



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO**

---

**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA  
FACULTAD DE PLANEACIÓN URBANA Y REGIONAL**

**TESIS**

**“EL PENSAMIENTO SOCIAL EN LA PROPUESTA DE LA PEDAGOGÍA DEL  
OPRIMIDO DE PAULO FREIRE”**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES  
PRESENTA:**

**JULIO ALBERTO MONTOYA PÉREZ**

**DIRECTOR DE TESIS**

**DR. RENÉ PEDROZA FLORES**

**TOLUCA, MÉXICO**

**JUNIO 2013**

## ÍNDICE

<b>RESUMEN</b>	1
<b>INTRODUCCIÓN</b>	3
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	6
<b>OBJETIVOS</b>	10
<b>METODOLOGÍA</b>	11
<b>CAPÍTULO 1 “CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA DE FREIRE EN EL CONTEXTO DEL PENSAMIENTO LATINOAMERICANO”</b>	14
1.1 Los Orígenes: La Corriente Anarquista en América	17
1.1.1 El Movimiento Campesino	19
1.1.2 El Movimiento Obrero	21
1.1.3 Los Movimientos de Clase Media y el Movimiento Estudiantil	22
1.2 El Populismo y las Luchas Nacional-Democráticas	23
1.2.1 La Cuestión Étnica	25
1.2.2 El Movimiento Femenino	27
1.3 La Autonomía de los Movimientos Sociales y las Nuevas Formas de Resistencia	27
1.4 La Globalización de las Luchas Sociales	30
1.5 Una Visión al Panorama Actual como Resultado de los Movimientos Sociales en América Latina	32

<b>CAPÍTULO 2 “LA INTERPRETACIÓN HERMENÉUTICA DE PAULO FREIRE”</b>	<b>35</b>
2.1 Antecedentes biográficos de Paulo Reglus Neves Freire	36
2.2 Interpretando a Freire desde la hermenéutica crítica de Ricoeur	43
2.2.1 Educación como Proceso de Liberación.	47
2.2.2 Educación como Contrato Social.	49
2.3 Antecedentes históricos y fundamentaciones ideológicas para el planteamiento de la ideología Freireana	52
2.4 Condiciones políticas sociales como fuentes de motivación para el desarrollo de la obra de Freire	56
2.5 Aportaciones teóricas de la pedagogía Freireana	60
2.6 La alfabetización como camino de liberación	63
2.7 Justificación de la pedagogía del oprimido	64
2.8 Concepción bancaria de la educación como instrumento de opresión	67
<b>Capítulo 3 “ANÁLISIS TRANSVERSAL DE CATEGORÍAS”</b>	<b>71</b>
3.1 El concepto de sujeto en la filosofía Freireana	72
3.2 El proceso de concientización desde Freire	86
3.3 La Libertad, principal objetivo de la pedagogía Freireana	92
3.4 La Alfabetización como instrumento de Liberación	100
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>106</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>113</b>

AGRADECIMIENTOS

AL DR. RENÉ PEDROZA FLORES

POR SU GRAN APOYO DESDE HACE 8 AÑOS

DEDICATORIAS

A LO QUE DA VIDA

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar transversalmente las categorías referentes al paradigma de la obra “pedagogía del oprimido” de Paulo Freire, éstas fueron: sujeto, concientización, libertad y alfabetización, dicho análisis se desarrolló utilizando como herramienta metodológica a la hermenéutica crítica de Paul Ricoeur; se distinguieron tres fases de estudio: pretexto, contexto y texto que se complementaron con un análisis de tipo transversal y a partir de este se desarrolló un trabajo argumentativo de las categorías que se analizaron mediante la siguiente dinámica: Identificación de las tesis centrales de cada una de las obras de Freire, génesis de la construcción de las categorías, profundidad en cada categoría y análisis transversal. Los capítulos que conformaron el marco teórico se dividieron en tres, el primero de ellos contextualiza en términos de lo que son los movimientos sociales, El segundo capítulo aborda primeramente los antecedentes de Paulo Freire y posteriormente se realiza un ejercicio hermenéutico con la intención de interpretarlo, finalmente en el tercer capítulo se realiza el análisis transversal de las categorías elegidas y en él se estudia de manera profunda cada concepto. Para concluir se consideraron cinco aspectos que son el resultado del análisis a las categorías, estos tienen que ver fundamentalmente con el proceso emancipatorio, la comunión docente-discente, la acción comunicativa, la concepción del amor, la concientización como proceso de aprendizaje, la perspectiva humanista en el aula y la pedagogía crítica.

### Palabras clave

Paulo Freire, sujeto, concientización, libertad, alfabetización pedagogía del oprimido, pensamiento latinoamericano, hermenéutica crítica.

## ABSTRACT

The present study aimed to analyze across the categories concerning the paradigm of work "Pedagogy of the Oppressed" by Paulo Freire, they were subject, awareness, freedom and literacy, this analysis was developed using as a methodological tool to Paul Ricoeur and his point of view; distinguished three phases of study: pretext, context and text that were supplemented with cross-sectional analysis and from this we developed a argumentative job categories that were analyzed by the following dynamics: Identification of central thesis of each of the works of Freire, the genesis of construction of categories, each category depth, cross-sectional analysis, and thus verify its contribution to Latin American thought. The chapters that formed the theoretical framework is divided into three, the first of which contextualized in terms of what are the social movements, the second chapter first addresses the history of Paulo Freire and then executes a hermeneutic exercise with the intention of interpreting, finally in the third chapter is cross-sectional analysis of the categories chosen and it is studied in depth each concept. To conclude considered five aspects that are the result of analysis to categories, these are primarily concerned with emancipatory process, teaching-learning communion, communicative action, the concept of love, awareness and learning process, the perspective classroom humanist and critical pedagogy.

## Key Words

Paulo Freire, subject, awareness, freedom, literacy Pedagogy of the Oppressed, Latin American thought, critical hermeneutics.

## INTRODUCCIÓN

La obra de Paulo Freire es sin lugar a dudas uno de los temas más urgentes para la reflexión. En el pensamiento del escritor, teórico y pedagogo brasileño han estado presentes multitud de temas que hoy en día surgen con toda su importancia a partir de las transformaciones históricas que estamos teniendo el privilegio de atestiguar. Y para ello el presente trabajo tiene como uno de sus propósitos analizar transversalmente las categorías que integran la obra de Paulo Freire referente al paradigma de la pedagogía del oprimido como lo son: sujeto, concientización, libertad y alfabetización y con ello comprobar su contribución al pensamiento latinoamericano.

La relevancia del presente proyecto de investigación radica en el interés de que el ser humano contemporáneo llegue a la comprensión de la importancia de la concientización y la educación liberadora, todo ello mediante un camino de investigación basado en el enfoque comprensivo interpretativo que ofrece la hermenéutica y en específico utilizando los aportes que ésta pueda generar, proponiendo así a la hermenéutica como un ámbito para comprender críticamente al proceso de racionalidad, se trata entonces de proponer nuevos fundamentos teóricos tomando como base la obra de Paulo Freire.

El trabajo de Freire motiva necesariamente a la revisión de conceptos, a la crítica de perspectivas, al ajuste del discurso, en fin, al cuestionamiento continuo de las distintas formas que intentan encontrar la explicación de los grandes cambios históricos contemporáneos.

En este sentido el documento está dividido en tres capítulos, el primero de ellos contextualiza en términos de lo que son los movimientos sociales, sus orígenes, sus filosofías, sus objetivos que dan un panorama concreto de las injusticias permanentes que posiblemente motivaron a Paulo Freire a despertar conciencias, asumir consecuencias, levantar voces y finalmente buscar la libertad en cada sujeto, este capítulo hace un recuento de los movimientos sociales a lo largo de la historia y en ellos se identifican los



mismos rasgos que los caracterizan, como si estuviéramos condenados a ese destino, sin embargo se finaliza mencionando cuales han sido los aportes que nos han dado estos movimientos de lucha y como ellos han influido en el presente, en el panorama actual.

El segundo capítulo aborda primeramente los antecedentes de Paulo Freire y posteriormente se realiza un ejercicio hermenéutico con la intención de interpretar a Freire, destacando sobretodo las aportaciones teóricas, filosóficas, técnicas, metodológicas e ideológicas que se pueden aplicar a nuestra realidad social y política para realizar o empezar a sembrar las semillas que pueden generar los cambios sociales que tanta falta nos hacen y recoger los frutos en un futuro no muy lejano.

Finalmente en el tercer capítulo se realiza el análisis transversal de las categorías elegidas y en él se estudia de manera profunda cada concepto para llegar a identificar tanto los orígenes que Freire fue creando y que hoy se consideran aportes teóricos, como la interconexión que estos tienen para poder llegar a la utopía que Freire plantea y que discurre en torno a la noción que cada uno debe tener respecto al sujeto; la forma en cómo podemos generar conciencia para nosotros mismos y para los demás; el desarrollo de la noción de libertad en la práctica y en la teoría y el proceso de alfabetización y la manera en cómo se puede ir generando un proceso de alfabetización que abarque todas estas variables.

Sin embargo aunque algunos autores incrédulos y críticos de Freire mencionan que los sesentas fueron los años de gloria de Paulo Freire y que hoy en día él ya es cuestión del pasado, que su validez está restringida a la América Latina de la década antes mencionada, sociedad muy diferente a la nuestra que mira hacia el siglo XXI y que desde los ochentas Freire ya no tiene cabida en nuestro contexto, no toman en consideración que sus aportes teóricos pueden empujar a las sociedades que vivimos bajo los hilos del autoritarismo, de la opresión, de la desigualdad, de la pobreza, a tomar conciencia de nuestra propia situación y empezar a gestar movilizaciones que generen un cambio equitativo para todos, que propongamos nuevas respuestas como plantea Ramón Flecha (1998) que para demostrar la validez y vigencia de Paulo Freire se pueden rescatar tres

de sus argumentos que permiten proyectar en el futuro sus propuestas, el primero: diálogo frente a corporativismo. Un diálogo que supera la concepción constructivista abarcando toda la comunidad como constructora de la realidad y del saber. Segundo: transformación en lugar de adaptación, perspectiva desde la que propone la transformación del entorno de aprendizaje. Y el tercero, igualdad de diferencias en lugar de diversidad, que supone el derecho a vivir las propias opciones y supera la concepción homogeneizadora y la afirmación de la diversidad como objetivo que solo consigue aumentar las desigualdades.

Para finalizar, a semejanza de Ramón Flecha aquí se concluye con cinco aspectos que son el resultado del análisis a las categorías con las que se trabajaron en esta investigación, estos tienen que ver fundamentalmente con el proceso emancipatorio, la comunión docente-discente, la acción comunicativa, la concepción del amor, la concientización como proceso de aprendizaje, la perspectiva humanista en el aula y la pedagogía crítica y me refiero a los siguientes aspectos: Humanismo crítico emancipador, Diálogo o Construcción dialógica, Actos de conocimiento, Reconocimiento y reinención y finalmente Realismo esperanzado.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

*“Si existiese un pueblo de dioses, se*

*gobernaría democráticamente. Un*

*gobierno tan perfecto no le conviene a los hombres”*

*(Rousseau, 1761:35)*

Una investigación científica comienza cuando ya se ha reunido cierta cantidad de conocimiento y éste, indica que existe algo que se ignora. Puede ser que simplemente no se tenga la información suficiente para contestar una pregunta, o que el conocimiento que se tiene se encuentra en tal estado de desorden que no puede relacionarse en forma adecuada a la pregunta. En cualquier caso existe un problema. La formulación del problema es especialmente importante porque sirve quizás durante el resto de la investigación.

Hablar de un tema como lo es el pensamiento Freireano en este contexto actual, moderno y donde está en boga la globalización es pertinente, pareciera no tener importancia dado que las cosas aparentemente apuntalan hacia actividades comerciales, de consumismo, en donde cada día más personas tienen acceso de manera más fácil a la información, a la tecnología, sin embargo, esta sociedad no se da cuenta que lo que se está gestando en realidad es una “crisis social” que parafraseando a Boff (2001:53) se puede observar el origen de la desigualdad social y la manera en que esto ha favorecido solo a algunos cuantos, lo que puede dar como resultado una bifurcación de la especie humana “...hay un cambio de naturaleza en la actividad tecnológica que mediante la robotización y la informatización ha favorecido una fantástica producción de riqueza, ...de la que se apropian, de forma altamente desigual, grandes corporaciones mundiales que vienen a ahondar más aún el abismo existente entre ricos y pobres”.

Este planteamiento hace reflexionar acerca de una posible lucha social que se avecina dada la desigualdad en la repartición de riqueza puesto que ésta repercute en la calidad de vida de las personas; es decir, a mayor economía mayor calidad de vida, pero, ¿qué pasa con las personas que hacen el trabajo duro y su calidad de vida no mejora y se queda estancada? Estarán de acuerdo en seguir soportando que las minorías se vean beneficiadas con el trabajo de las mayorías, este hecho despierta un fantasma aterrador que se puede combatir con el desarrollo de lo que Freire llama “Educación Liberadora” y “Conscientización” o lo que el propio Rousseau en el siglo de las luces denominó “Contrato Social”. Este es un problema de la realidad humana que necesita de la búsqueda de soluciones prontas.

En este sentido la presente investigación tiene por objetivo analizar transversalmente las categorías que integran la obra de Paulo Freire referente al paradigma de la pedagogía del oprimido como lo son: sujeto, concientización, libertad y alfabetización y con ello comprobar su contribución al pensamiento latinoamericano.

La investigación se limitará a analizar la obra referente al pensamiento social, donde aborda cuestiones tales como la pobreza, la marginación, la opresión, etc. aspectos que a éste le importaron mucho dado las implicaciones sociales y educativas desfavorables que se pueden llegar a desarrollar y/o que incluso ya se dieron en algunos países sobre todo del sur de América y que aportan mucho al trabajo de las categorías antes mencionadas.

El tema de la libertad, del concepto de ser humano, de los modelos educativos o el proceso de alfabetización además de la concientización no solo hoy en día se ha puesto en boga, sino que ya en sus tiempos el mismo Rousseau citado por Gentilli (2004) manifestaba décadas antes de la Revolución Francesa “...Confíais en el actual orden de la sociedad sin pensar que ese orden está sujeto a revoluciones inevitables y es que es imposible prever o prevenir lo que puede tocar a vuestros hijos {...} Nos aproximamos al estado de crisis y al siglo de las revoluciones”.

Por su parte, en tiempos más modernos Freire (1967) hablaba de lo que era la pedagogía del oprimido y mencionaba: "...los movimientos de rebelión, en el mundo actual, sobre todo aquellos de los jóvenes, que revelan necesariamente peculiaridades de los espacios donde se dan, manifiestan en su profundidad ésta preocupación en torno del hombre y de los hombres como seres en el mundo y con el mundo. En torno de qué y cómo están siendo. Al poner en tela de juicio la civilización de consumo; al denunciar las 'burocracias' en todos sus matices; al exigir la transformación de las universidades de lo que resulta por un lado, la desaparición de la rigidez en las relaciones profesor-alumno y, por otro, la inserción de estas en la realidad; al proponer la transformación de la realidad misma para que las universidades puedan renovarse; al rechazar viejas órdenes e instituciones establecidas, buscando la afirmación de los hombres como sujetos de decisión". Pero, ¿cuál es ese cambio que debe darse, en qué consta, de qué trata, abarca el problema social?, ¿Qué significado tiene este pensamiento pedagógico en el aspecto de la libertad, la concientización la conceptualización del sujeto y el proceso de alfabetización y cuáles son sus implicaciones en lo social?

Finalmente para poder comprobar, analizar, opinar o interpretar, es necesario investigar y dado que toda investigación comienza con dudas y cuestionamientos esta ocasión no será la excepción; por lo tanto, las preguntas de investigación para el presente proyecto se dictarán a continuación:

¿Cuáles son las categorías que integran la obra de Paulo Freire referente al paradigma de la pedagogía del oprimido y su contribución al pensamiento latinoamericano?

¿Qué relación guardan las categorías: sujeto, concientización, libertad y alfabetización en la obra de la pedagogía del oprimido de Paulo Freire?

¿Cuál es la aportación de la categoría Sujeto al planteamiento teórico que Paulo Freire le da al concepto pedagogía del oprimido a partir del desarrollo de su propia obra?

¿Cuál es la aportación de la categoría Concientización al planteamiento teórico que Paulo Freire le da al concepto pedagogía del oprimido a partir del desarrollo de su propia obra?

¿Cuál es la aportación de la categoría Libertad al planteamiento teórico que Paulo Freire le da al concepto pedagogía del oprimido a partir del desarrollo de su propia obra?

¿Cuál es la aportación de la categoría Alfabetización al planteamiento teórico que Paulo Freire le da al concepto pedagogía del oprimido a partir del desarrollo de su propia obra?

Ahora bien, encontrar las respuestas a las anteriores interrogantes será un trabajo arduo, sin embargo, existen diversas metodologías de investigación que si bien no resuelven el problema, sí aportan una gran ayuda para su análisis; tal es caso de la denominada hermenéutica crítica, método a utilizar en la presente investigación.

## **OBJETIVOS**

General:

Analizar las categorías sujeto, concientización, libertad y alfabetización que integran la obra de Paulo Freire referente al paradigma de la pedagogía del oprimido y su contribución al pensamiento latinoamericano.

Específicos

1. Conocer la relación que guardan las categorías: sujeto, concientización, libertad y alfabetización en la obra de la pedagogía del oprimido de Paulo Freire
2. Identificar la aportación de la categoría Sujeto al planteamiento teórico que Paulo Freire le da al concepto pedagogía del oprimido.
3. Identificar la aportación de la categoría Concientización al planteamiento teórico que Paulo Freire le da al concepto pedagogía del oprimido.
4. Identificar la aportación de la categoría Libertad al planteamiento teórico que Paulo Freire le da al concepto pedagogía del oprimido.
5. Identificar la aportación de la categoría Alfabetización al planteamiento teórico que Paulo Freire le da al concepto pedagogía del oprimido.

## METODOLOGÍA

*“...mí propósito no es el de enseñar, aquí el método que cada cual  
debe seguir para guiar acertadamente su razón, sino solamente  
el de mostrar de qué manera he tratado de guiar la mía”*

*(Descartes, 1637:58)*

En la presente investigación se propone a la hermenéutica como horizonte de comprensión crítico, ésta es una disciplina alemana bien implantada en una rica tradición.

Pareciera que la hermenéutica crítica en principio significaría el arte de interpretar pero, este no es su sentido exclusivo su continuidad en la historicidad (como un tiempo infinito), da cuenta de cómo ésta nos sirve para aceptar a la interpretación como un proceso de ruptura en los efectos no intencionales dando un orden interpretativo de univocidad, así lo afirma Dilthey (2008) quien menciona: “...imaginar es interpretar comprensivamente y comprender será el mecanismo para percibir la intención ajena”.

La hermenéutica crítica se opone a considerar que la interpretación es un factor de la reproducción, y que con éste se pueden eliminar todos los malos entendidos, la hermenéutica crítica se supone anudada con los efectos no intencionales de la comunicación que en más de una ocasión determinan a los efectos intencionales de la hermenéutica vista en su sentido funcional es el espacio "idóneo" donde se anula el caos social y se reducen a su mínima expresión los "errores en la interpretación" como accidentes o disfunciones de la praxis social. El interés de la hermenéutica, dicho en palabras simples, es descubrir en el discurso el conjunto de referencias que lo abren a un mundo nuevo de sentidos.

Sería una ilusión el pensar que con la hermenéutica crítica daremos respuesta a todos los problemas sociales en términos universales; sin embargo, el ejercer la interpretación nos da mejores condiciones de posibilidad para el dialogo, cuya condición sea el ejercicio de la racionalidad vital y se ejerza para un análisis sobre la compleja situación que hoy estamos atravesando como humanidad.



Las actividades que se llevaron a cabo para la realización de esta investigación pueden describirse de la siguiente forma, en el entendido de que éstas no se realizan de forma lineal sino dialéctica:

- a) Consulta de las obras representativas de Paulo Freire como lo son: Pedagogía de la esperanza, Pedagogía de La autonomía, Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido, Pedagogía del oprimido y La educación como práctica de la libertad.
- b) Identificación de las categorías conceptuales e históricas a analizar: SUJETO, CONCIENTIZACIÓN, LIBERTAD Y ALFABETIZACIÓN
- c) Relectura de las obras de Freire para el trabajo argumentativo de las categorías, en el cual se trabajó mediante la siguiente dinámica: génesis de la construcción de las categorías por Freire, profundidad en cada categoría y análisis transversal.
- d) Identificación de las tesis centrales de cada una de las obras de Freire mencionadas en el inciso “a”.
- e) Análisis transversal del pensamiento de Freire a través de las categorías.
- f) Elaboración de conclusiones.

### **Método de análisis.**

Se distinguieron tres fases denominadas pretexto, contexto y texto que incluyeron diversas acciones cada una en específico y que contaban con un nivel de análisis. Cabe insistir en que estas fases no se realizaron de manera estrictamente consecutiva y que en muchos momentos de la investigación se llevaron a cabo de manera paralela. A continuación se presenta un cuadro que describe puntualmente cada una de estas fases en su respectivo nivel:

	<b>PRETEXTO</b>	<b>CONTEXTO</b>	<b>TEXTO</b>
1	Entendido en dos dimensiones, como antecedente histórico y como justificante ideológico de la práctica liberadora.	Que refleja las dimensiones económicas, sociales y políticas de la realidad.	Delineado como espacio concreto y presente para realizar la lectura del mundo.
2	Planteamiento de la filosofía de Freire.  Pedagogía del oprimido  Pedagogía de la liberación.	Desarrollismo del pensamiento intelectual latinoamericano.	Argumentos del por qué lo escribió de tal forma.
3	Postura antitética de la educación bancaria.	Autores.  Sucesos.	Pedagogía Social.
4	Quienes, para qué, qué discutía.	Acontecer social.  Situación intelectual.	Pedagogía Crítica

### **Análisis Transversal**

Este consistió primeramente en desarrollar un trabajo argumentativo de las categorías que se trabajaron mediante la siguiente dinámica: Identificación de las tesis centrales de cada una de las obras de Freire, génesis de la construcción de las categorías, profundidad de análisis en cada categoría, interrelación entre categorías e interrelación con los conceptos y las mismas categorías que dieron origen a los cinco aspectos planteados en las conclusiones.

	<b>CATEGORÍAS</b>	<b>ORIGEN DEL CONCEPTO</b>
<b>1</b>	<b>SUJETO</b>	Humanización
		Concientización
		Vocación Ontológica
		Utopía

<b>2</b>	<b>CONCIENTIZACIÓN</b>	Transformación
		Oprimido-Opresor
		Ética
		Dialogo
<b>3</b>	<b>LIBERTAD</b>	Liberación
		Opresor
		Oprimido
		Dialogo
<b>4</b>	<b>ALFABETIZACIÓN</b>	Praxis
		Pedagogía de la Esperanza
		Educación Bancaria
		Dialogo

**CAPÍTULO 1**  
**UN RECUENTO HISTÓRICO DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN AMÉRICA**  
**LATINA**

*Cada vez que un hombre en el mundo*

*resulta encadenado, nosotros*

*estamos encadenados a él.*

*La libertad debe ser para todos o para nadie.*

*(Camus, A. 1942:48)*

Este primer capítulo tiene la intención de contextualizar en términos de lo que son los movimientos sociales, sus orígenes, sus filosofías, sus objetivos que dan un panorama concreto de las injusticias permanentes que posiblemente motivaron a Paulo Freire a despertar conciencias, asumir consecuencias, levantar voces y finalmente buscar la libertad en cada sujeto, este capítulo hace un recuento de los movimientos sociales a lo largo de la historia y en ellos se identifican los mismos rasgos que los caracterizan, como si estuviéramos condenados a ese destino, sin embargo se finaliza mencionando cuales han sido los aportes que nos han dado estos movimientos de lucha y como ellos han influido en el presente, en el panorama actual.

No podemos hablar de la educación liberadora, ni de la educación en Iberoamérica, ni del Movimiento Obrero, ni la educación en el Movimiento de los Sin Tierra (en adelante MST) sin mencionar a Paulo Freire. Sus ideas se expresan con fuerza y convicción a través de planteamientos como el siguiente: “La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”. (Freire, 1967:35)

Para Freire (1967:23) “ la educación, como práctica de la libertad, es un acto de conocimiento, una aproximación crítica a la realidad. A través del diálogo, no sólo con otras personas, sino con el mundo, haremos el tránsito de la conciencia ingenua a la conciencia crítica”. El diálogo define la comunicación liberadora, “una educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política”. (Freire, 1967:13)

Podríamos apuntar los siguientes elementos como constitutivos de la educación liberadora en Paulo Freire:

a) Conocimiento de la realidad concreta a través de la reflexión y del diálogo, con vistas a encontrar soluciones a los problemas colectivos que afectan a la vida de las clases oprimidas.

b) Formación de una conciencia crítica y de actitudes reflexivas en los sujetos sociales, orientada a generar cambios en sí mismos y en su entorno.

c) Valoración de experiencias personales y de los saberes populares en la elaboración de nuevos conocimientos.

d) Reconocimiento del derecho del otro a hablar, a oír y a ser oído, de participar, de tomar decisiones y de actuar como legítimos sujetos de su historia.

e) Desarrollo de la tolerancia en la convivencia democrática con personas de expresión cultural heterogénea, respetando los valores de igualdad y justicia.

Paulo Freire señala la importancia de la necesidad de una permanente actitud crítica: “la educación no es instrumento válido si no establece una relación dialéctica con el contexto de la sociedad en la cual el hombre está arraigado (...) Es necesario que la educación esté en su contenido, en sus programas y en sus métodos, adaptada al fin que se persigue: permitir al hombre llegar a ser sujeto, constituirse como persona, transformar el mundo, establecer con los otros hombres relaciones de reciprocidad, hacer la cultura y la historia”.

La pedagogía del MST no bebe solamente de Paulo Freire. Marx, Gramsci, Makarenko o Kuenzer son pedagogos con referencia en este movimiento y así en la educación del MST se pone de manifiesto permanentemente las dos unidades dialécticas de la praxis humana: reflexión y acción, es decir, teoría y práctica en permanente movimiento de ida y vuelta, una modificando a la otra de forma continua.

Dentro de este contexto, los educadores del MST entienden por educación liberadora el conjunto de principios, conocimientos, actitudes y acciones que generan en las personas la capacidad de reflexionar, comprender y actuar sobre su medio en

cooperación unas con las otras, transformando y construyendo las condiciones necesarias para una vida donde se respeten la persona, la cultura, el medio ambiente y se cumplan los derechos humanos.

Por lo tanto, las ocupaciones de tierra, las formas de protesta, la organización de asociaciones, cooperativas, escuelas, y propuestas teóricas como la pedagogía crítica de Freire etc, son para el MST fuentes de aprendizaje y elementos significativos en la elaboración de nuevos conocimientos científicos y sociales, los cuales contribuirán a la consolidación del Movimiento y a la construcción de su identidad.

## **1.1 LOS ORIGENES: LA CORRIENTE ANARQUISTA EN AMÉRICA**

La corriente anarquista llega a plantarse en América con la idea de abolir a los gobiernos opresores y constituir un aporte a una sociedad alternativa libertaria, este tipo de movimientos pueden ser la base que impulsa a Paulo Freire a pensar en una pedagogía liberadora basada en un proceso de concientización social. Por ello se debe mencionar que los movimientos sociales clásicos de la región latinoamericana tuvieron una fuerte influencia anarquista, sobre todo en su fase inicial de formación, a través de la migración europea, principalmente italiana y española, de fines del siglo XIX y comienzos del XX.

Según López (2003) “estos inmigrantes anarquistas se dirigieron hacia las zonas rurales eventualmente, pero principalmente hacia las zonas urbanas formando las primeras levas de movimientos obreros, que eran básicamente artesanos y trabajadores de pequeñas actividades económicas”. El anarquismo se presentaba como una ideología muy adecuada a la forma de vida de estos obreros pues existía una correspondencia entre las actividades que desarrollaban estos artesanos y pequeños empresarios y los aspectos esenciales de la ideología anarquista. A partir de la Primera Guerra Mundial y posteriormente durante los años veinte, la expansión de las manufacturas en la región, crea condiciones para el surgimiento de un proletariado más industrial, que tendrá su pleno desarrollo con los procesos de industrialización de la década del treinta.

Así Gwynne (2004) menciona que "...Los movimientos anarquistas tuvieron un auge importante en toda la región entre 1917 y 1919, que se expresó en huelgas generales profundamente significativas y que abrieron un proceso de sindicalización del movimiento obrero, como el caso de Perú en 1919, Brasil en 1917, Argentina en 1918, México igualmente por la misma época. Se crea un clima político generalizado favorable a la Huelga General como forma de lucha principal. Estas huelgas generales no tenían, en algunos casos, un objetivo claro, buscando una especie de disolución del Estado; en otro casos, podían tener reivindicaciones específicas como la reducción de la jornada a ocho horas por día y mejoras salariales y de condiciones de trabajo y de vida de los obreros, como es el caso de la huelga de 1919 en el Perú. Sin embargo, son reprimidas brutalmente sin poder acumular fuerzas, generando una autocrítica en gran parte del movimiento anarquista que va a conducirlos al bolchevismo".

"Estos movimientos huelguísticos, estuvieron también marcados por la influencia de la revolución rusa, tanto la revolución bolchevique como la del 10 de febrero de 1917, y por ese proceso revolucionario general y huelgas generales que habían sido características en la revolución de 1905" (Gwynne, 2004:14). La corriente bolchevique llamada "maximalista" era, en general, compuesta por anarquistas que pensaron que el bolchevismo era una manifestación del propio anarquismo. "Esta visión, bajo la cual el bolchevismo era una forma de "maximalismo", se mantuvo hasta 1919-1920, cuando los bolcheviques rusos se confrontan con los Kronstadt que habían sido uno de los brazos principales de la revolución de 1917 y que entran en choque con el gobierno bolchevique, siendo reprimidos tenazmente" (Gwynne, 2004:23). A partir de ahí parte de los anarquistas comienzan a alejarse del bolchevismo y las corrientes que se mantuvieron fieles al mismo formarán los partidos comunistas.

En síntesis, este período va a marcar la transición del anarquismo, con su versión maximalista que se destruye junto con las huelgas generales brutalmente reprimidas, a los movimientos comunistas latinoamericanos. Hasta los años veinte, a pesar de la importancia que la Internacional Socialista tuvo en Europa, los partidos socialdemócratas



Europeos no llegaron a tener una influencia significativa en América Latina, excepto en Argentina que fue el único país que tuvo representación en la II Internacional. A partir de los años 20 el movimiento obrero de la región se incorpora al campo del marxismo con especial énfasis en su versión comandada por la Internacional Comunista.

Como se puede observar los movimientos sociales en contra de la opresión llevan mucho tiempo en lucha y a pesar de que no han tenido un éxito rotundo se puede decir que dejaron sentadas las bases para que la lucha continuara en un futuro como lo hizo Freire y como lo siguen haciendo hasta la fecha algunos movimientos serios en América Latina y el Mundo.

### **1.1.1 El Movimiento Campesino**

Este movimiento a pesar de que tiene su auge en México puede ser uno de los más influyentes para dar origen al Movimiento Brasileño de los Sin Tierra, ya que es uno más de los que buscaban terminar con la mano opresora puesto que tenía una fuerte relación con los indígenas y recordemos que éstos siempre fueron los oprimidos dadas las condiciones en que fueron conquistados en toda Sudamérica.

Los campesinos han sufrido desde siempre una fuerte dominación de los señores de la tierra que los sometían a condiciones extremadamente negativas de cultivo y organización. Solamente las comunidades indígenas poseían los medios para auto dirigirse, a pesar de las represiones que sufrieron históricamente. Ellos fueron la cabeza de una insurrección popular que fue una referencia fundamental en toda la región: la Revolución Mexicana de 1910, que va a tener una base campesina extremadamente significativa. Ante ello Gwynne (2004:97) comparte: “La lucha

contra el porfirismo es una lucha democrática conducida básicamente por partidos democráticos de clase media, pero que por necesidad de base política se aproximan a los

campesinos, produciéndose de esta forma una articulación muy fuerte entre el movimiento campesino y las luchas democráticas mexicanas. Ahí también se empieza a configurar un vínculo más claro entre movimiento campesino y movimiento indígena, que en el caso mexicano es muy significativo, a pesar de que los movimientos campesinos no se presentan como movimientos indígenas.” Sin embargo, los líderes estaban articulados a sus orígenes indígenas, sobre todo Zapata, que tiene una fuerte representatividad como líder indígena. En aquel momento, el movimiento está volcado fundamentalmente hacia la cuestión de la tierra.

Junto a esto, es necesario destacar también el papel específico de los movimientos campesinos, que llegaron a tener un auge relativamente importante en América Central durante los años 20-30, cuando ya existía una explotación de campesinos asalariados directamente subordinados a empresas norteamericanas que los organizan en las actividades exportadoras. Respecto a esto Gwynne (2004:120) menciona que “en esta región se formaron bases importantes de lucha por la reforma agraria que debido a la fuerte presencia estadounidense se mezclaron con las luchas nacionales contra la dominación norteamericana”. Este es el caso del sandinismo, de las revoluciones de El Salvador, que lideró Farabundo Martí, de las huelgas de masas cubanas y, en parte, de la Columna Prestes en Brasil, que a pesar de no tener una base campesina, sino fundamentalmente pequeño burguesa, va a entrar en contacto con la población campesina, desarrollando una cierta interacción de este movimiento de clase media de origen militar con el campesinado.

### 1.1.2 El Movimiento Obrero

“El movimiento obrero latinoamericano ha sido el otro sostén de las fuerzas populares en el continente y encuentra su base material en la primera ola de industrialización durante la primera década del siglo XX” (López, 2003:36).

Podemos decir que se consolida como movimiento mucho más sólido en los años 20, desde el marxismo leninismo, esto es, de la influencia bolchevique y de la revolución rusa que se sobrepone a la segunda internacional y al anarquismo, a pesar de que esta última marca su fase germinal. Este aspecto es muy importante para configurar las características principales del movimiento obrero latinoamericano, sobre todo desde el punto de vista ideológico.

Paralelamente a este fenómeno, existieron algunas zonas mineras relativamente importantes, con un proletariado asalariado que tenía reivindicaciones propias bastante más colectivas, cuya formación tuvo menos influencia anarquista. “Tal vez esto explique el hecho de que en Chile existía un partido demócrata con base obrera minera muy significativa, antes del desplazamiento de estos trabajadores hacia el Partido Comunista Chileno, lo que da también a este partido diferencias respecto al resto de los partidos comunistas latinoamericanos, porque nace de una base no propiamente anarquista, dentro de una concepción política más próxima a la socialdemocracia, a pesar de que el Partido Demócrata chileno no era propiamente un partido socialdemócrata, sino un partido más próximo del radicalismo, correspondiente a los partidos pequeño burgueses de tipo liberal” (Gwynne, 2004:56).

Sin embargo, el movimiento minero boliviano sólo va a alcanzar su auge en la década de los 50's, llegando a ser protagonista de la revolución boliviana que de igual manera estuvo marcada por la desigualdad social que repetía los patrones de opresor-oprimido dando lugar a que la economía boliviana, que era monoprodutora y monoexportadora de estaño (hasta el 98% de las exportaciones bolivianas correspondían al mineral), y todo el

proceso productivo ligado a dicha actividad (desde las minas, hasta los centros de acopio, ferrocarriles, empresas eléctricas, bancos, etc.) estaba de hecho bajo control y propiedad de 3 familias, Patiño, Hoschild y Aramayo mejor conocidos como la "Rosca" minera.

### **1.1.3 Los Movimientos de Clase Media y el Movimiento Estudiantil**

El ala del movimiento obrero que luego formará los partidos comunistas se aproximará a sectores de la clase media en torno a objetivos democráticos, como es el caso de los "tenientes" en Brasil, que sería un movimiento social de clase media militar, con objetivos de democracia política. "Otros movimientos de clase media como el Aprismo peruano, se adhieren a una plataforma de tipo nacional democrática, levantando banderas como la democracia política, el antiimperialismo, la defensa de las riquezas nacionales, la reforma agraria, la industrialización asumida como una tarea del Estado, etc" (González, 1998:76).

"Otro tema que la clase media también levantó de manera muy orgánica durante los años 20 y condujo a un movimiento social propio fue la reforma universitaria, que tuvo como expresión principal las luchas del movimiento estudiantil en Córdoba, Argentina" (González, 1998:54). Esta tuvo un gran impacto en el ambiente universitario y político latinoamericano, que exigían la participación de los estudiantes en la conducción de la universidad, la reforma curricular, la apertura de la universidad hacia los procesos sociales.

"En México, la lucha a favor de la reforma universitaria asumirá ciertas banderas nacional-democráticas y étnicas que no fueron bien asimiladas por los partidos comunistas y por ciertas alas de la izquierda, aunque finalmente el movimiento educacional mexicano va a tener su gran expresión en la Educación Socialista que tendrá su auge durante los años 30" (López, 2003:89). No se puede dejar de considerar como parte de los movimientos sociales, los movimientos culturales y artísticos, como es el caso del muralismo mexicano, que formó parte del movimiento de la Revolución Mexicana o procesos como la revolución modernista de Brasil en 1922 y otros movimientos similares, principalmente durante los

años 20, que buscaban que el arte se aproximase más al pueblo y fuese su expresión mayor. Estos movimientos culturales tuvieron su expresión en el regionalismo entre los años 30 y 40, que parten de un rescate de visiones locales, y se proyectan con un sentido universal.

Este conjunto de movimientos, van a definir una plataforma de reivindicaciones de los movimientos sociales de cada una de las regiones y aportarán en su momento una gran influencia para la rebelión de los oprimidos, teniendo en primer lugar la cuestión de la tierra con la Revolución Mexicana; la cuestión minera en Bolivia, que representa la cuestión nacional y las cuestiones salariales que se fueron articulando con las otras reivindicaciones, principalmente en las zonas mineras y en las zonas proletarias urbanas, sobre todo cuando el movimiento obrero urbano se va constituyendo más claramente en un movimiento asalariado.

## **1.2 EL POPULISMO Y LAS LUCHAS NACIONAL-DEMOCRATICAS**

El conjunto de movimientos sociales que surgen a la mitad del siglo XX, con base cultural propia, con proyectos propios, van a tener la oportunidad de aproximarse al poder con la formación de los gobiernos populares y populistas. Estos gobiernos buscan apoyarse en esas bases populares y estructurar ese movimiento en el contexto de una gran lucha nacional, integrando todas esas fuerzas sociales y culturales dentro de un movimiento de contenido nacional.

Ante ello en la época de los 60's surgía una nueva realidad estratégica en América Latina: "La declaración de Cuba como una República Socialista en 1962, en respuesta a la invasión de Bahía Cochino, introdujo en la región la cuestión del socialismo como forma inmediata de transición hacia un nuevo régimen económico-social colectivista. Esta nueva experiencia pasó a influir sectores significativos de las fuerzas políticas de izquierda alcanzando su expresión más elaborada en el programa socialista de la Unidad Popular en Chile" (Dos Santos, 1991:165). Entre 1970 y 1973 se intentó, en este país, una

experiencia absolutamente insólita: realizar una transición hacia un régimen de producción socialista en condiciones de legalidad democrática. Esta experiencia introdujo una nueva dimensión en el movimiento obrero de la región y de todo el mundo.

A lo largo de todos estos años, la reivindicación por la tierra estuvo en el centro de las luchas populares y de la alianza obrero campesina, con fuerte apoyo estudiantil y de sectores de la clase media urbana. Estas reivindicaciones llegaron hasta la Revolución Sandinista en Nicaragua. Se puede decir, sin embargo, que en las décadas de los 80 y los 90 el fuerte control de las multinacionales sobre la producción agrícola en vastas regiones del continente cambió dramáticamente el sentido de la lucha campesina. Entre 1960 y 1990 se completó un proceso de emigración del campo a la ciudad que expulsó definitivamente vastas capas de pequeños propietarios agrícolas y consolidó la gran y mediana empresa agroindustrial, articuladas con las transnacionales agrícolas o manufactureras de productos agrícolas. Se desarrolla la figura del asalariado agrícola estacional y surge un nuevo movimiento campesino de carácter sindical, con pequeña presión sobre la tierra.

El caso brasileño es paradigmático: Según Dos Santos (1991:75) los “boias frías” inundan las zonas rurales y solamente en la década del 80 resurge una demanda por tierra en la medida que aumenta el desempleo en las zonas rurales y pequeñas ciudades, generando una población desempleada que busca retornar a la tierra. De ahí surge el Movimiento de los Sin Tierra (MST) que presiona por una reforma agraria más ágil pero no cuestiona la legislación de tierras del país que dispone la compra de las tierras no cultivadas a precio de mercado para distribuir entre los campesinos sin tierra. La fuerza del MST no deriva tanto de la radicalidad de su demanda por la tierra sino de sus métodos de ocupación de la misma para forzar la reforma agraria y de sus métodos de gestión comunitaria de las tierras asentadas por ellos, así como su concepción socialista de una economía donde los campesinos pueden alcanzar su pleno desarrollo. Su preocupación con la tecnología agrícola de punta, por las cuestiones ambientales y por la educación de sus cuadros y de sus hijos los colocan a la vanguardia de la sociedad brasileña. Sus principales banderas de lucha se resumen en: tierra, agua y semillas, en el la pugna por la soberanía alimentaria en Brasil. Ellos se preparan así para enfrentar las transnacionales

agroindustriales en una perspectiva de largo plazo que choca a los conservadores brasileños.

Es necesario resaltar sin embargo un fenómeno nuevo que hace posible esta concepción de largo plazo del Movimiento de los Sin Tierra: ellos cuentan con el fuerte apoyo de la pastoral de la tierra en Brasil. La Iglesia ha decidido que no puede entregar el más grande país católico del mundo a la saña de las elites explotadoras de este país. Una revolución social anti-católica sería un golpe definitivo en el catolicismo como religión con pretensiones de universalidad.

### **1.2.1 La Cuestión Étnica**

En esta fase se incorporan cuestiones totalmente nuevas: El indigenismo, no solo visto como tal sino como una crítica cultural campesina, donde el campesinado reivindica también su conservación y no simplemente su eliminación en una sociedad superior. Por ello comenta Dos Santos (1991:91) que la cuestión étnica se presenta en dos vertientes diferenciadas, la cuestión étnica-campesina-indígena y étnica-campesina-negra. Es necesario hacer una distinción entre ambas tendencias porque los negros formaron un movimiento fundamentalmente campesino, que asumió la lucha contra el esclavismo, contra la dominación española en Cuba, participó en la revolución cubana y los procesos de liberación de otros países en la región. Los negros se organizaron con mucha facilidad y llegaron a constituir una parte importante de ese movimiento obrero no-europeo, no-socialista, pero encuadrado en esa vertiente populista.

A pesar de que los comunistas consiguieron en algunos lugares una base importante en el movimiento negro, pareciera ser que siempre negaron la especificidad de este movimiento y estuvieron contra la idea que asumiese una forma específica. “La propuesta siempre fue que ellos (los negros) se incorporaran a las luchas por las libertades civiles, negando de esta forma su contenido étnico” (Dos Santos,1991:123). Esta visión étnica de la cuestión negra solo se va a proyectar a partir de la década de los 60, teniendo como

una de las referencias principales al “black power” en Estados Unidos, donde se produce una ruptura con la visión de los derechos civiles, y los negros sostiene que no quieren ser iguales a los blancos, por lo tanto, sus luchas no son por la igualdad con los blancos sino por el derecho de ser negros. Esta perspectiva se expresa en la idea de “black beautiful”.

El contenido étnico del movimiento indígena renace en los años 70, cuando los indígenas reivindican sus orígenes como una estructura ideológica para las luchas sociales contemporáneas, y exigen el liderazgo de los movimientos guerrilleros. “El indigenismo aparece fuertemente en América Latina en los años 70 en las luchas guatemaltecas donde dejan claro que la guerrilla estaba dirigida por indígenas, a pesar de la participación externa, siempre subordinada al liderazgo indígena. Esta vertiente va a tener una cierta expresión en México, que luego va a tener una manifestación especial en el zapatismo, donde la vertiente indígena asume el carácter de una postura ideológica propia, que tiene su inspiración indigenista pero tiene también un objetivo universal” Dos Santos (1991:73). Este reconocimiento e identidad indígena americana es un fenómeno muy profundo y expresivo, que pretende también ser mundial: indígenas de diferentes regiones del mundo, buscan formar un movimiento donde el indigenismo tiene que ver con una postura ecológica, de una relación fuerte con la naturaleza, con una ideología opuesta al capitalismo y también las vertientes estalinistas del marxismo, pretendidas fuerzas progresistas que ven el progreso como un camino eliminador de las formas anteriores.

### **1.2.2 El Movimiento Femenino**

Victoria Sau citada por Avila (2012:76) define este movimiento de la siguiente manera: “el feminismo es un movimiento social y político que se inicia formalmente a finales del siglo XVIII y que supone la toma de conciencia de las mujeres como grupo o colectivo humano, de la opresión, dominación y explotación de que han sido y son objeto por parte del colectivo de varones en el seno del patriarcado bajo sus distintas fases históricas de modelo de producción, lo cual las mueve a la acción para la liberación de su sexo con todas las transformaciones de la sociedad que aquélla requiera” .



Es por ello que se da la emergencia del movimiento femenino aunque, cabe resaltar, éste existe en todas las épocas como parte de otros movimientos sociales, como el movimiento negro, del movimiento por las luchas civiles que tiene como objetivo principal la igualdad de derechos entre los hombres, etc. El movimiento femenino a partir de la década del 60 comienza a reivindicar no solo que los derechos civiles de las mujeres sean incorporados a la sociedad moderna sino que la sociedad incorpore la visión femenina del mundo. Esto supone la participación de la mujer en la cultura, ya no como un elemento pasivo, sino a partir de una reestructuración de la cultura que acentúa, sobre todo, el papel de la vida. La mujer representaría una visión del mundo a partir de la vida, como portadora de la misma, sino con una percepción del mundo desde el punto de vista de la vida, y esto modifica totalmente la visión de la sociedad y del mundo.

### **1.3 LA AUTONOMIA DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES Y LAS NUEVAS**

#### **FORMAS DE RESISTENCIA**

Existió una serie de recesiones sucesivas, regímenes de excepción, terrorismo de Estado y rebaja del nivel de vida de los trabajadores seguida de una ofensiva ideológica contraria a las conquistas de los trabajadores y a las mejoras obtenidas por el conjunto de la población durante los años de crecimiento económico. Así comenta Dos Santos (1991:48) que la ofensiva ideológica neoliberal alcanzó su auge en la segunda mitad de los años 80, con la política derrotista de los liderazgos políticos de la Unión Soviética y de la Europa Oriental. A partir de la caída de los regímenes del llamado “socialismo real” se abrió una ofensiva ideológica neoliberal que implantó un verdadero terror ideológico. Cualquiera que reivindicara una crítica al capitalismo o al quimérico “libre mercado” era inmediatamente segregado de los medios de comunicación de masas. Era la época del “fin de la historia”, del fin del socialismo y del marxismo.

En este ambiente, las propuestas neoliberales encontraron un campo fértil y se enraizaron totalmente en virtud de la auto-destrucción del socialismo soviético y euro-oriental. “En

realidad la concepción neoliberal penetró definitivamente en los partidos de izquierda llegando a su formulación más sofisticada en la llamada Tercera Vía que se explicitó en la década del 90. Se trataba de articular la tesis de que no hay alternativa para la concepción neoliberal de la economía. Esta economía expresaría la eficacia del libre mercado que no garantiza sin embargo los derechos sociales de los trabajadores” (Dos Santos, 1991:198). Sería necesario en consecuencia combinar el neoliberalismo económico con un programa de políticas sociales (o compensatorias, como lo plantean el FMI y el Banco Mundial al aceptar los efectos negativos “provisionales” de la “transición” hacia el “libre mercado”). Era evidente la debilidad teórica y práctica de esta propuesta que fue en seguida abandonada en la medida en que el neoliberalismo se hacía cada vez más insostenible tanto en el plano teórico–doctrinario como práctico.

“De las fuerzas clásicas del movimiento popular en la fase nacional democrática, el movimiento estudiantil fue el que más sufrió al ahogarse en el mundo del debate ideológico y sufrir el impacto de la ola neoliberal. De ser el centro de las luchas sociales se convertía en movimiento de reivindicaciones sectoriales, lo que fue aislándolo cada vez más. La expansión de las universidades privadas y del número de estudiantes universitarios de clase media disminuyó el carácter de elite intelectual que este tenía hasta el inicio de la década de los 70’s” (Dos Santos, 1991:142). Podemos decir que ha perdido mucha de su fuerza no sin haber dejado un rastro ideológico profundo como resultado de los movimientos de 1968. Su programa se hace cada vez más radical en los 70, separando estudiantes y masas populares. La represión terminó afectando también el movimiento estudiantil disminuyendo su militancia y su liderazgo ideológico.

En los años 80 y 90 ganaron una fuerza especial los movimientos de los barrios llamados “marginales” y hoy “excluidos”. Su organización creciente consiguió sin embargo mayores recursos fiscales para su infraestructura, a pesar de ser insuficientes para romper sus dificultades básicas. “Las organizaciones de mujeres jugaron un papel fundamental en el movimiento de pobladores, organizándose para la autogestión de recursos dirigidos a cubrir necesidades básicas de alimentación, seguridad y servicios, basados en el espíritu comunitario y fuertes lazos de solidaridad. Ejemplos claros de este fenómeno son los comedores de madres y los comités del vaso de leche en Perú” (Dos Santos, 1991:171).

Los movimientos sociales empiezan así a romper con toda la ideología de la modernidad como forma superior y como única expresión de la civilización. Este enfoque ha dado una fuerza muy especial a los movimientos sociales al presentarlos como fundamento de un nuevo proceso de civilización pluralista, realmente planetario, post-racista, post-colonial y quizás post-moderno.

Finalmente, durante esta fase es necesario destacar dos características fundamentales: en primer lugar, la identidad de los movimientos sociales empieza a reivindicar una cierta autonomía, sale del marco de los partidos comunistas, de las reivindicaciones nacionaldemocráticas y desarrollistas, para asumir una autonomía bastante significativa, que da origen y se vincula a la cuestión ciudadana de lucha por los derechos civiles y se confunde con las luchas contra las dictaduras en América Latina. Esta va a ser una de las principales vertientes de las ONGs, de tal forma que se empieza a dar una interacción de entre los movimientos con una relativa autonomía de los partidos políticos, y las ONGs apoyan esta autonomía.

A partir de este momento, la postura crítica se transforma en una postura positiva, que se expresa en propuestas de políticas de Estado y que viene constituyendo una nueva fase en formación de diseño de un nuevo programa de políticas públicas.

#### **1.4 LA GLOBALIZACIÓN DE LAS LUCHAS SOCIALES**

Para empezar echemos un vistazo a la definición propuesta por Alain Touraine sobre los movimientos sociales:

“...defino los movimientos sociales como unas conductas socialmente conflictivas pero también culturalmente orientadas y no como la manifestación de contradicciones objetivas de un sistema de dominación. No concibo el movimiento obrero solamente como un

levantamiento de los proletariados pero si como un contramodelo a la sociedad industrial inclinada por los trabajadores poseedores de la fuerza de trabajo” (Touraine, 1997:45).

Después de Seattle en 1999, los encuentros del Foro Social Mundial en Porto Alegre y las manifestaciones de masa que lo sucedieron en varias partes del mundo ya se perfila una nueva realidad de los movimientos sociales que indican una dinámica no solamente defensiva sino también ofensiva. Este fenómeno ya estaba inscrito en las movilizaciones de 1968 pero cobra un significado especial después de la caída del campo soviético cuando las luchas sociales ganan la dimensión de un gigantesco movimiento de la sociedad civil contra la globalización neoliberal. Su articulación con fenómenos políticos se hace más evidente y se expresa en el surgimiento de formas de lucha insurreccionales nuevas, como el Zapatismo en México y sus desdoblamientos internacionales en la convocatoria por la lucha contra el neoliberalismo que atrajo personalidades de todo el planeta; la emergencia de movimientos indígenas de resistencia que terminan derrocando gobiernos y dando origen a partidos y nuevos gobiernos como en Bolivia y Ecuador; el éxito electoral del Partido de los Trabajadores en Brasil, Uruguay, Venezuela que surge de una articulación de los movimientos sociales. Todos estos fenómenos latinoamericanos forman una nueva ola de transformaciones sociales que tiene fuertes raíces en los nuevos movimientos sociales y en su articulación con las fuerzas de los movimientos sociales clásicos, con la evolución de la izquierda en su conjunto y hasta con los sectores nacionalistas de las clases dominantes produce un complejo proyecto histórico aún en construcción que se expresa también en los procesos de integración acompañados de una creciente densidad diplomática entre los gobiernos latinoamericanos.

El programa alternativo que se dibuja en la región no puede restringirse a una resistencia económica y cultural, más aún cuando la historia de América Latina pasa por un largo periodo de estancamiento económico con el abandono del proyecto desarrollista nacional democrático confrontado a hierro y fuego por la represión imperialista y gran parte de la clase dominante local; cuando la historia de este período se confunde con la dominación brutal de los intereses financieros sobre la economía, colocando las fuerzas productivas a su servicio, incluso el Estado que aumenta su intervención para transferir recursos hacia

este sector; cuando todo esto se hace en nombre de una ideología reaccionaria que se presenta como la expresión última de la modernidad y como el “pensamiento único”, resultado del fin de la historia. En tales circunstancias el programa alternativo debe asumir un carácter global, el de un nuevo marco teórico y doctrinario que proponga una nueva sociedad, una nueva economía, una nueva civilización.

Mientras esta tarea de décadas se desdobra, se van dibujando luchas parciales que asumen un carácter cada vez más sustancial. La integración regional latinoamericana por ejemplo gana dimensiones concretas en el MERCOSUR, la Comunidad Andina de Naciones y en el proyecto del ALBA y la Comunidad Sudamericana que cuenta con el apoyo sustancial del ideal bolivariano. Al mismo tiempo, este ideal es convertido en doctrina de Estado y de gobierno en Venezuela, inspirándose en la dinámica de la democracia participativa profundamente articulada con la lógica de los movimientos sociales.

Muchas serán aún las novedades ideológicas, políticas y culturales que surgirán en este nuevo contexto. En el proceso electoral de Lula en Brasil se unieron sectores sociales hasta entonces desarticulados en búsqueda de un nuevo bloque histórico que articulase las fuerzas de la producción en contra de la dominación del capital financiero. Un perfil similar se dibujó en Argentina después de los grandes movimientos de masa que cuestionaron radicalmente el programa neoliberal. En toda la región se habla de un nuevo desarrollismo que busca crear las condiciones de una nueva política económica que restaura en parte los temas y la agenda de los años 60 y 70 adaptando la misma a las nuevas condiciones de la economía mundial. Lo que importa es la voluntad política, los aspectos técnicos son secundarios y fácilmente obviados por el amplio desarrollo de los profesionales de la región.

Varias son las manifestaciones concretas de la nueva propuesta que deberá sustituir la barbarie intelectual del pensamiento único neoliberal y que incorporará la región a una nueva realidad política e ideológica. Esta nueva propuesta pone en debate las grandes cuestiones del destino de la humanidad y los movimientos sociales representarán el

terreno fértil en que brotarán las soluciones cada vez más radicales pues son las raíces que estarán en juego: la desigualdad social, la pobreza, el autoritarismo, la explotación. Toda esta agenda estará de nuevo en la arena de la historia.

## **1.5 UNA VISIÓN AL PANORAMA ACTUAL COMO RESULTADO DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA**

Fernando Calderón (1980) coordinó desde CLACSO una investigación de carácter latinoamericana sobre movimientos sociales, indicaba que una de la mayores novedades en América Latina en los años ochenta, era la emergencia y la mayor visibilidad de una diversidad de actores y movimientos sociales. Se reconocía, en esta investigación, que en medio de las dictaduras, quienes más resistencia oponían y más iniciativas desplegaban en contra del autoritarismo y el terrorismo de estado, eran una variada gama de movimientos: desde las Madres de la Plaza de Mayo, pasando por las Comunidades Cristianas en Brasil, los movimientos indígenas del Ecuador, los “paros cívicos” en Colombia, las Protestas Nacionales en Chile, movimientos juveniles de variado origen, como los rockeros argentinos, etc.

¿Qué razones explican que los movimientos sociales estén al centro de muchos debates y al centro también de muchas de las incertidumbres, pero sobre todo de las renovadas esperanzas de los latinoamericanos? Me parece, en primer lugar, porque estamos frente a hechos históricos contundentes de transformación social basada en la influencia de diversos personajes revolucionarios que van desde los que apoyan la lucha armada como el Che Guevara hasta los revolucionarios de espíritu como Freire:

Así tenemos el levantamiento zapatista en la selva Lacondana, en 1994, que hizo visible las demandas de indígenas y campesinos cuando en México se ponían en vigencia los acuerdos de libre comercio con los Estados Unidos. Como ha indicado Pablo González Casanova (1998:87), cuya transformación de proyecto militar en un proyecto de luchas políticas “más que deberse a la iniciativa del gobierno, obedeció a la enorme movilización

de la sociedad civil en contra de la guerra. Abrió una etapa en que los dirigentes del EZLN fueron impulsados por las propias masas indígenas y su cultura de la resistencia a defender y construir un proyecto que se centrara en los derechos de los pueblos indios, con respeto a su autonomía y dignidad, a sus tierras y territorios, a su cultura y sus costumbres y a su participación y representación en el estado nacional”.

Las movilizaciones y levantamientos indígenas en el Ecuador que han derribado a más de un presidente, influido en la reforma de la Constitución en 1998 y que formaron parte del gobierno de Lucio Gutiérrez, y que nos han planteado la cuestión de construir un “Estado plurinacional”, es decir, un Estado en donde los indígenas ya no sólo reclaman demandas de integración y respeto a sus etnias, sino que participar en la redefinición y reestructuración de todo el Estado, de todas las formas de hacer política, de procesar sus conflictos, de canalizar la representación e inclusive en la forma en la que se constituye y aplica un modelo económico determinado.

Las movilizaciones de campesinos e indígenas en Bolivia, que les ha permitido alcanzar nuevos liderazgos y agrupaciones así como alcanzar una significativa presencia en el parlamento de ese país, luego de las elecciones del año pasado; la propia elección de Lula, que no se explica sino por el desarrollo de los movimientos sociales, que permitieron en los 80 la fundación del PT, y más todavía en el Brasil de hoy, los enormes avances y novedades en cuanto a organización y sentidos de la acción colectiva que representa el Movimiento de los Sin Tierra.

Y podemos seguir enumerando a los movimientos que han alcanzado visibilidad en el continente, y por supuesto, no podemos dejar de mencionar los diversos movimientos sociales que recorren la historia social argentina de los 90 y que encuentran un punto de inflexión en los sucesos del 19 y 20 de diciembre del 2001, interrogando toda la historia reciente de la Argentina. Quiero decir entonces, que estamos, históricamente hablando, ante nuevos protagonistas, que llamamos genéricamente “movimientos sociales” y que

estos están influyendo de modo muy significativo, sino decisivo en la historia social y política latinoamericana.



## CAPÍTULO 2

### “LA INTERPRETACIÓN HERMENÉUTICA DE PAULO FREIRE”

*“Sentí, en la última página, que mi narración era un símbolo del hombre que yo fui, mientras la escribía y que, para redactar esa narración, yo tuve que ser aquel hombre y que, para ser aquel hombre, yo tuve que redactar esa narración, y así hasta lo infinito”*

*(Jorge Luis Borges, 1949:23)*

Este segundo capítulo aborda primeramente los antecedentes de Paulo Freire y posteriormente se realiza un ejercicio hermenéutico con la intención de interpretar a Freire, destacando sobretodo las aportaciones teóricas, filosóficas, técnicas, metodológicas e ideológicas que se pueden aplicar a nuestra realidad social y política para realizar o empezar a sembrar las semillas que pueden generar los cambios sociales que tanta falta nos hacen y recoger los frutos en un futuro no muy lejano.

## **2.1 ANTECEDENTES BIOGRÁFICOS DE PAULO REGLUS NEVES FREIRE**

Paulo Freire es uno de los educadores latinoamericanos más sobresalientes de los últimos treinta años.

Para iniciar el acercamiento a su obra, intentaremos reconstruir el itinerario de su vida, en la perspectiva de contextualizar lo más adecuadamente posible su pensamiento.

Si esto es necesario al ocuparse de cualquier autor, tratándose de Paulo Freire es una exigencia inexcusable, puesto que, como ha dicho Ernani Maria Fiori, “Paulo Freire es un pensador comprometido con la vida; no piensa ideas, piensa la existencia”.

Para entrar en materia, atendamos al relato que el propio Freire hace de una parte de su vida:

“Nací el 19 de Septiembre de 1921, en Recife, Estrada de Encarnamento, barrio de la Casa Amarela. Joaquín Temístocles Freire, de Río Grande del Norte, oficial de la Policía Militar de Pernambuco, espiritista, aunque no miembro de círculos religiosos, bueno, inteligente, capaz de amar: mi padre. Edeltruvis Neves Freire, de Pernambuco, católica, dulce, buena, justa: mi madre (...). Con ellos aprendí ese diálogo que he procurado

continuar con el mundo, con los hombres, con Dios, con mi mujer, con mis hijos. El respeto de mi padre por las creencias de mi madre me enseñó, desde la infancia, a respetar las opiniones de los demás (...). La crisis económica de 1929 obligó a mi familia a trasladarse hasta Jaboatao, donde parecía menos difícil sobrevivir (...). En jaboatao perdí a mi padre. En jaboatao experimenté lo que es el hambre y comprendí lo que es el hambre de los demás. En ) aboatao, niño aún, me convertí en hombre gracias al dolor y al sufrimiento, que, sin embargo, no me sumergieron en las sombras de la desesperación (...). En Jaboatao, cuando tenía diez años, me puse a pensar que en el mundo había muchas cosas que no marchaban bien. Y, aunque era un chiquillo, empecé a preguntarme qué podía hacer yo para ayudar a los hombres” (Bandera, 1981:12-13).

Continúa su relato Paulo Freire, refiriéndose a sus primeros estudios superiores, que estuvieron relacionados con la enseñanza del idioma portugués, interesándose sobre todo por la filosofía y la sociología del lenguaje. Más tarde iniciará sus estudios de derecho, hasta titularse de abogado.

A los veintitrés años, se casa con Elza Maia Costa Oliveira, de Recife, quien comienza a llamarse Elza Freire. Precisamente a raíz de su matrimonio, inicia un acercamiento más sistemático a los temas vinculados con la educación, descubriendo que le resultan mucho más interesantes que el derecho.

“Trabajando en un departamento de servicio social, aunque de tipo asistencial -SESL, reanudé mi diálogo con el pueblo, siendo ya un hombre. Como director del Departamento de Educación y de Cultura del SESI, de Pernambuco, y después en la Superintendencia, 1946 a 1954, hice las primeras experiencias que me condujeron más tarde al método que inicié en 1961. Eso tuvo lugar en el Movimiento de Cultura Popular de Recife, uno de cuyos fundadores fui, y más tarde se continuó en el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, del que me correspondió ser el primer

director” (Bandera, 1981:12-13).

Paulo Freire aborda el tema de la alfabetización de adultos, que culmina con la elaboración del método psicossocial en 1961. Este se proponía, en cuarenta y cinco días, lograr el aprendizaje de la lectura y la escritura, de modo que los alfabetizandos lograran, también, “decir y escribir su palabra”.

Rápidamente, su experiencia y propuesta educativa se difundieron por el resto de Brasil. El “método Paulo Freire” -como empezó a llamársele- despertó el interés del gobierno populista de Joao Goulart, que se preparaba para impulsar un Plan Nacional de Alfabetización. De este modo, Freire llega a ser:

“...encargado por el Ministerio de Educación y Cultura de Brasil, del sector de Alfabetización de Adultos. Con amplia colaboración de universitarios creó “círculos de cultura” y “centros de cultura popular” en todo el Brasil (...). El “Movimiento de Educación de Base”, patrocinado por el Episcopado Brasileño, tomó el “método Paulo Freire” como línea programática antes de 1964” (Freire, 1989:4).

El golpe de Estado de abril de 1964 encuentra a Freire siendo coordinador del Plan de Alfabetización impulsado por el gobierno de Goulart. Es acusado de subversivo, encarcelado y finalmente exiliado. El mismo Freire dirá:

“El golpe de Estado (1964) no solamente detuvo todo el esfuerzo que hicimos en el campo de la educación de adultos y de la cultura popular, sino que me llevó a la prisión por cerca de setenta días” (Bandera, 1981:13).

Más tarde, en Brasil, se publica su primer libro: *educación como práctica de la libertad* (1965). Pronto comienza su largo exilio, que lo lleva en primer término a Bolivia:

“Yo tuve una primera experiencia de exilio en Bolivia, en La Paz, donde sufrí el mal de la altura. No me gustaría experimentarlo nuevamente, no

solamente el exilio, pero la altura tampoco. Pasé un mes en La Paz, pero quince días después que yo llegué hubo un golpe de Estado. Eso era una zafra de golpes y yo percibía que además de la altura estaba el golpe. Yo no me podía quedar en Bolivia y escribí a unos amigos brasileños que estaban en Santiago” (Freire, 1991:36).

De esta suerte, Paulo Freire llega a Chile, comenzando a vivir su “periodo chileno”, entre noviembre de 1964 y 1969.

En Chile, Freire trabajó como profesor universitario y vinculado a diversas instituciones preocupadas del desarrollo rural. Da a conocer su método alfabetizador en el Ministerio de Educación, en la Corporación de la Reforma Agraria (CORA), en el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP) y en el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA).

El método psicosocial es utilizado en la ejecución de los Planes Extraordinarios de Educación de Adultos, implementados por el gobierno de Eduardo Frei Montalva; y tiene una amplia difusión en el ambiente educativo chileno.

Igualmente en Chile, Paulo Freire publica la edición castellana de *La educación como práctica de la libertad, ¿Extensión o comunicación?*, y *Sobre la acción cultural*, y escribe la *Pedagogía del oprimido*, una de sus obras más difundidas. Estando todavía en Chile, Freire es invitado a Estados Unidos por la Universidad de Harvard, donde ejerce como profesor por diez meses. El mismo Freire dirá:

“Partí con Elza y los chicos para Cambridge, donde, además de Harvard, participé en un interesante programa con un buen grupo de intelectuales, Jim Lamb, Joao Coutinho, Denis Coulet, Denise, Loreta Slover, entre otros, en el Center for Studies in Development and Social Change, hoy lamentablemente cerrado” (Freire, 1986:24).

Entre 1970 y 1979, Paulo Freire trabaja como consultor del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias, en Ginebra. En este período conoce África: colabora en campañas de alfabetización y en otras experiencias educativas en Tanzania, Zambia, Sao Tomé y Príncipe, Angola, Mozambique, Cabo Verde y Guinea Bissau. El conocimiento de estos países tan diversos, influye profundamente en el pensamiento de Freire, dándole nuevas dimensiones:

“En Angola, en Guinea Bissau, en Cabo Verde y en Sao Tomé e Príncipe, Freire trabajó con los partidos políticos que estaban en el poder y que encabezaban un proceso de transformación revolucionaria. En dichos países, recientemente independizados, encontró nacientes revoluciones populares, plenas de riqueza y esperanza, que marcarían en forma decisiva el pensamiento freiriano (...). Como el propio Freire afirma, su primer contacto con África fue un encuentro amoroso: con un continente rico en experiencias, con una extraordinaria historia, ignorada conscientemente por Occidente, con pueblos que llevaban a cabo una lucha contra la opresión, a veces en forma silenciosa y desapercibida ante los ojos extraños, pero no por ello menos difícil y valiente” (Freire, 1988:12-13).

Dentro de este período tan rico en experiencias, Freire tiene oportunidad de volver transitoriamente a Chile, a mediados de 1972. Aquí, se interesa por “conocer la nueva actitud de algunos cristianos chileños frente al proceso actual”, esto es, en relación al proceso vivido durante el gobierno de la Unidad Popular. Entrega al teólogo Flugo Assmann el escrito *Lxi misión educativa de las iglesias en América latina*, que se publicará en Chile en octubre de 1972.

También en la década del setenta, Freire funda, en Ginebra, junto a otros intelectuales comprometidos, el Instituto de Acción Cultural (IDAC).

En este período publica *Cartas a Guinea-Biseseau: Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (1977); y elabora diversos materiales educativos para ser utilizados en países africanos.

Más adelante, tiene ocasión de colaborar en algunas experiencias en América Central.

En 1979, Freire fue invitado a Granada y Nicaragua para colaborar en el diseño de sus respectivas campañas de alfabetización, ambas realizadas en 1980.

En Junio de 1980, Paulo Freire vuelve a Brasil, finalizando, así, su largo y fecundo exilio. Durante la década de los ochenta, Freire es a menudo invitado a diversas partes del mundo a realizar cursos y seminarios en universidades:

“...he tenido y sigo teniendo experiencias muy ricas, muy interesantes, en los Estados Unidos y en Europa. De manera más o menos sistemática, en algunas universidades de los Estados Unidos, del Canadá, de Brasil y de Suiza; de manera menos sistemática, en otras universidades americanas, latinoamericanas, europeas y africanas. Te diría que los resultados de mi práctica han sido mucho más positivos que negativos. Ahora, en julio pasado, antes de venir a Ginebra, coordiné tres cursos durante el mes, con actividades diarias, en las universidades de British Columbia, en Vancouver, y de Alberta, en Edmonton, Canadá. Trabajé **con** los estudiantes, no **para** ellos y mucho menos **sobre** ellos” (Freire, 1983:50-51).

En agosto de 1984, en Ginebra, “habla” el libro *Hacia una pedagogía de la pregunta*, con el filósofo chileno Antonio Faúndez, quien lo reemplazó en su cargo en el Consejo Mundial de Iglesias cuando Freire volvió a su patria. En 1987, es invitado a un Congreso de Psicología en Cuba.

Por esas fechas, Freire es militante del Partido de los Trabajadores en su país. Trabaja y preside el Instituto de Cajamar, “una semilla de universidad popular”, esto es, un centro de estudios y de formación de la clase trabajadora brasileña. En 1989, con sesenta y ocho años, Freire acepta estar a cargo de la Secretaría de Educación de la Prefectura de Sao Paulo:

“Yo empezaría diciendo a ustedes que cuando cumplí 68 años, en Brasil fui finalmente invitado para ser secretario de educación de una ciudad como Sao Paulo, que corresponde a un país en América Latina. Pensé un poco, discutí con los hijos y luego acepté. Me gustaba experimentar con una responsabilidad política, administrativa y pedagógica y dije que sí... Dejé la secretaría a fines de mayo de este año porque ya no podía resistir la falta de leer y escribir. Pasé dos años y medio y leí un libro. Cuando asumimos la secretaría había 375 escuelas casi destruidas. Eso es un absurdo: el desgano por la cosa pública. Pero nosotros conseguimos reparar eso y ampliar la red escolar. Tenemos hoy día casi un millón de niños estudiantes y cerca de 35 mil profesores” (Freire, 1991:37).

En noviembre de 1991, Paulo Freire es invitado a Chile por la ONG El Canelo de Nos, en el contexto de la Segunda Feria Internacional de Creatividad Popular, Tecnologías Alternativas y Medio Ambiente. Allí se desarrolló un encuentro en que Freire compartió con estudiantes, profesionales y personas interesadas en la educación popular, y donde pudo evocar con gran emotividad el tiempo en que había vivido y trabajado en Chile, en la década del sesenta.

En 1992 recibe el Premio Interamericano de Educación Andrés Bello, concedido por la OEA.

En los 90, en Brasil, Paulo Freire se dedica a reflexionar y a escribir; y también, de acuerdo a la vitalidad que lo caracteriza, se vuelve a enamorar, luego del fallecimiento de Elza en octubre de 1986. Se casa con Ana María Araujo Freire, con quien trabaja en la elaboración de su libro *Pedagogía da esperanto. Um*



*reencontró con a Pedagogía do oprimido*. Esta obra, constituye el relato de sus memorias.

Paulo Freire fallece el 2 de mayo de 1997, víctima de una afección cardíaca. En abril de ese mismo año había publicado el que sería su último libro, la *Pedagogía de la Autonomía*.

## **2.2 INTERPRETANDO A FREIRE DESDE LA HERMENÉUTICA CRÍTICA DE RICOEUR**

Como elementos introductorios de la hermenéutica tenemos que ésta viene del vocablo griego *hermeneia* que significa el acto de la interpretación. Desde sus orígenes, la hermenéutica se transformó en la base de la intelectualidad cristiana; ya que a partir de ésta, se realizaron y se realizan en gran medida el análisis de textos bíblicos. Pueden distinguirse originariamente dos escuelas hermenéuticas, la primera de ellas es la Escuela de Alejandría con un fuerte carácter especulativo filosófico; y, la segunda, corresponde a la Escuela de Antioquia caracterizada por el énfasis gramatical contextual utilizado en sus análisis. La distinción entre ambas está determinada por la mayor o menor acentuación o depositada en la literalidad de los textos bíblicos (Giannini 1998:100).

Si bien, la hermenéutica fue considerada desde sus inicios como base para el desarrollo del conocimiento teológico, más tarde se apreció la utilidad que prestaría a las ciencias sociales, sobre todo por la necesidad de reconocer al historicismo como elemento fundamental para el "desarrollo" de las sociedades. Sin embargo, para llegar a esta situación se pasó por una serie de momentos al interior de la misma hermenéutica. Así podemos apreciar autores como Schieiermacher, Dilthey, Heidegger, Gadamer, entre otros.

*Autores como Echeverría y Coreth, coinciden en señalar que Schieiermacher (1768-1834) puede ser considerado el padre de la hermenéutica moderna. Para él, la hermenéutica debe ser entendida como el arte del entendimiento, a partir del diálogo . En palabras de Echeverría (1997:219):*

"el verdadero punto de partida de la hermenéutica, según Schleirmacher, arranca de la pregunta ¿cómo una expresión, sea esta escrita o hablada, es entendida? La situación propia del entendimiento es la de una relación dialogal, donde hay alguien que habla, que construye una frase para expresar un sentido, y donde hay alguien que escucha. Este último recibe un conjunto de palabras para, súbitamente, a través de un misterioso proceso, adivinar su sentido".

Dicha lectura de la obra de Schieiermacher, puede ser complementada a partir de la consideración del elemento histórico como aspecto significativo para la comprensión. Así, Coreth (1972:32), sostiene que el autor en cuestión define hermenéutica como "reconstrucción histórica y adivinatoria, objetiva y subjetiva de un discurso dado".

Por otra parte, Dilthey (1833-1911), sostiene, en palabras de Giannini (1998:309) que "*imaginar es interpretar comprensivamente y comprender será el mecanismo para percibir la intención ajena*". Esto trae consigo la incorporación de aspectos internos del sujeto para un mejor análisis; así, para acercarnos más fielmente a su intención deben ser considerados los elementos pertenecientes a la dimensión valorativa del sujeto. En este sentido, para poder Interpretar comprensivamente se requiere el esfuerzo por reconstruir todo lo que rodea a este sujeto, lo cual es imposible. El reconocimiento de esta imposibilidad de reconstrucción holística, supone reconocer que es el intérprete y el propio contexto de él, el que condiciona en alguna medida el sentido y utilidad del texto producido por ese *otro*.

Lo expuesto permite apreciar la experiencia como elemento fundamental del proceso hermenéutico, ya que ésta incorpora inevitablemente la dimensión temporal y con ello el

reconocimiento histórico de la experiencia. Lo expuesto permite captar la importancia a los elementos socioculturales que el *autor* otorga al proceso de interpretación.

Ricoeur, por su parte a través de su obra, abre un camino muy interesante y novedoso a la investigación educacional, sobre todo por el carácter complementario y conciliador entre el plano explicativo y el comprensivo-interpretativo del lenguaje que se expresa en el desarrollo de su obra. Esto deja abierta la posibilidad de un acercamiento al foco de investigación con una estrategia que nos asegura el carácter científico que merece una investigación cualitativa y que, al mismo tiempo, permite llegar a una comprensión hermenéutica cimentada en la explicación objetiva a través del análisis estructural, la cual finalmente es sobrepasada al entrelazarla con el mundo nuevo que queda al descubierto gracias a este medio.

La relevancia del presente proyecto de investigación radica en el interés de que el ser humano contemporáneo llegue a la comprensión de la importancia de la concientización y la educación liberadora y todo lo que éstas engloban, porque teniendo como base la idea esencial de lo que significa, no sólo se puede trabajar a nivel operacional con ellas (es decir a partir de la elaboración de programas y planes de estudio que tomen como sustento teórico referencial a la pedagogía del oprimido); también a nivel de interpretación conceptual, tomando en cuenta que la pedagogía moderna tiene como temas propios hoy en día a la libertad, la autonomía y la autoridad por ejemplo; temas todos estos que de alguna u otra forma pueden llegar a despertar la conciencia de las personas con respecto a la propia libertad.

Una de las maneras de cómo se puede empezar a despertar la conciencia de las personas respecto a estos problemas que tenemos y que se agravan día con día, es que las personas reconozcan el significado de la pedagogía del oprimido a partir de los planteamientos teóricos que propone Freire (1967) todo ello mediante un camino de investigación basado en el enfoque comprensivo interpretativo que ofrece la hermenéutica y en específico utilizando los aportes que ésta pueda generar, dicho autor trabajó con este concepto (pedagogía del oprimido) muy a fondo y durante mucho tiempo como se puede

corroborar en los libros que tiene publicados, en donde él propone a la pedagogía del oprimido como una pedagogía humanista y liberadora que tendrá pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.

Entonces Ricoeur (2001:165) menciona "... la cualidad común de la experiencia humana, marcada, articulada y clarificada por el acto de relatar en todas sus formas, es su carácter temporal. Todo lo que relatamos ocurre en el tiempo, lleva tiempo, se desarrolla temporalmente y, a su vez, todo lo que se desarrolla en el tiempo puede ser relatado".

En este sentido, el texto se constituye en una unidad lingüística posible de ser interpretada y, consiguientemente, en la posibilidad de sumergirnos en el mundo del lenguaje de los sujetos que nos proponemos comprender. Consecuentemente, en una primera instancia, lo que se busca rescatar a partir del método hermenéutico son los textos, es decir, narraciones enunciadas por Paulo Freire que den cuenta de su mundo de sentidos. De esta manera, las narraciones serán comprendidas como textos, los cuales suponen un relato sobre una experiencia vivida. La hermenéutica nos proporciona, de este modo, tanto una nueva forma de comprender los discursos como una nueva forma de interpretar la experiencia humana a partir de éstos. En síntesis, cada discurso es un relato y cada relato es una narración que articula la experiencia del que la expresa, y este relato es susceptible de ser convertido en una unidad lingüística llamada texto.

Los desafíos planteados por el pensamiento pedagógico exigen que reforcemos las capacidades en materia de previsión y prospectiva, una estrategia contundente es la investigación.

Lo anteriormente citado es solo un aspecto en el que la pedagogía del oprimido puede intervenir, aun no se puede garantizar que la operación de un proyecto de reeducación con tintes de liberación pueda desencadenar una conciencia mundial en el plano educativo que cambie el rumbo de la tendencia actual de la humanidad que como ya se mencionó anteriormente va en decadencia.

### **2.2.1 Educación como Proceso de Liberación.**

Pareciera que el último libro de Freiré, Pedagogía de la autonomía, publicado en 1996, sorprendió a mucha gente. ¿Cómo hablar de autonomía en un contexto de esfuerzo teórico de deconstrucción del sujeto moderno, criticado por su racionalidad abstracta e instrumental, por su esencialidad, en fin, por la autonomía? ¿No sería una discusión descolocada en tiempo y espacio, o sea, un retroceso en relación a una modernidad que se desea superar? Esto llegó al punto de que los escrúpulos editoriales en los Estados Unidos sugirieron un título más apropiado para el momento, Pedagogía de la libertad -Pedagogy of Freedom-, como es el título de la versión norteamericana.

No es la primera vez que Paulo Freiré sorprende. Cuando fue publicada su Pedagogía de la esperanza, en 1992, América Latina acababa de salir de lo que se llamó la década perdida. Se vivía la poscaída del muro de Berlín, cuyo impacto no fue tanto la frustración o el desarme de un determinado modelo político, sino sobre todo la pérdida de un espacio para pensar alternativas. Una previsión que infelizmente se concretó, en la medida que un mercado internacionalizado pasó a dictar, a estilo de soberano, las reglas del buen vivir en todos los rincones del mundo. En aquel momento de reflujo del movimiento popular, Paulo Freiré decía que hay esperanza, que nuestro papel como educadores es cuidar de ella, alimentándola y orientándola para que no pierda el rumbo. Hoy vemos cómo la esperanza desorientada, independientemente del color ideológico, puede ser peligrosa. Puede acabar tanto en la bomba atada al cuerpo de un joven como en

la puntería de los misiles. Por eso Paulo Freire (1973) no hablaba de educar para la esperanza, que existe como condición ontológica, sino de educar la esperanza.

Si quisiéramos volver en el tiempo, la Pedagogía del oprimido no fue menos sorpresa. Especialmente para muchos que descubrieron el libro fuera de su país o para aquellos que lo leían a escondidas. Podría haber escrito entonces algo más potable a las dictaduras o más útil a los docentes. Baste recordar que dos décadas después todavía algunos se preguntaban si esta pedagogía podría ser "usada" en las escuelas. Después de todo, Freiré hablaba de poder, de clases, de vanguardia revolucionaria, cosas fuera de contexto en aquella época y que todavía hoy -o bien hoy una vez más- resultan extrañas.

Esta forma característica de plantear los temas es coherente con su teoría. Para Freiré, hombres y mujeres no son seres de adaptación, sino que, debido a su doble capacidad de estar con y en el mundo, tienen la posibilidad de insertarse críticamente en el mundo. Su obra ejemplifica eso: pocos, en la segunda mitad del siglo XX, expresaron tan bien aquello que tantos sentían y les gustaría haber dicho. En su autodefinición, fue un peregrino de lo obvio. Sus textos hacen sentir al mismo tiempo un movimiento para fuera y desde afuera, como queramos, que cuestiona el sentido común. Sus palabras dicen lo que nosotros sabíamos, pero paradójicamente trascienden lo que sabíamos, y se trascienden a sí mismas en la búsqueda de nuevos significados.

Por eso parece descolocada la pregunta de si Paulo Freiré es actual. La pregunta debería ser: ¿cómo Paulo Freiré nos ayuda a ser –a nosotros- personas de nuestro tiempo? Por ejemplo, Paulo Freiré no vivió el 11 de septiembre del 2001, que evidenció tensiones y precipitó conflictos que muestran que estamos viviendo una realidad distinta del año de su muerte, en 1997. ¿Sería Freiré actual? La respuesta puede ser sí o no, o sí y no. Con seguridad no es actual si miramos de manera simplista el hecho de que nunca pudo tratar el tema del 11 de septiembre, si no miramos más allá de la letra escrita. Pero es actual si estamos en la

búsqueda de un compañero que nos ayude a enfrentar nuevos desafíos con osadía y con creatividad, como él lo hizo en su tiempo.

En este sentido, el título de Pedagogía de la autonomía para un libro que trata esencialmente de los saberes de educadoras y educadores, no puede ser atribuido a un descuido. Por la densidad de este pequeño libro, tal vez quede mejor entre los libros de sabiduría que entre los libros científicos, si es que se quiere o se puede hacer esta distinción. Cinco años antes de su muerte, Freiré decía en una entrevista que, a los 72 años, se quedaba "pensando en las prioridades, considerando el probable tiempo de vida que tengo". Infelizmente, su previsión de que diez años iban más allá de sus límites se realizó. Podemos ver en esta elección la intención lúcida de un autor que desea estar con su tiempo y que, con la autoridad conquistada, puede usar una palabra aparentemente desgastada y maltratada. En este capítulo, pretendo hacer una lectura de este concepto, vinculándola en la medida de lo posible con la lectura de Rousseau. La premisa es que este concepto es una importante puerta de entrada para comprender lo que sucede después del Emilio.

### **2.2.2 Educación como Contrato Social.**

Lo anterior pretende mostrar cómo la educación forma parte del escenario de una doble manera: es condicionada por las relaciones de poder y hace funcionar ese mundo capacitando personas para ocupar diversos lugares en la sociedad, pero también carga con una tradición de apuesta a la creación de escenarios diferentes. Esta dimensión muchas veces es olvidada. Así por ejemplo, la teoría de la tabla rasa de Locke o de la bondad natural del hombre, de Rousseau, son estudiadas como atributos individuales de los niños, sin relación con las visiones y los proyectos políticos que estaban en juego en la época y que repercuten hasta nuestros días. Y así, la educación queda despotenciada como acción política.

En este apartado, es importante comenzar a tejer esta relación en torno al concepto de contrato social. En la búsqueda de una clave para comprender los multifacéticos cambios y crisis vividos por la actual sociedad, el concepto de contrato social parece adecuado para abarcar las relaciones entre las personas, la configuración del aparato institucional, las formas del ejercicio de poder, entre otros aspectos que se refieren a la vida humana en la sociedad y en el planeta. Freire, P. (1973). Además de eso, la idea de contrato social es indisociable de la discusión que en este momento se da sobre la modernidad y las "posmodernidades". O sea, esta idea remite a la pregunta sobre las continuidades y rupturas que estamos viviendo y sobre los significados que atribuimos a una y otra.

Al mismo tiempo, si uno mira el conjunto de lo que se discute hoy respecto a un nuevo contractualismo, parecería mejor dejar el concepto de contrato social de lado, como asunto de abogados, filósofos y científicos sociales y políticos. Entiendo que hay cierto derecho a la propiedad del concepto, pero nunca con exclusividad, sino más bien con la alerta de tener cautela en las conclusiones y humildad para aprender con especialistas de otras áreas. En este sentido, el problema de este estudio no es tan diferente al de todos los demás en el área de educación. Construimos nuestro campo necesariamente con préstamos de otras áreas de conocimientos de las cuales -como se dice, y muchas veces con razón- no tenemos dominio. La epistemología, la antropología, la psicología, entre tantos saberes, son esenciales para dar cuenta del enseñar y aprender. Y lo que es peor, precisamos de todo al mismo tiempo porque en la práctica educativa convergen todos esos saberes. Entre el silencio de quien no debe hablar porque no sabe, y la actitud de quien habla presuntuosamente de todo sin tener en cuenta que otros saben más y mejor, la mejor alternativa es entablar un diálogo serio y honesto con otras áreas y otros saberes, muchas veces al mismo tiempo, por exigencia de la propia práctica pedagógica.



El hecho de sentirse "sapo de otro pozo" en las distintas disciplinas significa muchas veces reducir los saberes de la educación al nivel de la aplicabilidad. Se toma determinada teoría o autor -sociólogo, filósofo, etc.- y se analizan las implicancias para la educación. Por más importante y necesario que pueda ser ese ejercicio -este es el argumento que quiero destacar aquí- ello no es suficiente. La educación, por su propia naturaleza, exige el atravesar fronteras, epistemológicas y otras, con todos los riesgos que eso puede significar. El no sentirse en casa en las otras disciplinas es, en sí mismo, un lugar a ser cultivado.

Es con ese espíritu que utilizo el concepto de contrato social, no teniendo la pretensión de discutir Hobbes o Rousseau como lo hacen los juristas y los científicos políticos. Lo que importa sobre todo es comprender las interfases de esta discusión con la educación, tal vez construyendo un lugar o un movimiento donde se pueda entablar un nuevo diálogo.

La pedagogía se ofrece como contraparte del dialogo porque la educación forma parte de la vida, y el modo como nos organizamos en sociedad, asunto inherente al contrato social tiene que ver fundamentalmente con la calidad de esta vida.

En resumen, la intención de este apartado es compartir con educadores y educadoras algunos de los caminos por los cuales la actual búsqueda nos lleva. Habrá muchos otros. Planteo que el contrato social puede ser visto como una historia creada por la modernidad para explicarse a sí misma, que esta historia se encuentra en crisis y que son diversos los intentos de encontrar caminos comunes o, en todo caso, de encontrar el camino para la aproximación de prácticas y lenguajes.

### **2.3 ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y JUSTIFICACIONES IDEOLÓGICAS PARA EL PLANTEAMIENTO DE LA SOCIOLOGÍA FREIRIANA.**

Para comprender lo que significa Freire en el campo de la educación, es fundamental conocer el contexto en el que escribió su obra. Freire es un autor que plasma sus influencias intelectuales y llena de un contenido nuevo sus aportes, donde se va esbozando su particular manera de ir dialogando con la realidad.

La obra de Freire contiene las ideas nuevas y revolucionarias que surgen en América Latina en los años '60. Por una parte, da cuenta de su formación católica imbuido del lenguaje liberacionista proveniente de las corrientes progresistas del catolicismo, que hacen surgir la teología de la liberación. Su filiación existencial cristiana es explícita y, además, utiliza elementos de la dialéctica marxista que le entregan una pauta de visión y comprensión de la historia.

En el período en que escribe, contempla los traumas y dificultades por los que atraviesa la gran mayoría de los hombres campesinos del norte de Brasil (nordeste), producto de una educación alienante que lleva al pueblo a vivir su condición de miseria y explotación con una gran pasividad y silencio. La cultura del pueblo nordestino ha sido considerada como una visión sin valor, que debe ser olvidada y cambiada por una cultura, la de las clases dominantes; valorada como buena, y que es transmitida por todos los medios disponibles. El pueblo pobre es tratado como ignorante y es convencido de ello, lo que produce y explica la pasividad con que se soporta la situación de esclavitud en que se vive.

Ante esta realidad, Freire plantea que el hombre debe ser partícipe de la transformación del mundo por medio de una nueva educación que le ayude a ser crítico de su realidad y lo lleve a valorar su vivencia como algo lleno de valor real.

Brasil es un país que a lo largo de toda su historia ha estado sometido bajo influencias de otras culturas. El hombre no había desarrollado una capacidad de crítica que le permitiera liberarse de su sometimiento cultural.

En Brasil, la colonización tuvo características marcadamente depredadoras, lo que produjo una fuerte explotación convirtiéndola en una gran "empresa comercial", donde el poder de los señores dueños de las tierras sometía a la gran masa campesina y nativa del lugar, otorgándoles trato de esclavos. La educación de los colonizadores pretendía mostrar a los aborígenes la indignidad de su cultura y la necesidad de aplicar un sistema educativo cultural ajeno, que mantuviera esta situación de explotación e indignidad humana.

El hombre brasileño fue creciendo en un ambiente de autoritarismo y proteccionismo, con soluciones paternalistas que surgen del mutismo brasileño, conciencia mágica, donde en la sociedad no existe el diálogo ni la capacidad crítica para relacionarse con la realidad.

Las relaciones sociales están divididas por las diferencias económicas, creándose una relación de amo y señor. El mutismo brasileño está marcado por la falta de vivencia comunitaria y por la falta de participación social. Ya que no había conciencia de pueblo ni de sociedad, la autoridad externa era el señor de las tierras, él era el representante del poder político y todo lo administraba.

Esta forma de dominación impedía el desarrollo de las ciudades: el pueblo era marginado de sus derechos cívicos y alejado de toda experiencia de autogobierno y de diálogo.

Este es el pasado de Brasil que va a motivar al autor a crear una educación que pueda ayudar al hombre a salir de su experiencia anti-democrática, experiencia anti- humana que no permite al hombre descubrirse como re-creador de su mundo, como un ser importante y con poder de mejorar las cosas.

Freire busca hacer efectiva una aspiración nacional que se encuentra presente en todos los discursos políticos del Brasil desde 1920: la alfabetización del pueblo brasileño y la ampliación democrática de la participación popular. El régimen oligárquico, imperante en

Brasil hasta 1930, tomó el tema del analfabetismo y lo convirtió en tema de sus discursos, transformando éste en un verbalismo vacío, carente de acción concreta. El régimen que viene luego del régimen oligárquico continúa en la misma línea demagógica que no busca, en la práctica, un cambio real y efectivo, la liberación del hombre, sino más bien la elaboración de un discurso atrayente y de moda en su época.

Desde una perspectiva histórica, nos encontramos frente al momento en que comienza la decadencia de la sociedad capitalista brasileña, dedicada fundamentalmente a la producción agraria exportable. La gran crisis económica mundial de 1929 y la redefinición del mercado internacional, aceleraron el proceso de transformación de las estructuras, lo que en el fondo significa: mayor urbanización e industrialización, con el consiguiente aumento de las migraciones populares hacia las grandes ciudades; desde la economía agraria, en el plano hacen su aparición las clases populares urbanas, se redefinen las alianzas de las clases sociales a nivel de estado, lo que produce una gran crisis a nivel de las élites. A pesar de que, desde 1930, se ha producido la desestructurización del régimen oligárquico, esto no significa que ha perdido el poder político y económico, ya que el poder local y regional de los grandes latifundios sigue siendo una base de decisión fundamental para la mantención y la estabilidad del poder nacional.

Hace su aparición en el escenario nacional la clase popular urbana; sin embargo, las clases rurales, que son mayoría ya que "abarcan la mitad de la población brasileña", continúan siendo marginadas del proceso social, político y económico, es decir, no participan de ninguna de las decisiones importantes para el país.

El trabajo de Freire está críticamente ligado a este incipiente proceso de ascensión popular. Su praxis político-educativa, se desarrolla en Brasil, en medio de un esquema clásico de dependencia y subdesarrollo.

Freire es quien crea el movimiento de educación popular en Brasil: con él busca sacar al hombre analfabeto de su situación de inconsciencia, de pasividad y falta de criticidad. Su

esfuerzo por buscar contribuir a la liberación de su pueblo se inscribe en una época en que son muchos los que están buscando algo similar.

En este período podemos identificar numerosos procedimientos de naturaleza política, religiosa, social y cultural, para movilizar y concientizar al pueblo, desde la participación popular creciente, por medio de votos, hasta el movimiento de cultura popular organizado por los estudiantes. Se desarrolla también todo un movimiento del sindicalismo rural y urbano. Aparecen instituciones que agrupaban a clases campesinas para la defensa de sus intereses, provocando grandes repercusiones políticas.

El movimiento de educación de Freire comienza en 1962, en el nordeste de Brasil, una de las regiones más pobres. De veinticinco millones de habitantes, quince eran analfabetos. Durante cuarenta y cinco días él trabaja con trescientos trabajadores aplicándoles su método de alfabetización; los resultados impresionan, por el éxito alcanzado, profundamente a la opinión pública. Su método es aplicado en todo el territorio nacional.

La reacción de las élites no se deja esperar. Los grupos dominantes, unidos a una Iglesia católica conservadora, no pueden comprender cómo un educador católico puede hacerse un portavoz de los oprimidos, poniendo en peligro, los privilegios de los que han gozado desde siempre. Desde aquí surgen las acusaciones que se hacen a Freire de agitador político, comunista y agitador de las masas al hacerlas tomar conciencia de su realidad, lo que pone en peligro la estabilidad y la seguridad de la sociedad fundada sobre los principios excluyentes de una sociedad opresora.

Este proceso de liberación popular, a través de una educación para la libertad, fue detenido a causa del golpe de estado hecho por los militares, situación que impide la realización del primer plan nacional de educación popular.

No sólo a causa de sus ideas, sino sobre todo porque quiso ayudar al hombre a liberarse, Pablo Freire es exiliado, continuando su búsqueda en torno a la educación popular en otros países de América Latina. Con esto nos queda bastante claro que el pensamiento de Pablo Freire brota desde la misma realidad que le toca vivir en el nordeste brasileño, que él intenta comprenderla y liberar al hombre de ella, devolviéndole la capacidad de reconocer su fuerza transformadora: fuerza que brota desde los mismos oprimidos, único camino de liberación real posible.

## **2.4 CONDICIONES POLÍTICO-SOCIALES COMO FUENTES DE MOTIVACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA OBRA DE FREIRE**

Freire es un pensador comprometido con la vida, no piensa en ideas abstractas, sino que piensa partiendo de la existencia concreta. Su proyecto educativo, que parte de la praxis, apunta a crear humanización, a liberar al hombre de todo aquello que no lo deja ser verdaderamente persona.

Es consciente de que la sociedad que le toca vivir posee una dinámica estructural que conduce a la dominación de las conciencias, lo que se traduce en una pedagogía que responde a los intereses de las clases dominantes. Los métodos que esta pedagogía utiliza no pueden servir a la liberación de los oprimidos, sino que más bien pretenden impartir entre éstos, la ley del temor.

Frente a esta situación reacciona afirmando la necesidad de la humanización del oprimido que debe partir desde él mismo: es decir es el propio oprimido quien debe buscar los caminos de su liberación, ya que ésta no puede venir de aquellos que lo mantienen en esta situación .

"Si admitiéramos que la deshumanización es vocación histórica de los hombres, nada nos quedaría por hacer..., la lucha por la liberación por el trabajo libre, por

la desalienación, por la afirmación de los hombres como personas, no tendría significación alguna. Ésta solamente es posible porque la deshumanización, aunque siendo un hecho concreto en la historia, no es, sin embargo, un destino dado, sino resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores y consecuentemente el ser menos" (Freire, 1967:73).

Freire es muy claro en plantear que la situación de deshumanización que vive el hombre actual no es la verdadera vocación a la que está llamado. Su vocación es la de la humanización y ésta debe ser conquistada a través de una praxis que lo libere de su condición actual. "Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores. ... sólo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos" (Freire, 1967:48).

La liberación necesaria que logre humanizar al hombre, no caerá desde el cielo, sino que, necesariamente, será fruto del esfuerzo humano por lograrla. En esta perspectiva es en la que Freire plantea su proyecto educativo basado en la praxis concreta y transformadora de la realidad.

"Freire es la clase de hombres que saben reconocer el valor de lo humano y de lo propio. Logra descubrir esa complejidad misteriosa que encierra el hombre y lo dinamiza, pero a la vez, lo concibe como un ser inacabado, siempre en búsqueda y en permanente auto-construcción. Es un pensador comprometido consigo mismo y con la vida, cuyas ideas toman energías para dinamizar conciencias. Educador que parte de la realidad para aprender con los demás" (Freire, 1967:28).

La pedagogía del oprimido es aquella que debe ser elaborada por el propio oprimido, ya que la práctica de la libertad sólo puede encontrar adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga la condición de descubrirse y conquistarse, en forma reflexiva, como sujeto de su propio destino histórico .

"La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación" (Freire, 1967:45).

El método de Freire es fundamentalmente un método de cultura popular, que, a su vez, se traduce en una política popular: no hay cultura del pueblo sin política del pueblo. Por este motivo, su labor apunta principalmente a concientizar y a politizar. Freire no confunde los planos político y pedagógico: ni se absorben, ni se contraponen. Lo que hace es distinguir su unidad bajo el argumento de que el hombre se historiza y busca reencontrarse; es el movimiento en el que busca ser libre. Ésta es la educación que busca ser práctica de la libertad.

El método de Freire está enraizado sobre su concepción del hombre. El hombre es como un ser en el mundo y con el mundo. Lo propio del hombre, su posición fundamental, es la de un ser en situación; es decir, un ser engarzado en el espacio y en un tiempo que su conciencia intencionada capta y trasciende. Sólo el hombre es capaz de aprehender el mundo, "de objetivar el mundo, de tener en éste un "no yo" constituyente de su yo que, a su vez, lo constituye como un mundo de su conciencia".

"La conciencia es conciencia del mundo: el mundo y la conciencia, juntos, como conciencia del mundo, se constituyen dialécticamente en un mismo movimiento, en una misma historia. En otras palabras: objetivar el mundo es historizarlo, humanizarlo. Entonces, el mundo de la conciencia no es creación, sino elaboración humana. Ese mundo no se constituye en la contemplación sino en el trabajo" (Freire, 1967:74).



El método de concientización de Freire busca rehacer críticamente el proceso dialéctico de la historización. No busca hacer que el hombre conozca su posibilidad de ser libre, sino que aprenda a hacer efectiva su libertad, y haciéndola efectiva, la ejerza. Esta pedagogía acepta la sugestión de la antropología que va por la línea de la integración entre el pensar y el vivir, "se impone la educación como práctica de la libertad".

Pero el hombre no sólo está en el mundo, sino que también está con el mundo. Estar con él, es estar abierto al mundo, captarlo y comprenderlo; es actuar de acuerdo con sus finalidades para transformarlo. El hombre responde a los desafíos que el mundo le va presentando, y con ello lo va cambiando, dotándolo de su propio espíritu. En este sentido no se trata de cualquier hacer, sino de uno que va unido a la reflexión.

Si el hombre es praxis, no puede, por lo tanto, reducirse a mero espectador, o a un objeto. Esto sería ir contra su vocación ontológica: "un ser que opera y operando transforma el mundo en el que vive y con el que vive".

El hombre y el mundo están en constante interacción: no pueden ser entendidos fuera de esta relación, ya que el uno implica al otro. "Como un ser inconcluso y consciente de su inconclusión, el hombre es un ser de la búsqueda permanente. No podría existir el hombre sin la búsqueda, como tampoco existiría la búsqueda sin el hombre" (Freire, 1967:58). Solamente manteniendo esta interacción se puede apreciar la verdad del mundo y del hombre, y a la vez comprender que la búsqueda real sólo se lleva a cabo en comunión, en diálogo y en libertad.

La metodología utilizada por Freire sigue la misma línea dialéctica: teoría y método. La metodología surge de la práctica social para volver, después de la reflexión, sobre la misma práctica y transformarla. De esta manera, la metodología está determinada por el contexto de lucha en que se ubica la práctica educativa: el marco de referencia está

definido por lo histórico y no puede ser rígido ni universal, sino que tiene que ser construido por los hombres, en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de transformar su realidad.

La manera en que Freire concibe la metodología quedan expresadas las principales variables que sirven de coordenadas al proceso educativo como acto político y como acto de conocimiento; éstas son: la capacidad creativa y transformadora del hombre; la capacidad de asombro, que cualquier persona tiene, sin importar la posición que ocupe en la estructura social; la naturaleza social del acto de conocimiento y la dimensión histórica de éste.

Otras características del método de Freire son su movilidad y capacidad de inclusión. Por ser una pedagogía basada en la práctica, ésta está sometida constantemente al cambio, a la evolución dinámica y reformulación. Si el hombre es un ser inacabado, y este ser inacabado es el centro y motor de esta pedagogía, es obvio que el método tendrá que seguir su ritmo de dinamicidad y desarrollo como una constante reformulación.

## **2.5 APORTACIONES TEÓRICAS DE LA PEDAGOGÍA FREIRIANA**

Las principales aportaciones teóricas de la pedagogía Freiriana tienen que ver fundamentalmente con el proceso emancipatorio, la comunión Docente-Discente, la acción comunicativa, la concepción del amor, la concientización como proceso de aprendizaje, la perspectiva humanista en el aula y la pedagogía crítica.

Según Freire (1967), la educación debe comenzar por superar la contradicción educador-educando. Debe basarse en una concepción abarcadora de los dos polos en una línea integradora, de manera que ambos se hagan a la vez "educadores y educandos". Es imprescindible que el educador humanista tenga una profunda fe en el hombre, en su

poder creador y transformador de la realidad. El educador debe hacerse un compañero de los educandos.

Es necesario comprender que la vida humana sólo tiene sentido en la comunión, "que el pensamiento del educador sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación" (Freire, 1967:69).

El pensamiento sólo encuentra su fuente generadora en la acción sobre el mundo, mundo que mediatiza las conciencias en comunión. De este modo, se hace imposible pensar la superación de los hombres sobre los hombres.

De esta manera, la educación "... ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir conocimientos y valores a los educandos, menos pacientes, como lo hace la educación "bancaria", sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes, educador, por un lado; educandos, por otro, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible" (Freire, 1967:47).

De esta manera, el educador ya no es sólo aquel que educa, sino también aquel que es educado por el educando en el proceso de educación, a través del diálogo que se sostiene. Tanto el educador como el educando son a su vez educando y educador en un proceso dialéctico. Es así como ambos se transforman en sujetos centrales del proceso en un crecimiento mutuo; aquí la autoridad requiere estar al servicio, siendo con las libertades y en ningún caso contra ellas.

"Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo" (Freire, 1967:32).

A su vez, los educandos no son dóciles receptores, tipo depósitos de almacenaje, sino más bien se transforman en personas activas, investigadores críticos, siempre en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico.

El papel del investigador crítico es el de proporcionar, siempre unido a los educandos, las condiciones para que se de la superación del conocimiento al nivel de la doxa por el conocimiento verdadero.

Es fundamental para realizar una educación como práctica de la libertad negar la existencia del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, y de la misma manera negar la realidad del mundo separada de los hombres. Como ya dijimos anteriormente, el hombre sólo puede ser comprendido verdaderamente como un hombre situado.

A través de una educación para la libertad "los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta, no ya como una realidad estática, sino como una realidad en transformación, en proceso. ... La tendencia entonces, tanto del educador-educando como la del educando-educador, es la de establecer una forma auténtica de pensamiento y acción: pensarse a sí mismo y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción.

La educación problematizadora hace así un refuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo en qué y con qué están".

Claramente aparece lo inacabado del proceso de la educación como algo propio y único del hombre que corresponde a su condición de ser histórico y de historicidad. Sólo si el educando puede tomar conciencia de su verdadera condición puede apropiarse de su realidad histórica y transformarla. Se trata de una búsqueda que va en la línea de "ser cada vez más", de humanizar al hombre. Esta búsqueda de "ser más" debe ser realizada en comunión con los otros hombres, en solidaridad situada.

## **2.6 LA ALFABETIZACIÓN COMO CAMINO HACIA LA LIBERACIÓN.**

El ser persona en historia, sociedad y cultura y el descubrir que su vida se hace historia en cuanto es sujeto, va entrañando poco a poco el sentido más exacto de la alfabetización: el sujeto paulatinamente aprende a ser autor, testigo de su propia historia; entonces es capaz de escribir su propia vida, es decir, biografiarse, existenciarse e historizarse.

El método de la alfabetización se ve animado por la dimensión humana de la educación como práctica de la liberación.

La educación como una dimensión de la acción cultural, que se inicia en la alfabetización, se realiza en el reencuentro de las formas culturales propias del individuo y en la retotalización de éstas a través de la acción definida como interacción, comunicación, transformación. En definitiva, la idea es que la educación reproduce en su propio plano la estructura dinámica y el movimiento dialéctico del proceso de producción del hombre.

De esta manera se entiende la gran riqueza que para Freire contiene el proceso de alfabetizarse: "... el aprendizaje y profundización de la propia palabra, la palabra de aquellos que no les es permitido expresarse, la palabra de los oprimidos que sólo a través de ella pueden liberarse y enfrentar críticamente el proceso dialéctico de su historización" (Freire, 1967:60).

La constante de fondo es el problema de la correcta interpretación de la realidad. En apoyo de esta labor viene precisamente el método de la concientización que busca, mediatizada por la praxis educativa, existenciar las condiciones del mundo humano, contradicciones que imprimen al mundo su movimiento y que, al ser percibidas como tales, impiden la adaptación del hombre a una realidad que los aplasta en sus potencialidades creadoras. Es entonces, este planteamiento dialéctico el que permite la esperada interpretación correcta de la realidad. Luego la criticidad de los hombres sobre su realidad y su esfuerzo transformador se encuentran en una directa proporcionalidad.

Freire entiende el quehacer humano como acción y reflexión, teoría y praxis. La delimitación de sus objetivos y de sus métodos y la determinación de su fuerza de acción vienen dadas por la teoría que lo informa; es el marco teórico que informa las modalidades de acción liberadora y opresora. Surge entonces la teoría de la acción liberadora desde una matriz dialógica tendiente a conseguir la humanización de los hombres; promueve una auténtica formación valórica que genere un auténtico cambio cultural. Y, como ya hemos señalado, el punto de partida de la educación se encuentra en el hombre - mundo.

## **2.7 JUSTIFICACIÓN DE LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO.**

El pensamiento de Freire está determinado por la relación dialéctica entre epistemología, teoría y técnicas. Se basa en que si la práctica social es la base del conocimiento, también a partir de la práctica social se constituye el pensamiento, unidad dialéctica que permite regresar a la misma práctica y transformarla. El pensamiento está determinado por el contexto de lucha en el que se ubica la práctica educativa específica; el marco de referencia está definido por lo histórico y no puede ser rígido ni universal, sino que necesariamente tiene que ser construido por los hombres, en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de transformar la realidad.

Así, la educación es siempre un acto político, que puede utilizarse tanto para mantener el statu quo como para promover el cambio social. Por lo que la *Pedagogía del Oprimido* no postula modelos de adaptación, de transición ni de modernidad de la sociedad, sino modelos de ruptura, de cambio, de transformación total. Si bien expresó con claridad que la educación no era la que poseía las posibilidades para lograr una revolución social, reconoce en sus escritos y demuestra en su actuación, la capacidad transformadora de la educación.

Considerando lo anterior Freire describe dos etapas en la Pedagogía del Oprimido: Primero, "el oprimido devela el mundo de opresión y a través de la praxis se compromete con su transformación. En la siguiente etapa, cuando la realidad de la opresión ha sido transformada, la pedagogía cesa de pertenecer al opresor y se vuelve una pedagogía de todo el pueblo en el proceso de liberación permanente" (Freire, 2003: 43).

También destaca la unidad entre pensamiento y acción, entre comprensión crítica y acción transformadora. El carácter esencialmente transformador que reconoce en la actividad humana, señala el rasgo fundamental que han de tener las acciones de aprendizaje del educando. Para él, una palabra dicha sin una acción o intento de acción es verbalismo "No existe una palabra verdadera que no sea al mismo tiempo praxis", expresó. (Freire, 2003)

Y matiza esa praxis, con la esperanza, que no es, en su decir, cruzarse de brazos y esperar, sino esperanza de poder luchar para transformar la realidad.

Y además considera que la educación liberadora se asienta sobre el criterio del hombre histórico. Los hombres, pues, son praxis. "Praxis que siendo reflexión y acción verdaderamente transformadora de la realidad, es fuente de conocimiento y creación" (Freire, 2003:63).

De manera esquematizada se puede decir que el "modelo de Paulo Freire" consiste de tres momentos dialécticos e interdisciplinadamente entrelazados:

Una investigación temática por la que el alumno y el profesor buscan, un universo de vocabulario del alumno y de la sociedad donde él vive; las palabras y temas centrales de su biografía.

Una tematización, por la cual ellos codifican y decodifican esos temas, ambos buscan su significado social, tomando así mismo conciencia del mundo.

Una problematización, en la cual, ellos buscan superar una primera visión mágica por una visión crítica, punto de partida para la transformación del contexto vivido.

Entiende que es posible encajar al educando en ese proceso de concientización y de movimiento de masas. Para llegar a esa conciencia, que al mismo tiempo es desafiante y transformadora, es imprescindible el diálogo crítico, y la palabra en la convivencia.

La superación de la contradicción entre educador y educandos implica que:

"Nadie educa a nadie... nadie se educa sólo... los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo" (Freire, 2003: 97).

Freire revela una preocupación profunda por una cuestión: ¿Qué tipo de educación necesitan los hombres y las mujeres del próximo siglo, para vivir en este mundo tan complejo, de globalización capitalista de la economía, de las comunicaciones y de la cultura y, al mismo tiempo, de resurgimiento de nacionalismos, de racismo, de violencia y de cierto triunfo del individualismo?.

Una sociedad multicultural debe educar al ser humano multicultural, capaz de abrir, de prestar atención a las diferencias, respetándolas. En este nuevo escenario la educación



deberá, y será preciso reconstruir el saber de la escuela y la formación del educador. En vez de la arrogancia de quien se juzga dueño del saber, el profesor deberá ser más creativo y aprender con el alumno y con el mundo. En una época de violencia, de agresividad, el profesor deberá promover el entendimiento con las diferencias, la escuela deberá ser un espacio de convivencia, donde los conflictos sean trabajados y no camuflados.

La educación debe ser abierta al diálogo, para enriquecerse con los valores que la juventud intuye y descubre como verdaderos para su futuro y así promover la comprensión de los jóvenes entre sí y con los adultos.

Finalmente considero que Freire tiene como objetivo despertar el espíritu crítico, es decir, él no quería solamente enseñar a leer y a escribir, sino liberar al hombre del silencio en el que se encontraba, es por esto que él decía, que la democracia sólo podía llegar a través del desarrollo de ese espíritu crítico y de una actitud de lucha.

## **2.8 CONCEPCIÓN BANCARIA DE LA EDUCACIÓN COMO INSTRUMENTO DE OPRESIÓN**

Considero que la pedagogía liberadora que Freire propone, sienta las bases de una nueva pedagogía en franca oposición a la tradicional, que él denomina bancaria; a través de técnicas para la enseñanza de la lectura y la escritura a los adultos, busca la reflexión y el cambio de las relaciones del individuo con la naturaleza y con la sociedad; el objetivo esencial de la educación que propone es liberar a la persona, no uniformarla ni someterla como se había hecho tradicionalmente por el sistema de instrucción oficial. El educador tiene como prioridad ayudar al alumno a lograr un punto de vista cada vez más crítico de su realidad, con la alta responsabilidad que este acto requiere, al mismo tiempo, reconoce el aprendizaje de ambos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Freire se opone a la "educación bancaria", imparte la educación que denomina "liberadora" o "problematizadora", que se identifica con lo propio de la conciencia, cual es su intencionalidad, en este sentido es un acto cognoscente, afirma la dialogicidad. De esta

manera el educador no es sólo el que educa sino que a la par se educa, es educado en el diálogo con el educando.

Esta educación liberadora tiene como objetivo fundamental la organización reflexiva del conocimiento al proveer al hombre de medios que le liberen de la captación mágica o ingenua de la realidad, busca desapretar la reflexión crítica hacia situaciones existenciales concretas. En estrecha relación con esta idea de la educación liberadora aparece su idea del diálogo.

El aprender a leer y escribir, ya es liberación cuando es empleado; esto permite la libre expresión, que es o correspondiese a ser, el motor de la democracia. La educación pública en nuestro país, debiese ser una formación libertadora, una instrucción en la cual se parta de la realidad en la que se está inmerso y reflexionando sobre la misma, con la finalidad de actuar. El docente, debe ser capaz de reconocer el programa educativo como obligatorio con la finalidad de ser funcional (carácter político), responder a lo que se pide de forma oficial pero, con la capacidad de realizar análisis críticos al respecto: investigar, prepararse, ser crítico de su acción y consciente de sus fallas y aciertos; con una mentalidad abierta y dispuesta a aprender y valorar su papel fundamental en la sociedad de la que forma parte.

El modelo liberador, busca la conquista de la palabra con la finalidad de liberar a los oprimidos y desprotegidos; terminar con la explotación, alcanzar la superación y por consiguiente la transformación.

La educación tradicional, apoyaba la idea del pueblo como un objeto ignorante y no como sujetos pensantes. Para el pedagogo, la educación era: "creación", sinónimo de transformación, de reflexión crítica y actuación. Él siempre estuvo en contra de los que tenían ideas de que ya todo estaba hecho y acabado; en contra de pensar que las cosas que suceden son porque ya están establecidas y se dan por propia naturaleza y, por consiguiente es inevitable que pasen; sostiene que el hombre es capaz de transformar su realidad.

En contra parte la educación liberadora, niega la unilateralidad del aprendizaje entre educador y educando, despierta la creatividad y la reflexión, busca la comunión y la

solidaridad, busca una relación horizontal entre profesor y alumno, pues no se puede aprender a ser democrático a través de métodos autoritarios.

El modelo educativo liberador terminaba con el modelo tradicional de educación que se basaban en métodos autoritarios y en el orden más que nada; Freire crítica ese tipo de educación por las características que presentaba y porque, estaba marcado por la colonización y el dominio de los que tenían el poder, la educación tradicional, apoyaba la idea del pueblo como un objeto ignorante y no como sujetos pensantes.

Se crea el método de alfabetización que permitirá dejar atrás la manipulación del educando y la domesticación del mismo, por cuanto se trata de algo más que de enseñar a leer y a escribir, es ante todo, concienciar, enseñar a reflexionar y expresar sus vivencias y su situación con el medio, es decir, despertar al analfabeto para que tenga un sentido crítico y reflexivo de su realidad.

Así que su método es lo opuesto a lo que él denominó "Educación Bancaria", ya que ésta desconoce el sentido histórico del hombre, la cual se da como un "acto de depositar", es decir, los alumnos hacen las veces de recipientes pasivos que, deben ser llenados y los educadores son depositarios del conocimiento, lo cual, imposibilita toda acción reflexiva y crítica de la realidad existente.

En síntesis se genera la educación que él denomina "liberadora" o "problematizadora", la cual ya no es un acto de sólo depositar, sino que va a generar la superación de la contradicción educador – educando, por cuanto se comienza a dar el acto de la comunicación, con el diálogo que sirve de vehículo en el proceso del aprendizaje

## CAPÍTULO 3

### “ANÁLISIS TRANSVERSAL”

*“La posibilidad de realizar un sueño*

*es lo que hace la vida*

*interesante”. (Freire, P. 2003:78)*

Considerando el planteamiento metodológico, específicamente el apartado que hace referencia al análisis transversal, este siguiente y último capítulo versará en torno a la relación que existe entre cada una de las categorías con respecto a los argumentos que van dando origen a su propio concepto, es decir el énfasis que hace Paulo Freire en su discurso respecto a cada una de las cuatro categorías de trabajo que son Sujeto, Concientización, Libertad y alfabetización.

Ya muchos filósofos han escrito sobre la naturaleza del hombre, desde los filósofos griegos hasta los existencialistas, como Sartre, quien pensaba que la esencia del hombre es la libertad. Tenemos también a Ramón Xirau por ejemplo, quien habla del origen del hombre y menciona que la conciencia pareciera que es su fin último:

“Los hombres empezaron por saber que el hombre tenía historia; los cristianos afirmaron que nuestra vida en esta tierra – vida de paso- es un transcurso histórico en el cual cada instante es una decisión radical entre la salvación eterna y la eterna condena. Hemos aprendido después que no solo el hombre, sino todos los seres vivos proceden en una historia que es creciente desarrollo, creciente complejidad, creciente evolución hacia mas conciencia; hemos aprendido, por fin, que no solo la vida, no solo el hombre son seres históricos; lo es también el universo, pasó de las formas más primitivas de la preconciencia a la vida, de la vida al pensamiento, del pensamiento a la conciencia” (Xirau, 2005:9).

### **3.1 EL CONCEPTO DE SUJETO EN LA FILOSOFÍA FREIREANA**

En este apartado en específico, se presenta cómo concibe Paulo Freire, desde su propuesta pedagógica, al ser humano, al hombre, al sujeto. Toda práctica humana lleva implícita una concepción de ser humano y de mundo, mas sin embargo, ¿qué implicación tiene esta necesidad e interés por comprender la concepción de ser humano en Freire? La idea central es descubrir que ésta incide en la posición teórica que orienta el trabajo de Freire hacia el desarrollo de la humanización, el proceso de concientización, el impulso de una vocación ontológica en la que el hombre entienda para qué está aquí y ahora en este

mundo y la visión de una utopía de cambio hacia, la libertad, la lucha constante, desde la pedagogía, por la vida, todos estos, aspectos que comprenden el origen del concepto planteado en el apartado metodológico.

En este aspecto del pensamiento de Freire, aparece la influencia de sus primeras lecturas de Maritain, Mounier y otros personalistas cristianos.

Paulo Freire sostiene que la vocación que tiene que ver con el ser más íntimo del hombre, es el llamado a “ser más”, a ser sujeto, a desarrollar sus capacidades en plenitud, a ser libre, a crear, a comunicarse con otros, a generar cambios, en definitiva, a humanizarse cada vez más.

El ser humano está llamado a caminar hacia su humanización; sin embargo, existe también la posibilidad de la deshumanización, situación en la que muchas personas se encuentran:

Humanización y deshumanización, dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y concientes de su inconclusión. (Freire, 1973:38)

Ambas son posibilidades del ser humano, pero sólo la humanización corresponde a la auténtica vocación humana:

En verdad, si admitiéramos que la deshumanización es vocación histórica de los hombres nada nos quedaría por hacer sino adoptar una actitud cínica o de total desespero. La lucha por la liberación, por el trabajo libre, por la desalienación, por la afirmación de los hombres como personas, como “seres para sí” no tendrían significación alguna. Ésta, solamente es posible porque la deshumanización aunque siendo un hecho concreto en la historia, no es sin embargo, un **destino dado**, sino resultado de un orden social injusto que genera la violencia de los opresores y consecuentemente

el **ser menos**. (Freire, 1973:38-39)

La deshumanización “es distorsión posible en la historia pero no es vocación histórica”. (Freire, 1973:38)

Para Freire, el desarrollo pleno de las potencialidades humanas, no es algo que sea sólo tarea individual, sino que es, ante todo, un desafío histórico, social y comunitario, que compromete a hombres y mujeres en cuanto seres que habitan y construyen un mundo intersubjetivo.

Un elemento que enriquece esta vocación humana, es la necesidad ontológica de la esperanza. Ella es una necesidad para los seres humanos, y debe acompañar la búsqueda del ser más. Esta búsqueda supone un compromiso con la historia concreta de hombres y mujeres, en un sentido liberador y dignificante. Sin esperanza, no hay energía ni fines claros que motiven y sostengan ese compromiso y esa lucha:

“..sin negar la desesperanza como algo concreto, y sin desconocer las razones históricas, económicas y sociales que la explican, no entiendo la existencia humana ni la necesaria lucha por mejorarla, sin esperanza y sin sueño. La esperanza es una necesidad ontológica. La desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección se convierte en distorsión de la necesidad ontológica ...soy esperanzado por un imperativo existencial histórico” (Freire, 1992:10)

El hombre es un ser para la esperanza. Freire piensa en una esperanza concreta, una esperanza “terrestre”, humana, histórica, que anime la “re-creación del mundo”.

La esperanza no tiene por sí misma el poder de transformar la realidad, pero ella es indispensable para alimentar esta tarea transformadora. Para que la esperanza se concrete en la historia humana, necesita de la práctica, una práctica educativa,

social, política y cultural que impulse el cambio.

La esperanza, y los **valores** en que ella se fundamenta, dinamizan la lucha, le otorgan profundidad, sentido, e inhiben la tentación de reducir el proceso de cambio social a un hecho mecánico, sujeto al cálculo, y puramente objetivo, desprovisto de significación subjetiva, vital, humana:

“Prescindir de la esperanza por la lucha en la lucha por mejorar el mundo, como si ella se pudiese reducir a actos calculados, a pura cientificidad, es una frívola ilusión. Prescindir de la esperanza que se funda también en la verdad como una cualidad ética de la lucha, es negarle uno de sus soportes fundamentales” (Freire, 1973:10)

La esperanza puede y debe también ser educada; se requiere de una cierta pedagogía de la esperanza que ayude a no caer en la desesperación ni en el inmovilismo.

En relación con este tema, Freire puede ser vinculado a otros pensadores que han reflexionado en torno al fenómeno de la esperanza, considerándolo como un rasgo esencial de lo más propiamente humano.

Es obligado referirse aquí a Ernst Bloch, autor de *Fu principio esperanza*, texto escrito durante la segunda guerra mundial, que de algún modo inaugura este estilo reflexivo.

Lo novedoso de la propuesta de Bloch es su preocupación por el futuro y la valoración de la imaginación creadora en la construcción de éste:

“Todo depende, en mayor o menor medida, (...) de un estudio del mundo del lenguaje-imagen y de los símbolos, haciendo ver que la esperanza y la imaginación están unidas entre sí” (Bloch, 1973:16).



Bloch propone valorar los “sueños diurnos” como inspiradores de la construcción de un mejor futuro. Afirma que el sueño diurno se distingue del nocturno, fundamentalmente porque en él no desaparece el yo, por el contrario, está presente activamente y sin ejercer censura. De este modo, los deseos aparecen con claridad y se manifiestan abiertamente. Estos sueños diurnos pueden orientar el sentido que se le quiere dar al futuro, pueden ser propuestas para imaginar la sociedad venidera.

“... ¿Cuál es la relación entre el ambiente del sueño diurno y su realización madura y responsable? (...) El mundo que rodea a nuestros sueños no sólo demuestra que es contrario a ellos, sino también discorde, discorde y evidentemente desproporcionado con nuestros sueños. El mundo es como una ducha de agua fría para el sueño. (...) En esta situación, el sueño se convierte en un simple sueño en el sentido más desafortunado de la palabra (...). Ése es el destino ordinario del sueño. Pero una cosa es reconocer este hecho y otra completamente distinta no querer alejarlo, sino, por el contrario, rendirse ante él” (Freire, 1973:59-60).

Freire insiste en la importancia de la esperanza y el sueño para la construcción de una nueva sociedad. Piénsese por ejemplo en los relatos que aparecen en las “Cartas a Guinea Bissau”, donde se narran los sueños de Amílcar Cabral, líder del proceso revolucionario en ese país.

En su obra *La Educación como práctica de la Libertad*, Freire aborda el problema del “ser”, desde su perspectiva cristiana, con el dilema de la constitución del “yo” frente al “no-yo”. Este enfoque lo lleva a plantearse tanto el proceso de socialización y la cultura, como el ejercicio del poder.

Por lo que Freire enfatiza que: "...es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo" (Freire, 1976, p. 28).

Con esto queda entendida esa idea de vocación ontológica en la que el ser humano no puede considerarse como un ser incluido (en), sino que a partir de su característica humana, de su conciencia, de su existencia y permanencia en el mundo, establece una relación que lo lleva a estar en y con el mundo, condición que es certificada por la praxis, como acción-reflexión, como trabajo que transforma no sólo el entorno natural, sino al ser humano. Sin embargo, existe un problema que es tomado con preocupación por Freire: las relaciones entre los propios seres humanos y la inequidad de estas, situación que lleva a las relaciones de poder desiguales, en las cuales unos seres humanos someten a otros, y en ese sometimiento, se genera un proceso que lleva a la alienación, a la negación del propio ser, tanto de los dominadores como de los dominados.

En este sentido en *La educación como práctica para la libertad* de Paulo Freire, Julio Barreiro en su nota de presentación, menciona que "...en la medida en que a algunas personas no se les permite existir para ellos sino para otros o en función de otros, aquellos que les vedan esa existencia independiente tampoco son genuinamente "seres para sí" (Freire, 1976:15).

Así entonces nos deja claro que la importancia del desarrollo de una vocación ontológica genera la posibilidad en cada sujeto de decidir por sí mismo, siendo esto planteado aquí como la base de la posibilidad de ser de las personas. Aquellas que no pueden decidir por sí mismas no existen, no son; y por lo tanto, la lucha debe orientarse a posibilitar la capacidad de decisión de todos. Esto sólo puede lograrse, según Freire, con una educación que les permita a los seres humanos asumirse como tales. Por ello, critica que la educación sea el medio mediante el cual se acostumbre a la gente a recibir las recetas o las decisiones de otros. El ser está ligado a la capacidad de los seres humanos de pensar para decidir, y sólo es posible pensar libremente si se tiene la información adecuada para decidir. La existencia está caracterizada por una temporalidad; es decir, es

histórica, y además, con una dimensión política, en la cual por el momento existe un espacio cerrado: unos pocos mandan sobre muchos.

En pedagogía del oprimido, la situación con respecto al ser cambia, y se plantea el problema del “ser” como un asunto de percepción entre el ser como sujeto y no como objeto. La relación opresor/oprimido, de acuerdo con Freire, es una relación enajenante para ambos. La condición de humanidad sólo puede establecerse sin la enajenación: las relaciones basadas en la opresión deben desaparecer: “Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos, liberarse a sí mismos y liberar a los opresores” (Freire,1975:33).

Así deja clara la idea de un en proceso de humanización que impacte en la relación oprimido-opresor desde una perspectiva de libertad, es decir para que esta liberación ocurra, los oprimidos deben tener claro que solo en la medida en que descubran que alojan al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora.

Por ello sentencia lo siguiente: “Mientras vivan la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo” (Freire, 1975:35).

En tanto sigan existiendo relaciones de dominación habrá deshumanización. Ningún ser humano puede “ser” mientras esta situación no varíe hacia relaciones abiertas en las cuales, todos tengan las mismas oportunidades de participación, de decisión, de pensarse y actuar según sus intereses, sin lesionar los de los demás. La condición de existencia la da el rompimiento con la enajenación, y al romper con esta, no sólo se liberan los oprimidos, sino que también se liberan los opresores, humanizándolos.

Para efectuar esta liberación, Freire propone emerger de ella y liberarse de su fuerza y entonces en su libro La desmitificación de la concientización y otros escritos, menciona:

“...sólo es posible hacerlo a través de la praxis auténtica; que no es ni activismo ni verbalismo sino acción y reflexión” (Freire, 1975:43).

Entonces la realidad que permite tal situación de libertad debe transformarse ya que según Freire (1975:76): “...los llamados marginados, que no son otros sino que los oprimidos, jamás estuvieron fuera de la estructura que los transforma en seres para otro”.

Con esto deja como evidencia que la solución no está en el hecho de “integrarse”, de “incorporarse” a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en seres para sí.

De ahí la necesidad de la liberación de la que hemos hablado en líneas anteriores, y que Freire (1975:84) concibe de la siguiente manera: “La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo”.

Por lo tanto es necesario analizar y entender la concepción del hombre en el mundo para lograr así un análisis reflexivo sobre educación; es así como Freire nos introduce en el tema.

El abordaje del hombre como tal, nos permitirá entender el significado y la existencia de la educación en él. Para ello debemos entender que el hombre es y se sabe un ser inacabado, y es allí donde parte la búsqueda del conocimiento: el saberse un ser inacabado, inconcluso da lugar a la duda como motor de una búsqueda constante por conocer aquello que le permita al hombre conocerse así mismo, su propio origen, lo trascendental; y comienza allí un proceso de búsqueda del conocimiento como tal, conocimiento éste que hace referencia al proceso de concientización que le dan origen al concepto de sujeto tendiente a la libertad.

Esta búsqueda interna implica que el hombre sea sujeto de esta educación y no objeto de ella, por tanto que esta búsqueda sea realizada por el hombre. De ello se desprende entonces, que nadie educa a nadie. Otra condición sostiene que la búsqueda del conocimiento debe hacerse en comunión con otras conciencias en la búsqueda por ser más, de lo contrario, se caería en la cosificación de unas conciencias objetos de otras y entonces pasaríamos de un proceso de concientización individual a un proceso de concientización colectiva que le darán fuerza a un movimiento social que abrirá las puertas hacia la libertad de la humanidad.

Esto nos lleva a pensar por otro lado que en la relación educador-educando sólo se puede comunicar un saber relativo entre aquéllos que tienen otro saber relativo. Ello requiere una actitud humilde con la que debe comportarse el educador, sumado a ello, el educador no debe coartar la posibilidad de que el hombre desarrolle su ímpetu creador, aquello que lo libere, que le permita transformar la sociedad mediante el manto de una conciencia crítica. Todo aquello que es creado por el hombre, es cultura.

Por lo dicho, la educación debe ser desinhibidora: en la medida en que el hombre desarrolle su propia realidad, participa en ella, se historiza, se hace hombre, sujeto de su propia realidad, se humaniza. El hombre entonces, es capaz de captar esta realidad, haciéndola objeto de sus conocimientos, y en función de ello, desarrollar ciencia como medio de transformación.

Podemos sostener entonces, que el hombre es y debe ser comunicación, y en función de ella, ama, por ende, "quien no es capaz de amar a los seres inacabados no puede educar" (Freire, 1973:29).

Entonces este acto que parece tan simple lleva consigo la clara idea de la perspectiva humanista en la que el ser humano debe amar a sus semejantes por el simple hecho de

compartir la misma condición y, si esto se logra meter en las cabezas de los educadores y a la vez estos en la de sus educandos, el proceso educativo sería la mejor herramienta para liberar a los hombres de las cadenas del pensamiento capitalista.

Ahora bien, si trasladamos este análisis de la educación en el hombre como ser transformador, al ámbito social, podemos observar de igual manera, cómo los efectos de la negación a una educación, tal como propone Freire, se manifiestan a tal punto de obtener, como resultado de ello, sociedades objetos de otras.

Además, Freire sustenta una pedagogía humanista – espiritualista. Humanista porque centra en el hombre toda la problemática educativa siendo el objetivo básico de ésta la humanización. Espiritualista porque coloca en el espíritu el sentimiento que impulsa al hombre a auto configurarse, hace perceptible lo espiritual; lo que el hombre habla, escribe, realiza es expresión objetiva de su espíritu.

Y entonces Freire considera que toda acción educativa debe ir precedida de una reflexión sobre el hombre, ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿para qué?, ¿por qué?, ¿para quién?, ¿contra qué?, ¿contra quién? ¿a favor de qué?, ¿a favor de quién?, no existiendo una educación neutra, estéril, sin objetivos sin críticas, sin preguntas que no conduce a nada, o que solo conduce a crear una sociedad obediente, dócil, sumisa de a que los opresores se aprovechan para cometer sus fechorías, engaños y abusos.

La sociedad alienada, de hecho responde a ello, en tanto y en cuánto se da la imitación de otras culturas; ello se traduce en un ser no-auténtico que piensa y siente su realidad con vergüenza, admirando e imitando una realidad ajena. Aunque el problema no reside en la mera imitación, sino, en la falta de análisis ó autocrítica al intentar transportar esa imitación al plano local. Por ende, resulta inviable este pensar alienado por no traducirse nunca en un accionar concreto.

De hecho, si a estas imitaciones se les analizara críticamente, es decir, se estudiaran e interpretaran en el contexto local, cambiaría el curso de la discusión, por tratarse entonces, de una desalineación.

La desalieneación comienza con la aparición de nuevos valores. Esta aparición atañe una ruptura de valores en la sociedad, donde los nuevos valores emergen mientras los viejos no terminan de desaparecer. Es en esta ruptura donde las masas comienzan a emerger, exigiendo su participación en la sociedad desde los diversos ámbitos de actuación; sea educacional, político, etc. La democracia por tanto, es conciencia creadora y comunicativa. De esta manera, el hombre tiende a comprometerse con la propia realidad, en la medida en que conoce y es consciente.

Se rescata de lo dicho, que es el proceso educativo de humanización el que otorga una conciencia crítica. En cambio, en la conciencia ingenua hay una búsqueda de compromiso. “El destino del hombre debe ser crear y transformar el mundo siendo sujeto de su acción.” (Freire,1973:40)

Esto nos lleva a plantearnos una cuestión de suma importancia: ¿Cuáles son las cualidades que Freire plantea como fundamentales que el educador posea?

Ante todo se debe destacar la responsabilidad que tiene el docente de fomentar en los alumnos la participación en su propio proceso de formación, o sea, el alumno como sujeto de su propia formación.

Es preciso que el buen educador este convencido, y de hecho pueda transmitir, que todo cambio es posible.

Por lo que el educador y las educadoras, deben tener la capacidad de saber escuchar, para ello es necesario aprender a escuchar. Saber escuchar implica no discriminar, y para quien participa en la sociedad como educador, o educadora, es un principio fundamental, porque ello implica la posibilidad de comunicarse con el alumno, de no caer en hacer juicios de valor basados en categorías sociales, algunas de las cuales, sólo justifican la creencia de algunos de una supremacía inexistente entre seres humanos. Y en función de esto, Freire sostiene; “hay que democratizar las cosas buenas y no suprimirlas. Yo no rechazo las cosas burguesas sino la concepción burguesa de la vida.” (Freire, 1973:15).

Esto indica que el docente debe propiciar en el alumno la construcción de su propia comprensión del mundo, con ello, de su proceso de conocimiento y del objeto estudiado. Para ello debe inventar situaciones creadoras de saberes.

Y además el mismo docente debe procurar la creación de aquellas cualidades que hacen que cada uno de nosotros sea un proceso y no un destino. Debe el docente aceptar el protagonismo de los demás, saberse que hay otros de quienes puede aprender y admirar.

Aquellas cualidades, que el docente en la práctica educativa, debe procurar desarrollar en los alumnos, son las herramientas que nos permitirán realizar nuestro propio sueño.

Por todo lo dicho anteriormente y analizado mediante la mirada freiriana, rescatamos el gran valor que hace: por un lado, el repensar el sentido de la educación en el hombre, por otro, aplicarlo a nuestra realidad. Y este análisis es menester destacarlo; cuando Freire nos introduce a su categoría de análisis, “sociedad cerrada” la cual se da en la sociedad colonial, realiza una caracterización de la misma, considerando que una sociedad resulta objeto de otra, mediante un sistema oligárquico (con todo lo que ello implica) y fomentando en respuesta de ello y en manos de “quienes están al mando de la sociedad”, un sistema educacional, entre otros, que mantenga el poder concentrado en unos pocos, que no son más que “personajes sujetos” de otra sociedad objeto.



Así pues, la concepción de ser de Freire, entraña una visión comunitaria, amplia, en la cual el respeto a la diversidad cultural, la temporalidad, la reflexión sobre el proceso cognoscitivo, se convierten en parte de la existencia misma, en condición para ser. Es una visión además dialéctica en la que se concibe la existencia como algo que se hace constantemente, en un estar siendo, producto de la praxis humana, en la transformación de la naturaleza y en esta transformación la de los sujetos que participan de ella.

La negación de todo tipo de dogmatismo, como principio básico para alcanzar la revolución, es otro aspecto que se debe subrayar, está presente en el pensamiento de Freire. Tal situación lo lleva a postular en Pedagogías de la Autonomía, el carácter ético del compromiso del educador con una educación libertadora, la necesaria autorreflexión del educador sobre su trabajo y la coherencia entre su pensamiento y su actuar en el aula.

El ser solamente existe, en cuanto las condiciones sociales y materiales así lo permitan; esto es, en la medida en que se encuentre en un espacio donde tenga acceso real a la satisfacción de sus necesidades básicas, en el cual pueda expresarse libremente, con derecho a la discrepancia, con oportunidad de reflexionar sobre su praxis, en un entorno democrático que comprenda la pluriculturalidad como característica del ser humano y no como defecto.

El ser, es una condición del ser humano en tanto que sea colectiva, dialéctica; el ser humano está siendo día con día; tiene por vocación ser más, reafirmar la humanización, no el negarla, creando y recreando las condiciones espirituales y materiales a efecto de alcanzar una sociedad democrática que permita la participación de todas y todos sin exclusiones, que tenga una educación liberadora, en busca de constituirnos en mejores seres humanos.

### 3.2 EL PROCESO DE CONCIENTIZACIÓN DESDE FREIRE

Los elementos que comprenden y que le dan vida al origen del concepto o a la categoría misma llamada por Freire concientización, que son planteados en el análisis transversal del método son los siguientes: el objetivo hacia la transformación, la relación oprimido-opresor, el desarrollo de la ética y el planteamiento de un dialogo, la idea fundamental para este apartado es justo lograr ese nivel de análisis que nos lleve a la comprensión del planteamiento Freireano respecto del proceso de concientización.

Comenzando, para Freire el sentido de la educación liberadora es desencadenar un proceso de concientización en las personas involucradas en ella, esto es, un proceso de toma de conciencia crítica de la situación vivida.

El concepto de concientización se ha prestado para críticas y confusiones, que aquí se tratarán de clarificar.

Y cabe mencionar que este término ha sido traducido en algunas versiones como concienciación.

Respecto a este tema en una conversación en Cuba, Freire habla de la evolución de su pensamiento:

“...probablemente en mis primeros escritos, al llamarla concientización cometía un error de idealismo, que se encuentra fácilmente en mi primer libro. Consiste en lo siguiente: le daba tanto énfasis al proceso de concientización que era como si concientizando acerca de la realidad inmoral, de la realidad expropiadora, ya se estuviera realizando la transformación de esta realidad. Eso era idealismo”.  
(Freire, 1988:4)

En este sentido una vertiente crítica de Freire, nacida desde una óptica más bien conservadora, identifica concientización con adoctrinamiento. A partir de allí, se acusa a Freire de manipulador, de querer imponer una determinada opción política e ideológica.

Por otro lado, hay quienes afirman que Freire es un idealista, que sostiene que con un cambio de conciencia se puede transformar la realidad.

En relación con la primera crítica, puede decirse que Freire no confunde concientización con adoctrinamiento, puesto que el cambio en la conciencia, en la forma de ver el mundo, se produce en el contexto de un proceso educativo que ha intentado potenciar a los seres humanos como sujetos, es decir, como seres activos, como protagonistas del acto de conocimiento, como el ser concreto que sale fuera de sí, que “estalla” hacia la problemática del mundo desde una óptica crítica y creativa.

Con respecto a la segunda observación, hay que decir que el concepto de concientización es un concepto que en el propio Freire ha tenido una evolución.

En los textos más tempranos, en particular en la educación como práctica de la libertad (1965), pareciera que el solo hecho de dialogar acerca de la realidad, permitiera un cambio de conciencia. El ser humano podría pasar de la conciencia ingenua a la conciencia crítica, sólo en virtud de un diálogo en torno a sus problemas vitales.

Pero esta afirmación cambia ya en la Pedagogía del oprimido (1970), y de ahí en adelante. Cada vez con mayor claridad y fuerza, Freire plantea que el cambio de

mentalidad no requiere sólo del diálogo crítico, sino sobre todo de una praxis social y política, de un aprendizaje de nuevas formas de organización social y de gestión comunitaria.

En textos posteriores, Freire se refiere más bien al fenómeno de la politicidad de la educación, como concepto que refuerza la comprensión de la concientización como lo indica a continuación:

“Pero en el momento en que uno se pregunta sobre qué conocer, cuando uno se sitúa frente a los contenidos, a los programas, uno de inmediato se plantea, ¿a favor de quién se conoce esto?, ¿a favor de qué? Y cuando uno se pregunta, ¿qué hago yo como profesor?, ¿a favor de quiénes trabajo?, ¿a favor de qué trabajo?, hay que preguntarse de inmediato, ¿contra quienes trabajo?, ¿contra qué trabajo? y la contestación de esa pregunta pasa por la calidad política del que se la plantea, por el compromiso político del que la hace. En ese momento se descubre eso que yo llamo la politicidad de la educación, que es la cualidad que la educación tiene de ser política. Esto es, ni hubo nunca, ni habrá, una educación neutra. La educación es una práctica que responde a una clase, sea en el poder o contra el poder. Esto es la politicidad. Si lees nuevamente el primer libro mío tú no descubres esto. Y ahí estaba una de mis debilidades, una de mis ingenuidades. Mi alegría es que soy capaz de reconocer mis debilidades”. (Freire, 1988:6).

Partiendo de esta afirmación de Freire se entiende que la duda, la pregunta, la intención de ir más allá, de conocer a fondo nuestro propio contexto, de estar aquí y ahora pendientes de lo que ocurre mi alrededor y de cómo lo puedo afectar con cualquier acción o toma de decisión es el inicio de un proceso de concientización que ayudará a cambiar la realidad social de cualquier estado y que los profesores tienen la gran responsabilidad de hacerlo realidad.

En otro texto, Freire se refiere también a la historia de su proceso reflexivo, en lo que a este punto se refiere fue la misma práctica al revelar su naturaleza política la que nos reeducó y cambió radicalmente nuestra forma de pensar respecto a la manera en cómo se relaciona la política y el proceso de educación y lo manifiesta en la siguiente cita:

“Por ejemplo, (...) en mi primer libro, *La educación como práctica de la libertad* no hay un sólo párrafo donde yo me refiera a la politización de la educación. Ni una sola vez siquiera. En relación a ese avance hubo un segundo momento, ya en los comienzos de mi exilio, en Chile, en que yo empecé a hablar de un aspecto político de la educación o del aspecto político de la educación. Y un tercer momento, que ocurrió durante el exilio en Europa, cuando yo digo: “No, no hay un aspecto político; la educación es política”. La educación tiene una politicidad, la política tiene una educabilidad, quiere decir que hay una naturaleza política del aspecto educativo, indiscutible”. (Freire y Betto 1988:95).

En esta misma perspectiva pueden citarse aquí las palabras de Fernando Cardenal, S.J., ministro de educación durante el gobierno sandinista en Nicaragua:

“Repito lo que nos decía el compañero muy amigo nuestro, muy amigo de Nicaragua, amigo de la Revolución y de esta Cruzada, el compañero Pablo Freire. Este tipo de Cruzada Nacional de Alfabetización no es un hecho pedagógico con implicaciones políticas, sino es un hecho político con implicaciones pedagógicas” (Assmann, 1971:27).

Esto nos lleva a pensar que la noción de concientización es importante, en la medida que alude a un aspecto esencial del pensamiento freiriano, que dice relación con el mundo de lo político. Y como se trata de un pensamiento vivo y dinámico, ella va tomando forma lentamente y va siendo enriquecida por la reflexión del autor en tomo a su propia práctica.

Así Freire expone el concepto de concientización, referida no con sentido político o cotidiano, sino suponiendo la transformación de las estructuras mentales, es decir, hacer que la conciencia se vuelva una estructura dinámica, ágil y dialéctica que

posibilite una acción transformadora, un trabajo político sobre la sociedad y sobre sí mismo. Esta concientización la contrapone a la alienación resultante del proceso de masificación de la sociedad, y de ahí deriva la tarea principal del educador: formar una conciencia crítica mediante una pedagogía liberadora.

Para Freire la concientización fue siempre inseparable de la liberación. Y la liberación se da en la historia a través de una praxis radicalmente transformadora, y debe ser entendida como un “método pedagógico de liberación de campesinos analfabetos” aunque se puede generalizar a todo tipo de enseñanza y a todo tipo de sociedad, pobre o desarrollada.

El proceso se caracteriza por el diálogo franco; la liberación que produce la concientización exige una desmitificación total; como lo señala Freire, “el trabajo humanizante no podrá ser otro que el trabajo de la desmitificación. Por esto mismo la concientización es la mirada más crítica y posible de la realidad, y que la desvela para conocerla y conocer los mitos que engañan y que ayudan a mantener la realidad de la estructura dominante” (Freire, 1973:57).

En síntesis el proceso de concientización comprende varias fases por las que pasa el oprimido en su esfuerzo liberador hacia la toma de conciencia. Lo importante al seguir las ideas de Freire, es observar críticamente la realidad y el proceso histórico en que opresores y oprimidos, se reconocen y se comprometen. Se trata, entonces, en términos amplios, de resolver el conflicto de quienes desean ser sujetos libres y participar en la transformación de la sociedad. Visto así el proceso, esta metodología sería válida para todo tipo de opresión, sin restricción de sexo o clase social, y la opresión puede ser también de cualquier tipo, no solo económica. Se trata de colaborar para recuperar lo auténtico y la integridad del ser.

Las fases que planteó Freire en el proceso de concientización son tres: la mágica, la ingenua y la crítica. En cada una de ellas, el oprimido define sus problemas, luego reflexiona sobre las causas y, finalmente, actúa; es decir, cumple con las tareas concretas

que supone la realización de los objetivos liberadores.

En la fase mágica, el oprimido se encuentra en situación de impotencia ante las fuerzas abrumadoras que lo agobian y que no conoce ni puede controlar. No hace nada para resolver los problemas. Se resigna a su suerte o a esperar que esta cambie sola. En la fase ingenua, el oprimido ya puede reconocer los problemas pero solo en términos individuales. Al reflexionar solo logra entender medias las causas. No entiende las acciones del opresor y del sistema opresivo. En consecuencia cuando pasa a la acción, adopta el comportamiento del opresor; dirige su agresión hacia sus iguales o a su familia y, a veces, hacia sí mismo; en la fase crítica se alcanza el entendimiento más completo de toda la estructura opresiva y logra ver con claridad los problemas en función de su comunidad; entiende como se produce la colaboración entre opresor y oprimido para el funcionamiento del sistema opresivo; reconoce sus propias debilidades pero en lugar de auto comparecerse, su reflexión lo lleva a aumentar su autoestima y confianza en sí mismo y en sus iguales, y ya puede rechazar la ideología del opresor. La acción que sigue en esta fase se basará ahora en la colaboración y el esfuerzo colectivo; ahora reemplaza la polémica por el diálogo con su comunidad e iguales; en este momento, se podría decir que el oprimido es un ser activo que hace la historia; la identidad personal y la étnica o la de su cultura, pasan a llenar el vacío que ha dejado la ideología del opresor.

Es claro que este esquema no es igual en todos los casos y no se siguen al pie de la letra las tres fases descritas, sino que se produce una combinación entre ellas, dependiendo del problema opresivo de que se trate o de los momentos más críticos que se viven; aquí resulta importante entender que en este proceso interactúa la variable cultural de la comunidad, especialmente en lo relativo a la visión de mundo o la autenticidad que se tenga en los individuos, la que puede resultar difícil de superar.

### 3.3 LA LIBERTAD, PRINCIPAL OBJETIVO DE LA PEDAGOGÍA FREIREANA

A continuación se realizará un análisis transversal, como está planteado en el marco metodológico, de los siguientes elementos que le dan origen a la categoría de libertad y estos son: la liberación, el opresor, el oprimido y el dialogo, cada uno de ellos tiene un relación estrecha con la libertad como concepto en Freire y se tendrá que aclarar en este apartado.

Paulo Freire sostiene la necesidad y el imperativo de la libertad humana. La aspiración de la libertad cruza toda la obra de Freire, y ella no es entendida como la libertad abstracta del liberalismo, sino que surge como un imperativo moral, en relación con la necesidad de forjarla como instauración histórica concreta:

Las fuentes del pensamiento de Paulo Freire -y sobre todo su práctica nos muestran una visión totalmente distinta de las concepciones abstractas del liberalismo. (...) En esta perspectiva existencial que se abre a la historia, se descarta, desde el comienzo, una posible noción formal de la libertad. Esta es concebida como el modo de ser y el destino del hombre. Y sin embargo, quizás por causa de lo mismo, sólo puede tener sentido en la historia que los hombres viven. (...) la idea de libertad no aparece tan sólo como un concepto o como una aspiración humana, sino que interesa fundamentalmente en su forma de instauración histórica. (Freire, 1969:20)

Quienes trabajaron y pensaron junto con Paulo Freire, durante su estadía en Chile, pusieron especial énfasis en esta idea de libertad, ligándola a la lucha por transformar una situación existencial concreta:

Libertad concebida no como el poder mágico que instaure un orden de cosas, ideal y perfecto, mediante la negación y el repudio de una realidad presente sino, por el contrario, comprendiéndola en su verdadero significado, como la admisión de una realidad concreta y determinada para



transformarla a través de la acción de los hombres que en ella se encuentran, viviéndola y asumiéndola críticamente. (Gajardo en Freire1970:7)

La libertad humana es una cualidad que tiene que ver con el ser social, que implica asumirlo, reconocerlo e insertarse críticamente en su seno para transformarlo. La libertad posibilita que el ser humano se involucre creativa y constructivamente en el proceso histórico orientado a lograr la liberación:

De este modo, la libertad deviene la capacidad de practicar actos libres, que a su vez son liberadores, transformándose así en el poder de liberar. (...) La libertad existe; el problema radica no en la discusión bizantina de su significado abstracto, sino en establecer en qué consiste, cuáles son las condiciones para que pueda ser ejercida y a qué resultados conduce. Es esto lo que intenta dilucidar a través de su teoría de la acción. (Gajardo en Freire1970:8)

Como es notable la aspiración de la libertad cruza toda la obra de Freire, y ella no es entendida como la libertad abstracta del liberalismo, sino que surge como un imperativo moral, en relación con la necesidad de forjarla como instauración histórica concreta es por ello que Freire en su libro educación como práctica de la libertad pone de manifiesto la necesidad y el imperativo de la libertad humana:

“Las fuentes del pensamiento de Paulo Freire -y sobre todo su práctica- nos muestran una visión totalmente distinta de las concepciones abstractas del liberalismo. (...) En esta perspectiva existencial que se abre a la historia, se descarta, desde el comienzo, una posible noción formal de la libertad. Esta es concebida como el modo de ser y el destino del hombre. Y sin embargo, quizás por causa de lo mismo, sólo puede tener sentido en la historia que los hombres viven. (...) la idea de libertad no aparece tan sólo como un concepto o como una aspiración humana, sino que interesa fundamentalmente en su forma de

instauración histórica” (Freire, 1969:20).

Es evidente que la intención de Freire respecto del concepto de libertad va más allá de un simple concepto que deba de ser enseñado en las aulas, sino que él pretende que el sujeto lo conciba como una forma de vida que genere la buena convivencia humana o más directamente que rompa con la relación opresor-oprimido.

Como ejemplo se tienen las experiencias durante su estadía en Chile de quienes trabajaron y pensaron junto con Paulo Freire, ya que pusieron especial énfasis en esta idea de libertad, ligándola a la lucha por transformar una situación existencial concreta:

“Libertad concebida no como el poder mágico que instaure un orden de cosas, ideal y perfecto, mediante la negación y el repudio de una realidad presente sino, por el contrario, comprendiéndola en su verdadero significado, como la admisión de una realidad concreta y determinada para transformarla a través de la acción de los hombres que en ella se encuentran, viviéndola y asumiéndola críticamente”.  
(Freire, 1970:7)

Así se entiende que la libertad humana es una cualidad que tiene que ver con el ser social, que implica asumirlo, reconocerlo e insertarse críticamente en su seno para transformarlo. La libertad posibilita que el ser humano se involucre creativa y constructivamente en el proceso histórico orientado a lograr la liberación por consiguiente Freire en un artículo en ICIRA mencionó:

“De este modo, la libertad deviene la capacidad de practicar actos libres, que a su vez son liberadores, transformándose así en el poder de liberar. (...) La libertad existe; el problema radica no en la discusión bizantina de su significado abstracto, sino en establecer en qué consiste, cuáles son las condiciones para que pueda ser ejercida y a qué resultados conduce. Es esto lo que intenta dilucidar a través

de su teoría de la acción". (Freire, 1970:9)

Estas palabras nos llevan a creer que la educación liberadora de Freire se nutre de la pregunta como desafío constante a la creatividad, y al riesgo del descubrimiento; por lo que la educación liberadora es la pedagogía de la pregunta, y su método, el diálogo.

Él mismo menciona que la represión y exclusión de la pobreza de la vida económica y política no era privativo de los países del Tercer Mundo, extendiendo su definición acerca del Tercer Mundo de un concepto geográfico a un concepto político.

En definitiva, a Paulo Freire le interesa saber el significado concreto de la libertad para el hombre de carne y hueso, en particular para el hombre oprimido.

En textos posteriores, la reflexión de Freire en relación con este tema se observa más concreta, ligándose cada vez más a su concepción de los cambios políticos, sociales y culturales.

Así el punto de partida en el cual se inicia la liberación del oprimido, viene dada en primer lugar en su alfabetización. En la cual comienza un camino de conocimiento crítico de la realidad y a asumir posturas frente a ella.

Entonces la tarea de la educación como práctica liberadora lo lleva a escribir lo siguiente en su obra denominada el grito manso:

"...consiste en capacitar a las personas (especialmente los marginados, analfabetos, indígenas) para que ellos mismos, como autores de su propio

progreso, desarrollen de una manera creativa y original un mundo cultural, acorde con su propia riqueza y que sea fruto de su propio esfuerzo" (Freire, 2003:90).

Por lo que Freire a manera de praxis, convida a los analfabetos a salir de su apatía y del conformismo de su "estilo de vida" en el que siempre han estado inmersos, propiciándoles un desafío en comprender que ellos también son hacedores de cultura. Cuando un hombre o mujer se percibe como hacedor de cultura, está venciendo, o dando el primer paso para sentirse importante, y surge la necesidad de apropiarse de la lectura y la escritura.

Los participantes del "círculo de cultura", entran en diálogo sobre un objeto o ser conocido o sobre la representación de la realidad a ser decodificada, responden a los cuestionamientos provocados por el coordinador del grupo, profundizando en sus lecturas del mundo.

La utilización del diálogo como método permite la comunicación entre los educandos, y entre éstos y el educador, se identifica como una relación al mismo nivel horizontal, en oposición del antidiálogo como método de la enseñanza tradicional. Sobre esta base propone la educación dialógica como la forma de desarrollar una pedagogía de comunicación que facilite dialogar con "alguien" y sobre "algo". En estrecha relación con esta idea de la educación liberadora aparece su planteamiento del Diálogo.

Para Freire el diálogo es indispensable para el desarrollo del hombre; sin el diálogo no puede existir una auténtica educación, así como la educación "liberadora" es dialogal, mientras que la "bancaria" es monologal.

Paulo Freire en todo su desarrollo pedagógico hace hincapié en la importancia del diálogo como el canal en el que se da la verdadera educación liberadora. Resalta en el diálogo las cualidades que éste debe tener para ser realmente el recurso indispensable en la

transformación del alumno, donde el educador interviene propiciando la enseñanza pero dejándose llenar junto al educando de ella.

Es así que para Freire la educación debe conducir a la persona al descubrimiento y concientización de su contexto histórico, a la crítica de su realidad y a la intervención transformadora de ésta. Este proceso lo debe asumir la educación como práctica liberadora a través del diálogo que permite la interacción del educando con el educador y su realidad.

Entonces el concepto de "diálogo" puede, además aparecer como una prioridad cognitiva; todo diálogo implica una totalidad de la dimensión existencial. Ello envuelve enteramente la subjetividad humana en el hombre y la mujer; el diálogo entre comunidades involucra una particular vía de subjetividad de cada uno. Por otro lado, el diálogo no es simplemente un intercambio de ideas. De alguna manera siempre es un intercambio de dones.

Esta visión de Freire no pasa desapercibida en el entorno latinoamericano, la Iglesia en el redescubrimiento de su opción preferencial por los pobres asume y promueve la liberación de los oprimidos como práctica evangelizadora.

Por ello Freire considera que para que el diálogo pueda darse es necesario:

El amor, un profundo amor al mundo y a los hombres, siendo fundamento del diálogo, el amor es también diálogo, de allí que no puede darse en la relación de dominación, la humildad, el "pronunciamiento" del mundo no puede ser un acto arrogante y la fe en los hombres, es un acto a priori del diálogo.

Entonces, no hay diálogo sin esperanza; si los sujetos del diálogo no esperan nada de su quehacer, no puede haber diálogo, ya que éste es el que permite la existencia auténtica

de la educación, por cuanto éste es indispensable para el desarrollo del hombre, pues permite despertar y desarrollar la conciencia crítica de los educandos, para que sean éstos los que desarrollen el sentido de análisis, el poder de capacitación y la comprensión de la realidad.

En la educación liberadora el educando se convierte en sujeto de su propio desarrollo. La educación es efectivamente el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender "de condiciones menos humanas a condiciones más humanas", teniendo en cuenta que el hombre es el "principal artífice de su éxito o de su fracaso". Por ello la educación debe ser creadora en todos sus niveles, debe basar sus esfuerzos en la personalización de las nuevas generaciones, profundizando la conciencia de su dignidad humana, favoreciendo su libre autodeterminación y promoviendo su sentido comunitario.

En articulación con lo antes dicho, la educación liberadora es un acto político, como propuesta pedagógica se inscribe dentro de un paradigma ético-crítico que se piensa desde la exterioridad. Paulo Freire para enriquecer y darle potencia a su pedagogía de la liberación recurre a las denuncias que realiza Frantz Fanon (1961), quien saca a la superficie la situación de opresión que viven los condenados de la tierra. Fanon refiere a los oprimidos como los condenados de la tierra, los desheredados, de esta manera politiza las relaciones sociales.

Por otra parte debe quedar claro que la lucha por la liberación no se justifica sólo por el hecho de tener libertad para comer, sino que es necesaria la liberación para crear y construir, para admirar y aventurarse. Tal libertad requiere que todo hombre y mujer, niño y niña, sean creativos, activos responsables, no autómatas. El resultado de la transformación, de la liberación, es el amor a la vida. ¿Por qué no arriesgar un acto de amor, reconociendo al otro como ser humano?, se interroga Freire. El amor es compromiso con los hombres. Dondequiera que exista un hombre oprimido el acto de

amor radica en comprometerse con la causa de su liberación y este compromiso con su carácter amoroso es dialógico, ético y político.

Finalmente debemos pensar que hombres y mujeres radicales, comprometidos con la liberación no se dejan aprisionar por la realidad, por el contrario, se insertan en ella para conocerla y transformar y no temen enfrentar, no temen escuchar, no temen el descubrimiento del mundo. No temen el encuentro con el pueblo, no temen el diálogo con éste, de lo que resulta un saber cada vez mayor para ambas partes. No se sienten dueños del tiempo, ni dueños de los hombres, ni liberadores de oprimidos. Se comprometen con ellos, en el tiempo para luchar con ellos por la liberación de todos. En palabras del Maestro “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión”. Es así como la preocupación de Paulo Freire por la educación y por hacer de ella un espacio de crítica y de resistencia a la propuesta hegemónica, es un tema que lo desvela y pone de manifiesto su compromiso con los otros desde los inicios de su praxis. En este contexto de discusión Freire plantea como punto de partida para pensar su propuesta pedagógica que el espacio educativo se sostiene creando espacios de reflexión y diálogo que permitan al oprimido reconocer su situación de sojuzgamiento para así motorizar la búsqueda de su liberación, reconocimiento que este proceso no puede darse sino es con los otros, hombres y mujeres.

En definitiva, a Paulo Freire le interesa saber el significado concreto de la libertad para el hombre de carne y hueso, en particular para el hombre oprimido.

En textos posteriores, la reflexión de Freire en relación con este tema se hará más concreta, ligándose cada vez más a su concepción de los cambios políticos, sociales y culturales. Por ello, este tema quedará provisoriamente incompleto; tomará una forma más definida cuando se aborden dichos aspectos.

### 3.4 LA ALFABETIZACIÓN COMO INSTRUMENTO DE LIBERACIÓN

Por último se analizará de la misma manera la categoría denominada por el mismo Freire: alfabetización, en ella se encuentran elementos que la componen como lo son la praxis, pedagogía de la esperanza, educación bancaria y diálogo, todos estos, elementos que le van a dar significado desde su concepción a la alfabetización que propone Paulo como proceso de emancipación.

Hay determinados elementos que la educación no puede dejar de tomar en cuenta, nos dice Freire. El primer elemento, es la presencia de un sujeto, el educador o educadora. Este elemento implica la presencia del segundo elemento, el alumno. Y el espacio donde se da esta relación educador-educando es el espacio pedagógico; en este espacio también, se ve reflejada la relación entre las cosas materiales y las condiciones mentales, éticas, etc. Por ende, este espacio debe ser respetado como tal, sobre todo desde las instituciones políticas. El tercer elemento deduce que no hay espacio sin tiempo, por ello hablamos del tiempo pedagógico. Este tiempo educativo está al servicio de la producción del saber, y esta producción está ligada a ideales. Esto debe ser motor de indagación por parte de educadoras y educadores, y preguntarse en cuanto a la producción del saber, dentro de un contexto, al servicio de quiénes y de qué ideales se produce la educación. Ahora bien una vez que se describe y se cuenta con cada uno de los elementos que describen el contexto educativo que plante a Paulo Freire pasamos a la praxis, entonces Freire menciona en su libro *La educación y el proceso del cambio social* (1973:18) menciona: “La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”.

Y con esta reflexión Freire hace evidente que la educación -y no los discursos demagógicos sobre ella- tiene una gran responsabilidad sobre los hechos sociales, sobre las características de cada uno de los sujetos ya sean oprimidos u opresores, sobre cada acto humano en el mundo, sobre cada decisión tomada, sobre la bondad o la maldad generada en cada niño de cada escuela, es por ello que relaciona a la estética y la ética y a la moral con el acto educativo y pretende dejar en claro que este cuenta con los



suficientes elementos para transformar la realidad social en la cual se encuentre cualquier estado, en palabras suyas plantea lo siguiente: “La práctica educativa es bella como es bella la formación de la cultura, la formación de un individuo libre. Y al mismo tiempo esa estética es ética, pues trata de lo moral” (Freire, 2003:42).

Ante ello, entonces las maneras de ver el mundo, anhelos, utopías, forman parte también de la situación educativa. Es lo que en filosofía de la educación se llama, direccionalidad de la educación. Lo cual no hay que confundirlo con autoritarismo, de hecho la direccionalidad bien podría viabilizar tanto la posición autoritaria como la democrática.

La direccionalidad explica una cualidad de la práctica educativa que es, la política de la educación.

Como educador no implica ser partidario de un u otro partido (aunque Freire considera que todo educador debe asumir una posición partidaria), ser político se encuentra en la naturaleza misma del educador al ejercer la práctica educativa. Ser político requiere, por parte del educador educadora, tener clara la posición política, la ideología, por así decirlo.

Por otro lado respecto a la práctica educativa se puede decir que en ella, se hacen presentes los contenidos como elementos programáticos de la escuela, aquello que los alumnos deben aprender y los educadores deben enseñar. Desde el lenguaje académico se trata de objetos cognoscibles, y son percibidos desde el ejercicio de la curiosidad. Freire hace una reflexión de la academia, sosteniendo que ésta debe estar al servicio de los intereses del pueblo, de hecho, éste debe manejar su lenguaje y saber entonces “...que los contenidos escolares, se llaman objetos cognoscibles, en lugar de decir: objetos que pueden ser conocidos” (Freire, 2003:38).

Retomando de la cita anterior a la curiosidad como el motor de la búsqueda de objetos de conocimientos, el docente debe tener especial cuidado, no sólo en preservar la curiosidad

en los niños, sino también de fomentarla en ellos. Es preciso que esta práctica este acompañada de una explicación que le indique al niño que hay momentos para preguntar y momentos para no hacerlo. De esta manera se “asumen los límites de la libertad”.

Freire (2003:56) plantea también que “la educación, como práctica de la libertad, es un acto de conocimiento, una aproximación crítica a la realidad. A través del diálogo, no sólo con otras personas, sino con el mundo, haremos el tránsito de la conciencia ingenua a la conciencia crítica”.

Con esta idea tal vez pretendía compartirnos que el acto educativo le corresponde a todos y cada uno de los integrantes de una sociedad y que el hilo conductor o la masa que nos une es el diálogo, elemento este que nos conduciría a una conciencia crítica.

El diálogo define la comunicación liberadora tal como él mismo lo describe: “una educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política” (Freire, 2003:56).

Paulo Freire señala la importancia de la necesidad de una permanente actitud crítica: “la educación no es instrumento válido si no establece una relación dialéctica con el contexto de la sociedad en la cual el hombre está arraigado “.

Esto nos lleva a pensar que es necesario que la educación esté en su contenido, en sus programas y en sus métodos, adaptada al fin que se persigue: permitir al hombre llegar a ser sujeto, constituirse como persona, transformar el mundo, establecer con los otros hombres relaciones de reciprocidad, hacer la cultura y la historia”.

En esta forma de Alfabetización, el primer nivel de aprendizaje de la realidad es la toma de conciencia. Ese conocimiento existe porque como seres humanos son colocados y

dotados, como Gabriel Marcel acostumbraba a decir, los hombres son espectadores con y en el mundo. Esa toma de conciencia, no se da, sin una toma de conciencia crítica. No basta, entonces, con saber leer que "Eva vio una uva", dice Freire, es preciso comprender cuál es la posición que ocupa Eva en su contexto social, que ella trabaja para producir la uva y que se lucra de ese trabajo.

La eficacia y validez de este modelo de enseñanza consiste en partir de la realidad del alfabetizando, le da un valor pragmático a las cosas y hechos de su vida cotidiana, de sus situaciones existenciales. Respetando el sentido común, y de él partiendo, Freire propone la superación del alfabetizado.

Así pues se podrían apuntar los siguientes elementos como constitutivos del proceso de alfabetización en Paulo Freire:

- a) Conocimiento de la realidad concreta a través de la reflexión y del diálogo, con vistas a encontrar soluciones a los problemas colectivos que afectan a la vida de las clases oprimidas.
- b) Formación de una conciencia crítica y de actitudes reflexivas en los sujetos sociales, orientada a generar cambios en sí mismos y en su entorno.
- c) Valoración de experiencias personales y de los saberes populares en la elaboración de nuevos conocimientos.
- d) Reconocimiento del derecho del otro a hablar, a oír y a ser oído, de participar, de tomar decisiones y de actuar como legítimos sujetos de su historia.

e) Desarrollo de la tolerancia en la convivencia democrática con personas de expresión cultural heterogénea, respetando los valores de igualdad y justicia.

El trabajo de Paulo Freire es más que una forma de alfabetizar, es una amplia comprensión de la educación que tiene como una de sus preocupaciones la naturaleza política que le corresponde.

En contraposición a ésta -educación bancaria-, la pedagogía de la liberación propone que educador y el educando, ambos en una relación dialéctica se eduquen mutuamente. Y es la educación liberadora como espacio de diálogo, la que permite la toma de la palabra, y a partir de ella leer el mundo críticamente, rebelarse contra la domesticación y resistir la opresión dentro de un horizonte utópico, horizonte tal que Freire deja abierto, no definiendo ni limitando a la manera de un pensamiento único. El diálogo opera constituyendo una comunidad de comunicación que historiza la intersubjetividad histórica, establece relación con los otros, y en él nadie tiene la iniciativa absoluta. En la dialógica freireana los participantes observan el mundo, se apartan de él y con él coinciden, en él se ponen y oponen.

De esta manera el diálogo no es un mero producto histórico sino la propia historización. Lo dialogal permite cobrar conciencia del ser en el mundo con los otros, con la realidad, como condición indispensable para el proceso de conocer en donde la dicotomía entre objetividad/ subjetividad, acción /reflexión, práctica/teoría, no tiene lugar. De este modo en el proceso reflexivo y crítico se descubre la realidad social como algo que está comenzando a ser, como algo que se está haciendo. La educación para la liberación se ubica así como un acto de conocimiento, como un acto político de aproximación crítica a la realidad, como un acto transformativo en tanto y en cuanto el sujeto consciente de sí mismo interviene en la realidad para transformarla, y no toma a la realidad como un dado imposible de cambiar.

La propuesta de educación liberadora es un instrumento conceptual para pensar el proceso de liberación del oprimido, siendo la educación para la libertad un camino posible para junto a otros transitar el camino de la transformación de la realidad injusta, desigual y opresora. La apuesta freireana es un desafío a la renovación de la pedagogía tal como se vino pensando hasta ahora, pues su intención, es interpretar la propuesta moderna ilustrada-totalizadora, eurocéntrica y etnocéntrica desde situarla en el dominio de lo cultural, sometiendo a discusión la relación opresor/oprimido, educando/educador y proponiendo una educación real política, centrada en la acción permanente de transformación de la realidad. Esta educación así pensada es una praxis que se reconoce en la hacer con otros en pos de una transformación creativa de la realidad, en donde el conocer implica búsqueda, descubrimiento, acción y reflexión. El acto de conocimiento puesto en práctica por una educación así concebida se da en la unidad de la práctica y la teoría, de donde resulta, de manera cada vez más urgente, la necesidad de que su fuente sea el trabajo de los educandos y de los educadores.

## CONCLUSIONES

Este último apartado versará en torno a cinco aspectos que son el resultado del análisis a las categorías con las que se trabajaron en esta investigación (sujeto, concientización, libertad y alfabetización) estos tienen que ver fundamentalmente con el proceso emancipatorio, la comunión docente-discente, la acción comunicativa, la concepción del amor, la concientización como proceso de aprendizaje, la perspectiva humanista en el aula y la pedagogía crítica y me refiero a los siguientes aspectos: Humanismo crítico emancipador, basado en el desarrollo del hombre como esencia y buscador de su libertad; Diálogo o Construcción dialógica, como el enlace, eslabón o capacidad para que cada ser humano comprenda a su semejante y juntos generen conocimiento reconociendo sus propios defectos y capacidades; Actos de conocimiento, en donde se vislumbra la esencia del acto educativo basado en la dialéctica reflexión-acción – acción-reflexión; Reconocimiento y reinención, como esa permanente conciencia crítica que permite al sujeto comparar, relacionar, tomar distancia, explorar, identificar, diferenciar y conceptualizar y finalmente Realismo esperanzado, referente a esa permanente forma de actuar con la visión de generar un cambio radical de la historia:

**Humanismo crítico, emancipador:** La deshumanización es una expresión de la alienación y dominación, es la distorsión de la vocación de humanizarnos. La humanización, por el contrario, es un proyecto emancipador que exige procesos de transformación, de modificación de la realidad, siendo ésta una forma de experimentar lo que significa ser personas.

Según Freire "uno de los equívocos propios de una concepción ingenua del humanismo, radica en que en su ansia por presentar un modelo ideal de 'buen hombre', se olvida de la situación concreta, existencial, presente de los hombres mismos." El humanismo, concluye citando a Furter "consiste en permitir la toma de conciencia de nuestra plena humanidad, como condición y obligación, como situación y proyecto".

La existencia humana no tiene el punto determinante de su trayectoria fijado en la especie. Para Freire, "al inventar la existencia, como los materiales que la vida les ofrece, los hombres y las mujeres inventarán o descubrirán la posibilidad que implica necesariamente la libertad, que no recibirán más que luchando por ella (...) Mujeres y hombres se arriesgan, se aventuran, se educan en el juego de la libertad".

Es importante señalar que, al hablar de ser más o de la vocación de humanización como vocación ontológica del ser humano, no está asumiendo una posición fundamentalista o conservadora porque insiste que esta vocación no es algo separado, "a priori", de la historia, por el contrario la vocación a la humanización se va constituyendo en la historia, en ella se crean los medios para llevarla a cabo; por eso la forma de asumir esta utopía varía en tiempos y en espacio.

Este sueño humanista, se concreta en procesos que siempre operan rupturas con "amarras" reales y concretas del orden económico, político, social, ideológico, etc., "que nos están condenando a la deshumanización". "El sueño es así una exigencia o una condición que se va haciendo permanentemente en la historia que hacemos, y que nos hace y rehace". "Una utopía, que no sería posible si en ella faltase el deseo de libertad, medida en la vocación de humanización. Si faltase, también, la esperanza sin la cuál no luchamos".

**Diálogo o Construcción dialógica:** El diálogo aparece como una de las ideas centrales de Freire, como centro del proceso pedagógico, como la dinámica que, guiada por la razón, permite el encuentro entre las personas y de éstas con el mundo. El diálogo es, así, expresión de la historicidad, condición para el desarrollo de una cultura humanizante y fundamento social.

Pero si rastreamos más, encontraremos que, en Freire, el diálogo es el encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, es la fuente de poder desde su carga de criticidad y realidad contenidas en el lenguaje, las palabras y las interacciones. El diálogo es capacidad de reinención, de conocimiento y de reconocimiento.

El diálogo es, también en Freire, una actitud y una praxis que impugna el autoritarismo, la arrogancia, la intolerancia, la masificación. El diálogo aparece como la forma de superar los fundamentalismos, de posibilitar el encuentro entre semejantes y diferentes.

En esta construcción dialógica la pregunta surge como afirmación del sujeto, capaz de correr riesgos, capaz de resolver la tensión entre la palabra y el silencio. De esta manera la pregunta confronta la modalidad pedagógica de la contestación, de la respuesta única y definitiva. Hay que alertar que tampoco se dan preguntas definitivas.

Por último, el diálogo y el lenguaje son para Freire el terreno en el que se otorgan significado a los deseos, a las aspiraciones, a los sueños y a las esperanzas, al posibilitar el intercambio de discursos y de conversaciones críticas cargadas de realidad y de posibilidad.

**Actos de conocimiento:** "Para ser un acto de conocimiento, el proceso de alfabetización, exige tanto de educadores como de educandos una relación de auténtico diálogo. El verdadero diálogo reúne a los sujetos en torno al conocimiento de un objeto cognoscible que actúa como mediador entre ellos". Todo hecho de conocimiento en un proceso educativo procura, en la perspectiva freiriana", poder entender tanto el objeto como la comprensión que de él se tenga".



El rol del educador, no consiste en acercarse con teorías que expliquen a priori lo que está sucediendo, sino descubrir los elementos teóricos enraizados en la práctica. "Hacer surgir la teoría inherente a dichas actividades, para que la gente pueda apropiarse de las teorías que hay en sus propias prácticas.

El acto de conocimiento implica para Freire "un movimiento dialéctico que pasa de la acción a la reflexión y de la reflexión de la acción a una nueva acción." Reconoce también la unidad que existe entre la subjetividad y la objetividad.

"La realidad jamás consiste únicamente en datos objetivos, el hecho concreto, sino también en esas percepciones que los hombres tienen". Otra interrelación que establece en las acciones de conocimiento es la de los contextos, señalando la existencia de dos contextos interrelacionados: el del diálogo auténtico entre educador y educando como sujetos de conocimiento y el contexto real de los hechos concretos, la realidad social en la que los sujetos existen. En el contexto "gnoseológico" del diálogo, se "analizan los hechos que presenta el contexto real o concreto". "Implica un desplazamiento desde el contexto concreto, que proporciona los hechos hasta el contexto teórico, en el que dichos hechos se analizan en profundidad, para volver al contexto concreto, donde los hombres experimentan nuevas formas de praxis".

**Reconocimiento y reinvención:** Estos podrían entenderse como dos principios metodológicos que Freire parece haber aplicado a lo largo de su vida como pedagogo y pensador. Por reconocimiento entendemos, el observar críticamente es punto de partida y condición de la "pedagogía del conocimiento" que postula el educador brasileño.

El reconocimiento no sólo se da con los objetos de conocimiento, se da, también, con el otro, con el diferente, con el semejante, con el alumno. Es pensar con él,

acerca de él, por esto el reconocimiento es la puerta de entrada al diálogo y al encuentro pedagógico.

La reinención tiene que ver con la posibilidad que tienen los sujetos de una práctica educativa dialógica y liberadora ya que facilita, por una parte, interpretar, significar, decir, expresar y por la otra de resolver, generar respuestas y poner, en la práctica, acciones alternativas.

Freire habla de reinención de su propuesta, pero también, de la reinención del texto, de la práctica educativa, de las sociedades y del poder. La condición de reinención es la de alcanzar la comprensión crítica de las condiciones históricas en las cuales se generaron las diferentes prácticas. Reflexionar críticamente las diferentes prácticas y la experiencia de los otros es comprender los factores sociales, políticos históricos y culturales de la práctica o experiencia que se quiere reinventar".

Reinventar la sociedad es participar en la historia "rehaciéndose a sí mismo". "Simultáneamente esta reinención se da en diferentes sectores y niveles de la vida de un país". El "proceso requiere reflexión crítica acerca de los contextos concretos, de los momentos, de los desafíos y de las dificultades que deben superarse".

La recreación y reinención del poder es uno de los temas que, para Freire, la "posmodernidad progresista" debe asumir, tocando necesariamente las maneras de producción, los desarrollos culturales y los modos de participación.

**Realismo esperanzado:** Para Freire "la verdadera realidad no es la que es sino la que pugna por ser". Es realidad que es esperanza de sí misma. Y dice: "en estos momentos históricos, como en el que vivimos hoy en el país y fuera de él, es la

realidad misma que grita (...) cómo hacer concreto lo inédito viable que nos exige que luchemos por él".

El realismo esperanzado es un "imperativo existencial e histórico" necesario, pero no suficiente. La esperanza sola no transforma el mundo, pero no es posible prescindir de ella si se quiere cambiarlo. "Necesitamos la esperanza crítica, como un pez necesita el agua pura".

Sin esperanza no podemos ni siquiera empezar procesos transformadores, pero sin procesos la esperanza se corrompe y se convierte en trágica desesperación, y desesperanza es lo mismo que quietud, inmovilismo, mantener el statu quo.

El proyecto de la esperanza es para Freire el cambio radical de la historia. Es eso que se quiere que exista y que se percibe cargado de posibilidades de ser, pero tenemos que hacerlo, que "lucharlo", o no vendrá en la forma como lo queremos.

La esperanza necesita de la práctica, de la acción para no quedar en un simple deseo. La esperanza necesita hechos para convertirse en realidad histórica.

Por último, recogemos una serie de preguntas que Freire lanza y que los educadores deberíamos responder para identificar cuáles son las posiciones que condicionan los "actos de conocimiento": "¿Cuáles son nuestras concepciones en teoría del conocimiento? ¿Cómo abordamos el objeto de conocimiento? ¿Lo poseemos? ¿Lo llevamos en el portafolios para distribuirlo entre nuestros estudiantes? ¿Utilizamos este objeto de conocimiento para alimentar a los estudiantes o para estimularlos a conocer? ¿Los estimulamos a asumir el rol de sujetos o de receptores pasivos de nuestro conocimiento?"

Consideramos que el pensamiento de Freire sigue siendo un referente de la reflexión y de la acción pedagógica. Sus claves permiten, aún, deconstruir los referentes teóricos, las intencionalidades y metodología de muchas prácticas y proyectos educativos populares, para dar cuenta de los matices pedagógicos, axiológicos, simbólico-culturales en juego en las propuestas, en las conceptualizaciones y en las prácticas educativas. Esto, en últimas, permite reinformar las prácticas transformando y cualificando las formas de experimentarlas, comprenderlas y expresarlas. En esta situación, el releer y repensar crítica y contextualmente a Freire nos puede ayudar a enfrentar los desafíos de la sociedad actual.

Como se puede observar este trabajo abre horizontes que revitalizan y enriquecen la vigencia original de la obra de Paulo Freire.

Queda claro que el pensamiento y obra de Paulo Freire, de vertiente latinoamericana, es en la actualidad punto de partida para todos aquellos educadores que estamos comprometidos claramente con la perspectiva sociopolítica de la educación que implica una opción sin titubeos por los más pobres, postergados y marginados de la tierra, y con la transformación de esta dura realidad en que nos ha sumido la hegemonía capitalista.

Debemos ante todo a Freire el haber concebido y experimentado un sistema de educación, así como una filosofía sociopedagógica. Es notable que el interés pedagógico de Freire se centró en las posibilidades humanas de creatividad y libertad en medio de estructuras político-económicas y culturales opresivas. Su objetivo fue descubrir y aplicar soluciones liberadoras por medio de la interacción y la transformación social, gracias al proceso de “concientización”, definido como el proceso en virtud del cual el pueblo alcanza una mayor conciencia, tanto de la realidad sociocultural que configura su vida como de su capacidad de transformar esa realidad. Esto supone la praxis, entendida como la relación dialéctica entre la acción y la reflexión. Freire propuso un enfoque de la

praxis de la educación en el que la reflexión descansa en la acción y la reflexión crítica se basa en la práctica.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Assmann Hugo (1971). Oposición-Libertad. Desafío a los cristianos. Montevideo: Tierra Nueva.
2. Ávila Francés Mercedes (2012) Teoría e historia del movimiento feminista. España: UCLM.
3. Bampirra, Vania. Favelas y movimientos de afavelados en el Estado de Río de Janeiro. En: Política y Administración, Volumen I, N° 2. Julio-Setiembre de 1985. Fundación Escuela de Servicio Público. Río de Janeiro. 1985.
4. Coreth, E. (1972). Cuestiones fundamentales de hermenéutica. España: Herder.
5. Bandera Armando (1981). Paulo Freire en Tierra Nueva, Bogota. Año X, N° 36, Enero 1981. Pp. 5-19
6. Boff Leonardo. (2001). Ética planetaria desde el gran sur. Madrid: Editorial Trotta.
7. Camacho, D. y Menjivar, R. (2004). Los Movimientos populares en América Latina. México: Siglo XXI
8. Camps, A., y Dolz, J. (1995) Introducción. Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual, en Comunicación, Lenguaje y Educación, 25, págs. 5-8.
9. Cotteron, J. (1995). Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria, en Comunicación, Lenguaje y Educación, 25, págs. 79-94.
10. Dos Santos, T. (1991). Democracia e Socialismo no capitalismo dependiente. Petrópolis: Vozes

- 11.\_\_\_\_ (1985). La Crisis y los movimientos sociales en Brasil. En: Política y Administración, Volumen I, N° 2. Río de Janeiro: Fundación Escuela de Servicio Público.
- 12.Echeverria, R. (1997). El búho de Minerva. Santiago: Dolmen.
- 13.Fanon, F. (1961). Los Condenados de la Tierra. México: Siglo XXI.
- 14.Freire, Paulo. (1968). "Dialogicidad de la educación". En Pastoral Popular, Santiago, Año XVII, N° 104, Marzo-Abril 1968, pp.54-56.
- 15.\_\_\_\_ (1969). La educación como práctica de la libertad. Santiago, Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA).
- 16.\_\_\_\_ (1969). ¿Extensión o comunicación? Santiago, ICIRA.
- 17.\_\_\_\_ (1969). "Consideraciones críticas en torno al acto de estudiar". En Pastoral Popular, Santiago, Año XIX, N° 110-111, Marzo-Abril 1969, pp.41-48.
- 18.\_\_\_\_ (1970). Sobre la acción cultural. Santiago, ICIRA.
- 19.\_\_\_\_ (1970. "Carta a un joven teólogo". En Perspectivas de diálogo, Montevideo, Año V, N° 50, Diciembre 1970, pp.301-303.
- 20.\_\_\_\_ (1970). "Tercer mundo y teología". En Perspectivas de diálogo, Montevideo, Año V, N° 50, Diciembre 1970, pp.304-305.
- 21.\_\_\_\_ (1971). Pedagogía del oprimido. Traducción de Jorge Mellado. 2a Edición. Montevideo, Tierra Nueva.
- 22.\_\_\_\_ (1972). Una pedagogía para los oprimidos. Entrevista hecha en Ginebra el 15 de Noviembre de 1970, por la revista RISK, publicación del Dpto. de la Juventud del Consejo Mundial de Iglesias. Cuernavaca, México. Centro Intercultural de Documentación (CIDOC). Versión de M. Donabin.

- 23.\_\_\_\_ (1972). La misión educativa de las Iglesias en América Latina. Talca, Chile. Fundación Ob. Manuel Larraín.
- 24.\_\_\_\_ (1973). Investigación y metodología de la investigación del “tema generador”. Cuernavaca, México, CIDOC.
- 25.\_\_\_\_ (1973). Desmitificación de la concientización. Cuernavaca, México, CIDOC.
- 26.\_\_\_\_ (1974). Bodipo-Malumba, Eduardo y otros, Teología negra. Teología de la liberación. Traducción de L. Márquez y A. García del original inglés. Salamanca, Ediciones Sígueme.
- 27.\_\_\_\_ (1975). La desmitificación de la concientización y otros escritos. Bogotá, Ed. América Latina. 67
- 28.\_\_\_\_ (1977). Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. Traducción de A. Alatorre. México, Siglo XXI editores, s.a. la Edición en español. y otros. 1977. Educación de adultos. Buenos Aires, Editorial Apex.
- 29.\_\_\_\_, H. Fiori, J.L. Fiori. (1978). Educación liberadora. Madrid, ZERO, 3a Edición.
- 30.\_\_\_\_ (1985). “Caminos de Paulo Freire”. Entrevista a j. Chasin, Rui Gomes Dantas e Vicente Madeira. Ensaio 14, Brasil. Editora Ensaio.
- 31.\_\_\_\_ (1986). Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúnde Traducción de D. Delgado. Buenos Aires, Ediciones La Aurora.
- 32.\_\_\_\_ (Frei Betto. 1988). Esa escuela llamada vida. Traducción de Estela dos Santos. Buenos Aires, Editorial Legasa S.A.



- 33.\_\_\_\_ (1988). “La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía”.  
En Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe. Seminario regional, Brasilia, Brasil, 1987. UNESCO/OREALC. Santiago, pp.327-343.
- 34.\_\_\_\_ (1988). “Diálogo con Paulo Freire”. Entrevista realizada en Cuba por Esther Pérez y Fernando Martínez. En revista Tarea, Lima, N° 19-20, Marzo 1988, pp.3-12.
- 35.\_\_\_\_ (1988). La importancia de leer y el proceso de la liberación. Traducción de Stella Mastrangelo. México, Siglo XXI editores s.a. 6a Edición en español.
- 36.\_\_\_\_ (1989). Virtudes del educador. Quito. Documento de trabajo N°14, Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leónidas Proaño. Imprenta Don Bosco.
- 37.\_\_\_\_ (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Traducción de Silvia Florvath. España, Ministerio de Educación y Ciencia-Ediciones Paidós.
- 38.\_\_\_\_ (1990). “La importancia del acto de leer”. En Cuadernos de Educación, Santiago, Año XXI, N° 197, Septiembre 1990, pp.268-273.
- 39.\_\_\_\_ (1991). “Palabra de Paulo Freire. En El Canelo, Santiago, Año VI, N° 30, Diciembre 1991, pp.36-39.
- 40.\_\_\_\_ (1992). Pedagogía da esperanca. Um reencontró com a Pedagogía do oprimido. Notas de Ana María Araújo Freire. Rio de Janeiro, Paz e terra.
- 41.\_\_\_\_ (1993). Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. Traducción de Stella Mastrangelo. México, Siglo XXI editores.
- 42.\_\_\_\_ (1973). Educación Liberadora. Bogotá: DEC-CIEC
- 43.\_\_\_\_ (1969). Educación para la concientización. Santiago: ISIRA

44. \_\_\_\_ (1967). La Educación como Práctica de la Libertad. México: Siglo XXI
45. \_\_\_\_ (1967). Pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI
46. \_\_\_\_ (1975) ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Buenos Aires: Siglo XXI.
47. \_\_\_\_ (1973) La educación y el proceso del cambio social. México: Siglo XXI
48. \_\_\_\_ (1978) Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. Buenos Aires: Siglo XXI.
49. \_\_\_\_ (1986) La importancia de leer y el proceso de liberación. Madrid: Siglo XXI.
50. \_\_\_\_ (1990) La naturaleza política de la educación. Barcelona: Paidós.
51. \_\_\_\_ (2003) El grito manso. Argentina: Siglo XXI.
52. FROMM, Erich. 1966. Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Hacia una sociedad sana. 7a Edición en español. México, Fondo de cultura económica.
53. Gadamer. H. G., (1992) Verdad y método II. Salamanca, Sígueme.
54. Geertz, C. (1973) La interpretación de las culturas. Madrid. Gedisa,.
55. Gentili P. (2004). Pedagogía de la Exclusión. México: Otras Voces
56. González, Pablo (coordinador). Historia política de los campesinos latinoamericanos. 4 tomos. Siglo Veintiuno e Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. México. 1998.
57. \_\_\_\_ (1998). El Estado en América latina, teoría y práctica. México: Siglo Veintiuno y Universidad de las Naciones Unidas.
58. Giannini, H. (1998). Breve historia de la filosofía. Santiago: Universitaria.
59. Gwynne, R. y Kay, C. (2004) Latin american transformed: Globalization and modernity. Londres: Oxford University Press.

60. Heidegger, M., (2002) El ser y el tiempo. Fondo de Cultura Económica. México.
61. Hernández, S. et al. (2003). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw-Hill.
62. Husserl, E., (1991) La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Editorial Crítica, Barcelona.
63. Jacobi, Pedro. Movimentos urbanos e a crise: da explosão social à participação popular autônoma. . En: Política y Administración, Volumen I, N° 2. Julio-Setiembre de 1985. Fundación Escuela de Servicio Público. Río de Janeiro. 1985.
64. Kerlinger, N. (1988). Investigación del Comportamiento, técnicas y metodología. México: McGraw-Hill.
65. López M. Margarita y Seoane, José (compiladores). Movimientos sociales y conflicto en América Latina. CLACSO. Buenos Aires. 2003.
66. Marini, Ruy Mauro. O movimento operário no Brasil. En: Política y Administración, Volumen I, N° 2. Julio-Setiembre de 1985. Fundación Escuela de Servicio Público. Río de Janeiro. 1985.
67. Matos Mar, J. (1986). Desborde popular y crisis del Estado: El nuevo rostro del Perú en la década de 1980. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
68. Pick, S. (1995). Como investigar en ciencias sociales. México: Trillas.
69. Ricoeur, P. (1997) Autobiografía intelectual. Buenos Aires. Nueva Visión.
70. Ricoeur, P. (2001) Del texto a la acción. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
71. Ricoeur, P. (2003) Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido. Siglo XXI, Buenos Aires.

72. Ricoeur, P. (2003) El conflicto de las interpretaciones. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
73. Rojas, R. (1993). Investigación Social: Teoría y Praxis. Trillas México.
74. Rousseau, J. (1983). EL Contrato Social. Sao Paulo: Abril Cultural.
75. Saffioti, H. (1985). Formas de participação da mulher em movimentos sociais.  
En: Política y Administración, Volumen I, N° 2. Río de Janeiro. Fundación Escuela de Servicio Público.
76. Santos, J. (1985). O Movimento negro e a crise brasileira. . En: Política y Administración, Volumen I, N° 2. Río de Janeiro: Fundación Escuela de Servicio Público.
77. Schutz, A. (1974) Estudios de teoría social. Buenos Aires. Amorrortu.
78. Touraine, A. (1997). Los movimientos sociales. México: Fondo de cultura económica.
79. Xirau, R. (2005) Introducción a la historia de la filosofía. México. UNAM.