su cotidiano opresor.

Algunos, incluso sintiéndose aplastados y oprimidos por esas situaciones límite del presente, pensaban que no podrían alterarlas, pues creían que ellas habían sido producidas por determinantes históricos del pasado, y acababan quedándose en silencio, como si no tuvieran nada que decir sobre aquello que vivían. Con eso, en la sala de clases, surgía el silencio como un tema trágico: la denuncia de que la fuerza opresora de su realidad impedía la manifestación de la palabra. Muchas veces, al ser invitados a expresar los temas generadores, muchos alumnos permanecían en silencio, sometidos a una “estructura de mutismo frente a la fuerza aplastante de las situaciones límite” (FREIRE, 19880a, p. 32),





indicando cómo sus vidas estaban marcadas por una cotidianidad hecha de posibilidades no vividas y por situaciones a ser problematizadas por ellos, como clases oprimidas.

Aún hoy es importante que los profesores enseñen a sus alumnos y alumnas, a través de una educación problematizadora, a desarrollar un pensamiento crítico sobre las situaciones límite que marcaron su vida cotidiana y su realidad. Más que eso, ellos necesitan aprender a penetrar en esas situaciones límite, “develando” y criticándolas como situaciones existenciales opresoras. Muchas de ellas se presentan codificadas como formas culturales aceptadas naturalmente y quien participa de ellas no ve ninguna posibilidad de alterarlas, pues no se siente en condiciones de producir cambios. Entre tanto, Paulo Freire propuso el desarrollo de un pensamiento crítico presente en una pedagogía de denuncia de esas situaciones-límite y en una pedagogía del anuncio de un inédito viable, a ser buscado y vivido. Con eso los alumnos y alumnas, y los hombres y mujeres en general, aprenderán a romper las situaciones de opresión y autoritarismo vividas, concientizándose de su fuerza transformadora y convirtiéndose en sujetos capaces de generar situaciones liberadoras.

Paulo Freire (1980b, p. 125s) desarrolla esas ideas, apoyándose en varios autores como Jaspers, Mills, Goldman, Nicolai, Fiori, Niebuhr, Lopes, entre otros, delineando los modos como todos y cada uno, y todos como grupo, pueden reflexionar críticamente sobre su *situacionalidad*, esto es, sobre las condiciones de su existir, analizando la forma como se da su *inserción* en la realidad, problematizándolo y aprendiendo a surgir. Esos mismos análisis que se hacen a nivel personal y humano, pueden ser hechos a nivel de sociedad; en ese caso, es necesario identificar y analizar las situaciones-límite que colocan a determinados países bajo la dependencia de otros, por ejemplo.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980a; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980b.

SOCIEDAD

Télmo Adams

Desde su exilio en Santiago (Chile, 1965), Freire enfatizaba en que las sociedades humanas son el *locus* educativo. Se refería a las condiciones especiales de la sociedad brasileña —cerrada, colonial, de herencias esclavistas, sin pueblo, refleja y antidemocrática— “inmensamente cambiante y dramáticamente contradictoria” (FREIRE, 1976, p. 35) como punto de partida de una transición. Vislumbraba una dinámica de cambio, no fruto del acaso, sino de una opción y empeño de muchos por una nueva sociedad, descolonizada y liberada de las





cadenas del subdesarrollo. Esa opción significaba el rechazo de una sociedad sin pueblo, dependiente. Ella tendría al Hombre y al pueblo como sujetos de su Historia. Por las condiciones del contexto de los años 1960, venció la propuesta de masificación de la sociedad estructuralmente antidemocrática. Como resultado de ello, la sociedad brasileña era el lugar de aquellos que dominaban y de los que eran dominados o podados de su “ontológica vocación de ser sujetos”, utilizando incluso las armas para combatir a los que luchaban por la verdadera liberación. Esa lucha humanitaria era calificada por la élite de “peligrosa subversión”.

Incluso cuando se inició la apertura formal, el análisis de Freire nos recordaba que las herencias de la sociedad brasileña estaban marcadas por una amplia base esclavista que colocaba límites a la construcción de una estructura política democrática y popular. Incapaces de proyectos autónomos de vida, se partió hacia soluciones paternalistas típicas de sociedades alienadas que buscan la solución a sus problemas en los trasplantes inadecuados. Trató de este tema en *Pedagogia do oprimido*, analizando la invasión cultural que implica siempre la “superioridad del invasor” y la inferioridad del invadido. “Una sociedad simplemente modernizada, pero no desarrollada, continúa dependiente del centro externo...” (FREIRE, 1978, p. 189).

En varias obras retoma el tema de la coherencia con una posición no determinista. Comprende que las sociedades son históricas, siempre en transición, lo que exige la formación y el desarrollo de un espíritu flexible para enfrentar las fuertes contradicciones. El auto desamparo y la inferioridad, características de la alienación, amortiguan el ánimo creador de las sociedades, impulsándolas siempre a las imitaciones. En esas condiciones se exige la construcción de un desarrollo autónomo de la nación brasileña. Ese proyecto no involucra cuestiones simplemente técnicas o de política puramente económica o de reformas de estructuras (FREIRE, 1976; 1978).

Hoy las sociedades se caracterizan cada vez más, por la multiplicidad de ingredientes contradictorios provenientes de la globalización neoliberal. Para Freire, el discurso ideológico de la globalización busca disfrazar que ella viene proporcionando en la sociedad la riqueza de unos pocos y verticalizando la pobreza y la miseria de millones. “La ideología fatalista, que inmoviliza, que anima el discurso neoliberal anda suelta en el mundo” (Freire, 2004, p. 19), con aires de posmodernidad, queriendo convencernos de que no es posible hacer nada para cambiar el rumbo de las sociedades que son planeadas en su organización para un número de personas cada vez menor. “El sistema capitalista alcanza en el neoliberalismo globalizante el máximo de eficacia de su maldad intrínseca” (FREIRE, 2004, p. 128).

La defensa de la dignidad humana solo es posible si nos mantenemos fieles a la ética universal del ser humano que carga en su centro fundamental la incondicional valorización de la justicia, de la solidaridad, de la democracia. “Mi buen sentido me dice que es inmoral afirmar que el hambre y la miseria a la que se encuentran expuestos millones de brasileñas y brasileños, son una fatalidad...”, afirma Freire enfáticamente (FREIRE, 2004, p. 63). No somos simplemente objeto de la





historia, sino igualmente, sujetos. No es posible aceptar de manera impasible la política asistencialista que anestesia la conciencia oprimida, prorrogando la lucha por el cambio de la sociedad, produciendo la “aberración que es la miseria en el hartazgo” (FREIRE, 2004, p. 80 y p. 103). Esa comprensión parte del principio de que la miseria presente en las sociedades es una violencia, y no la expresión de la pereza popular o fruto del mestizaje o incluso, de la voluntad punitiva de Dios. En consecuencia, debemos organizar la sociedad, la economía, el comercio, partiendo del ser humano y no al contrario. La libertad del comercio no puede estar sobre la libertad del ser humano (FREIRE, 1995). En esta dirección, la educación tiene su contribución, “no como una fuerza imbatible al servicio de la transformación de la sociedad” (FREIRE, 2004, p. 112), como si ella pudiera todo; pero por medio de ella es dable demostrar que es posible cambiar.

Sin embargo Freire no camufla los desafíos. Uno de ellos es el contradictorio progreso científico y tecnológico que no responde fundamentalmente a los intereses de los seres humanos.

De nada vale, a no ser engañosamente para una minoría que termina también feneciendo, una sociedad eficazmente operada por máquinas altamente “inteligentes” substituyendo a mujeres y hombres en las más variadas actividades, y millones de Marías y Pedros que no tienen qué hacer, y éste es un riesgo muy concreto que corremos. (FREIRE, 2004, pp. 131-132)

Respecto a la transformación de la sociedad, no ve en la lucha de clases el único motor de la historia. La valoriza como uno de ellos, junto con otros. Entre ellos destaca el sueño. “Soñar no es sólo un acto político necesario...” sino una forma de hacer historia en vez de ser objetos de adaptación al mundo. De esta manera, el sueño también se convierte en un motor de la historia, de un futuro a ser (re)creado, construido, política, estética y éticamente por nosotros, mujeres y hombres (FREIRE, 1994, p. 91). Así, ve la unidad dialéctica entre un conocer solidario y el actuar que genera un pensar y una acción sobre la realidad para transformarla (FREIRE, 1978).

Finalmente, Freire defiende una nueva práctica democrática en la sociedad en el sentido de posibilitar que las diferentes clases puedan defender y disputar sus intereses y ampliar pactos. Sin embargo alerta que en las sociedades en las que se cuenta con un razonable nivel de democracia política, continúan existiendo las clases y es necesario mantener la utopía de la transformación social. En el camino de sociedades verdaderamente democráticas “ganar la lucha es un proceso sin un punto que pueda considerarse como final. Cuando se absolutiza ese punto la revolución se inmoviliza” (FREIRE, 1994, p. 199).

Referencias: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 1. ed. São Paulo: Olho D’água, 1995. 120 p; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 6. ed. Rio





de Janeiro: Paz e Terra, 1976; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SOLIDARIDAD

Telmo Adams

El punto de partida de la solidaridad está en el principio de encontrar “soluciones” “con el pueblo, nunca sólo para él o sobre él”, afirma Freire en *Pedagogia do oprimido* (1978). Es lo contrario del asistencialismo que “contradice la vocación natural de la persona” (FREIRE, 1994, p. 57) - la de ser sujeto con vocación ontológica para Ser Más (FREIRE, 1978). La práctica asistencialista transforma a la persona en objeto pasivo, sin posibilidad de participar del proceso de su propia (re)construcción. La violencia del anti diálogo impone el mutismo y la pasividad que impiden el ejercicio de la responsabilidad, la conciencia crítica, las relaciones solidarias y democráticas que son condiciones para la participación en la construcción de una sociedad solidaria.

Para el autor hay diversas formas de solidaridad que son condicionadas por el contexto socio histórico. En la estructura económica que se formó bajo el dominio del trabajo esclavo, las disposiciones mentales y de relaciones humanas desarrolladas, generaron obviamente formas de solidaridad privadas. Las condiciones culturales no fueron favorables para desarrollar una solidaridad política, una solidaridad intrínsecamente relacionada con una cultura de lo público, en sumisiones y mutismos, ajustes y acomodaciones. Esa solidaridad política y social es resultado de un proceso educativo de desarrollo de disposiciones y ejercicio práctico de participación, de diálogo con responsabilidad y que combina con una sociedad radicalmente democrática. “la solidaridad social y política que necesitamos para construir una sociedad menos fea y menos áspera, en que podemos ser más nosotros mismos, tiene una práctica de real importancia en la formación democrática” (FREIRE, 2004, p. 42). Y en *Educação como pratica da liberdade*, Freire ya enfatizaba que la democracia, antes de forma política, es una forma de vida. Textualmente afirma: “En verdad, si existe un saber que sólo se incorpora al hombre de manera experimental, existencial, este es el saber democrático” (FREIRE, 1976, p. 92). De ahí que una educación liberadora puede contribuir a ampliar la vivencia de la solidaridad, al mismo tiempo en que ésta se convierte en ambiente favorable para un proceso educativo democrático y solidario.⁶⁶

66 Ver fichas “Educación problematizadora” y “liberación”.





Por otro lado, una sociedad en la cual el pueblo es aplastado por el poder tiende a sofocar el esfuerzo de desarrollar la verdadera solidaridad (FREIRE, 1976, pp. 73 y 74), pues el silenciamiento y la domesticación de las masas populares pueden darse tanto por la fuerza como a través de soluciones paternalistas. O sea, por un lado, quien está muy preocupado con los medios de subsistencia, tiene menos tiempo disponible para el desarrollo intelectual y participación en las prácticas democráticas. Pero por otro lado, esa necesidad puede suscitar la motivación de luchar por caminos que valoricen el conocimiento y la organización colectiva para generar medios de vida digna de forma solidaria. De ahí que en el lugar de la “ética del mercado”, Freire afirma la ética⁶⁷ de la solidaridad humana como una gran fuerza sobre la cual debemos asentar la nueva rebeldía. Y condena vehementemente la naturaleza anti solidaria intrínseca al capitalismo: “Mi lucha contra el capitalismo se funda en su perversidad intrínseca, en su naturaleza anti solidaria” (FREIRE, 1995, p. 70).

Finalmente, vale la pena resaltar que la solidaridad en la visión de Freire, se extiende hacia el entrelazamiento entre países del Sur, sin excluir de esa interdependencia a los pobres de los países ricos. Ser solidario para él, es asumir el punto de vista de los “condenados de la tierra” (FREIRE, 2004, p. 14) a favor de una ética universal del ser humano.

Referencias: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 1. ed. São Paulo: Olho D’água, 1995. 120 p; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SUBJETIVIDAD/OBJETIVIDAD

José Fernando Kieling

Hay dos dimensiones a ser consideradas en esta relación. *Históricamente* —el propio término ya expresa la idea—, tenemos la relación del ser humano con la naturaleza y con los otros seres humanos constituyendo relaciones humanas, subjetivas. En esta tensión ontológica tenemos concepciones de ser que por un lado reducen la realidad a las dimensiones del sujeto, perdiendo las determinaciones y contingencias propias tanto de las relaciones creadas por los seres humanos en sociedad como de las relaciones con la naturaleza. Y, en términos aún más reductores, tenemos las

67 Ver ficha “Ética”.





concepciones ontológicas que excluyen a los seres humanos del quehacer social. O reducen esa dimensión activa del ser humano a grupos privilegiados en función de clasificaciones de las más diferentes naturalezas.

La exclusión de los otros de la función de sujetos permite tratar las cosas en una perspectiva “natural”, a-histórica, y afirmar igualmente la “neutralidad” del ser humano frente a la realidad, en términos de no interferencia en el conocimiento y, de modo más fascista aún, de imposibilidad de que el sujeto interfiera y transforme el orden de las “cosas”. Se naturalizan procesos históricos como forma de cosificarlos; y se concibe de forma metafísica los diferentes órdenes sociales en detrimento de los sujetos. Se pierde la producción histórica y humana de la violencia, de la discriminación, de la cosificación de los trabajadores (obreros, esclavos, campesinos, amas de casa, niños...).

Donde se elimina al ser humano como sujeto del proceso histórico, se pierde una dimensión que es central en Freire: la de que la relación con el mundo se constituye en un movimiento, constituido exactamente por las diversas posibilidades insertas por la intervención y creatividad de los sujetos. Tiende a transformar aquellas contingencias constituidas por los hombres entre sí y con la naturaleza en un determinismo que mata la libertad y la dimensión creadora del devenir de la sociedad. Vale la pena explorar *Extensão ou comunicação?* (2001), especialmente en su capítulo 2, cuando trata de la invasión cultural.

Freire es bien positivo en esa relación. La definición clásica de *realidad concreta*, hecha en la charla a los universitarios de Tanzania, es lapidaria:

Para mí, la realidad concreta es algo más que hechos o datos tomados más o menos en sí mismos. Ella es todos esos hechos y todos esos datos y más la percepción de ellos que esté teniendo la población involucrada en ellos. Así, la realidad concreta se da para mí, en la relación dialéctica entre objetividad y subjetividad. (FREIRE, 2001, p. 35)

Cognitivamente, hay la tendencia a reducir a la dimensión de *objeto* aspectos de la realidad que se necesita o se desea conocer. Paulo Freire, con sensibilidad y razón, muestra que, en el *conocimiento* de los hechos humanos, los hombres que queremos conocer son sujetos de los hechos, y, consecuentemente, no pueden ser simplemente reducidos a la dimensión de objeto. Conocimiento y práctica humana no pueden ser tratados de manera aislada. Ontología y epistemología integran un mismo movimiento histórico. La importancia de esa aseveración nos permite traer las siguientes consideraciones directas de Freire: “El conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo, relaciones de transformación, y se perfeccionan en la problematización crítica de estas relaciones” (FREIRE, 2001, p. 36). Aún: “En un empeño educativo liberador, las personas -con quienes trabaja el asistente social o el profesor, por ejemplo, no pueden ser objetos de su acción. Al contrario, son tan agentes del cambio como él (FREIRE, 2001, p. 44).





La discusión de la erosión requiere... que la erosión aparezca al campesino, en su visión de fondo, como un problema real, como un “percibido destacado en sí” en relación solidaria con otros problemas. “La erosión no es solamente un fenómeno natural, debido a que la respuesta a él, como un desafío, es de orden cultural. Tanto es así que el mero encarar al mundo natural por el hombre, de cierta manera ya lo hace cultural. (FREIRE, 2001, pp. 35-36)

La relación objetividad-subjetividad se configura como una acción cultural que puede superar la dualidad reductora de los sujetos. Escribiendo sobre su comprensión político-ideológica de los educadores ante los educandos, él afirma: “Mi posición al respecto es lo que llamo de *substantividad democrática*. Como hombre que sueña con la sociedad socialista, *no hago ninguna contraposición entre democracia y revolución socialista*. Ninguna” (FREIRE En: TORRES, 1982, pp. 76-77).

La subjetividad como perspectiva práctica de emancipación humana en las relaciones de los hombres entre sí y con la naturaleza es un proyecto de superación del capitalismo.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação*. En: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. pp. 34-41; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001; FREIRE, Paulo; Myles, HORTON. *O caminho se faz caminhando; conversas sobre educação e mudança social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003; TORRES, Rosa Maria. *Educação popular: um encontro com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1982.

SUEÑO POSIBLE

Ana Lúcia Souza de Freitas

El *sueño*, en la visión de Paulo Freire, tiene una fuerte connotación política y está asociado a la visión de *historia como posibilidad* (ver ficha). En la obra *Educação na cidade*, el autor afirma en entrevista a Carlos Torres: “Una de las tareas políticas que debemos asumir es viabilizar los sueños que parecen imposibles” (FREIRE, 1991, p. 126). En la obra *Pedagogia da esperança*, el empleo de la metáfora del sueño como *motor de la historia*, traduce de manera convincente, su naturaleza política, afirmando que “Haciéndose y rehaciéndose en el proceso de hacer la historia, como sujetos y objetos, mujeres y hombres, convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo y no de la pura adaptación al mundo, terminaron por tener en el *sueño* también un motor de la historia (1992, p. 91)”.





La expresión *sueño posible* refuerza la naturaleza utópica del concepto que, así como la *utopía* y la *esperanza* (ver fichas), se fundan en la dialéctica de la denuncia y del anuncio. El *sueño posible* freiriano se relaciona a la actitud crítica orientada por la convicción de que las *situaciones límite* (Ver ficha) pueden ser modificadas, así como que ese cambio se construye constante y colectivamente. “Soñar ahí no significa soñar la imposibilidad sino proyectar. Significa conjeturar sobre el mañana” (FREIRE, 2004, p. 293).

El tema se presenta en las obras del autor de manera más explícita, a partir de la década de 1980. *Educação: um sonho possível* fue la conferencia realizada, después del exilio, en el III Encuentro Nacional de Supervisores de Educación (Goiânia, octubre de 1980). En este contexto el autor resalta que “el criterio de la posibilidad o imposibilidad de nuestros sueños es un criterio histórico-social y no individual” (FREIRE, 1983, p. 99). Publicada en la obra *Educador: vida e morte*, la comunicación de este período es una referencia que no perdió la actualidad.

Así como Don Helder Câmara, Paulo Freire cree que el *sueño posible* es colectivo. Soñar colectivamente consiste en movimiento transformador y esperanzador, debido a que “No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza” (FREIRE, 1992, p. 91). La capacidad de soñar se nutre de la esperanza como dinamismo de la acción transformadora. La obra *Pedagogia da Esperança* profundiza la complementariedad entre el sueño y la esperanza, también revelada en otros momentos. En los años 1980, la comunicación *Educação: um sonho possível*, ya mencionada, cierra con la advertencia: “¡Ay de aquellos y de aquellas, entre nosotros, que pararen en su capacidad de soñar, de inventar su valentía de denunciar y anunciar!” (FREIRE, 1983, p. 101). En 1996, el testimonio dado al programa *Profissão professor* del video *Raízes e asas*, organizado por la UNICEF, concluye con el elocuente mensaje: “Busquen una manera de regar todos los días su esperanza, como si ella fuera un inocente arbolito”. También es importante el texto *Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho*.

En una visión más actual de esta reflexión, la obra *Pedagogia dos sonhos possíveis*, organizada por Ana Maria Freire, reúne trabajos del autor, atribuyendo al primer texto el título “imposible existir sin sueños”. La relevancia del tema es enfatizada en la presentación “La epistemología de Paulo nos convence e invita, sobre todo a nosotros educadores y educadoras, a pensar y a optar, a adherir y actuar proyectando de forma ininterrumpida la concretización de los *sueños posibles* cuya naturaleza es tanto ética cuanto política” (FREIRE, 2001, pp. 15-16). La obra está traducida al inglés.

Referencias: FREIRE, Ana Maria (Org). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001. (Série Paulo Freire); FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991; FREIRE, Paulo. *Daring to dream: toward a pedagogy of the unfinished*. 1. ed.USA: Paradigm Publishers, 2007; FREIRE, Paulo. *Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho*. En: FREIRE, Ana Maria (Org). *Pedagogia da*





indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. “Educação: o sonho possível”. En: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *O Educador: vida e morte*. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983; FREIRE, Paulo. “Meu sonho é o sonho da liberdade”. In: FREIRE, Ana Maria (Org). *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004. (Série Paulo Freire); FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SUJETO SOCIAL

Sandro Pitano

A pesar de que no encontremos en la obra de Paulo Freire el término “sujeto social”, la constancia de otras expresiones con afinidad semántica, tales como “sujeto histórico”, “sujeto crítico” y “sujeto dialógico”, revelan el presente, aun que de manera implícita.⁶⁸ En su significado, el concepto emerge de la concepción freiriana de mundo como proceso, en el cual el ser humano es parcela orgánica y activa, constituyéndose *en la y como* historicidad. Un estar siendo en el que predomina “el saber de la historia como posibilidad y no como determinación” (FREIRE, 1996, p. 85), implicando concebir el presente y el futuro como problema, frente al cual la afirmación del sujeto se constituye en un desafío.

Para Freire, el movimiento de venir a ser del sujeto es vocación natural (a pesar de que sea posible distorsionarlo a lo largo del proceso histórico) y está relacionado al proceso educativo como un aprendizaje permanente. La actuación a niveles más críticos sobre la realidad no provoca sólo cambio de las relaciones objetivas, sino también del individuo actuante. En su perspectiva, acción y *reflexión* se unen en la praxis, ya que a una reflexión crítica tiende a suceder una *acción* igualmente crítica, esto es, una acción que corresponda a la condición de los oprimidos, no como *seres totalmente para el otro*, sino *con el otro y para sí*, sujetos sociales. El “adelantamiento del estado de objetos para el de sujetos”, afirma Freire (2002^a, p. 127), “no puede prescindir ni de la acción de las masas, ni de su reflexión”, auténtica praxis liberadora.

La plenitud de la existencia, a pesar de que siempre se realiza, consiste en poder pronunciar el mundo, actitud del sujeto que transforma el medio en el que

68 En apenas seis obras, Freire usa el término “sujeto” 217 veces, con diferentes formulaciones, de las cuales destaco algunas: *Conscientización* (31) - sujeto de la historia, sujeto del proceso, sujeto conecedor, ser sujeto; *Pedagogía del oprimido* (102) - sujeto dialógico, sujeto de la educación, sujeto de la transformación, sujeto de la historia; *Pedagogía: diálogo y conflicto* (03) - sujeto inteligente; *Política y educación* (29) - sujeto de la historia, sujeto consciente, sujeto de la transformación; *Pedagogía de la historia*, sujeto crítico y sujeto cognoscente.





vive de manera consciente y responsable. Por eso, la dimensión colectiva se revela un imperativo, ya que “decir la palabra no es privilegio de algunos hombres sino derecho de todos” (FREIRE, 2002a, p. 78). Es imposible pronunciar el mundo sólo, de la misma forma que convertirse en sujeto, alejado de todos. Luego, el venir a ser depende de la interacción constructiva en el espacio vital, con los demás y con la propia consciencia. Por la acción afirmativa de decir la palabra, pronunciando el mundo en colaboración, los sujetos provocan un proceso complejo en el cual son simultáneamente, transformadores y transformados.

El sujeto, concebido como social gracias a la política inherente, es fruto de ese camino de aprendizajes complejos. Un camino que nunca es lineal, sin constricciones, y menos aún, predeterminado, pues comprende el movimiento humano en la historia de sus relaciones cada vez más conscientes como los otros sujetos y con lo que sucede en el mundo. Emerge la incompletud intestina que se realiza en el devenir histórico, capaz de asumirse factor determinante de la existencia individual y social, que participa e interfiere, de manera efectiva y crítica, en los acontecimientos del contexto, con los otros, reconocidos en la figura del *nosotros*. Como atestigua Freire (En: Torres, 2001, pp. 51-52), “no es el “yo existo”, “yo pienso”, que explica el “yo existo”. Es el “nosotros pensamos” que explica el “yo pienso”. No es el “yo sé” que explica el “nosotros sabemos”. Es el “nosotros sabemos” que explica el “yo sé”.

A diferencia del ciudadano⁶⁹, el sujeto social se integra de forma consciente al contexto, asumiendo el destino de “crear y transformar el mundo, siendo sujeto de su acción” (FREIRE, 2002b, p. 38). Freire ratifica que el ser humano *se autentica como sujeto* singularmente diferente con relación a los demás, a pesar de ser igual en el principio determinante de ser activo y capaz de promover *la transformación política de la sociedad*. Es el ser humano liberándose que ejercita la decisión en comunión con los otros sujetos que están también en la búsqueda “incesante por el derecho de ser sujeto de la historia” (FREIRE, 2000, p. 108). En la perspectiva freiriana, los sujetos no son concebidos como trascendentales y menos aún, como en la formulación típicamente moderna, ya que la individualización es resultado de relaciones dialécticas y dialógicas, en medio de diferentes formas de opresión.

Por lo tanto, el sujeto social comprende la postura activa que se materializa en lo político, esfera de concentración de las relaciones objetivas, estructuradoras del vivir en sociedad. Es el *hombre nuevo* pensado por Freire, cuya posición

69 Merece ser destacada la rara incidencia de los términos “ciudadano” y “ciudadana” en los escritos de Paulo Freire. En 15 obras que abarcan todo el período de su producción, “ciudadano” aparece 26 veces, de las cuales diez son citas de otros autores, como Ira Shor, Moacir Gadotti y Sérgio Guimarães, en obras dialogadas. Reflejando para lo que resalta Brandão (1985, p. 83), para quien, en el propósito de la moderna democracia capitalista, ciudadano viene a ser el individuo medianamente “instruido y participante, siempre que sea ordenado y subalterno”, se constata que el sujeto social freiriano, al apuntar a horizontes radicalmente opuestos, se aleja de la noción de ciudadanía.





crítica, activa y dialógica frente al mundo revela sus orígenes enraizados en el proceso de liberación. Encuentra fundamento y autenticidad en el movimiento de *venir a ser*, marca de la incompletud de quien se construye, individual y colectividad, en el movimiento histórico de búsqueda por la humanización solidaria de todos.

Referencia: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1985; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b; TORRES, Carlos Alberto. *Diálogo com Paulo Freire*. Traducción de Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Loyola, 2001.

SUJETO/OBJETO

Cecília Irene Osowski

Para Paulo Freire “el hombre integrado es el hombre *Sujeto*” (FREIRE, 1980a, p. 42), esto es, un ser humano enraizado no sólo históricamente, sino por sobre todo, aquel que expresa su humanización. Él ejercita su libertad, asume las tareas de su tiempo, reflexiona y analiza, posicionándose críticamente y tomando decisiones que interfieren y alteran la realidad. Hace eso junto con los demás, en comunión: dialoga y actúa.

Sin embargo, el ser humano podrá situarse en otro polo —el de la adaptación y el de la resignación— donde existirá como objeto: cosificado, desenraizado, deshumanizado. Ubicado en ese polo, el ser humano ya no es más capaz de alterar la realidad, sino de ajustarse a ella y para eso “se altera a sí mismo para adaptarse” (FREIRE, 1980a, p. 42, nota 4). Sin embargo, podrá presentar aún una débil acción defensiva intentando preservarse como sujeto humano. Eso se da porque frente a una cultura de masificación desencadenada por los medios de comunicación, sometido al influjo de la publicidad, perdido en el exceso de informaciones y aún sucumbiendo a la fuerza de los mitos, ese ser humano moderno ya no tiene cómo reconocer su integridad y se ahoga en el anonimato o en la minimización de su propio yo. Freire desarrolló esas ideas inspirándose en Erich Fromm y en otros autores que describieron a ese ser humano moderno aplastado por sentimientos de impotencia frente a las catástrofes de su tiempo y del desamparo al que fue lanzado, sin saber bien lo que quería, pensaba o sentía y aún impedido en sus acciones y palabras.

Bajo estas condiciones, le resta entonces ajustarse “al mando de autoridades anónimas y adopta un yo que no le pertenece” (FREIRE, 1980a, p. 44). Se somete





a una “élite” que le presenta qué hacer, y entonces, “se ahoga en el anonimato nivelador de la masificación, sin esperanza y sin fe, domesticado y resignado: ya no es *sujeto*. Se rebaja a la condición de puro *objeto*. Se cosifica” (FREIRE, 1980a, p. 43). De esta forma, el hombre va perdiéndose a sí mismo y a los demás.

Al no reconocerse en sus condiciones de humanización, ni en sus condiciones de revolucionario, no consigue colocarse a favor de los oprimidos, criticando y creando, reflexionando, decidiendo y transformando el mundo y la realidad que lo cerca, junto con los demás que también se asumen como sujetos. Ese movimiento entre seres humanos-sujetos se da por el diálogo, por la confianza que depositan entre sí, y sobre todo, “por el testimonio que un sujeto da a los otros, sobre sus reales y concretas intenciones”, convirtiendo en acción aquello que las palabras dicen y, al mismo tiempo, llamando para sí la responsabilidad de su praxis. Es así que ese ser humano “sujeto situado y fechado”, según dice inspirado en Gabriel Marcel, se manifiesta como sujeto de praxis e histórico.

Son esos hombres y mujeres historiados que se colocan no sólo a favor de una educación liberadora, sino que también la producen, manifestándose como educadores humanistas o revolucionarios auténticos. Ellos no únicamente actúan para transformar las condiciones que sofocan, inhiben y silencian la voz de aquellos que viven bajo presión, sino que crean condiciones para que los propios oprimidos aprendan a reconocer las circunstancias, las estructuras y las formas políticas que los sitúan como clase oprimida. Por lo tanto, sus acciones inciden sobre las realidades a ser transformadas, y no sobre otros seres humanos que viven en condición de dominados u oprimidos. Apoyado en Marx, él reconoce que “no hay realidad histórica (...) que no sea humana”, (FREIRE, 1980b, p. 152), pues los seres humanos en su humanidad, hacen la historia, y al hacerlo, ellos mismos se van convirtiendo históricamente en *seres humanos-sujetos* o *seres humanos-objetos*.

Estudiando y teorizando en una perspectiva dialéctica, Paulo Freire problematiza esa relación sujeto-objeto; resalta que ella no se da de forma bipolar, en polos que se oponen y excluyen necesariamente, sino que coloca a los seres humanos posibilidades de reconocerse y actuar como seres humanos-sujetos que podrán, a cualquier momento, existir como seres humanos-objeto y viceversa. Por lo tanto, la relación entre ser humano sujeto/objeto es una relación posible, pero no está ni definitiva ni acabada, ni tampoco es necesariamente paralizante. En caso de que eso ocurriera, entonces no habría posibilidad de transformaciones revolucionarias, ni tampoco habría espacio para una educación liberadora, pues de acuerdo a Freire, el ser humano es un ser inacabado, siempre en movimiento en busca del Ser Más, y como tal, sujeto político y hacedor de cultura, un sujeto capaz de vivir situaciones límite e inéditos viables.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 11. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.





SUREAR

Telmo Adams

El término “surear” ha sido utilizado de manera explícita por Paulo Freire en el libro *Pedagogia da esperança* (1994, pp. 218-219), tomando en consideración que la palabra no consta en los diccionarios de la lengua portuguesa. Llama la atención de los(as) lectores(as) para la connotación ideológica del término “nortear”. Al analizar el Brasil y América Latina, en el contexto de los años 1960, afirmó que era necesario asumir la herencia colonial que cargamos hasta hoy como condición para que podamos superarla. “El Brasil nació y creció sin experiencia de diálogo. Fue una colonización predatoria, con base en la explotación económica” (FREIRE, 1976, p. 67). Allí el poder del señor se extendía desde las tierras hasta las “personas”. La amplia base esclavista no admitía una estructura política democrática y popular. En consecuencia, nuestras herencias culturales nacieron embebidas de soluciones paternalistas que forjaron el “mutismo” y la dependencia brasileña. Así se crearon las condiciones para la importación de modelos externos, del Norte: modelos tecnológicos, culturales, económicos; inclusive las formas de instituciones políticas que se estructuraron desde la Proclamación de la República en 1891. Los ideales positivistas traídos de Europa llevaron a las Fuerzas Armadas brasileñas de la época al victorioso movimiento republicano, adoptando el lema “Orden y Progreso”. Y las reformas que siguieron en el campo de la educación tuvieron una clara inspiración positivista.

Para Freire era necesario substituir las recetas trasplantadas, la auto desvalorización, la auto desconfianza y la inferioridad que amortigua el ánimo creador de las sociedades dependientes. En el lugar de los esquemas y recetas importadas, deberían tener lugar los proyectos, planes autónomos. Pero ellos eran inviabilizados desde un esqueleto económico feudal y una estructura social donde la población vivía vencida, aplastada. Incluso los intelectuales de la época, imbuidos de la lógica eurocéntrica, comprendían la realidad de Brasil como objeto del pensamiento europeo y después norteamericano. Como concluye Freire (1976, p. 98): “Dieron la espalda al propio mundo, internalizando la visión europea sobre el Brasil como país atrasado”. Tales procesos de copias de modelos extranjeros continúan hasta nuestros días, en todas las áreas de la organización social, inclusive en el lenguaje.

La óptica del Sur, “entendida como metáfora del sufrimiento humano causado por la modernidad capitalista”, es anotada por Boaventura de Souza Santos (2006, p. 32) para caracterizar una perspectiva epistemológica y política. Walter Mignolo (2004) enfatiza que de una colonización geográfica se pasó a una dominación del poder y del saber. En consecuencia de las relaciones desiguales de poder económico y político, la posición del Norte en relación al Sur continúa con sus instrumentos y estrategias actualizadas de colonialismo.

Sin embargo, el Sur, creado por la expansión colonial de Europa, se coloca hoy en el centro de la “reinención de la emancipación social”, protagonizando la globalización contrahegemónica. Como contrapunto al “nortear”, cuyo





significado es la dependencia del Sur en relación al Norte, “surear” significa el proceso de mantenerse autónomos desde el Sur, por el protagonismo de los colonizados en la lucha por la emancipación. Implica una acción autónoma desde el Sur, enfrentando la integralidad de las cuestiones presentes en la colonialidad del saber y del poder que se relaciona con otro proyecto de vida, involucrando la cultura, la economía, la política, la ciencia y otras dimensiones.

Surear significa por lo tanto, construir paradigmas endógenos, alternativos, abiertos, enraizados en nuestras propias circunstancias que reflejen la compleja realidad que tenemos y vivimos; reconocer el cimiento epistémico totalitario de la modernidad como discurso regional de la historia regional del pensamiento europeo (MIGNOLO, 2004; SANTOS, B., 2006). Sin embargo no significa una visión dualista o maniquea, como si “Norte” y “Sur” fueran una mera cuestión geográfica. El “Sur” está también en el “Norte” y éste se encuentra igualmente en el primero.

Para Dussel (2000), debemos partir de la crítica al eurocentrismo, desde la perspectiva de aquellos que fueron declarados inferiores, incapaces. Propone la perspectiva “transmoderna” que comprende la descolonización del conocimiento desde la “periferia” para recuperar lo recuperable de la modernidad, negando la dominación y exclusión generada por las características desastrosas de la misma. Estamos pues frente a un proceso complejo que involucra relaciones culturales, políticas, ideológicas, económicas, como Freire (1978) ya afirmaba: “No es posible desarrollo de sociedades duales, reflejas, invadidas, dependientes de la sociedad metropolitana, pues son sociedades alienadas, cuyo punto de decisión política, económica y cultural se encuentra fuera de ellas...” (p. 189). Surear, sin negar los elementos positivos de la posmodernidad, implica asumir el movimiento de construcción endógeno y procesual de otro mundo posible, desde “los condenados de la tierra”.

Referencias: DUSSEL, Enrique D. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen e Lúcia M. E. Orth. Petrópolis: Vozes, 2000; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978; GOROSTIAGA, Xabier. “Começou o século XXI: o Norte contra o Sul, o capital contra o trabalho”. En: GADOTI, Moacir; Francisco, GUTIÉRREZ. (Orgs.). *Educação comunitária e economia popular*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. pp. 59-97; MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Hucitec, 2000; MIGNOLO, Walter D. “Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. pp. 667-709; SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Para um novo senso comum, v. 4).





T

TEMA GENERADOR

Luiz Augusto Passos

El lexicógrafo Houasis registra la palabra “tema” como asunto sobre el cual se conversa o discurre” y “en la pintura también es un asunto desarrollado por el artista en una obra”. Los dos significados se entrelazan en Freire. Por “generador” Houasis define “lo que genera, produce; crea o procrea; genitor, progenitor”. Paulo Freire busca en el círculo de cultura rescatar el sentido de unidad y síntesis entre conocimiento y vida que antes fue amordazada y despedazada por la cultura del capital, buscando en el universo de palabras de la comunidad *temas generadores*, es decir, “lugares” repletos de sentidos de experiencias nucleares para la existencia, que llenan de sentidos cotidianos a las vivencias. Si la razón moderna se invistió de autosuficiencia, prescindiendo de la relación con el mundo y las cosas existentes, separando el reino de las cosas pensadas (inmateriales) con las cosas extensas (tangibles y materiales), el nuevo conocimiento de la educación liberadora es aquel que restablece la conexión de todo con todo, en un constante recrear, estableciendo síntesis provisionarias. Por la transformación, recupera la difícil tensión entre polaridades vivas e irreconciliables, superando las dicotomías, así como la instauración de las dictaduras de un solo polo vencedor, que implica el descuartizamiento del otro. Recupera la dialéctica viva, aquella de la vida real, del movimiento, de la tensión de los procesos y sentidos históricos del inacabamiento y de la lucha por la liberación.

Esa es la razón primera por la cual Freire alerta sobre el reino de la confusión entre *verdadero* y *falso*, entre conocimiento y falsa conciencia, buscando un “universo temático mínimo” concreto y vivido, donde lo real se revele como síntesis de múltiples determinaciones y contradicciones dentro de un campo tensor. El tema generador, por hablar de las experiencias de las personas, es generativo, creador, porque dialoga con oposiciones en un equilibrio inestable. En él hay valores significativos adquiridos por las experiencias de vida, los cuales contaminan signos que se expresan y generan nuevas personas.

Las personas no se disocian de filosofías, pensares, saberes, prácticas y cotidianidad. En Paulo Freire jamás pueden disociarse vida y lucha política, afecto y poder, conocimiento y valor, existencia y esencia, necesidad y libertad. No se puede pensar en un *cogito* aislado, sin una referencia sensible que lo aprehenda y le dé estructura mundana, de tal manera que ambos —espíritu y materia— no subsisten solos, uno sin el otro y vice versa. No hay una subjetividad sin su dimensión corpórea. No serán disociados sujeto de objeto. “Cuando mi mano toca en mi brazo, ¿quién toca y quién es tocado?”





(MERLEAU PONTY, 1989, p. 195). La conciencia intencional de eso nos unifica. Allí coinciden en un mismo tiempo y espacio, el sujeto y el objeto, ontológicos, ópticos e indiferenciadamente, interdependientes. No se separará del contexto de situaciones límite de opresión: “Es importante volver a enfatizar que el “tema generador” no se encuentra en los seres humanos aislados de la realidad, ni en la realidad separada de los seres humanos. Solo puede ser comprendido en las relaciones hombre-mundo” (FREIRE, 1987, p. 56). Tampoco subsistirá formado de personas por el pensamiento sin compromiso corporal en la lucha revolucionaria. La palabra generadora no es un método, un medio neutro, una metodología. El universo temático no es una estrategia mediadora inocente; es el núcleo mismo cuya escisión nuclear imanta la dirección política de la liberación. Tampoco se disociarán signos escritos de su lectura, de sus lectores y de los sistemas de referencia que los materializan en un mundo económico, político, social que precede nuestra existencia. Los *temas generadores*, substantivados por las “palabras generadoras”, no son signos gráficos con sentidos definidos; siempre serán miméticamente tocados por las percepciones de un cuerpo pensante, capaz de interpretar, amoroso, histórico, “contagioso” y lleno de incompletudes y faltas. Los sentidos son formas pertinentes moldeadas en el anclaje de las dimensiones universales y genéricas que asumen forma concreta, tangible de una singularidad personal. En los procesos de una educación emancipadora, no tendremos una generalidad abstracta, sino una subjetividad que, comprometida en gestualidades corporales y simbólicas, se universaliza en una saga historiadora. Lo universal no es en ese caso, una substancia idéntica y genérica que identifica a todos y todas, ya que lo que hay de más universal en el ser humano es su singularidad: todos somos diferentes (GEERTZ, 1989). Es esa diferencia que nos acerca, tensiona y nos universaliza. Privar a cualquier ser humano de sus dimensiones, sea la singularidad o la universalidad, es secuestrarle toda significación, anular el fenómeno existencial comunicativo, secuestrando también su esencia óptica, encarnada. Sin esos atributos no tendríamos ninguna humanidad.

Para Freire las palabras generadoras fundan un universo significativo temático, en tema generador. Y las palabras son recogidas en las conversaciones formales e informales, requiriendo una capacidad especial de investigador y de profesor que *sabe que no sabe* y, por eso, escucha y nutre la curiosidad epistemológica, diferenciándose del educador bancario alienado porque está saturado excesivamente de sí. En esa escucha hay un aprendizaje y una opción política de dejarse sorprender por la vida y por las experiencias humanas, sobre todo aquellas que reinciden en el dolor, reiteradas por las charlas que surgen en los discursos. La vivencia de Paulo Freire enuncia tres palabras que se constituyen en importantes ejes de interpretación y claves de lectura de los oprimidos: “opresión”, “dependencia” y “marginalidad”, lugares comunes y dramáticos de la realidad latinoamericana. Paulo Freire rompe con el idealismo hegeliano. No se le puede comprender como conciliador o educador alienado. Se posiciona contra la violencia, critica la ingenuidad y la mala fe de que se resuelvan las cuestiones





políticas y vitales por un pacifismo a cualquier precio. Apunta a la *praxis* en la cual no se disocian el pensamiento crítico, la denuncia y la acción revolucionaria. No disocia la adquisición de instrumentos espirituales, conceptuales y simbólicos de aquellos materiales que vuelven mundanas e históricas a la rebeldía y a la lucha en los procesos de búsqueda de la autonomía y de la emancipación. El “tema generador” es un lugar epistemológico-político. Sustenta el estudio, la reflexión personal y colectiva a partir de la historia vivida, sufrida, enmarcándola en un contexto político del capitalismo y de sus atrocidades, las cuales impiden la humanización a la gran mayoría, así como el acceso de la clase popular al protagonismo social, político y democrático. Permite una relectura del mundo, da sentido a la lucha liberadora por el derecho a la vida, de todos y de cada uno.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989; MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Reginaldo di Piero. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

TEOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN

Mathias Preiswerk

La teología latinoamericana de la liberación (TLL) que se constituye como producto cultural literario a fines de los años 1960, tanto en Brasil como en el resto de Abya Yala⁷⁰, y que va a penetrar la vida política y pastoral de las comunidades cristianas, no puede ser entendida sin la figura de Paulo Freire como “sujeto colectivo”, como figura catalizadora, socializadora e interpretadora de un momento histórico particular. Ella ciertamente tiene raíces anteriores y muy inmersas en las vivencias espirituales y políticas de los pueblos latinoamericanos, pero brota en circunstancias y contextos que son los mismos que dieron importancia a la obra freiriana. ¿Dónde está el humus y dónde está la semilla? ¿Qué o quién precede e inspira a la TLL o a Freire? Preguntas bizantinas que no son resueltas ni con cronologías ni con citas bibliográficas.

¿Paulo Freire fue un teólogo de la liberación? No en el sentido académico de la palabra, pero su obra fue y continúa siendo materia prima y herramienta para

⁷⁰ *N. de la T.* Abya Yala es el nombre dado al continente americano por el pueblo Kuna de Panamá y Colombia antes de la llegada de Cristóbal Colón y los europeos. Literalmente significaría *tierra en plena madurez* o *tierra de sangre vital*. López Hernández, Miguel Ángel (2004). *Encuentros en los senderos de Abya Yala* (1ª edición). Quito, Ecuador: Ediciones ABYA YALA. p. 4. ISBN 9978-22-363-0. Consultado el 17 de octubre de 2010. En: http://es.wikipedia.org/wiki/Abya_Yala.





cualquier teóloga y teólogo comprometido con los condenados de la tierra. Queda claro también que él no fue un filósofo cristiano, sino un intelectual orgánico que, a lo largo del caminar instaura un “bricolaje” creativo y comprometido de filosofía, pedagogía, sociología, lingüística, comunicación, y también de teología, a pesar de no haberlo sido de forma explícita. En 1970, en su carta a un joven teólogo, escribía: No soy “teólogo, sino un “hechizado” por la teología, que marcó muchos aspectos de mi pedagogía”.

Entre Freire y la TLL se establece un juego de reflexiones y resonancias entre don y acogida, voz y caja de resonancia, creador y creación, docente y discente, intérprete e interpretación, etc., para mencionar pares de conceptos en tensión, antagónicos o paradójicos, pero siempre integrados en la dialógica tan propia del maestro pernambucano. Esta será la dinámica entre la obra de Freire y la TLL: se van modelando, acompañando, fecundando juntas, siempre como respuestas al saber, a las intuiciones, a los tropiezos que los oprimidos y excluidos viven y sienten. En esta dinámica y en el contexto de luchas, transformaciones y utopías anti sistémicas y socialistas del momento, se tejen intuiciones y puentes para que la teología, la pedagogía, la política sean tanto liberadoras como liberadas y emprendan en conjunto el largo caminar de su propia emancipación.

La primera condición para saber escuchar y poner efectivamente en práctica la Palabra de Dios es, en mi opinión, estar genuinamente dispuesto a comprometerse en el proceso de liberación del hombre. Sin embargo, repito, ese proceso exige el compromiso histórico, exige la acción transformadora, que implica el enfrentamiento con los poderosos de la tierra. La Palabra de Dios en último análisis, me invita a recrear el mundo, no para la dominación de mis hermanos, sino para su liberación. De esta manera, no soy capaz de escuchar la Palabra si no estoy urgido de vivirla plenamente. (FREIRE, 1970)

La teología de la liberación así como la pedagogía del oprimido (de la pregunta, de la esperanza, de la autonomía, etc.) no piden permiso a la academia, a las grandes escuelas o “corrientes” para reivindicar su legitimidad o para certificar su pertinencia científica. Ellas la reciben, la canalizan, la dejan fluir, porque es otro quien las otorga.

La teología y la pedagogía, como hermenéuticas del creer y del aprender, se convierten en compañeras de camino a partir del reverso de la historia, de la economía, del poder, de la cultura, a partir de las situaciones-límite de la vida amenazada. Hermenéuticas pedagógicas y teológicas descentradas y redimensionadas por la fe y por la sabiduría negada. Hermenéutica de la acción transformadora de las y de los insignificantes de la tierra a la luz de la Palabra de la Cruz que desacraliza y es palabra de la Resurrección.

Para que, por lo menos en un aspecto, este artículo esté conforme con el método freiriano, invitamos al lector a que busque el hilo teológico que





atraviesa los artículos de este diccionario. Así, recorriendo viejas expresiones de la tradición teológica cristiana aquí presentes (tales como amor-anuncio/denuncia-esperanza-exilio-fe-iglesia-libertad-liberación-pascua) y profundizando en algunas nuevas con inconfundible sabor de lo mismo (como fe en el ser humano-inédito viable-método-praxis-sabiduría-utopía), se podrá vislumbrar mediante estas palabras generadoras una práctica y una reflexión teológica pedagógica liberadora. Aún faltaría explorar otras, también sugestivas en el vocabulario freiriano, que se quedaron por fuera de esta obra (como camino-inspiración-gracia-marxismo-personalismo-profetismo-socialismo, etc.).

Otros itinerarios pedagógicos posibles para descubrir las interacciones entre Freire y la TLL consistirían por ejemplo:

En recorrer su itinerario biográfico o su biografía educativa y religiosa;

En descubrir sus marcas en las obras tanto clásicas como aún en surgimiento de la TLL.

Siguiendo una línea de investigación, valdría la pena verificar, mediante exploraciones empíricas:

Cómo la obra de Freire y la TLL continúan, de manera explícita o no, fecundando las prácticas políticas, culturales, educativas y pastorales de las personas que insisten en buscar hoy alternativas a un sistema necrófilo;

Cuál es su reserva de sentido para la coyuntura económica, política, cultural globalizada y neocolonial actual;

Qué relevancia y pertinencia tienen para una relectura en la perspectiva intercultural;

Cuáles fueron sus tentativas para superar la modernidad o, más precisamente, la razón instrumental y cuáles fueron también sus dudas y complicidades con ellas.

Por cualquiera de esas vías —y de tantas otras que no mencionamos— sospechamos que se puede llegar a la conclusión de que Paulo Freire y la TLL comparten orígenes, naturalezas, metodologías, finalidades, potencialidades y reservas de sentido semejantes, así como limitaciones y vulnerabilidades.

Conocer los evangelios mientras busco practicarlos, en los límites que me impone mi propia finitud, es, así, la mejor forma que tengo para enseñarlos. En este sentido es sólo la práctica de quien se sabe humildemente un eterno aprendiz, un educando permanente de la Palabra, le confiere autoridad, en el acto de aprenderla y enseñarla. (FREIRE, 1979a, p. 7)

Referencias: FREIRE, Paulo. *Tercer mundo y teología. Carta a un joven teólogo*. Perspectivas de Diálogo, 1970; FREIRE, Paulo. “Prólogo” de la traducción española de la obra de James Cone, *Teología negra y teología de la liberación*. Buenos Aires: Lohlé, 1973; FREIRE, Paulo. *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación*





humana en la historia. Buenos Aires: La Aurora, 1974; FREIRE, Paulo. Conocer, practicar y enseñar los Evangelios. Notas de Paulo Freire para 4 jóvenes seminaristas alemanes. *Tempo e Presença*, n. 154, 1979a; FREIRE, Paulo. Educación y práctica de la libertad-entrevista. *Tempo e Presença*, n. 154, 1979b; PAULO FREIRE EN BOLIVIA. Revista Fe y Pueblo, La Paz: CTP, n. 16-17, 1987; PREISWERK, Matthias. *Educação popular e teologia da libertação*. Petrópolis: Vozes, 1998; SCHIPANI, Daniel. *Teología del Ministerio Educativo*. Buenos Aires. Grand Rapids: Nueva Creación, 1993.

TEORÍA CRÍTICA

Pedrinho Guareschi

No sería exagerado afirmar que el término “crítico/crítica”, como adjetivo o sustantivo, es uno de los más recurrentes en los escritos de Paulo Freire. Una mirada rápida sobre cualquiera de sus libros encontrará el término vinculado a un sinnúmero de palabras como: consciencia, curiosidad, postura, actitud, situación, pedagogía, lectura, investigación, herencia, esfuerzo, sujeto, pensamiento, comprensión, manera, educación, concientización, auto inserción, etc., además claro está, de la propia consciencia crítica y auto crítica. Lo interesante es que en ningún lugar encontramos una discusión específica de la *teoría crítica*, como tal, hecha por él. Pero la mayoría de los autores considerados como sus inspiradores se afilia a esta corriente de pensamiento.

Lo que pretendemos subrayar y precisar aquí es cómo la teoría crítica, a partir de sus principales presupuestos metafísicos, epistemológicos y éticos, subyace al referencial teórico del autor y de qué manera ella se manifiesta en sus análisis y en sus escritos pedagógicos.

La Teoría Crítica, conocida también como Escuela de Frankfurt, o “Ideologiekritik”, puede ser sintetizada en tres proposiciones centrales, según los estudios del filósofo inglés Raymond Geuss (1988):

Ella toma una posición clara frente a la acción humana, objetivando la aclaración de las personas que la asumen, haciéndolas capaces de descubrir cuáles son sus intereses, y, llevando a esos agentes a la liberación de las coerciones, a veces auto impuestas y siempre auto frustrantes;

No deja, por eso, de ser una forma de conocimiento;

Epistemológicamente difiere de las teorías de las ciencias naturales, que son objetivantes, mientras que las teorías críticas son reflexivas; el autor se conoce al conocer.

Esos tres presupuestos están implícitos en toda la producción teórica de Freire.

En la primera proposición está presente una determinada ontología y una ética. En esa teoría es central que es imposible una neutralidad en las acciones.





¿Cómo justificar esa afirmación? El raciocinio retoma la discusión sobre qué es “acción” o “práctica”. Los seres humanos, las sociedades, son entendidos dentro de una concepción específica de la acción o práctica. En un análisis del actuar y de las prácticas sociales pueden ser identificados cuatro tipos de acción, todos intencionales. Se puede actuar *activamente*, colocando un acto, y algo sucede, esto es, hay una modificación final. Llamemos a eso *hacer*. Pero se puede actuar en un segundo tipo de acción *activa*, colocando un acto que *impida* el cambio: entonces no sucede nada. Son dos tipos de acción *activa*, pero con efectos completamente diferentes. Y también hay dos tipos más que podrían llamarse de acción *pasiva*: en un primero yo *permito*, dejo suceder algo, y tenemos un efecto transformador, un cambio. Ya en un segundo tipo de acción *pasiva*, yo me *omito*, y consecuentemente, las cosas continúan como están, no sucede nada. Pero todos esos tipos son intencionales. Consecuencia: para una ontología de la acción, en una perspectiva de la teoría crítica, es imposible “no actuar”: *hacer, impedir, permitir y omitirse* son siempre *acciones, prácticas* (ISRAEL,TAJFEL, 1972).

A partir de aquí, una conclusión central: ya que a toda acción corresponde una ética (pues no hay acción que no contenga intrínsecamente en sí una dimensión valorativa), de la misma manera como es imposible *no actuar*, consecuentemente es imposible ser *neutro*, como se puede ver a partir de la siguiente afirmación de Freire (1998, p. 64):

Estar en el mundo no es posible sin hacer historia, sin ser hecho por ella, sin hacer cultura, sin “tratar” su propia presencia en el mundo, sin soñar, sin cantar, sin musicalizar, sin pintar, sin cuidar la tierra, las aguas, sin usar las manos, sin esculpir, sin filosofar, sin puntos de vista sobre el mundo, sin hacer ciencia o teología, sin asombro frente al misterio, sin aprender, sin enseñar, sin ideas de formación, sin politizar.

El segundo presupuesto de la Teoría Crítica, fuertemente presente en Freire, es que el conocimiento no es sólo cognitivo: él es también una “práctica”. Es imposible separar teoría y práctica. De ahí tal vez la más importante contribución de Paulo Freire a la historia de la pedagogía: que el “contenido” más importante de la educación es la “práctica”. Eso queda admirablemente explicado en el hecho de que 13 publicaciones de Freire contienen la palabra “pedagogía” en el título. Es el “cómo”, no es el “qué”, el contenido más importante de la educación. Ese “cómo”, esa práctica, es conocido. En una carta a cuatro jóvenes (1979, p. 7) afirma: “Conocer los Evangelios mientras busco practicarlos (...) es la mejor forma que tengo para enseñarlos”. Practicar y conocer, como condición de enseñar, son tres actos inseparables.

Aún sobre el saber como forma de conocimiento, Freire insiste en que no hay un saber *mejor* o *peor*: hay saberes diferentes. La jerarquía en los saberes da inicio a la dominación de otras esferas de la sociedad (JOVCHELOVITCH, 2008).





Respecto al tercer presupuesto, también para Freire no es nunca posible separar lo que conoce de lo que es conocido. Al conocer estamos intrínsecamente implicados en ese conocimiento. No hay un mundo “objetivo”, allá afuera, que conocemos, independientemente de nosotros. Al contrario: conocemos en la medida que nos conocemos.

Los conceptos “conciencia crítica” y “concientización”, evidentemente, beben de esos presupuestos: ambos implican dimensiones teóricas, prácticas y éticas.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998; FREIRE, Paulo. *Conhecer, praticar, ensinar os Evangelhos*. Tempo e Presença, Rio de Janeiro, n. 154, p. 7, out. 1979; GEUSS, R. *Teoria Crítica. Habermas e a Escola de Frankfurt*. Campinas: Papirus, 1988; ISRAEL, J.; H. TAJFEL. *The context of social psychology*. Londres: Academic Press, 1972; JOVCHELOVITCH, S. *Saberes em contexto. Representações, comunidade e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEXTO/CONTEXTO

Elza Maria Fonseca Falkembach

Texto y contexto son conceptos que ocupan un lugar privilegiado en la obra de Freire. Para el autor “el conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones” (1992, p. 36). Procesos educativos que se pretenden críticos, agregan texto y contexto. Viven radicalmente el acto cognoscente cuando convocan a los sujetos —educandos/educadores y educadores/educandos— no solo a darse cuenta de un objeto de conocimiento “en el contexto real donde se da”, sino a probar una inserción sobre él, lo que los lleva a la creación-acción-transformación.

Esos procesos educativos también agregan contextos concretos y teóricos. Las situaciones existenciales, experiencias de la vida diaria y prácticas realizadas en diversos ámbitos de la cotidianidad configuran contextos reales concretos, que son culturales e históricos. Entonces, hacen de esas situaciones experiencias y prácticas, objeto de conocimiento en la medida en que se vuelven sobre ellas para “ad-mirar-las”.

Con eso fundan contextos teóricos desde los cuales se realizan reflexiones críticas sobre la constitución y los condicionamientos de los contextos reales concretos; sobre los quehaceres, saberes, pensares, relaciones y acciones vigentes en sus ámbitos y sobre las teorías que orientan las prácticas que configuran y se configuran en esos contextos reales concretos. El objeto “ad-mirado” o en proceso de “ad-miración” mediatiza la “ad-miración” de los sujetos que lo expresan y reflexionan sobre él. Un proceso reflexivo más complejo se establece en este contexto teórico: la “re-ad-miración”, operación teórico-conceptual. Esa





operación lleva al que el pensamiento se mueva, de los contextos reales concretos —tenidos como partes de un contexto socio-histórico más amplio— a este último, en un movimiento de “abstracción” sobre el objeto de conocimiento, como dice Freire (2001, p. 44). Ese movimiento no subtrae sin embargo, los objetos de conocimiento de sus contextos reales concretos. Por el contrario, pasa a comprenderlos desde las totalidades que los contiene y que los significan y los transforman.

El camino del conocimiento identificado por Freire como procesos educativos críticos, no se agota en un momento, en un tiempo, en un sujeto. Mientras más los sujetos cognoscentes se adentran a su objeto de conocimiento, más conscientes se vuelven de que hay más por conocer. La problematización/reflexión que permite la inteligibilidad del objeto, por sujetos en relación, funda la comunicabilidad. Forja espacios dialógicos que acercan el educador al educando, una vez que en el acto cognoscitivo estarán compartiendo la presencia en el contexto que sustenta el objeto de conocimiento y relación con los signos lingüísticos necesarios para expresarlo. Desde esas superposiciones Freire apunta la asociación entre pensamiento, lenguaje, realidad.

Esos movimientos perceptivos y/o reflexivos, como insinúa el autor, proyectan textos cuya complejidad es compatible con la profundidad y amplitud que alcanzan los primeros. A su vez, en procesos educativos, un texto puede presentarse como elemento de comunicación de lo percibido y reflexionado, como también bajo la forma de objeto de admiración. Sin embargo, su historicidad —que en ambos casos está asociada a la del acto cognoscente que hace posible su creación— los mantiene “abiertos”. Convoca a educadores y educandos, lectores y escritores, a un “proceso de reinención continua del texto en el contexto cultural e histórico” que les es propio. “Un texto excelente es un texto que puede trascender su lugar y su tiempo” (2001, p. 73).

Las obras de Freire en las que los términos texto y contexto aparecen de forma más explícita son las que analizan los actos de leer y estudiar (asociados a procesos de alfabetización o a otros niveles de educación), las mismas que insisten en evidenciar que la capacidad de leer los textos, comprender la realidad y transformarla, que es concomitante con la construcción crítico/reflexiva de los sujetos, exige distanciamiento de lo vivido para constituirlo como objeto de/ en “admiración”. Es lo que muestra Freire en el primer texto de *“A importancia do ato de ler”*, donde, para rever el propio proceso de alfabetización y para contar cómo los textos, las palabras, las letras se encarnaban en las cosas, en la naturaleza y en las relaciones posibilitadas por el contexto de su infancia, juventud y mocedad. Y cómo, en la medida que se adentraba en este contexto para saber más de él, se veía apaciguado de sus temores de entonces. Muestra también, en textos producidos individualmente o en diálogo con otros educadores, cómo este adentramiento crítico crea condiciones para que los sujetos (oprimidos), al divisar la situación de opresión en que viven, se comprometan con una práctica liberadora, construida alrededor de la esperanza de la realización del “sueño





posible”, sueño colectivo, cuyo criterio de posibilidad o imposibilidad es un criterio histórico-social.

El acto de recorrer la obra de Freire para la realización de la presente síntesis, hizo posible puntualizar su acercamiento teórico-epistemológico, respecto a la temática en cuestión, especialmente de pensadores como Kosik (concreción, totalidad), Gramsci (acción contrahegemónica), Marx (transformación de la realidad) y Mounier (aspiración trascendente, producción de una nueva cultura, producción de un nuevo sujeto).

Referencias: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001; FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982; FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 5. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem gosta de ensinar*. São Paulo: Olho D'Água. 1997; STRECK, Danilo (Org.) *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

TIEMPO

Luiz Augusto Passos

El tiempo, artificio de nuestro cerebro, en la búsqueda de aprender eventos diferentes y secuenciales en el mundo, definido por Aristóteles como espacio de *instante*, que dura entre un antes y un después, tuvo definiciones infinitas. Entre las más significativas la “forma de sentido íntimo” que configura lo real, constituyéndolo (Kant); instancia suprema de la producción del valor proveniente del tiempo socialmente gastado para producir lo que se necesita para vivir (Marx); definidor de la esencia humana que se constituye en la facticidad de existencia cuya pasión es un pro-yecto de ser que nos consume.

Para Freire, cualquier tiempo vivido necesita obsequiarse como tiempo propio y singular, que se teje en la gran rueda de otros seres semejantes, cuyas temporalidades necesitan ser entretrejidas en una comunidad de destino y de luchas colectivas. Freire se refiere frecuentemente a dar tiempo, cultivar una paciencia histórica inteligente e inquieta necesaria para que el educador, al lado de los educandos, no quiebre procesos personales y sociales de humanización. Enfatiza otro tiempo de esperanzadora reserva de utopías, a partir del cual la historia es llamada a ser otra historia. Por otro lado, Freire se encoleriza con la naturalización del tiempo de la dominación; con la ingenuidad de los que acogen el tiempo como dato y destino. En concordancia con Merleau-Ponty y Ricoeur, en el rastro de San Agustín, Freire deja entrever que para que algo sea temporal es necesario que no haya existido antes, después de existir un tiempo y luego





desaparecer, por eso es el *no ser* del tiempo —o antes de él y después de él— que convierte al tiempo en temporal, confiriéndole una duración. Freire dice que duración, “en el sentido bergsonianos del término- como proceso, está en el juego de los contrarios permanencia-cambio” (FREIRE, 1994, p. 42).

Fiore deduce que parece que el mayor atributo que Paulo Freire concedería al *tiempo* es que él pueda producir un nuevo carácter en la esencia de la conciencia humana, que de *conciencia histórica* que es, como condición, pueda transformarse en *conciencia historiadora* activa. Sale de la condición pasiva, en la medida en que “se expone” en la comunión con otros y con otras, en volver efectivo de/por la práctica de la libertad. El tiempo es el espacio de auto producirse y realizar una auto-poiesis que humaniza en la medida en que transforma la humanidad, transformando el mundo.

El hombre —dice *Fiore*— es llevado a escribir su historia. Alfabetizarse es aprender a leer esa palabra escrita en que la cultura se dice y, diciendo-se crítica-mente, deja de ser repetición intemporal de lo que pasó, para temporalizarse, para concientizar su temporalidad constituyente, que es anuncio y promesa de lo que vendrá. El destino, críticamente, se recupera como proyecto. (FREIRE 1994, p. 9)

Dice Cirigliano: “Sostengo que Paulo Freire ha quebrado el tiempo del destiempo porque no ha perdido la palabra. Y eso es una hazaña en nuestro continente” (ANDREOLA, 2000, p. 13).

Referencias: BRANDÃO, Carlos Estevão. “Tempo, esse irmão mais velho”. En: *Tempo e Presença*, n. 286, p. 28, mar./abr. 1996; COMBLIN, Joseph. O provisório e o definitivo. São Paulo: Herder, 1968; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

TOLERANCIA/INTOLERANCIA

Elza Maria Fonseca Falkembach

Tolerancia es un término que conquista lugar especialmente en los textos más tardíos de Freire, como *Pedagogia da esperança* (1992), *Cartas a Cristina* (1994), *A sombra desta mangueira* (1995) y aún en textos de la Serie “Paulo Freire” organizada por Ana Maria Freire: *Pedagogia da indignação* (2000), *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2001) y *Pedagogia da tolerância* (2004).

En tiempos de globalización cuando la economía capitalista (neoliberal) radicaliza las desigualdades sociales y en que, paradójicamente, la diversidad





cultural al interior y entre naciones, instituciones y entre sujetos, se ve amenazada por un movimiento de homogenización y uniformización cultural, el concepto alcanza mayor importancia en la obra del autor. Tolerancia con lo diferente, respeto a la experiencia y a la libertad del otro, posibilidad de convivencia atenta y curiosa entre identidades culturales diversas, condición necesaria para el establecimiento de relaciones dialógicas. Tolerancia vista como “virtud de la convivencia humana” (2004, p. 23) sin la cual la democracia se vuelve inviable y las libertades amenazadas por la intolerancia de mentes humanas configuradas por una ética de mercado que fomenta el irrespeto a la vida, cuando hace del lucro su objetivo central. Que desarrolla actitudes y produce actos, como el asesinato del indio Galdino Jesus dos Santos, en Brasilia, denunciado de forma vehemente por Freire en *Pedagogia da indignação* (2000, pp. 65-69) y *Pedagogia da tolerância* (2004, pp. 23-24).

El concepto de tolerancia asume diferentes énfasis en la obra de Freire. En el sentido **ético**, asociado a la libertad y a la solidaridad, la tolerancia es vista como deber de todos en sus relaciones con los otros, “regla de vida” (1995, p. 38) que el individuo vive como sujeto moral; en el sentido **político-estratégico**, asociado a la democracia, el término es presentado como “la virtud revolucionaria que consiste en la convivencia con los diferentes para que sea posible luchar contra los antagónicos” (1992, p. 39). Lucha radical sin conducir sin embargo al individuo y sus colectivos a “posiciones dogmáticas, sectarias y estrechas en las lecturas de mundo y formas de acción” (pp. 39-40), pero lo que incita a defender con énfasis sus posiciones, fue su convencimiento de que acertó. En el sentido **epistemológico**, asociado al diálogo fundado en relación dialéctica —concordancia y discordancia— que lleva al reconocimiento del “pensamiento contrario al mío y al sujeto que lo piensa”, el término tolerancia revela cómo se constituye “una forma de que el individuo crezca y desarrolle la producción del saber” (1994, pp. 194-195).

En *Pedagogia da esperança*, los conceptos “tolerancia e intolerancia” aparecen asociados al análisis de Freire sobre las dificultades de convivencia de las diversas facciones de izquierda que integran la Unidad Popular, en Chile, a inicios de los años 1970. Habla sobre la incapacidad de que esas fuerzas consigan realizar una política radical, pero no sectaria, comprender y convivir mediante el principio de la unidad en la diversidad y con eso se toleren.

En *A sombra desta mangueira*, el término aparece contextualizado en el espacio/tiempo nombrado por el autor como “mi tierra”, aquella a la que él quiere ver libre de los horrores de la guerra de clases. Para ello, afirma que es necesario “decisión política, movilización popular, organización, intervención política y liderazgo lúcido, democrático, esperanzador, coherente, tolerante” (1995, p. 36). La tolerancia no es virtud que se pueda transmitir mecánicamente de un sujeto hablante a pacientes enmudecidos. Su aprendizaje requiere coherencia entre el discurso y la acción para no dar lugar a la connivencia y a la concesión, capaces de deteriorar el “sueño posible”.





En el libro *Cartas a Cristina*, Freire afirma que el tolerante reconoce el conflicto, no huye de embate, manteniendo sin embargo, un profundo respeto por el pensamiento contrario a la verdad que defiende. Resalta la exigencia ética que lo acompaña en el embate: “El deber de no *mentir* al hacerlo” (1994, p. 195). Advierte que enseñar tolerancia a las nuevas generaciones presupone darse cuenta de que nuestras tradiciones histórico-culturales “son poco claras respecto a las relaciones contradictorias entre libertad y autoridad” (p. 196). Presupone reconocer las lecturas del mundo, los desafíos y las exigencias que este mundo impone a los nuevos, y admitir que eso los hace diferentes de las generaciones que los precedieron. La tolerancia en las relaciones sociales libra al individuo del autoritarismo, así como del libertinaje.

En *Pedagogia dos sonhos possíveis*, al abordar el tema de la tolerancia, se manifiesta “crítico del discurso neoliberal que se alarga en pos moderno” (2001, p. 237). Sin embargo afirma estar dispuesto al diálogo con los neoliberales, lo que no lo obliga a establecer acuerdos con ellos. Una comprensión democrática de la intervención pedagógica del intelectual presupone la apertura crítica, tolerancia.

Tolerancia e intolerancia son, para Freire, conceptos que se encuentran en interface, que atraviesan el relacionamiento humano-personal e institucional. Como conceptos ético-políticos, revelan valores, sentidos y develan relaciones de poder/saber. Producto de una madurez, que exigió de Freire mayor radicalidad política e ideológica, pero lo libró del dogmatismo y del sectarismo, la tolerancia es vista por el pensador como virtud que no se enseña sino que se aprende viviendo, como él mismo atestiguó.

Referencias: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D’água, 1995; FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. rev. São Paulo: Ed. UNESP. 2003, FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Ana Maria (Org.) *Pedagogia da indignação*. 5. reimp. São Paulo: Ed. UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

TRABAJADOR/FORMACIÓN PROFESIONAL

Silvia Maria Manfredi

Para los trabajadores, sujetos que viven del trabajo, el trabajo representa una fuente de construcción de identidad personal, social y profesional. Paulo Freire (1967), desde sus primeras obras, valoriza el trabajo humano como expresión de la relación hombre/naturaleza, hombre/hombre y de la producción de cultura e historia. Es a través del trabajo que los seres humanos se construyen como sujetos de la historia y de la cultura.





El trabajo como actividad, es una praxis social concreta e históricamente determinada, que se constituye, a nivel epistemológico, en una relación dialéctica entre sujeto/objeto.

No somos sujetos porque tenemos la conciencia de ser, ni solamente porque usamos la razón. Somos sujetos por la individualización síquica, por el acceso a la diferencia entre nosotros y los otros, “ego y alter”, lo que no se caracteriza por una sabiduría innata, sino una madurez, un proceso psicológico. Nuestra capacidad de distinguirnos de los otros y de relacionarnos con los otros es lo que nos funda. Eso se procesa por medio del lenguaje, de la razón, de la auto conciencia. El sujeto es el inconfundible autor de su historia por su irreductible singularidad y por su individualización síquica. (MARTINI, p. 173)

Así, el “yo” (identidad personal) de cada ser humano se construye en una identidad colectiva (nosotros). La humanización implica entonces, ideas, pensamientos, reflexiones, investigaciones, ciencias, artes (pensamientos), afectos, voluntades, pasiones, sentimientos (emociones), así como actividades, prácticas, acciones económicas, políticas, cognitivas (realizaciones) en el interior de determinadas relaciones sociales y de relaciones con el medio ambiente y cultural. Son esas relaciones que tejen nuestras experiencias personales y colectivas. Los aprendizajes van sucediendo por las reacciones que tengo a lo que veo, hago, siento, en relación con lo que los otros y yo mismo hacemos, decimos, sentimos: lo que la escuela enseña; lo que las iglesias profesan; lo que los(as) trabajadores(as) sufren; los miedos que sentimos. Y a partir de la reacción que yo tengo al medio (natural y cultural), a mi ambiente, que voy construyendo mis propias formas de pensar, de emocionar y de hacer. Voy construyendo mi naturaleza humana o voy deshumanizándome (FREIRE, 1974).

Nadie nace hecho: es viviendo en el mundo que nos hacemos (...)
En la práctica social de la que hacemos parte (...) En verdad no es posible separar lo que hay en mí de profesional de aquello que vengo siendo como hombre (...) de mis experiencias de niño, de joven, de mis deseos, de mis sueños, con mi afecto por el mundo o su desamor a la vida (...). (FREIRE, 1997, pp. 81-82)

Trabajar significa transformarse a sí mismo por el trabajo, y aprender con y durante la actividad profesional. Por eso, durante el encuentro entre el sujeto y el trabajo, “es imposible postular que quien trabaja pueda escapar sin cesar al conocimiento del trabajo, por lo tanto, es imposible decir que quien trabaja no sea también al mismo tiempo productor de conocimiento” (MARTINI, 1997, p. 17).





Si el trabajo constituye un campo de experiencia para el sujeto, es también entendido como una ocasión para desarrollar un *savoir-faire*, para la adquisición de técnicas, conocimientos, habilidades relativas al desempeño de ciertas tareas, o sea, de medios de acción sobre lo real; el propio trabajo constituye en sí un espacio de autoconstrucción, desarrollo y formación personal y profesional. Así, las actividades de trabajo permiten la construcción de saberes hechos de experiencia, en la expresión de Freire, “una sabiduría que es resultado de las experiencias socio culturales en que los(as) trabajadores(as) están inmersos” (FREIRE, 1992, pp. 85-86).

Los contextos y situaciones de trabajo son espacios de experiencias compartidas y dialógicas, en el sentido freiriano, espacios de “construcción de una identidad que se desarrolla en la trama del tiempo”, como si todo el tiempo se realizara un diálogo de sí para sí con relación a los otros (pares o componentes de jerarquía). Diálogo no excluye la idea de confrontación, en situaciones de conflicto, y es a partir de esos diálogos/confrontaciones que el trabajador se constituye como sujeto del trabajo, construye y da sentido a su trabajo y a su profesionalización.

Son numerosos los estudios⁷¹ que han buscado investigar la naturaleza y las características de los saberes de experiencia de los que los trabajadores de diferentes niveles de calificación y especialidad son portadores.

Tales estudios revelan la existencia de saberes plurales, compuestos, heterogéneos, provenientes de variadas fuentes, pudiendo ser conocimientos de naturaleza teórica y práctica, derivados de la intuición, de la tradición, incorporados a través de las experiencias de escolarización, de la convivencia con los compañeros de trabajo, de la familia, del barrio, del sindicato, de los movimientos sociales. Se trata de saberes profesionales de naturaleza plural, oriundos de fuentes sociales diversas y adquiridos en tiempos sociales diferentes: tiempo de la infancia, de la escuela, de la formación profesional, del ingreso en la profesión, de la carrera... Saberes que parecen haber sido adquiridos en y con el tiempo, pero que ellos mismos son temporales. Pues son abiertos, porosos, permeables e incorporados a lo largo del proceso de socialización y de la carrera, con la vivencia de experiencias nuevas. Conocimientos adquiridos en pleno proceso, un saber-hacer remodelado en función de los cambios de práctica, de situaciones de trabajo, de cambios técnicos y organizativos de las situaciones y de los procesos de trabajo.

Así, en toda ocupación/profesión, la experiencia y el tiempo surgen como factores determinantes para comprender los saberes, las habilidades y las destrezas acumuladas por los trabajadores. Se trata de un proceso de socialización continuo, de aprendizajes que van mucho más allá del simple dominio de un conjunto de

71 Es posible encontrar estudios e investigaciones de construcción de saberes profesionales realizados por investigadores que trabajan el tema, abordando diferentes enfoques de la psicología, sociología y economía del trabajo, ergología, educación, lingüística, historia y filosofía.





conocimientos y/o habilidades necesarias para la realización de tareas pertinentes al cargo/función.

Son aprendizajes oriundos de una socialización que proviene de las experiencias de escolarización, formación sistemática (a través de cursos y/o actividades formativas) por la inmersión y convivencia con los compañeros de trabajo, entre aprendices y trabajadores con más experiencia, o de situaciones de intercambio entre iguales, donde se aprende a asimilar rutinas y prácticas de trabajo, al mismo tiempo en que recibe una formación relativa a las reglas y valores que componen la cultura de la profesión, de la categoría profesional o incluso de la cultura organizacional de la empresa. El intercambio con los pares incluye los saberes provenientes de experiencias sociales compartidas de tipo organizativo con la óptica clasista, social y cultural de género, etnia, etc. de participación en movimientos. (TARDIF; RAYMOND, 2000)

Cuando se habla de saberes hechos de experiencia, se trata de resaltar que la formación profesional de los trabajadores es un proceso complejo y que comprende un conjunto de desempeños y de capacidades sociales y culturales, fruto de procesos de socialización, derivados de la inmersión de los sujetos del trabajo en los diversos mundos socializados (familia, grupos de pares, amigos, escuelas, etc.) y de procesos formativos sistemáticos y organizados.

Se trata pues de un proceso continuo de aprendizaje que permite que los sujetos del trabajo se movilicen y dominen contenidos, rutinas y prácticas para la realización de una determinada actividad o ejercicio de una profesión. Experiencias que permiten que los trabajadores se constituyan en sujetos del trabajo y de su profesionalidad.

Referencias: BOURDIEU, P. *Avenir de classe et causalité du probable*. Revue française de sociologie, XV, 1974, pp. 3-42; DUBAR, C. *Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 19, n. 62, abril. 1998. Disponible en: <<http://www.cielo.com.br>>. Acesso em: 15 feb. 2007; FREIRE, Paulo. *Educação com prática para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974; FREIRE, Paulo. *Pedagogia de esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo, Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Editora e Livraria Villa das Letras, 2007 (Coleção Dizer a Palavra); FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000; MANFREDI, Silvia M. *Qualificação e Educação: reconstruindo nexos e inter-relações*. Brasília: MTE, SPPE, DEQ, 2005. (Construindo a Pedagogia do Trabalho, v.1); MARTINI, Franck, “Sujets en Travail - Histoires de rencontres”. En: SHWARTZ, Ives. *Reconnaissances du*





Travail: our uneapprocheergologique. Paris: Presse Universitaires de France, 1997. pp. 171-188; TARDIF, M; RAYMOND, D. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Educação e sociedade, dez., v. 21, n. 73, pp. 209-244, 2000.

TRABAJO

Maria Clara Bueno Fischer

En la obra de Freire el trabajo es concebido tanto en su dimensión ontológica —como condición del proceso de humanización del ser— como histórica, en el reconocimiento que el autor hace de sus diferentes manifestaciones en las sociedades humanas a lo largo del tiempo. Se destaca la singular y profunda relación que Freire establece en algunos de sus escritos entre lenguaje (palabra/diálogo), conciencia (de clase) y la experiencia del trabajo. La defensa del uso consciente y crítico de la palabra individual y colectiva construida en y con el mundo —y en éste el trabajo—, a través del diálogo, como clave para la liberación de las clases populares, coloca a Freire entre los pensadores progresistas no deterministas de los rumbos de la historia humana.

El trabajo, desde el punto de vista ontológico, es entendido en su acepción más amplia como praxis humana material e inmaterial, sin reducirse a la producción de mercaderías. Por lo tanto, es producción cultural, constitutiva del ser humano. En la forma histórica que asume en el modo de producción capitalista, se convierte en opresor porque es trabajo explotado y alienado, productor de plusvalía. La asunción de esa perspectiva tendrá consecuencias importantes para la visión de mundo que orienta su obra. El análisis crítico marxista del modo de producción capitalista remitirá a la incorporación progresiva de la categoría clase social que hará más denso su posicionamiento sobre el papel político de la educación y de la naturaleza del diálogo en una sociedad de clases.

Es visible que la esfera del trabajo es abordada en su obra bajo fuerte influencia de la matriz marxista de pensamiento. Perspectiva que se expresa al final de los años 60, especialmente a partir de la *Pedagogia do oprimido*. La perspectiva de la lucha de clases como “el motor de la historia” marca importante de los discursos revolucionarios de la época, no será a lo largo de su vida y obra, algo asumido por Freire, y sí *uno* de los motores de la historia; confirmando su no dogmatismo. La categoría explotado está en la de *oprimido*, pero ésta permite el realce de la marca de dominación (ideológica y cultural) de clase: el opresor que habita en el oprimido es una cuestión fundamental para el trabajo educativo que se orienta por la emancipación social.

En sus escritos es posible entender que el trabajo, al ser entendido en esa perspectiva, está en la base de otro concepto clave: el de la praxis. El trabajo es una expresión fundamental de la condición ontológica del ser humano como ser de relación y de transformación del mundo natural y cultural, un





ser de la *praxis*, de acción y reflexión. Sin embargo, esa condición genera simultáneamente humanización y deshumanización. Al trabajar, el hombre crea condiciones económicas, sociales, políticas y culturales que favorecen, y al mismo tiempo desfavorecen su condición ontológica de ser más. En ese sentido, la condición humana de ser capaz de actuar y reflexionar —de trabajar— no garantiza por sí solo, un entendimiento de las relaciones que hacen que la realidad sea lo que es y orientar al ser humano a actuar en la perspectiva de su humanización. Mucho de la obra de Freire está orientado al entendimiento de las tramas que favorecen y al mismo tiempo impiden la lectura del mundo, y por otro lado, desarrollan propuestas político-pedagógicas que la permitan. Consecuentemente, el trabajo ocupará un lugar central en los programas de alfabetización y pos alfabetización de adultos, así como la necesaria y estrecha relación existente entre teoría y práctica —praxis— presente a lo largo de toda la pedagogía elaborada por Freire.

De manera muy clara, el trabajo aparece en sus textos producidos en el contexto de las luchas de liberación anticolonialistas y socialistas sucedidas en África en los años 1970: la educación del oprimido en el contexto del conflicto de clase, de su superación y construcción de una nueva sociedad. En los textos dedicados a la experiencia educativa en países africanos, sucedidos en el período pos revolucionario de reconstrucción nacional (década de 1970), la esfera del trabajo aparece de forma más explícita, tanto desde el punto de vista del entendimiento de su centralidad (Como trabajo emancipador) para volver a erigir, construir e implantar una nueva sociedad (socialista) como en lo que se refiere a las relaciones entre *trabajo y educación*. En la experiencia educativa de Guinea Bissau queda más explícita su colaboración para el campo conocido como pedagogía del trabajo —educación revolucionaria de los trabajadores— en el sentido de ese ser asumido abiertamente como principio educativo, formador de los seres humanos, tanto el trabajo manual como el intelectual. Ambos deben ser llevados a serio, demandando de todos seriedad y esfuerzo en su realización. El paso de un texto pedagógico usado en los procesos de alfabetización de grupos populares —*Cadernos de Cultura Popular*— en las islas de Santo Tomé y Príncipe (Golfo de Guinea) es, en este sentido, ilustrativo: “El trabajo productivo es fuente de conocimiento. Con la azada, preparamos los campos para la sementera y ayudamos a construir un país nuevo. Nuestros hijos e hijas deben aprender trabajando. Nuestras escuelas deben ser escuelas de trabajo” (FREIRE, 1989, p. 28). A pesar de referirse poco en los estudios del campo Trabajo-educación, Freire se alinea a las perspectivas que, al tomar el trabajo en su perspectiva ontológica, defienden el fin de la dualidad estructural que acompaña a los sistemas de enseñanza, como el brasileño, que separa la formación técnica (profesional) de la formación humanista (general).

Se debe desatacar aún que la actividad del educador y la del educando son consideradas por Freire como trabajo, quien es riguroso en la explicación de un conjunto de características y dominio de instrumentos para su realización.





La obra de Freire es dedicada a explicar su perspectiva sobre el oficio de educar, habiendo marcado de forma singular y extraordinaria la identidad profesional de muchos trabajadores de la educación, especialmente los que se orientan por un matiz de emancipación social. En la perspectiva de Freire, ese oficio incorpora la dimensión de *trabajo* social, coherente con su perspectiva de emancipación social.

Referencias: FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polémicas do nosso tempo, v. 4); FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975; FREIRE, Paulo. *Professora sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983; SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 1999.

TRABAJO DOCENTE

Álvaro Moreira Hypólito y Gomercindo Ghiggi

Es posible identificar en la obra de Freire términos como “educador”, “profesor/profesora”, “trabajador”, “profesional”, “docente”, que son fundamentales para su comprensión del trabajo docente. Sin embargo, en su obra es poco común la utilización de términos como “trabajo docente” o “trabajador docente”. De acuerdo con la fase en que fueron escritos sus libros y textos, pueden cambiar sus terminologías en relación a lo docente. A pesar del empleo de diferentes términos, su concepción relacionada con profesor puede ser idéntica y aún puede agregar diferentes sentidos en cada uno de los momentos. En la primera fase de sus escritos, durante el exilio, él se refiere a profesor como “educador” y no incluye en su discurso el género femenino, porque creía que la referencia general del uso del masculino en el lenguaje ya incluía los dos géneros. Esa concepción generó críticas por parte de educadoras feministas.

A partir de diálogos establecidos con esas críticas, Freire (1997b) reconoce el carácter sexista de su obra y comienza a reformular su lenguaje, lo que ya puede ser percibido y constatado en escritos siguientes (1997a). A pesar de afirmar que el profesor es un trabajador social o cultural, uno de los “agentes del cambio social”, con esa denominación no significa que Freire considere la categoría docente como proletario.

En muchos pasajes se puede encontrar a Freire identificando a los docentes como profesionales que deben asumirse como tal; en otras, él denuncia profesores asociados a la élite. Así, tal vez sea posible considerar que Freire tenga al





profesorado como una clase en conformación, con características ambivalentes entre la clase trabajadora y la clase media (APPLE, 1995), con una identidad cultural diversa, ya que hay diferenciaciones internas en el profesorado, tanto en términos de origen social como intereses culturales, afiliaciones ideológicas, entre otras.

Esas proposiciones pueden constituir trazos fundamentales sobre la docencia, que en conjunto pueden ayudar a elucidar y componer un cuadro de lo que viene a ser la concepción freiriana del trabajo docente. Aún cabe resaltar que el tema de género fue abordado con énfasis por Freire, principalmente en los aspectos referentes al magisterio, como en el libro *Professora sim, tia não* (FREIRE, 1997a). Esa preocupación aparece no sólo en la problematización de las relaciones entre género, docencia y profesionalismo, así como en el uso del lenguaje en el femenino, asumida en los últimos trabajos.

En fin, el concepto de trabajo docente está relacionado a la noción de clase social, como representación y como parte del proceso de formación de la identidad docente; de la misma forma se relaciona al concepto de trabajador social y cultural, como profesional, con el proceso de feminización del magisterio, con la presencia del género femenino en la docencia, con la visión freiriana del compromiso profesional del educador, con los procesos de humanización, opresión, concientización y con la praxis educativa y revolucionaria, considerados en todas las dimensiones contradictorias en el interior de las cuales son construidas. Esos son elementos que, a nuestra manera de ver, pueden constituirse en categorías que ayudan al análisis docente en Freire.

Referencias: APPLE, M.W. *Trabalho docente e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995; FREIRE, Paulo. *Cartas à Cristina*. São Paulo: Editora UNESP, 2003; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2003; FREIRE, Paulo. (ed.) *Mentoring the mentor: a critical dialogue with Paulo Freire*. New York: Peter Lang Publishing, 1997b; FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997a; FREIRE, Paulo; Ira, SHOR. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

TRABAJO - EDUCACIÓN

Marlene Ribero

“Trabajo-educación”, a primera vista, nos remite a las reflexiones contenidas en el pensamiento de los socialistas utópicos, pero más allá de ellos, en el de Karl Marx y Friedrich Engels, además de las obras de sus seguidores. La referencia empírica es el Movimiento Obrero de la Europa del Siglo XIX, y las experiencias efectuadas en Rusia, después de la Revolución, que perduraron aproximadamente hasta los años 1930. Por lo tanto, en la mayoría de los autores





trabajo-educación, tiene como base la relación entre el trabajo productivo fabril y la escolarización de niños y jóvenes, hijos de obreros, preferentemente en las áreas urbanas.

Esa introducción es importante para situar trabajo-educación en el libro *Cartas a Guiné-Bissau*, de Paulo Freire, publicado en 1977. Eso por dos razones. Innumerables estudios realizados por autores de diferentes nacionalidades, de la obra de ese educador brasileño, teniendo en vista la fecundidad de sus reflexiones, relacionan experiencia y teoría, articuladas dialécticamente en la praxis. Sin embargo, no hay referencias, o por lo menos, no hay énfasis en la relación trabajo-educación como una preocupación freiriana. La segunda razón se explica teniendo en vista que trabajo-educación en Paulo Freire, se refiere a la relación entre aprendizaje efectuado en la escuela y el aprendizaje hecho en las actividades agrícolas, que, en la literatura sobre educación del campo gana espacio solo recientemente, abordando la pedagogía alternativa.

No propiamente como trabajo-educación, sino “estudio y trabajo” la expresión aparece en la “Primera parte” (pp. 13-42) de *Cartas a Guiné Bissau*. Las cartas registradas ahí son dirigidas, casi en su mayoría, al comisario Amílcar Cabral, a quien es dedicada la obra. En la página 26, Freire afirma que: “En cierto momento ya no se estudia para trabajar; se estudia mientras se trabaja. Ahí se instala verdaderamente la unidad entre práctica y teoría”. El autor está mencionando la experiencia de la “Escuela del Campo” (subrayado en el original), referida a los años de 1975 a 1976, en Guinea Bissau. En Brasil, esa expresión, nombrando la propuesta del Movimiento Campesino para la educación, aún no estaba delineada en aquella época. En la citada experiencia, en que profesores y estudiantes de las escuelas urbanas se trasladan hacia las áreas rurales que habían sido liberadas, dándoles la oportunidad de participar en una actividad productiva, el autor sitúa la relación entre trabajo y estudio.

El objetivo de integrar las actividades escolares regulares al trabajo productivo sería “combinar trabajo y estudio, de tal forma que en la medida de lo posible, aquel fuera constituyéndose como fuente del último, en unidad con él”. Al efectuarse la profundización y la sistematización de las experiencias de trabajo-estudio, en esas escuelas, sería posible derivar de esa actividad productiva, los contenidos programáticos de diferentes disciplinas, que “en el sistema tradicional son “transferidos”, cuando lo son, de manera verbal”, registra el autor.

Observación parecida realizada por Paulo Freire, va a aparecer en el “*Post scriptum*” (pp. 69-90), de la obra citada. Entre los puntos que lo impresionaron al acompañar el trabajo realizado por el Comisionado de Educación, uno de ellos “se refiere a las relaciones entre educación y producción” (p. 69). Destaca como una de las preocupaciones del Partido Africano para la Independencia de Guiné, a Cabo Verde (PAIGC), el no separar la educación de la producción, lo que marca las experiencias educativas realizadas en la lucha, constituyéndose como un “tema generador” o fundamento del nuevo sistema educacional en





las regiones liberadas. Al mismo tiempo en que se efectuaban esas experiencias de unidad entre educación y producción en las áreas rurales, el Comisionado de Educación intentaba introducir esa unidad en las escuelas urbanas de Bissau, encontrando resistencia por parte de los estudiantes que no aceptaban el trabajo manual, considerado subalterno, escribe Freire. Esa observación evidencia el prejuicio impregnado en la educación formal, respecto al trabajo productivo, lo que dificulta una propuesta pedagógica que busque articular trabajo y educación.

Freire registra (p. 72) una conversación con Carlos Dias, de aquel Comisionado, en la que ese educador militante declara que “sería imposible concebir el trabajo fuera de la educación como si fuera algo a lo que aspirásemos y para lo que nos preparáramos en lugar de tomarlo como el centro mismo de la formación”. Uno de los propósitos del Comisionado, según Dias, registrada por Paulo Freire, es unir las escuelas y las familias en un solo “campo productivo”, de modo que los jóvenes, los campesinos y los militantes desarrollen un trabajo productivo de forma colectiva.

En el relato que hace en la obra en mención, Freire no únicamente acompaña sino que ratifica la posición de Dias sobre la relación entre el trabajo útil y socialmente creador y el estudio efectuado en la escuela, con el propósito, entre otros, de “iluminar la contradicción entre trabajo manual y trabajo intelectual”. Esas experiencias, según analiza Freire, no pasan en blanco en la vida de jóvenes estudiantes acostumbrados a digerir textos y que pasan a tener, en el trabajo, la base de su aprendizaje. El trabajo productivo, de carácter colectivo, viene dando a los educandos y educadores una visión diferente de su formación en común, vienen insertando la escuela en las comunidades, como algo que surge de ellas (...)” (pp. 73-74). Freire se refiere también a una experiencia, dentro del tema educación y producción, en el área de alfabetización de adultos, afirmando que ella podría convertirse en un ejemplo a ser seguido en otras regiones.

Finalmente, en la Carta no. 5, dirigida a los camaradas de la Comisión (p. 149), Paulo Freire escribe sobre la posibilidad de organizar un círculo de cultura dentro de un área de producción, en el que todos se eduquen juntos, tomando a la práctica como punto de partida y de llegada para la comprensión crítica de la realidad. Al presentar un esquema de su propuesta, reafirma, en el ítem III, que “El contenido programático de la educación surge de la reflexión crítica permanente sobre la práctica social, de que la dimensión productiva es determinante” (p. 162).

Con eso nos parece disponer de elementos para concluir que educación y producción, en el pensamiento de Paulo Freire, expresado en *Cartas a Guiné Bissau*, se acerca al pensamiento de los autores clásicos y de sus seguidores, recordados en el inicio, para los cuales el trabajo es principio educativo de una formación humana integral. La cuestión que nos deja Paulo Freire, y de ahí la fecundidad de su obra, es que, en el caso, se trata del trabajo y de la educación de los trabajadores de la tierra, olvidados de la historia y negados en la educación.





Referencias: FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

TRAMA

Luiz Augusto Passos

Si alguien encontrara, perdidos, sorbetes de gaseosas cruzados y entrelazados formando un tejido, obtendría de él algunas informaciones correctas: aquello no era obra de la naturaleza, alguien habría hecho aquel tejido dominando procedimientos para trenzarlas. Había un conocimiento, una inteligencia creadora por atrás de aquel “hallazgo”. Los sorbetes dispuestos lado a lado presentan una resistencia que no tenían antes. Sabría aún que aquella trama era una treta, un sorbete entra en un lugar, cose por debajo sin que pueda ser visto y resurge de vez en cuando con cierta regularidad, formando una red difícil de ser desmontada. Streck (2006) alerta que la trama en Freire es más compleja y densa que la pequeña red esbozada arriba. Trama, en Freire, no es nunca un objeto inerte. Huidiza y dinámica, sobrepasa la malicia de la red de sorbetes.

Paulo Freire usa de forma sorprendente la palabra “trama”. Ella crece en sus escritos como una metáfora aplicada a las relaciones cotidianas o en las amplias relaciones políticas y socio económicas. Hay una mente y por lo tanto una intencionalidad, un ardid, una malicia en ese mismo arreglo, que presenta resistencia al material frágil, a través de la soldadura de hilos por la tortuosa red de la vida, en el flujo de los eventos, de las sorpresas, de los encuentros y desencuentros. Paulo Freire lee los acontecimientos y la vida como trama, a veces en el mejor sentido expresado por el existencialismo, el de *facticidad*: seres-en-el-mundo, estamos ahí, *expuestos*, o mejor, *colocados* ineluctablemente, como un ser-ahí, en una determinada historia, insertos en un contexto complejo con determinaciones que nos solicitan respuestas y provocan la libertad última de aceptarlas o rechazarlas y por lo tanto, de decisiones que modelarán nuestros rostros. “Cargamos con nosotros la memoria de muchas tramas, el cuerpo mojado de nuestra historia, de nuestra cultura” (FREIRE, 1994, p. 17).

En Freire las tramas adquieren también la idea de sentidos inagotables que enmarcan experiencias, cosas, acontecimientos y palabras en un determinado cuadro de relaciones que les confiere “otros” sentidos, diferenciados. Recomienda que nunca nos agarremos a las palabras de forma aislada, sino a las *tramas* a las cuales ellas, de manera entretrejida, están sometidas. Paulo Freire interpreta los eventos, las personas, las cosas, en el contexto de maldad de la historia del capitalismo, como sagaces y “viejas tramas”, que urgen respuestas como: ¿Quién? ¿Para qué? ¿Por qué (están) en este campo y en este lugar? De forma que el oprimido descubra el lugar donde fue puesto históricamente, necesitando mapearse en el cuadro de relaciones que lo circunscriben a un determinado





tiempo y lugar y comprender a qué serviría el destino pretensamente cerrado de esa circunscripción.

Esa trama política-social es maliciosa, esconde sus hilos, elude la mirada por los pliegues, y contornos, como un sorbete que entrara vivo en la red y desapareciera, cosiendo por debajo, donde la mirada y la lógica de su armado se confunden, como si se tratara de “naturalidades”. Es necesario que el oprimido deslinde la pauta social impuesta, que desnaturaliza y vuelve invisible su condición de poder ser libre, responsable, autónomo. “A esto corresponde la “expulsión” del opresor de “dentro” del oprimido —tarea cotidiana—, como *sombra* invasora. Sombra que, expulsada por el oprimido” —necesita dar lugar— reiteradamente, a su “autonomía y responsabilidad” (FREIRE, 1996, p. 33). Sin embargo ninguna condición, sea la liberación o la dominación, es definitiva en la trama fugaz del tiempo. Siempre es necesario que todos asumamos las tareas personales y colectivas que demandan esa liberación en la construcción de tramas “contra hegemónicas” (SANTOS, 2003), que, en la terquedad, en la lucha diaria, en la retomada y en el movimiento, instaure una revolución viva y permanente.

Referencias: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994; SANTOS, Boaventura de Souza. “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências” revisitado*. Porto: Afrontamento, 2003; STRECK, Danilo Romeu. *Pedagogia no encontro de tempos. Ensaio inspirados em Paulo Freire*. Petrópolis: Vozes, 2006.

TRÁNSITO/TRANSITIVIDAD

Bruno Botelho Costa

El concepto de “tránsito” y consecuentemente el de “transitividad” se caracteriza como una fase o un tiempo anunciador (FREIRE, 1975, p. 46), que permite una transformación en la conciencia de una sociedad, de su nivel ingenuo al nivel crítico. Los efectos del tránsito son sentidos a través de los desafíos históricos con los cuales se depara la sociedad, ampliando las posibilidades de acción de los hombres y las *opciones* que ellos hacen en sus “gigantescas olas histórico culturales” (FREIRE, 1975, p. 46). En las palabras del educador, “él significa realmente esta marcha acelerada que hace la sociedad, en búsqueda de nuevos temas y de nuevas tareas” (FREIRE, 1975, p. 46). El foco de la cuestión está en el sentido que asumen esas temáticas o esos temas. Al paso que los antiguos temas se vacían de sentido y comienzan a perder su significación, surgen nuevos temas. Es la señal de que la sociedad comienza el paso rumbo a una nueva época





histórica. El tránsito compone una sucesión de cambios políticos culturales de una sociedad, dando una nueva configuración a sus relaciones que forman “nuevos dispositivos mentales” (BARBU, 1998) y propician que se exasperen las contradicciones sociales.

En el tránsito social cohabitan prolongaciones de la vieja sociedad que se internan en la nueva sociedad, o sea, elementos contradictorios de modelos sociales en conflicto. Su dinamismo se hace frente a las “idas y venidas, avances y retrocesos que confunden aún más al hombre”. Sin embargo, Freire exceptúa al decir que “los retrocesos no detienen la transición. Los retrocesos no son un tránsito para atrás. Lo retrasan o lo distorsionan” (FREIRE, 1975, p. 48). Según Freire, “La fase de transición genera también un nuevo estilo de vida política, debido a que los viejos modelos políticos de la sociedad cerrada ya no son válidos cuando las masas se constituyen en una presencia histórica que va surgiendo” (FREIRE, 1980, p. 69). Eso sucede en función de que las masas inicien, durante el tránsito, su salida de la *cultura de silencio*. Sin embargo, en ese nuevo estilo de vida política subsiste el carácter manipulador de la conciencia de las masas por parte de los líderes políticos, contrastando con el des-velamiento de la realidad que ya se encuentra en curso. Haciendo referencia a la política populista empleada por las élites en las décadas de los años cincuenta y sesenta del siglo XX en Brasil, el educador dice lo siguiente: “Así, el nuevo estilo de vida política que se encuentra en las sociedades en transición no se limita al papel manipulador de los líderes que mediatizan masas y poder. Efectivamente, el estilo populista de acción política termina por crear condiciones favorables para que los grupos de jóvenes y de intelectuales participen de la vida política con las masas” (FREIRE, 1980, p. 70).

En ese período, calificado por Freire como “pre-revolucionario”, el golpismo representó, en Brasil y en otros países de América Latina, una antítesis del tránsito social. Sin embargo, después de instaurado, el golpe de Estado inauguró una nueva fase de transición. “En el Brasil, la transición marcada por el golpe de Estado representa un retorno a una ideología de desarrollo fundamentada en el abandono de la economía nacional a los intereses extranjeros (...)” (FREIRE, 1980, p. 72). Según el educador, el papel del Estado representa en ese contexto, un poder arbitrario y anti popular, con el cual las masas no deben ilusionarse, esperando posibles “aperturas” al ritmo de la transición anterior. “Las aperturas que la nueva fase de transición permite, tiene su propia significación. (...) Cualquiera que sea su ideología, la nueva fase de transición desafía las fuerzas populares para que encuentren una manera de proceder enteramente nueva, (...)” (FREIRE, 1980, p. 72).

Así, se ve que, de acuerdo con Freire, el tránsito social posee distintas tesis y antítesis, dependiendo del período histórico en el que ocurre. Las aperturas que lo dinamizan se revelan en la medida en que las estructuras sociales son comprendidas, sin usar respuestas listas o agarrarse de expectativas míticas. Es necesario como dice el autor, “distinguir lúcidamente en la época del tránsito,





lo que estuviera *en él*, pero que no fuera *de él*, de aquello que, estando *en él*, fuera realmente *de él*” (FREIRE, 1975, p. 48).

Referencias: BARBU, Zevedei. *Democracy and dictatorship*. London: Routledge, 1998; FREIRE, Ana Maria. *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Unesp, 2001; FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980; FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975; JORGE, Joel. *A ideologia de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979; TORRES, Carlos Alberto. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1981.

TRASCENDENCIA

Leonardo Boff

La trascendencia no es sólo un tema recurrente en toda la obra de Paulo Freire. Es su presupuesto fundamental. Hablar de opresión-liberación-libertad-esperanza implica comprender al ser humano como un ser de trascendencia, esto es, que puede romper las cadenas, inaugurar una práctica innovadora y esperar un mundo posible y aún no ensayado.

Para entender de forma adecuada lo que es trascendencia, necesitamos superar un tipo de representación que nos viene de los griegos y que atraviesa la historia del pensamiento occidental. La trascendencia viene siempre acompañada de otra categoría, la inmanencia. Esas dos categorías formaron la metafísica occidental, presente en el cristianismo, en la filosofía e incluso en las ciencias.

Trascendencia es todo aquello que va más allá de la inmanencia. La inmanencia es todo aquello que es dado, que está cerca y constituye nuestro mundo. Trascendencia es Dios, cielo, el mundo espiritual, el otro lado de la realidad sensible. Inmanencia y trascendencia son colocadas en oposición, constituyendo el famoso dualismo de nuestra cultura. El ser humano es aquel que puede circular por las dos, pero siempre sufriendo debido a esa oposición.

Históricamente se hizo una especie de división de trabajo metafísico: las religiones y las tradiciones espirituales se encargan de la trascendencia. El trabajo, la vida cotidiana, la política se ocupan de la inmanencia.

Esa oposición dilaceró la experiencia humana y social. Sin embargo, procediendo a una reflexión más radical, nos daremos cuenta de que la oposición entre inmanencia y trascendencia es una proyección cultural. En un nivel más fundamental, llegando a aquello que llamamos pensamiento originario, veremos que inmanencia y trascendencia son dimensiones de la única y misma condición humana.

Nuestra realidad en grado cero puede ser definida como una ex-istencia histórica. Somos una ex-istencia, esto es, un ser abierto (ex) a otro, a la





naturaleza, al universo y a la Última realidad. Y al mismo tiempo, vivimos esa ex-istencia dentro del tiempo, del espacio y de un arreglo existencial. Esto es, nuestra condición histórica es hecha y siempre por hacer, abierta a Todo y al mismo tiempo enraizada concretamente en el piso de la vida.

El ser humano es simultáneamente inmanente y trascendente. Es un proyecto infinito que se realiza dentro del tiempo y del espacio. Él vive una angustia ontológica que ningún psicoanalista puede curar, porque ella es intrínseca a nuestra condición humana.

En otras palabras, como seres de trascendencia, no podemos estar encasillados dentro de ninguna fórmula, institución o religión. El ser humano enfrenta entredichos, supera tabúes, rompe barreras. Está siempre más allá de cualquier situación dada. Por otro lado, no puede vivir en las nubes, sino dentro de un lugar definido, de una familia, de una sociedad, de un país, de una cosmovisión.

Esa tensión permite la vivencia de dos proyectos fundamentales. El primero es aquel de la inmanencia centrada en los intereses del mundo empírico, de los negocios, de la política partidaria, de lo que se da en el tiempo y en el espacio. Se abre poco espacio a la trascendencia que es el (proyecto)⁷² de la libertad, de la creatividad, del amor, del diálogo abierto incluso con Dios. Ese proyecto, por más que se oriente por la trascendencia, jamás puede desvincularse de la inmanencia, de la urgencia de atender las necesidades humanas.

El ideal humano consiste en poder equilibrar esas dimensiones, mantener creativa la tensión y así hacer que la vida y la historia se mantengan abiertas a nuevas perspectivas. La búsqueda radical del ser humano es una búsqueda de libertad, y por eso, por trascendencia. Siente dentro de sí un impulso para lo infinito y descansa únicamente cuando hace la experiencia de San Agustín: “inquieto está mi corazón mientras no descanse en Ti, oh, mi Dios”.

Los lugares privilegiados de esa experiencia inmanencia-trascendencia son el encuentro con el otro, el enamoramiento, el amor, la creatividad, entre otros. Pero es en el proceso de liberación de la situación de opresión, construyendo el reino de la libertad y de la creatividad, que se muestra la realización de la trascendencia. Ella fue descrita paso a paso por Paulo Freire. Ella se hace cada vez más vívida en la experiencia de la esperanza radical. Se trata de un principio —principio esperanza de Ernst Bloch— que supera todas las concretizaciones, las esperanzas educacionales, sociales y políticas, para mantener siempre el horizonte tranquilizado para nuevas esperanzas históricas.

Todo lo que es sano puede enfermar. Así, también hay formas patológicas de vivir la trascendencia. Ella es explotada minuciosamente por la propaganda que manipula imágenes cuyo efecto es dar la impresión ilusoria de que, tomando pose de tal o cual bien, se realiza su deseo más profundo. Gran parte

72 *N de la T.* los paréntesis son míos.





de las actuales religiones populares, de las campañas políticas, de los ideales proyectados por la sociedad dominante viven de una trascendencia engañosa, desviando al ser humano de la identificación de aquello que realmente lo realiza.

La coexistencia de la inmanencia con la trascendencia es vista por el cristianismo en el hecho de la encarnación de Dios. Aquello que sobrepasaba todas nuestras medidas tomó forma concreta en la realidad histórica de Jesús. La referencia a esa dimensión cristiana no es irrelevante, pues constituía la fe personal de Paulo Freire. El cristianismo inauguró la trascendencia: lo trascendente descendió en la forma de pobreza y humildad, en la inmanencia. De ahí irrumpió la transparencia que es la trascendencia y la inmanencia penetrándose mutuamente.





U

UNIDAD EN LA DIVERSIDAD

Pedrinho Guareschi y Cristiane Redin Freitas

La unidad en la diversidad tiene que ser la eficaz respuesta de los prohibidos y de las prohibidas, prohibidos de ser, a la manera de la vieja regla de los poderosos: *dividir para reinar* (FREIRE, 2006, p. 116).

“Unidad en la diversidad” es uno de los temas recurrentes en Paulo Freire, principalmente al reflexionar sobre su aprendizaje en las innumerables jornadas pedagógicas vividas en diferentes partes del mundo. Él se presenta como principio básico de su pedagogía y como elemento esencial para permitir una práctica liberadora. Además, él se muestra como una de las prácticas ideológicas más eficaces, empleada por las élites, para perpetuar su dominación. Para comprender su importancia, se hace necesario tener en mente algunos aspectos específicos.

Ese principio es una percepción extremadamente lúcida de Freire y surge en un momento histórico decisivo, cuando innumerables grupos sociales, denominados “minorías”, comienzan a darse cuenta de su denominación y de su explotación. Muchos oprimidos, al darse cuenta de las causas de su sufrimiento, se sublevan contra todos de manera indiferenciada. No consiguen reflexionar y hacer un análisis más amplio de las verdaderas razones de su situación. Se aíslan y comienzan a ver en todos enemigos, excepto los de su propio grupo. No entienden que son víctimas de una estructura más amplia y sistemática que se encuentra en la base de su opresión.

Los estudios culturales, en la literatura sociológica, sicosocial, comunicacional, antropológica, etc., ayudaron a que los analistas avancen, mostrando que, más allá de la clase social, había otras instancias de dominación como el género, la raza, la orientación sexual, la religión, la etnia, la edad, etc. Ciertamente, eso vino a ampliar y a profundizar tanto la comprensión de los fenómenos sociales como las estrategias de su superación.

Pero esos grupos sociales muchas veces no se daban cuenta del hecho que existen factores que son comunes a los diferentes segmentos, que se *suman* y están presentes en todos y que no se *contraponen*. Esa difícil percepción hacía que los diferentes grupos sociales se aislaran y comenzaran a guerrear entre sí. Esa es la cuestión estratégica que Freire entendió ya en el inicio de sus luchas:





Las llamadas minorías por ejemplo, necesitan reconocer que en el fondo, ellas son la mayoría. El camino para asumirse como mayoría está en trabajar las semejanzas entre sí y no sólo las diferencias, y así crear la *unidad en la diversidad*, fuera de lo cual no veo cómo perfeccionarse e incluso cómo construirse en una democracia substantiva, radical. (FREIRE, 2006, p. 118)

Esa práctica o invención como decía Freire, de la unidad en la diversidad, de búsqueda de la unidad en la diferencia, la lucha por ella como proceso, significaba ya el inicio de la creación del multiculturalismo, como fenómeno que implica la convivencia y la tolerancia en un mismo espacio de diferentes culturas: “La tolerancia debe ser la virtud revolucionaria que consiste en la convivencia con los diferentes para que se pueda luchar mejor contra los antagónicos” (FREIRE, 2002, p. 27). Pero ese proceso

(...) no es algo natural y espontáneo. Es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural buscando fines comunes. Por lo tanto, demanda cierta práctica educativa coherente con esos objetivos. Demanda una nueva ética fundada en el respeto a las diferencias. (FREIRE; 2006, p. 119)

Queda claro que, en la visión amplia y perspicaz de Freire, la lucha por la unidad en la diversidad es obviamente una lucha política, implica la movilización y la organización de las fuerzas culturales en que el *corte de clase* no puede ser despreciado. Ese *corte de clase* es indispensable y atraviesa todas las otras formas de opresión. Puede ser verdad que, en algunas instancias, el patriarcado, el machismo, la fuerza de dominación preponderante, o entonces el racismo, el chauvinismo (GUARESCHI, 2003), pero sumado a ellos y permeado por todos ellos, y muchas veces como su origen, está la dominación de clase.

Pero el pánico de Freire, y por eso su insistencia en la unidad en la diversidad, residía en su constatación de cómo la clase dominante inducía a los grupos subalternos a luchar entre sí. Aquí exactamente reside la percepción clara del educador y su énfasis en la importancia de identificar la ideología que se escondía en la práctica de que las minorías luchan entre sí. Insistía con firmeza: “Estoy convencido de que mientras más se asuman como tales las minorías y se cierran unas a las otras, tanto mejor duerme la única real minoría, la clase dominante” (FREIRE, 2006, p. 153).

La unidad en la diversidad, para Freire, era el punto crucial en el que era necesario discernir entre dos caminos. Por un lado, “no hay que negar que existen las diferencias interculturales, y que presentan cortes: de clase, de raza, de género, y como prolongación de ellos, de naciones” (FREIRE, 1997, p. 31). Pero esas diferencias “generan ideologías, de un lado, discriminadoras, y de otro, de





resistencia”. Sin embargo, para Freire, “no es la cultura discriminada la que genera la ideología discriminadora, sino la cultura hegemónica la que lo hace. La cultura discriminada gesta la ideología de resistencia que, en función de su experiencia de lucha, a veces explica formas de comportamiento más o menos pacíficos, y otras, rebeldes” (FREIRE, 1997, p. 31). Aquí se encuentra el punto crucial: en el calor de la lucha, en la constatación de la opresión, los grupos discriminados se olvidan que si es verdad que son diferentes, ellos tienen que encontrar lo que los unifica, que es la superación de la opresión.

Boaventura de Souza Santos (2003), en una charla en el III Foro Social Mundial de Porto Alegre, se refirió a la cuestión de la unidad en la diversidad con una formulación ética que, en su esencia, retoma ese principio freiriano: “Debemos ser iguales en aquello que nos hace sentir inferiores, pero diferentes en aquello que nos quita nuestra caracterización”. Somos ciertamente diferentes, y no podemos negar esas diferencias; pero por tras de esas diferencias hay algo que nos unifica, que es nuestra igualdad fundamental y la lucha contra todas las dominaciones.

Referencias: FAUNDEZ, Antonio; FREIRE, Paulo. *Por uma pedagogia da pergunta*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006; FREIRE, Paulo. *Anotações sobre Unidade na Diversidade*. In: Política e educação, pp. 31-36. São Paulo: Cortez, 1993; GUARESCHI, Pedrinho. *Sociologia da prática social*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003; SANTOS, Boaventura Souza. *Direitos e diversidade. Conferência proferida no III Fórum Social Mundial de Porto Alegre*. 25 Río de Janeiro 2003.

UTOPIÁ

Ana Lúcia Souza de Freitas

“¡Paulo Freire es muy utópico!” es una manifestación corriente, sustentada por el sentido común de que la utopía es algo imposible de ser realizado. Ese entendimiento convierte en peyorativa la calificación del educador. Sin embargo, la noción de utopía que se inscribe en la vida y en la obra de Paulo Freire representa una gran contribución a la formación con educadores y educadoras, teniendo en vista el fortalecimiento de la praxis transformadora frente al escenario de la globalización económica y de la mercantilización de la educación.

Comprender la temática de la utopía en la obra de Paulo Freire requiere discernir los diferentes entendimientos del término, considerando su origen y actualidad. La visión de utopía como algo irrealizable se relaciona con el origen del término, publicado por la primera vez en 1516, por Thomas Moro, en la obra *Sobre a melhor constituição de uma república e a nova ilha de Utopia*. El sustantivo griego *topos* —lugar— se asocia al adverbio griego *ou* —no— para





indicar un lugar que no existe. Identificada con la isla en el Océano Atlántico Sur —*Nenhures*— recién descubierta, es el lugar de concretización de la sociedad idealizada, cuya ficción hace una crítica radical y sistemática a la sociedad inglesa de la época, al presentar la sociedad ideal de los “utopianos”.

Escrita en latín, reeditada y traducida a diversos idiomas, la obra de Moro hizo que el término utopía se volviera común, al ser utilizado en cualquier proyecto de gobierno futuro imaginario, en cualquier proyecto de sociedad más justa y más igualitaria. Ese sentido de utopía permanece hasta los siglos XVIII y XIX, siendo que esta definición encontrada aún en el *Dicionário Aurélio*: “Ningún lugar; país imaginario; creación de Thomas Moro (...); descripción o representación de cualquier lugar o situación ideales, donde rigen normas y/o instituciones políticas altamente perfeccionadas (...) proyecto irrealizable, quimera, fantasía”.

A través de los siglos, el concepto de utopía amplió su sentido, especialmente en el siglo XX. Uno de los responsables por la definición del concepto de utopía es el filósofo alemán Ernst Bloch. En obra de 1950 —*O princípio da esperança* (Contraponto, 2005)—, Ernst Bloch relaciona el concepto de utopía con la noción de esperanza crítica, presentando el concepto de *utopía concreta* en oposición al concepto de *utopía abstracta*. Destaca el carácter positivo de la fuerza creadora de los productos de la imaginación social subversiva, al considerar que la utopía no constituye un *topos* idealizado o proyectado, pero es en primer lugar, un *topos* de la actividad humana orientada a un futuro; un *topos* de la conciencia anticipadora y la fuerza activa de los sueños diurnos.

La perspectiva utópica de Paulo Freire, en conformidad con la comprensión de Ernst Bloch, se relaciona con la utopía concreta. En la obra *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, se hace explícita su comprensión de que “lo utópico no es lo irrealizable; la utopía no es el idealismo, es la dialéctica de los actos de denunciar y anunciar, el acto de denunciar la estructura deshumanizante y de anunciar la estructura que humaniza” (p. 27). La utopía freiriana está relacionada con la concretización de los sueños posibles (ver ficha) y proviene de su comprensión de la historia como posibilidad, o sea, la comprensión acerca de que la realidad no “es”, sino que “está siendo” y que, por lo tanto, puede venir a ser transformada.

La utopía también es sinónimo de esperanza (ver ficha), siendo ésta una temática que persiste en el conjunto de su obra escrita. La obra *Pedagogia da esperança*, publicada en 1992, es referencia de esa perspectiva utópica. Paulo Freire profundiza la comprensión de la esperanza crítica, considerando que la esperanza no es una simple espera, ni proyección idealizada; es tanto una necesidad ontológica como una actitud a ser desarrollada críticamente. Para el autor, sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar el embate, sino que atribuye a la esperanza el poder de transformar la realidad en un excelente modo de caer en la desesperanza, ya que “como necesidad ontológica la esperanza necesita de la práctica para convertirse en concreción histórica” (p. 11).





Así, sin negar la desesperanza como algo concreto, reconociendo las razones históricas, económicas y sociales que la explican, Paulo Freire argumenta la necesidad de la educación de la esperanza. Cuando la esperanza es compartida críticamente, ésta se vuelve indispensable para la conciencia de que la imposibilidad histórica y socialmente contextualizada no inviabiliza el futuro posible. De esta forma, la esperanza entusiasma la participación colectiva en la creación de lo inédito viable (ver ficha). Lo inédito viable es expresión de la actitud utópica que se opone a la visión fatalista de la realidad, siendo ésta una peculiaridad del proceso de concientización (ver ficha). En la obra *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, ya anotada, Paulo Freire afirma que “la concientización está evidentemente vinculada a la utopía” (p. 28).

En la obra *O processo do conhecimento na Pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel* (1995), Ilda Damke analiza la utopía crítica, comprendiéndola como un dinamismo de la acción transformadora. Desde esta perspectiva, es relevante destacar la peculiaridad de Paulo Freire como un educador utópico, ya que la utopía se hace necesaria para que la práctica educativa se realice como enfrentamiento al contexto actual. El fortalecimiento de la utopía es una contribución importante de la obra de Paulo Freire para la calidad social de la formación con educadores y educadoras.

Referencias: BLOCH, Ernst. *O princípio da esperança*. Rio de Janeiro: EdUERJ/Contraponto, 2005. v. 1; DAMKE, Ilda Righi. *O processo do conhecimento na Pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel*. Rio de Janeiro, Vozes, 1995; FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; MORE, Thomas. *Utopia*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo e Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 1999.





VIOLENCIA

Fernando César Bezerra de Andrade

Abuso intencional de poder y fuerza (simbólica, material, física, tecnológica, financiera, etc.) que agravia a la víctima, la violencia implica una transgresión de valores y el irrespeto a la alteridad. Por eso es común la preocupación ética y política, de controlar sus manifestaciones: si los conflictos son inherentes a la convivencia humana, la violencia amenaza y, en el caso del modelo democrático, inviabiliza el ejercicio de la justicia, el respeto a leyes, la solidaridad y el diálogo en la pluralidad. En una palabra, la violencia vacía las posibilidades de acuerdos sociales (MICHAUD, 2001).

El pensamiento de Paulo Freire, contemporáneo de esa crítica a la violencia (incluso la que se da en y por la escuela), inspira proyectos para una formación moral y ciudadana, atenta a la violencia en el entorno social o a la violencia producida por las escuelas. Definida como la cosificación de la persona, cuando es privada de las posibilidades de crear, cambiar, moverse, buscar y ser en relación, la “violencia (...) hiere la ontológica e histórica vocación de los hombres - la de ser más” (FREIRE, 1970, p. 42).

El análisis freiriano de la violencia tiene tres momentos. Los textos iniciales (FREIRE, 1959; 1965; 1970) revelan un compromiso y conciencia del papel de la educación y de la escuela en ese cambio económico y político. La violencia aparece como raíz del autoritarismo y de las relaciones de explotación, diseminados en la cultura brasileña. De esa violencia vertical entre opresor y oprimido, se derivan violencias horizontales entre oprimidos, exigiendo también reconocimiento y superación.

Al educador le cabe formar la conciencia crítica, sobre todo a partir de la alteración de las relaciones de poder pedagógicas, con la práctica del diálogo, la resistencia a las (y la superación de las) relaciones de dominación. En ese cuadro, la tesis sobre las concepciones bancaria y liberadora de la educación puede ser asumida como una completa teoría de la violencia escolar, en la medida que Freire desarrolla no sólo una crítica de la educación violenta, sino también la propuesta de una educación liberadora.

En un segundo momento de la obra, los libros escritos en la década de 1970 revelan una influencia del pensamiento gramsciano, en la adopción de la teoría de las relaciones entre infraestructura y superestructura, así como para la inclusión del trabajo en el proyecto educacional de la sociedad, como principio educativo. Eso es visible particularmente en los escritos africanos. En ellos se defiende la revolución para el establecimiento de una sociedad socialista: desde





esa perspectiva, la violencia necesita ser entendida como efecto de la lucha de clases, provocada por las contradicciones-político-sociales. El responsable por la violencia es el capitalista (o colonizador), debido a que su condición resulta esencialmente de la explotación de otro sujeto (el trabajador o colonizado) en una relación autoritaria, vertical. A su vez el trabajo gana relevancia como principio educativo. Si la educación colonial oprimía y violentaba, la religión, entre conocimiento y acción en la praxis, concientizaría, contribuyendo a la superación de la violencia económica y cultural (FREIRE, 1978).

De ese modo, en los textos de ese período, el principio de una educación dialógica recomienda al educador poner atención en los múltiples lenguajes, pues el objetivo era propiciar oportunidades para el “empoderamiento”. Educar para la no violencia implica educar no violentamente: para ello, cumple que el educador desarrolle esa misma sensibilidad a fin de reconocer y respirar el saber de los educandos, valorizándolo en el momento en que es expresado, y del mismo modo, la forma con la que él fue desarrollado.

En los últimos 15 años de la obra se encuentra el tercer momento de la reflexión de Freire, caracterizada por la predominancia del polo político-pedagógico, que se vuelve a la promoción y defensa de la democracia. Se mantiene la condena a la violencia de la escuela, en la crítica a la separación entre ciencia y sentido común, y en la escuela, a la separación entre contenido programático y vida del alumnado (FREIRE; FAUNDEZ, 1985; FREIRE, 1992).

Hay entonces el reconocimiento de la violencia en la escuela: Freire la entiende como una reacción de las poblaciones urbanas empobrecidas y socialmente más vulnerables. “Ella (la violencia contra las escuelas) es de cierta forma una respuesta a una violencia mayor que es ejercida contra esas poblaciones” (FREIRE en GADOTTI; FREIRE; GUIMARAES, 1989, p. 90). Por lo tanto, como en otras obras, la violencia de miembros de las clases populares es entendida como reacción a la violencia primera, perpetrada cultural y económicamente por la organización social: “liberándose, en y por la lucha necesaria y justa, el oprimido, como individuo y como clase, libera al opresor, por el hecho simplemente de prohibirlo de continuar oprimido” (FREIRE, 1992, p. 100). Necesidad y justicia son atributos que garantizan la legitimidad de la lucha de clases para Freire - desde que esa lucha no derive en violencia brutal, en “guerra de clases”. De ese modo, la violencia contra la escuela no es gratuita, sino reactiva y simbólica, expresando una relación deficitaria de la comunidad con la institución de enseñanza: “Sería necesario ir a las causas de por qué la escuela se convierte en objeto de depredaciones, etc., qué significa la escuela para una comunidad” (FREIRE en GADOTTI; FREIRE; GUIMARAES, 1989, p. 93).

Entonces, el rastreo de los textos freirianos conduce a reconocer una teoría de la violencia, implícita pero relevante, de la cual ya se identificaron dos problemas (ANDRADE, 2006): el racionalismo y el dilema ético inherente a una aceptación de la violencia como medio de liberación. El primero de ellos





se refiere a la aplicabilidad de la teoría freiriana sobre la violencia (que podría ser acusada de ingenuidad); el segundo se relaciona con la coherencia interna de esa teoría, pues, denunciando la violencia del opresor, rechaza la violencia de los oprimidos, obligando a preguntar por la posibilidad de legitimación de la violencia en una determinada circunstancia (la lucha por la libertad).

No obstante esas cuestiones, el diálogo como principio orientador de la intervención pedagógica se mantiene inspirando prácticas dirigidas a la superación de situaciones de violencia en la escuela.

El diálogo hace más sentido en razón de las diferencias y garantiza la pertinencia de la reflexión de Paulo Freire, ilustrada por el énfasis puesto en el par tolerancia y firmeza en el ejercicio de la autoridad para orientar situaciones de conflicto relativas a la convivencia y a la disciplina en la escuela (FREIRE, 1996).

Como se ve, la mayor riqueza de la reflexión freiriana sobre violencia consiste en la defensa de la coherencia entre prácticas y principios ético-pedagógicos, en el rechazo a la banalización y la naturalización de la violencia, y en la afirmación de principios orientadores de la intervención pedagógica que promuevan la superación de la violencia en la escuela, en la convergencia de muchas de las actuales políticas de su enfrentamiento.

Referencias: ANDRADE, F. C. B. “Pensando a violência pela ótica freireana: implicações para a escola pública”. In: SCOCUGLIA, A. C. (Org.). *Paulo Freire na história da educação do tempo presente*. Porto: Afrontamento, 2006. pp. 55-75; FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. (1ª ed. 1978); FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. (1. ed. 1965); FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (1. ed. 1959); FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. (1. ed. 1996); FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. (1. ed. 1992); FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. (1. ed. 1970); FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. (1. ed. 1985); GADOTTI, M; FREIRE, P.; S. GUIMARÃES. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. (1. ed. 1989); MICHAUD, Y. *A violência*. São Paulo: Ática, 2001.

VOCACIÓN ONTOLÓGICA

Sérgio Trombetta y Luis Carlos Trombetta

Este concepto es esencial para el desarrollo de todo el pensamiento antropológico, filosófico y pedagógico de Paulo Freire, pues es a partir de la comprensión de nuestra vocación ontológica dirigida al ser más, donde cada persona asume





la condición de sujeto de su propia historia, que podemos pensar el proceso educativo y la posibilidad de humanización, liberación histórica. Existir para el ser humano es tarea sin fin, proceso permanente de construcción de sí. Nuestra existencia se destina a ser lo que aún no somos. Nos realizamos en la historia y en el tiempo. Cada persona es un proceso que no acaba nunca. “Existir es un concepto dinámico. Implica un diálogo eterno del hombre con el hombre. Del hombre con el mundo. Del hombre con su creador. Es ese diálogo del hombre sobre el mundo y con el mundo mismo, sobre los desafíos y problemas, que lo hace histórico” (FREIRE, 1976, p. 68). Los seres humanos son hechos para transformar el mundo; no somos solamente un ser en el mundo; somos también seres con el mundo. Esto es, seres de relación, de conciencia, desafío, reflexión y de respuestas. Seres que hacen historia y en este hacer historia se van haciendo, pues nuestra condición de seres inacabados y nuestra vocación proyectada para el ser más nos lanzan la infinita tarea, compromiso de conquista de nuestra existencia humanizada, libre de todas las formas de opresión. Pensamos que la riqueza de la obra de Freire se encuentra en el hecho de habernos mostrado lo que somos, pero principalmente en anotar nuestras posibilidades, y que podemos transformarnos. Para el autor, el ser humano es un universo inagotable de posibilidades; un proyecto siempre abierto al perfeccionamiento.

En la lucha por la realización de nuestra vocación ontológica, enfrentamos los límites impuestos por las condiciones históricas, por las circunstancias. En un contexto marcado por la dominación, por la opresión y por la injusticia, los seres humanos se deshumanizan y no encuentran espacio, condiciones históricas adecuadas para la realización de su vocación ontológica. Por eso, para Paulo Freire la educación es una lucha permanente a favor de la humanización/liberación y contra las estructuras que prohíben, impiden al ser humano realizarse plenamente como sujeto personal. La educación verdadera está comprometida con el ser más, con la emancipación humana y con el espíritu creador. Es nuestro deber ético luchar contra las situaciones históricas que inviabilizan el ser más, la vida en su plenitud creadora. La verdadera vocación de la humanidad es la liberación, la humanización universal. “La educación debe estimular la opción y afirmar al hombre como hombre. En todo hombre existe un ímpetu creador. La educación es más auténtica mientras más desarrolla ese ímpetu ontológico de crear. Es necesario que demos la oportunidad para que los educandos sean ellos mismos” (FREIRE, 1979, p. 32).

La vocación ontológica se efectiviza a través de la educación liberadora. Por eso, la negación de la educación, la exclusión, la falta de oportunidades para que la persona desarrolle sus potencialidades es una especie de muerte en vida. Negar la educación a una persona es impedir que ella desarrolle su humanidad. Para nosotros, seres humanos, existir de modo auténtico es ser capaz de comprender la realidad, de decir su palabra, de pronunciar el mundo. “Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es modificarlo. No es en el silencio que los hombres se hacen, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción-reflexión” (FREIRE, 1974, p. 78).





Nuestro destino, como seres humanos conscientes de nuestro lugar en el mundo, en la historia, debe ser crear, transformar el mundo, siendo sujetos de su acción y no objetos domesticados, pasivos, fácilmente manipulados por las ideologías opresoras que reducen la persona a simple instrumento, cosa a servicio del sistema.

Es necesario que la educación esté —en su contenido, en sus programas y en sus métodos— adaptada al fin que se persigue: permitir que el hombre llegue a ser sujeto, construirse como persona, transformar el mundo, establecer con los otros hombres relaciones de reciprocidad, hacer la cultura y la historia. (FREIRE, 1980, p. 39)

Ser que es capaz de adquirir conciencia de la realidad y a partir de ese conocimiento del mundo asumir un compromiso, responsabilidad ético-histórica con la humanización y la transformación de la realidad.

A través de la educación humanista liberadora realizamos nuestra vocación ontológica dirigida al ser más. La educación dialógica es el mejor camino para viabilizar la vocación ontológica de la persona. Esto porque los seres humanos se hacen en el diálogo amoroso, fraterno unos con los otros. Nos educamos, nos hacemos personas en el diálogo intersubjetivo que respeta la alteridad del otro. El diálogo es el núcleo central de la pedagogía liberadora; es condición fundamental para nuestra humanización.

El diálogo no puede existir sin un profundo amor por el mundo y por los hombres. El amor es al mismo tiempo el fundamento del diálogo y el propio diálogo. El diálogo exige igualmente una intensa fe en el hombre, fe en su poder de hacer y rehacer, de crear y recrear, fe en su vocación de ser más humano: lo que no es privilegio de una élite, sino el derecho que nace con todos los hombres. (FREIRE, 1980, p. 83)

En esta lucha por ser más, en este compromiso para realizar la vocación ontológica, el respeto por el otro es una especie de imperativo ético irrenunciable. “No puedo ser si los otros no son; sobre todo no puedo ser, si prohíbo que los otros sean” (FREIRE, 1995, p. 44).

Referencias: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 1. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1995. 120 p; FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980. 102p; FREIRE, Paulo. *Educação como prática para a liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 149 p; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 79 p; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 218 p.





Se terminó de imprimir en los talleres gráficos de
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA
Pasaje María Auxiliadora 156-164 - Breña
Correo e.: tareagrafica@tareagrafica.com
Página web: www.tareagrafica.com
Teléf. 332-3229 Fax: 424-1582
Setiembre 2015 Lima - Perú





Este *Diccionario Paulo Freire* que contiene una compilación de artículos en torno a un conjunto de categorías freirianas, es producto de muchos diálogos. Para el *Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, CEAAL*, el editarlo en castellano tiene por objetivo continuar proyectando ese quehacer dialógico, crítico y creativo que sea coherente con aquel desafío que Paulo lanzó cuando, al crearse el Instituto Paulo Freire en São Paulo, señaló: “No quiero que me repitan, quiero que me reinventen”. Por eso, cada uno de los términos o conceptos comentados por distintas personas en esta obra, se convierte en una palabra generadora de nuevas reflexiones creativas, que nos permiten abrir nuevos espacios de diálogo, de debate, de confrontación con nuestras propias realidades y pensamientos de hoy. Cada aproximación a una de esas palabras generadoras es, en realidad, una oportunidad para aproximarnos al pensamiento de Freire, pero también para que el pensamiento freiriano penetre en nosotros y nos inspire hacia la construcción de un movimiento de educación popular en nuestra región; es, sin duda, una oportunidad para dialogar con Paulo Freire desde todos los rincones de Nuestra América Latina y el Caribe.

