

FREIRE: ENTRE EL MITO Y EL HITO

Anotaciones para una lectura de la evolución de su pensamiento

Germán Marino Solano Dimensión Educativa



Freire: Entre el Mito y el Hito por [German Mariño](#) se encuentra bajo una Licencia [Creative Commons Atribución-No Comercial-Licenciamiento Recíproco 3.0 Unported](#).

INTRODUCCIÓN

Algunos hombres tan sólo padecen la época que les toca vivir; otros, la comprenden; unos pocos, la ayudan a configurar. Freire es precisamente un protagonista, un constructor de época; una característica particular que hace aún más enriquecedor recordarlo. Pero, realmente, Freire se encuentra entre tres épocas: la primera culmina hacia la década del sesenta y de la cual Freire es, por decirlo de alguna manera, su producto. La segunda, nace, se desarrolla y culmina entre las décadas del sesenta y del noventa; en este periodo Freire es uno de los actores pedagógicos más representativos. En la tercera –la cual anuncia el año 2000– Freire presencia, tímidamente, su gestación.

No obstante, Freire ya sea como producto, como protagonista o como visionario, logra asumir siempre una autonomía relativa; logra “leerla y escribirla” desde una serie de principios que permanecen constantes y que entran a matizar con un sello personal, los excesos y los defectos de los paradigmas hegemónicos. Esa axiomática la constituye su humanismo radical. Por eso no es gratuito que cuando le preguntan en 1991 cuál podría ser la herencia que dejase a los

educadores, Freire responde: "Fui un hombre que no podía comprender la vida sin el amor y sin la búsqueda de conocimiento"¹.

PRIMERA ÉPOCA

Del dirigismo explícito al populismo inductivo: El clima de la época

Las ideas con las cuales Paulo Freire parte son el producto de su época². Tal como comenta Vanilda Paiva: "Los orígenes intelectuales de Freire, no distan mucho de los de su generación. Como tal, Freire simboliza los aciertos y flaquezas de su época".

Las principales vertientes de las cuales Freire se nutre, pueden esquematizarse en tres: el *personalismo cristiano*, *existencialismo* y el *culturalismo* las cuales, a su vez, terminan, en ese tiempo, fusionándose en lo que se denomina la síntesis existencial culturalista.

La concepción de concientización

Hemos dicho que Freire es un producto de su época y esta pregonaba la necesidad de la modernización del Brasil. Urgía un cambio, puesto que Brasil debía entrar en una nueva *fase*, la del desarrollo. Su *circunstancia* –dentro de la fraseología de Ortega y Gasset– había cambiado y ese cambio, a su vez, implicaba un nuevo tipo de educación. El peso de este proyecto educativo para ajustarse a la nueva *fase*, se evidencia desde la revisión del mismo índice de *Educación como práctica de la libertad*, el cual aparece a continuación:

- I. La sociedad brasileña en transición.
- II. Sociedad cerrada e inexperiencia democrática.
- III. Educación versus masificación.
- IV. Educación y concientización.

La sociedad brasileña se encontraba en transición y la antigua Brasil era una

sociedad cerrada y carecía de una experiencia democrática; de ahí que se requiriera una nueva educación, pero la cual no condujera a la masificación, sino a la formación de personas (según el ideal personalista cristiano) todo lo cual se lograría mediante la concientización.

El índice del libro habla por sí mismo: "El punto de partida de la transición es la sociedad cerrada (...) sociedad sin pueblo, antialogante, lo cual dificulta la movilidad social ascendente. Desprovista de vida urbana o con una vida urbana muy precaria. Con alarmantes índices de analfabetismo. Atrasada. Dirigida por una elite yuxtapuesta a su mundo, en vez de . integrada a él"³.

Ahora bien, esta educación para la transición tiene por objetivo la concientización. Freire presenta los diferentes tipos de conciencia (ingenua y crítica). La conciencia ingenua (propia de una sociedad cerrada), posee características como las siguientes: fuerte contenido emocional en detrimento de la racionalidad, ausencia de diálogo, utilización de explicaciones míticas y gregarismo. Por el contrario, la conciencia crítica se caracteriza porque: sustituye explicaciones mágicas por principios causales; pone a prueba sus *hallazgos* y está siempre lista a revisarse, y es eminentemente racional. En síntesis, los tipos de conciencia se diferencian en:

- 1) Predominio de la emoción frente a la razón, lo cual se traduce en la capacidad o en la incapacidad para dialogar.
- 2) Rechazo o aceptación frente al cambio.
- 3) Subjetivismo frente a objetivismo.

En la óptica de explicitar a Freire como un hombre de su época, es importante señalar cómo las categorías de conciencia ingenua y crítica, incluso, con el mismo nombre, ya habían sido propuestas por Guerreiro Ramos, a quien Freire cita varias veces (a propósito, por ejemplo, del "hombre entre paréntesis", que siempre piensa antes de decidirse a optar y el cual no es ni escéptico ni tímido

sino crítico en *Educación como práctica de la libertad*, p. 61). Pero independientemente de los orígenes y de las influencias, la concientización se presenta como el paso necesario entre uno y otro tipo de conciencia.

Por otro lado, en el tratamiento de la concientización se pueden reconocer dos posturas diferentes: la populista inductiva y el iluminismo. El iluminismo se expresa, básicamente, en las obras anteriores a *Educación como práctica de la libertad* (*Educación y actualidad brasilera* 1959...). Tal como comenta Vanilda Paiva:

El autoritarismo se manifiesta en los escritos de Freire, de la misma forma que la ideología de su época (representada básicamente por el Instituto superior de estudios brasileños-ISEB-):
(...) estos ya sabían, por sus análisis objetivos, cuál era el sentido de la fase histórico-social vivida por el país y por eso podían iluminar la sociedad con tal conocimiento. Podían proponer una "ideología del desarrollo", porque sabían que era lo mejor para todos...
Por otra parte, (...) la iluminación de la sociedad sólo podría lograrse mediante la lucha al nivel de las conciencias; dependía de la pedagogía de la no violencia⁴.

Ciertamente, debe reconocerse que en *Educación y actualidad brasilera*, por ejemplo, Freire se manifiesta en contra del autoritarismo, pero contra un tipo determinado de autoritarismo: el arcaico. Se criticaba el autoritarismo directo, que en algunas ocasiones se manifestaba, incluso, físicamente. El iluminismo, por su parte, es un autoritarismo *maquillado*; el cual opera a través de un diálogo cálido para beneficio del otro, además de estar cargado de mesianismo. Este iluminismo pretendía, además, la transformación social dentro de los límites del sistema y mediante un diálogo *racional*, ordenado y pacífico. Es la razón la que manda al poder y la educación la que propaga la razón. El iluminismo retrocede significativamente en su obra *Educación como práctica de la libertad* (1965). Aquí Freire evita claramente identificarse con los ISEB- Bianos (los cuales defendían el nacionalismo desarrollista).

Ya no habla de *dar* conciencia ni de llevarla a las masas; por el contrario, pone de relieve lo negativo de tal donación y la importancia de la conquista y del derecho a la palabra (a pesar de que muchos de sus temas expresan un apego muy grande a sus concepciones anteriores, lo que se evidencia, por ejemplo, en las Fichas de Cultura y los mismos *temas* generadores seleccionados, que analizaremos posteriormente). En este cambio de perspectiva entra a jugar un papel grande la influencia del personalismo cristiano (de ahí toda su crítica a la masificación).

Pero *Educación como práctica de la libertad* no logra emanciparse del corte mesiánico. El iluminismo es ahora trabajado con una postura aparentemente contraria, el populismo inductivo: las masas aquí son las que tienen la verdad (populismo) y el papel del educador es ayudarlas a tomar conciencia de esa verdad. Sin embargo, los educadores se las *arreglan* para, de manera fraterna, ir *induciendo* su propia lectura de la realidad. El educador es el que lee la verdad escondida en el pueblo, pero al leerla no hace cosa diferente que transponer su propia verdad.

El sesgo populista (mucho más explícito en *Pedagogía del oprimido*), ha sido fácilmente detectado por los lectores de Freire. Tanto que, aún en entrevistas recientes, debe todavía *defenderse* de anular el papel del educador en el proceso educativo⁵.

El carácter inductivo de su populismo permanece realmente velado, no porque sea difícil de encontrar, sino porque no es explícitamente presentado. En *Educación como práctica de la libertad* hay un ejemplo muy claro: cuando habla de las fases para la alfabetización, plantea: "La cuarta fase consiste en la elaboración de guías que auxilien a los coordinadores de debate en el trabajo". Estas guías deben ser meras ayudas para los coordinadores, jamás rígidas prescripciones de debate en su trabajo⁶, estas deben orientarlo, es decir, que el educador tiene unos objetivos previos.

Lo anterior, podría polemizarse aduciendo que son guías abiertas, lo cual queda aclarado por el propio Freire en un ejemplo en el cual comenta cómo un alumno de las sesiones de alfabetización de Angicos, ante el Presidente Joao Goulart, declaró que ya no era masa sino pueblo. “Y había dicho más que una simple frase: escogió la participación decisiva que sólo el pueblo tiene, y renunció a la dimisión emocional de las masas. Se politizó...” Ahora bien, de lo anterior cabría preguntarse: ¿de dónde un campesino analfabeto llega a una conclusión en la cual se diferencia de manera tan sutil masa y pueblo?; ¿no hay allí una muestra de cómo las guías (que no deberían ser rígidas), realmente, conducían el proceso?

Es bueno rastrear el debate entre masa y pueblo, lo cual permite ubicarlo dentro de la misma obra de Jaspers. Este autor afirma que el pueblo es algo ordenado, conciente de su forma de vivir, de pensar y de sus tradiciones. La masa, por el contrario, carece de orden y es en sí misma inconsciente; sin responsabilidad, vive en el nivel más bajo de conciencia⁷. No se trata, dice Jaspers, de combatir a la masa; se trata de convertir la masa en pueblo. De lo anterior, también se puede concluir que educador de Angicos, estaba *induciendo* en su tarea de alfabetización un concepto planteado inicialmente por Jaspers.

Pero había otra posición contraria a la masificación, la personalización, la cual era el planteamiento pedagógico explícito. Pero existían opciones y concepciones concretas implícitas en los programas de alfabetización y en los educadores que los llevaban a cabo.

El carácter histórico del populismo inductivo, sobre todo en su ambigüedad, que por una parte criticaba la manipulación, pero implícitamente se otorgaba el derecho de leer la verdad preexistente en las masas, se vislumbra al trabajar el pensamiento de Viera Pinto, uno de los intelectuales más prestigiosos de la época.

Viera Pinto en su obra: *Conciencia y realidad nacional*, insiste en que la ideología proviene de las masas y no es preciso que se le imponga, porque en la medida en que va llegando a una reflexión sobre sí misma, puede expresar su autenticidad cuya expresión natural coincide con la ideología desarrollista. También le incumbía ayudar a que la masa enunciara su ideario ideológico, sus balbuceos, para suprimir las carencias de la posibilidad de verbalización. El mismo Viera Pinto echó mano del concepto de *conciencia posible* y consideró que las masas de aquella fase histórica en Brasil, no eran capaces de ir más allá del proyecto viable que implicaba modernizar la sociedad brasileña (y que coincidía con el nacionalismo desarrollista). El concepto de conciencia máxima posible, era aquí utilizado como justificación para una pedagogía que transmitiera a la masa el contenido que debería tener su conciencia⁸. Entonces, el populismo inductivo no era una prerrogativa del planteamiento freiriano; era básicamente una expresión de la época.

Las fichas de cultura

Para empezar, es importante aclarar que el trabajo de alfabetización de Freire, es un trabajo posterior al que él venía haciendo en los Círculos de cultura del movimiento de cultura popular de Pernambuco, en los cuales se discutían problemas brasileños con grupos de adultos (alfabetizados o no).

En los Círculos de cultura instituímos debates de grupo, ora en busca de aclarar las situaciones, ora en busca de acción propiamente dicha... La programación de estos debates nos era dada por los propios grupos, a través de entrevistas que manteníamos con ellos y de las que resultaban, temas como: nacionalismo, fuga de divisas, evolución política del Brasil desarrollo, voto del analfabeta...⁹

A partir del éxito obtenido en tales círculos: "Con seis meses de experiencia, nos preguntábamos si no sería posible hacer con la alfabetización algo semejante a lo realizado en el análisis de la realidad brasileña..."¹⁰

La propuesta metodológica de la alfabetización se encontraba, pues, delineada en los Círculos de cultura: esta se trataba de tomar conciencia de la realidad brasileña a través de debates sobre temas de interés para los participantes. En la experiencia de alfabetización propiamente dicha, Freire, instaura dos grandes eventos: las *fichas de cultura* y las *palabras generadoras*. Las palabras generadoras vendrían a cumplir una función análoga a los temas de los debates sobre la realidad brasileña.

Las fichas de cultura, en cambio, se proponían hacer tomar conciencia a los analfabetas de su valor de hombres y de su vocación esencial. En las fichas de cultura se plasma con mayor nitidez la influencia del culturalismo y del existencialismo, ya que estas diez fichas trabajan el concepto antropológico de cultura y el papel del diálogo. Por otro lado, también se concibe la cultura como una cultura ambiente, como la *circunstancia* que se desarrolla mediante la acción del hombre en el mundo.

SEGUNDA ÉPOCA

De la toma de conciencia (concientización), a la práctica social: su encuentro con el marxismo

La segunda etapa dentro del pensamiento freiriano se inicia con su obra más difundida: *Pedagogía del oprimido*. Es esta una obra de transición, en la cual persisten antiguas ideas pero, simultáneamente, van gestándose nuevos planteamientos. En ella juega un papel fundamental su estadía en Chile, donde se encuentra con el marxismo.

Esta etapa se caracteriza por:

a) Del concepto del hombre al de clase social

Se pasa de la concepción desarrollista-nacionalista, en la cual el problema es visto como desfase, como asincronía entre sociedad atrasada y sociedad

moderna, al análisis estructural, en el cual aparecen: la dimensión política de la educación, las clases sociales, la comprensión de las relaciones sociales de producción y la dependencia externa.

Pero esta etapa es una etapa de transición, en la cual se van operando cambios graduales:

El Freire del sesenta –nos plantea Marcela Gajardo– continuó durante algún tiempo utilizando un referencial teórico en el cual aún no tenían cabida elementos que permitieran analizar el problema en términos estructurales (...) y para la cual los déficit educativos de los sectores populares, ya no se interpretaban como producto de los vacíos culturales, sino como producto de la prevaencia de un modelo capitalista dependiente¹¹.

Freire mismo, realiza una autocrítica al respecto:

En mis primeros trabajos no hice casi ninguna referencia al carácter político de la educación. Más aún, tampoco hice referencia al problema de las clases sociales ni a la lucha de estas. (...)estaba ideologizado, ingenuizado, como pequeño burgués intelectual¹².

O como plantea Barreiro: “era necesario pasar a comprender en términos de clase, lo que anteriormente se comprendía en términos de hombre”¹³.

b) De la concientización (toma de conciencia) a la práctica social

La idea existencialista cristiana (Jaspers) y fenomenológica, que la liberación se obtiene al tomar conciencia de ser un ser histórico (conciente de su in conclusión y cuya vocación ontológica es ser más), entra en crisis y comienza a ser reemplazada por la necesidad de articularla a la acción. Tal como lo menciona Susana Sawyer en su artículo: “Freire visto desde el ángulo fenomenológica”:

Dice Luypen -un reconocido fenomenólogo-: “Mediante el conocimiento, hombre y mundo llegan a ser ellos mismos”. El hombre llega a ser porque se abre paso sobre el determinismo de la naturaleza (...) pero no puede ser él mismo sólo, necesita de la naturaleza, ser con ella.

Creo que este significado es exactamente lo que Freire quiere reproducir cuando plantea su proceso de problematización¹⁴.

El mismo Freire, refiriéndose a una entrevista que le hicieron en Chile en 1972, dice: “En *Educación como práctica de la libertad* tuve algunos momentos que anunciaban que había sido picado de subjetivismo. Lo que pasa es que ya me hice esa autocrítica hace tres años, pero hay personas que siguen criticando ese libro sin haber leído la crítica de mí mismo”¹⁵.

En 1974 Freire va, pues, modificando su análisis y reitera su posición (téngase en cuenta que *Pedagogía del oprimido* es publicado en 1970), diciendo:

(...) al considerar el proceso de concientización tomé el momento de develamiento de la realidad social como si fuese una especie de motivador de su transformación. Mi error no consistía en reconocer la importancia del conocimiento de la realidad en su transformación. Mi error consistió en no haber tomado esos dos polos juntos en su dialéctica.¹⁶

Y agrega, en la entrevista publicada por el CEAAL, antes citada: “Me auto critiqué cuando vi que parecía que pensaba que la percepción crítica de la realidad, ya significa su transformación”¹⁷.

c) Del cambio abstracto a la acción organizada

Freire, inicialmente plantea que a medida que se va tomando conciencia, se va cambiando la realidad. Se sostiene por el hecho de ver el mundo de una manera diferente, las personas cambian. Y si las personas cambian, el mundo cambia.

La tendencia natural en los Círculos de cultura –escribe Freire en 1966– será la transformación gradual, a veces muy rápida, de grupos de estudio en grupos de acción. En realidad, a medida que los grupos van siendo desafiados por situaciones cada vez más problemáticas, ellos desarrollan su conciencia aclarándola, y pasar de la comprensión de la situación a la acción sobre ella...¹⁸

Como resultado de su encuentro con el marxismo, se va acercando a la idea que es necesario una acción orgánica, sin tampoco entrar a precisar nada al respecto. Este hecho de indefinición –plantea Bosco Pinto– “hace que concientización genere un sentimiento de frustración”. Algunos atribuyen esta frustración a la falta de una mediación como el partido político (Darcy de Oliveira), otros, a la inserción de las prácticas de concientización en las estrategias políticas de gobiernos reformistas; de todos modos, tales lecturas se posibilitaron debido a la falta de definición política ideológica del propio Freire.

d) Reconocimiento parcial de la dirección del educador

En síntesis, este es un período de transición motivado por su encuentro con el marxismo. Pero su propuesta metodológica no se modifica sustancialmente. El educador continúa seleccionando, desde los grupos con los cuales va a trabajar, y va pasando por la investigación temática hasta la coordinación de los Círculos de cultura. Se pasa de un populismo inductivo a una posición de dirección reconocida, pero ambigua.

La famosa aseveración freiriana: "nadie educa a nadie, como tampoco nadie se educa a sí mismo. Los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador", es un ejemplo de tal ambigüedad¹⁹. Para muchos, esa era la expresión de una propuesta no directiva aunque la práctica concreta fuese diferente, porque tanto la codificación misma como la descodificación constituyen parte de un proceso intencionado hacia el logro de objetivos, que tienen una connotación política, en el sentido que apuntan a un cambio en la percepción y en el comportamiento de los grupos sociales, ya sea con fines integracionistas o liberadores. Al respecto Freire reconoce que: "La educación, cualquiera que esta sea –tanto la autoritaria como la democrática– implica cierta dirección". De manera más radical y más reciente (1989) dice: "Cuando uno, como educador, dice que es igual a su educando, o es un mentiroso y un demagógico o es incompetente. Porque el educador es diferente del educando por el hecho mismo de que es educador (...) No existe educación no directiva, y esto ya está dicho en Pedagogía del oprimido"²⁰.

Pero a pesar de las cuestiones explícitas actuales, lo cierto es que, aunque la dirección aparece en esta etapa de una manera ambigua, se encuentra planteada y no como en la etapa inicial, cuando era encubierta a través de un populismo, el cual terminaba *traicionándose* puesto que al final se inducía el *mensaje* diseñado de antemano. Quizá se podría decir que se vislumbra aquí el paso de lo inductivo populista a lo inductivo vergonzante, no reconocido suficientemente.

El mayor afinamiento de esta etapa, en términos metodológicos, es la incorporación de la observación participante (con diarios de campo incluidos), para la investigación del universo problemático y vocabular. Ciertamente, desprovisto tanto de su ingenuidad política como de su carácter manipulador, el uso de una perspectiva etnográfica (que llega en Freire incluso a tener algunos componentes participativos), podría ser uno de los componentes más rescatables

de su obra. No obstante, el experimento etnográfico planteado en *Pedagogía del oprimido* se encuentra inserto dentro de la ambivalencia señalada anteriormente.

TERCERA ÉPOCA

De lo apolítico, al culto de las vanguardias

A través de un proceso que parte de una posición en la cual no se reconoce el carácter *político* de la *educación*, Freire –quien lentamente se acerca al marxismo– termina conformándose, en las experiencias africanas, con las vanguardias de los partidos que consiguen la independencia de Portugal. Tal alineación se expresa, básicamente, en dos de sus obras: *Cartas a Guinea-Bissau* (GB) y *Cartas a Santo Tomás y Príncipe* (STyP).

Como menciona Antonio Monclús: “(GB) es el texto más militante de Freire (...) Se identifica con las tesis del Partido Africano para la independencia de Guinea y Cabo Verde, que lideró Amílcar Cabral (...) Ve en el régimen una experiencia semejante a la revolución cubana, la cual admira”²¹.

Freire –según la perspectiva de Antonio Monclús– considera a Amílcar Cabral, semejante al Che Guevara y a Fidel Castro, un representante de esa expresión tan querida y tan reiterada en sus escritos: “la comunión con su pueblo”: “...en todas las dimensiones del proceso de liberación que se dio en GB. se percibe la visión profética de Amílcar Cabral...”²²

El mismo Freire, en la introducción de *Cartas a GB*, comenta: “La única manera como podríamos prestar nuestra colaboración, por modesta que fuera, era en cuanto militantes y nunca como especialistas neutrales”²³. Esta adhesión posee para algunos, como para Darcy de Oliveira, cierta autonomía, que matizaría su admiración incondicional a las vanguardias. “...fiel a su rechazo de toda manipulación y transposición del saber, advierte que las relaciones entre partido y clases oprimidas (no pueden ser) una relación entre un polo

portador de conciencia histórica y otro portador de una conciencia vacía”²⁴.

Freire unos años antes (1972), en Santiago de Chile, refiriéndose a la relación vanguardia-partido, decía: “La conciencia de clase no se constituye espontáneamente (en la clase obrera), sino que parte de aquellos que fueron capaces de teorizar, pero si la vanguardia se siente como poseedora de la conciencia de clase (...) termina por concebir a la clase proletaria como sin conciencia (...) y corre el riesgo de manipularla...”²⁵

Sin embargo, no deja de existir un carácter ambivalente en la relación vanguardia- masa que se puede constatar en afirmaciones (que coexisten con las anteriores), tales como: “Lo que se impone de hecho, no es la transmisión al pueblo de un conocimiento previamente elaborado, cuyo proceso implicaría el desconocimiento de lo que para el pueblo es sabido y, sobre todo, de lo que el pueblo sabe, sino una devolución que se le hace al pueblo, en forma organizada, de aquello que él ofrece en forma desorganizada”²⁶.

En las masas, entonces, sí existe conciencia pero en desorden, y el papel de la vanguardia es de volverla sistematizada, sin negar que: “...la vanguardia tiene un papel indiscutible: empezar el proceso y hasta conducirlo en ciertos momentos”²⁷.

De todos modos, al analizar los textos globalmente (GB y STyP), se evidencia una militancia que en la práctica pedagógica no deja de tener una gran dosis de reverencia; ejemplos como la cita del Camarada Presidente Pinto de Costa (STyP) son un indicador. Como se verá enseguida, para el Camarada Presidente “si no se está de acuerdo con el proyecto socialista, entonces...” y además, “es posible discrepar pero sólo admitiendo de entrada que de lo que se trata es de construir el socialismo”.

Toda educación –plantea Freire– tiene una intención política. No es por otra razón, que el Camarada Presidente dice muy bien, en un momento en el Primer Seminario Nacional de Alfabetización de Adultos, en Diciembre de 1976: “Siempre dijimos que no podíamos confiar la

tarea de la educación a profesores neutros. Un educador que no se identifica con los objetivos de nuestro movimiento, que no está de acuerdo con la lucha por la construcción de una sociedad socialista en STyP, no sirve. No podemos admitir –finaliza el Camarada Presidente– mercenarios en educación”²⁸.

El texto anterior no deja de recordar la frase de un famoso político populista argentino, Juan Domingo Perón: “Me gustaría que los funcionarios públicos fuesen, al mismo tiempo, honestos, inteligentes y peronistas”.

En la concreción pedagógica, dentro de las recomendaciones presentadas en los Cuadernos que envía a Santo Tomás y al Príncipe, no duda en admitir que “algunos ejercicios podrían consistir en transcribir en el cuaderno las consignas del partido, las cuales los alfabetizados pueden ver en los periódicos o pintadas en las paredes”²⁹.

Desde el punto de vista de la formación de educadores, se podría hablar, entonces, de mayéutica, en la medida que el punto de llegada está predeterminado por el proyecto de la vanguardia, y la educación debe ir gradualmente, con diálogo y con participación para hacer que los educandos alcancen ese punto.

Metodológicamente, es interesante anotar que Freire en ST y P, programa la introducción de temáticas por parte del educador (las cuales deben surgir de los análisis cotidianos que esta haga); es decir, alienta cierto grado de iniciativa; sin embargo, esta se encuentra dentro de un contexto muy estructurado (son tres unidades de un total de veinticuatro; el resto está dado). De ahí que es plausible interpretar tal autonomía como una estrategia que, en últimas, lo que consigue es optimizar la transmisión del mensaje global y central y lo hace a partir de retomar una antigua idea completamente olvidada: la de cotidianidad de la temática de la cartilla.

Recuérdese que el universo problemático y vocabular, en las primeras propuestas, debía ser particular, específico para cada subpoblación y surgía

como resultado de una investigación en terreno. En el período masivo de África, sólo se redacta una cartilla para toda la población.

CUARTA ÉPOCA

De la educación de la ciudadanía a la reivindicación del posmodernismo progresista

Paulo Freire regresa al Brasil en 1980, después de más de quince años de exilio. En el Brasil de la década del ochenta ya no se habla de concientización: “el *universo temático* es algo carente de lógica y orden, parte de una trama desarticulada de la cultura que debe ser articulada por el educador” (Wanderley, 1984). Cobra fuerza la noción de *saber popular* a partir del cual, y en función de los intereses y necesidades de los grupos, se redefinen los fines y los proyectos educativos (Rodríguez Brandao, 1984).

Freire habla de reinventar la concientización. En el 1981 trabaja con la Arquidiócesis de Sao Paulo y elabora un material para apoyar el análisis del acontecer político nacional. Se critica el populismo, el régimen autoritario y la división del pueblo por parte de los partidos políticos (IDAC 1982).

En 1985 vuelve a trabajar en el sistema público de enseñanza. En Pernambuco lanza el programa de alfabetización de jóvenes y adultos. Su punto de arranque son ahora los testimonios de quienes participan en la experiencia. Organiza la temática, espacialmente, desde lo inmediato (vivienda, salud..), pasando por lo cercano (alcaldía, iglesia...), hasta lo mediato (Brasil, Reforma Agraria..)

En noviembre de 1988 el Partido de los Trabajadores gana las elecciones en Sao Paulo y Freire entra a dirigir (por catorce meses) la Secretaría Municipal de Educación. Cuando le preguntan cuál es su propuesta pedagógica ahora que está en el poder, Freire responde:

Estar al frente de la Secretaría me da un poco de poder, pero no: el poder, por lo demás, es bastante menos de lo que ingenuamente se piensa que tengo (...) y acepté la Secretaría para realizar algunas de las ideas que vengo proponiendo desde hace largo tiempo (...) en el gobierno municipal aprovecho el poder para realizar parte de lo que nos anima (...) Hacer algo es difícil por los innumerables obstáculos de

naturaleza ideológica, burocrática, política, financiera, por causa del desánimo de muchos educadores cansados de tantas promesas no cumplidas. Difícil... pero posible³⁰.

Freire postula la alfabetización como elemento para la formación de la ciudadanía³¹, la variable política tiene ya un peso diferente. La alfabetización es sólo un elemento dentro de los derechos ciudadanos y se reconocen los límites que imponen las condiciones políticas:

No hay práctica que no esté sometida a ciertos límites (...) No basta decir que la educación es un acto político (...) es preciso asumir la comprensión de los límites (...) La práctica tiene que ver con el problema del poder, que es de clase y tiene que ver con el conflicto y la lucha de clases. Comprender el nivel en que se encuentra la lucha de clases es indispensable para la delimitación de los contenidos de la educación, de lo históricamente posible, de los límites de la práctica político educativa³².

El Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza le pregunta: ¿la transformación de la sociedad pasa por la educación?

He dicho muchas veces que la educación no es la palanca para la transformación de la sociedad, pero podría ser. Decir que no es, pero que podría ser, no es disminuir su importancia. Esta importancia crece, cuando en el juego democrático, un partido progresista alcanza el gobierno, y con él, una parte del poder. En este caso, todo lo que se puede hacer por introducir cambios en el aparato escolar; debe ser hecho³³.

La década del ochenta se acaba: los sandinistas pierden las elecciones, el Frente Farabundo Martí, firma un acuerdo de paz en El Salvador, los socialismos *reales* se desploman. Los tiempos de la claridad en la construcción de una nueva sociedad se han desdibujado. Muchos pregonan la muerte de las ideologías.

En 1993, Freire retoma "la bandera de la esperanza., hay que volver a pensar en lo inédito viable, en lo posible"³⁴. Hace un llamado a la comprensión de la posmodernidad progresista un rechazo al neoliberalismo con- sen/ador³⁵. Hay que

ser posmodernos, menos seguros de nuestras certezas³⁶.

Me siento absolutamente en paz al entender que el desmoronamiento del llamado socialismo realista no significa, por un lado, que el socialismo en sí haya demostrado ser inviable, y por otro, que la excelencia del capitalismo haya quedado demostrada³⁷.

(...) Hay momentos históricos en que la supervivencia del todo social plantea a las clases la necesidad de entenderse, lo que no significa que estemos viviendo un tiempo histórico vacío de clases. Las clases sociales continúan existiendo y luchando por sus intereses propios³⁸.

(...) La afirmación de que el discurso ideológico de las izquierdas ya no existe (...) es un discurso ideológico y mañoso de las clases dominantes. Lo superado es el discurso fanático...³⁹

Carlos Torres, biógrafo de Freire, quien al pedirle a este último que planteara su herencia para los educadores del mundo, obtiene un comentario que bien podría acercarse a un epitafio: "Tengo sesenta y ocho años (en 1991) y me siento todavía joven (...) pero si se trata de hablar sobre mi herencia diría: Paulo Freire fue un hombre que no podía comprender la vida sin el amor sin la búsqueda de conocimiento"⁴⁰.

En 1995, cuando la revista *Presenca pedagógica* le pregunto qué permanecía y qué se había modificado en Freire, él responde: "Tengo miedo de responder esa pregunta, porque aparentemente puede sonar poco humilde: me he radicalizado"⁴¹.

¹ Las reflexiones sobre la PRIMERA ÉPOCA de Freire, toman como punto básico de referencia de la obra de VANILDA PAIVA: *Paulo Freire y el nacionalismo desarrollista*. Colección Latinoamericana del Centro de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. México, 1982.

² *Idem*, página 17.

³ *Idem*, página 53.

⁴ *Idem*, página 55.

⁵ *Idem*, página 60.

⁶ *Idem*, página 61.

⁷Freire cita como los libros básicos de Jaspers "Origen y meta de la historia" y "La razón y los enemigos de nuestro tiempo". Ver: "Educación como práctica de la libertad". Paulo Freire.

⁸ Johannes Hirschberger. *Historia de la filosofía*. Biblioteca Herder, Página 427.

⁹ Paiva Vanilda. Libro citado, página 75.

¹⁰ Ferreira de Silva. *Dialéctica das consciencias*. Obras completas. Volumen I, página 207.

¹¹ Jaspers K., citado por Ferreira de Silva. Obras completas. Volumen I, página 52.

¹² Al respecto ver: La rebelión de las masas. Ortega y Gasset.

¹³ Paiva Vanilda. Obra citada, página 35.

¹⁴ Jaguaribe, Helio. Idéias para a filosofia no Brasil. Anais do I Congresso Brasileiro de Filosofia, IBF.Sao Pablo, Vol. I, marzo 1950, páginas 150 – 169.

¹⁵ Córber, R. Significao de la idea del mundo e de crise. Revista Brasileira de Filosofia. Vol. III, Jul/Sep. de 1953.

¹⁶ Paiva Vanilda. Obra citada, página 63.

¹⁷ *Idem*, página 65.

¹⁸ Vaz, Enrique Lima, Conciencia crista e responsabilidade histórica, Cristianismo Hoje, página 78.

¹⁹ Paiva Vanilda. Obra citada, página 69.

²⁰ Vaz, Enrique Lima, Conciencia e relidade nacional, Síntese, páginas 97-98.

²¹ Freire Paulo, Educación como práctica de la libertad. Editorial América Latina, Bogotá, página 51.

²² *Idem*, página 54.

²³ *Idem*

²⁴ Paiva Vanilda. Obra citada, página 105.

- ²⁵ Freire Paulo, *Educação como prática e la liberta*, página 108.
- ²⁶ Paiva Vanilda. Obra citada, página 105.
- ²⁷ Freire Paulo, *Educación como práctica de la libertad*. Editorial América Latina, Bogotá, página 65.
- ²⁸ Paiva Vanilda. Obra citada, página 193.
- ²⁹ Al respecto véase, por ejemplo, Monclús Antonio, *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire*, Editorial Anthropos, España, 1988, Págon 29.
- ³⁰ Freire Paulo, *Educación como práctica de la libertad*. Obra citada, página 159.
- ³¹ Paiva Vanilda. Obra citada, página 219.
- ³² *Idem*, página 223.
- ³³ Freire Paulo, *Educación como práctica de la libertad*. Obra citada, página 142.
- ³⁴ *Idem*.
- ³⁵ *Idem*, página 172.
- ³⁶ Freire Paulo, Obra citada, página 175.
- ³⁷ Freire Paulo, Obra citada, página 180.
- ³⁸ Freire Paulo, Obra citada, página 189.
- ³⁹ Gajardo Marcela, *La concientización em América Latina: una revisión crítica*. OEA, CREFAL, Patzcuaro, México, 1991, página 145.
- ⁴⁰ Citado por Torres Rosa María, *Educación liberadora y educación popular, Freire en debate*. CEDECO, Quito, Ecuador, 1987, página 37.
- ⁴¹ Barreiro J, *Educación popular y proceso de concientización*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, Argentina, 1974.
- ⁴² Sawyer Susana, *Freire visto desde un ángulo fenomenológico*, Paulo Freire en América Latina, Carlos Torres Novoa (compilador). Ediciones Gernica, México, 1979, página 81.
- ⁴³ CEAAL, *Paulo Freire en Buenos Aires*, Acto preparatorio de la III Asamblea

Mundial de Educación de Adultos, Junio de 1985.

⁴⁴ Freire Paulo, Algunas notas sobre concientización, Ginebra, en *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*, página 86.

⁴⁵ CEAAL, Paulo Freire, citado.

⁴⁶ En Fajardo Marcela, citado, página 56.

⁴⁷ Chiappini Ligia. Encontro com Paulo Freire. Educacao e sociedade No. 3. Cortez y Mores, São Paulo, 1979, página 59.

⁴⁸ Torres Rosa Maria, citado, página 45.

⁴⁹ Monclús Antonio, *Pedagogia de la contradicción*. Editorial Anthropos, Barcelona, España, 1988, página 110.

⁵⁰ Freire Paulo, *Cartas a GB*, página 28.

⁵¹ Freire Paulo, *Cartas a Guinea-Bissau*. Editorial Siglo XXI, México, 1977, página 15.

⁵² En Marcela Fajardo, citado, página 47.

⁵³ Entrevista a Paulo Freire. Cuadernos de Educación, número 11, Laboratorio Educativo, 1972, Caracas, páginas 42 y 43. Esta entrevista fue tomada de la Revista de Ciencias de la Educación Argentina, y fue publicada inicialmente en Cuadernos de Educación, Santiago de Chile.

⁵⁴ Freire Paulo, *Cartas a GB*, citado, página 36. Aquí trae una cita de Mão a Malraux: "debemos enseñar a las masas con precisión lo que de ella recibimos confusamente".

⁵⁵ Cuadernos de Educación, citado, página 43.

⁵⁶ En Germán Mariño, *Traducción y críticas al último trabajo de Freire en África, Cartas a Santo Tomás y Príncipe, Freire en debate*. CEDECO. Quito, Ecuador, 1989, página 13. Reedición del libro con el mismo título publicado por Dimensión Educativa, Bogotá, 1982. (Revista Aportes No. 4).

⁵⁷ *Idem*, página 123.

⁵⁸ Freire Paulo, Entrevista concedida a Elói Lohmann del Jornal da

Fundoeste, do Estado do Paraná, 30 de Maio de 1989, incluída em Educação na Cidade, Editora Cortez, São Paulo, Brasil, 1991, página 74.

⁵⁹ Freire Paulo, A educação na Cidade, Cortez Editora, São Paulo, 1991.

⁶⁰ *Idem*.

⁶¹ *Idem*, entrevista concedida al Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Minas Gerais, em Mayo de 1989, página 49.

⁶² Freire Paulo, *Pedagogia de la Esperanza*, Editorial Siglo XXI, México, 1993, página 9.

⁶³ *Idem*, página 10.

⁶⁴ *Idem*, página 92.

⁶⁵ *Idem*, página 90.

⁶⁶ *Idem*, página 89.

⁶⁷ *Idem*, página 89.

⁶⁸ Freire Paulo, A educação na Cidade, citado, página 140. Entrevista concedida a Carlos torres de la Universidad de California, Los Ángeles, grabada en casete y en video en Sao Paulo durante 1992.

⁶⁹ Rodríguez Neidson, Paulo Freire, revista Presença Pedagógica, São Paulo, Brasil, Febrero de 1995, página 8.

BIBLIOGRAFIA

- VANILDA PAIVA: *Paulo Freire y el nacionalismo desarrollista*. Colección Latinoamericana del Centro de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. México, 1982.
- Freire Paulo, *Educación como práctica de la libertad*. Editorial América Latina, Bogotá, página 51.
- Monclús Antonio, *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire*, Editorial Anthropos, España, 1988, Página 29.
- Gajardo Marcela, *La concientización em América Latina: una revisión crítica*. OEA, CREFAL, Patzcuaro, México, 1991, página 145.
- Torres Rosa María, *Educación liberadora y educación popular, Freire en debate*. CEDECO, Quito, Ecuador, 1987, página 37.
- Barreiro J, *Educación popular y proceso de concientización*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, Argentina, 1974.
- Sawyer Susana, *Freire visto desde un ángulo fenomenológico*, Paulo Freire en América Latina, Carlos Torres Novoa (compilador). Ediciones Gernica, México, 1979, página 81.
- CEAAL, *Paulo Freire en Buenos Aires, Acto preparatorio de la III Asamblea Mundial de Educación de Adultos*, Junio de 1985.
- Chiappini Ligia. *Encontro com Paulo Freire*. Educacao e sociedade No. 3. Cortez y Mores, São Paulo, 1979, página 59.
- Monclús Antonio, *Pedagogia de la contradicción*. Editorial Anthropos, Barcelona, España, 1988, página 110.
- Freire Paulo, *Cartas a Guinea-Bissau*. Editorial Siglo XXI, México, 1977, página 15.
- Entrevista a Paulo Freire. *Cuadernos de Educación*, número 11, Laboratorio Educativo, 1972, Caracas, páginas 42 y 43. Esta entrevista

fue tomada de la Revista de Ciencias de la Educación Argentina, y fue publicada inicialmente en Cuadernos de Educación, Santiago de Chile.

- En Germán Mariño, *Traducción y críticas al último trabajo de Freire en África, Cartas a Santo Tomás y Príncipe, Freire en debate*. CEDECO. Quito, Ecuador, 1989, página 13. Reedición del libro con el mismo título publicado por Dimensión Educativa, Bogotá, 1982. (Revista Aportes No. 4).
- Freire Paulo, Entrevista concedida a Elói Lohmann del Jornal da Fundoeste, do Estado do Paraná, 30 de Maio de 1989, incluída em *Educação na Cidade*, Editora Cortez, São Paulo, Brasil, 1991, página 74.
- Freire Paulo, *A educação na Cidade*, Cortez Editora, São Paulo, 1991.
- Freire Paulo, *Pedagogia de la Esperanza*, Editorial Siglo XXI, México, 1993, página 9.
- Rodríguez Neidson, Paulo Freire, revista *Presença Pedagógica*, São Paulo, Brasil, Febrero de 1995, página 8.