

# Globethics Repository

The logo for Globethics, featuring the word "Globethics" in white, sans-serif font centered within a solid blue rectangular background.

## La progresión del pensamiento político-pedagógico de Paulo Freire [The progression of the political-educational ideas of Paulo Freire]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see <https://www.globethics.net>. Data and content policy of Globethics Repository see <https://repository.globethics.net/pages/policy>.

Item Type	Article
Authors	Celso Scocuglia, Alfonso
Publisher	Centro Dr. Martin Luther King, Jr.
Rights	Creative Commons Copyright (CC 2.5)
Download date	2026-06-24 09:37:57
Link to Item	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12424/214270">http://hdl.handle.net/20.500.12424/214270</a>

# La progresión del pensamiento político-pedagógico de Paulo Freire

---

**Por Alfonso Celso Scocuglia**

La construcción del pensamiento político pedagógico de Paulo Freire tiene como locus principal el Brasil y la América Latina de los sesenta. A partir de los años setenta arriba a África, se irradia al resto del mundo y llega a gozar de influencia en los países de Europa y América del Norte. Esa irradiación tuvo como punto de partida y referencia fundamental el libro *Pedagogía del oprimido*, aunque en poco tiempo los estudiosos de su pensamiento fueron descubriendo su magnitud, su complejidad y su heterogeneidad. No obstante, el descubrimiento de esas características no impidió que se delinearán temas nucleares del pensamiento freireano, cuyo movimiento dialéctico tuvo un hilo conductor teórico-metodológico permanente y expreso en el binomio educación-política.

Lo que intento en este trabajo es, precisamente, comprender los puntos nodales de la progresión de ese pensamiento complejo. Para hacerlo, investigo su discurso a partir de una síntesis de su construcción inicial, señalo la importancia estructural del libro *Pedagogía del oprimido*, en tanto núcleo irradiador de su asunción de Marx (y de Gramsci), que desemboca en los “escritos africanos”, en los cuales se destaca la relación entre educación y trabajo. Esos cambios identifican la tensión permanente entre sus preocupaciones psicopedagógicas (relativas al día a día de las relaciones educador-educando, incluidas las que se dan en el ámbito escolar) y su esencia política pedagógica (que es su sello estructural).

## **Una breve síntesis introductoria**

Para una breve síntesis de la primera etapa de la construcción freireana, tomé en cuenta tres de sus escritos más representativos: *Educación y actualidad brasileña*,<sup>1</sup> *La educación como práctica de la libertad*<sup>2</sup> y *Concientización*.<sup>3</sup> En esa primera etapa se advierten cambios en los conceptos y la red de relaciones que tienen que ver con el binomio educación-política. Al inicio, se enfatiza la idea de una sociedad brasileña –de los cincuenta y los sesenta– “en tránsito hacia la modernización” y una toma de posición implícita en la disputa por el poder político entre dos fracciones hegemónicas de las clases dirigentes: la agrocomercial y la urbano-industrial (a favor de la segunda). La problemática de la difusión de una “ideología de la conciencia nacional” cobra énfasis cuando Freire dice que “es preciso aumentar el nivel de conciencia (del pueblo) sobre los problemas de su tiempo y de su espacio. Es preciso dotarlo de una ideología del desarrollo”.<sup>4</sup>

Es importante advertir que educar a las masas populares significaba “conquistarlas para el proceso de desarrollo nacional” y para la “participación crítica” en este. Los intereses nacionales se correspondían con los intereses de fracciones de las clases dominantes, aunque se puede percibir ambiguamente que aparecen intereses populares entrelazados con las perspectivas nacionalistas. Al populismo se le concede la capacidad de reconciliar intereses encontrados. Así, conquistar “la conciencia crítica” implicaba alcanzar un nivel de conciencia que contribuyera a fundar la hegemonía de una clase dominante “moderna” y de un proyecto de reformas de base (agraria, educacional, de salud, de industrialización autosustentada, etc.). Para Freire, la conquista de la criticidad no pasaba (aún) por la cuestión de los conflictos entre las clases sociales y, por tanto, no significaba la búsqueda de la “conciencia de clases” de los subalternos. No se trataba (como posteriormente señalara el autor, siguiendo al Lukács) de engendrar “la conciencia de las clases trabajadoras acerca de la situación histórica”. La concientización, como intermediación político-pedagógica, podía llegar a todas las clases, y el diálogo debía conducir al “entendimiento general para el desarrollo de todos”, esto es, de la nación. Ese objetivo estaba por encima de todos los intereses particulares, incluidos los clasistas. La alfabetización de adultos, emprendida en gran escala (proyecto de instalación de veinte mil “círculos de cultura” en todo el país en 1964, según el Plan Nacional de Alfabetización, PNA) podía contribuir, eficaz y rápidamente, a la construcción hegemónica en curso, al concientizar a millares de individuos y capacitarlos para votar por candidatos considerados “progresistas”.

Ya en *La educación como práctica de la libertad* encontramos un conjunto de reflexiones que muestran cierta evolución con respecto a las posiciones antes mencionadas. Aunque presente, la fuerte influencia de los intelectuales del Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB) tiende a disminuir. Los conceptos teóricos, un tanto confusos antes, se hacen más claros, a la que coadyuvó el exilio chileno (1964-69) y la posibilidad que le brindó de tomar cierta distancia del proceso brasileño abortado por el

golpe de 1964. Lógicamente, si se tiene en cuenta el breve tiempo transcurrido, se comprenderá que los cambios de las posiciones práctico-teóricas no eran radicales. La ausencia de un análisis económico de la sociedad impedía que el proceso de develamiento de la realidad fuera nítido, como reconoció posteriormente el propio Freire.

En la lógica freireana de ese momento, la educación instrumentalizaría al “pueblo emergente, aunque desorganizado, ingenuo y carente de preparación”, lastrado por índices alarmantes de analfabetismo, para la tarea de construir otra nación, moderna y más justa, democrática y liberal. Se aprecia una creencia explícita en el papel de las instancias “superestructurales” en la búsqueda organizada de esas conquistas “para todos”. Me parece fundamental destacar que el trasfondo del cambio social estaba excesivamente centrado en las transformaciones internas de los seres humanos o, en otras palabras, en las transformaciones de la “conciencia individual”. Y en esos cambios, la educación y, sobre todo, la alfabetización de adultos, ocupaban una posición de vanguardia.

Por otro lado, es oportuno notar, como hace Weffort en el prefacio a *La educación como práctica de la libertad*, que una pedagogía de la libertad puede contribuir al surgimiento de una política popular, pues la concientización significa una apertura a la comprensión de las estructuras sociales como modo de dominación y violencia [...] La experiencia brasileña nos sugiere algunas lecciones curiosas, a veces sorprendentes, sobre política y educación popular. Mediante el trabajo de Freire nos resultó posible esbozar las bases de una verdadera pedagogía democrática. Nos fue posible, además, comenzar, con el movimiento de educación popular, una práctica educativa volcada de modo auténtico a la liberación de las clases populares.<sup>5</sup>

Aun estando de acuerdo con Weffort, vale preguntarse si las propuestas político-pedagógicas de Paulo Freire en esa primera etapa de su praxis sirvieron como instrumento populista de manipulación en manos de los sectores que dirigían el Estado brasileño, representados por Goulart, Arraes, Brizola, etc.,<sup>6</sup> o si fueron un instrumento de las clases medias y populares en la búsqueda de una sociedad más democrática, menos injusta, más solidaria.

Opino que la praxis político-pedagógica freireana sirvió mucho más para la movilización, la organización, la difícil batalla por la representatividad y la ciudadanía de las capas populares, que para la manipulación típica de los populismos.

El verdadero pánico surgido en parte significativa de las élites, ante la multiplicación de los grupos que ponían en práctica sus propuestas alfabetizadoras –permeadas de una “concientización” que, con mayor o menor nivel de democracia o manipulación obtenía resultados prácticos, incluso en términos cuantitativos–, demostraba lo positivo de una acción pedagógica políticamente solidaria con los intereses populares, que se consideraban desestabilizadores del “orden” y el “progreso” (de la minoría). Por otro lado, demostraba que lo que la minoría consideraba “peligroso y subversivo” era, precisamente, lo positivo y progresista para la mayoría de los subciudadanos de “segunda y tercera clases”. Si bien la propuesta pedagógica de Freire contenía equívocos y su posición política en defensa del desarrollismo nacional no había roto con el populismo, lo cierto es que su prisión y su exilio forzado de más de quince años evidenciaron que las prácticas educativas ligadas a las raíces y los conocimientos populares eran el vehículo de “un poder” político.

No obstante, a pesar de conocer lo positivo de sus propuestas en el campo de la alfabetización y la educación en general, y el avance cualitativo generado por ellas, Freire se autocritica:

En mis primeros trabajos no hice casi ninguna referencia al carácter político de la educación. Aun más, no me referí tampoco al problema de las clases sociales ni a la lucha de clases [...] Esta deuda se refiere al hecho de no haber dicho esas cosas, y a reconocer también que no lo hice porque estaba ideologizado, era ingenuo como un pequeño burgués intelectual.<sup>7</sup>

Estoy convencido de que quien tiene la capacidad para autocriticarse de esa manera demuestra su capacidad para avanzar, buscar nuevos caminos y profundizar sus posiciones, incorporando nuevos elementos prácticos y teóricos. Y, a partir de ahí, alzar vuelos más fecundos encaminados a la construcción de un pensamiento-acción cada vez más comprometido con los intereses contrahegemónicos de las capas populares.

### **La importancia estructural de la Pedagogía del oprimido en la construcción del discurso de Paulo Freire**

En el voluminoso discurso de Paulo Freire se destaca, por su repercusión e impacto, el libro *Pedagogía del oprimido*,<sup>8</sup> escrito a principios de los años sesenta. La obra ha sido traducida a decenas de idiomas y es el vehículo fundamental del pensamiento freireano en el mundo. En *Pedagogía de la esperanza*,<sup>9</sup> el autor traza la trayectoria histórica de su texto más significativo, que se confunde con la del propio educador pernambucano.

Al investigar la obra global de Freire hay que entender la *Pedagogía del oprimido* como punto de partida de una elaboración teórica más profunda, coherente y rigurosa, sobre todo en cuanto a su base de fundamentación socioeconómica y política. En esa obra, la aproximación a los pensamientos marxiano y marxistas resulta notable, sobre todo en lo que toca a la lectura de la realidad, que toma en consideración, por ejemplo, las cuestiones relativas a las clases sociales y al conflicto entre ellas, de lo que resulta una visión educacional trenzada con esos conceptos (pero no aprisionada en ellos).<sup>10</sup> También es en *Pedagogía del oprimido* que Freire “comienza a ver” (como él mismo dijera) con mayor nitidez, la politicidad del acto educativo, aun cuando no se explicita aún la educación en su integralidad política, sino que sólo se destaquen sus “aspectos” políticos.

Vale la pena señalar, de paso, que la aproximación marxiano-marxista se hace (no dogmáticamente) mediante conceptos superestructurales relativos a la comprensión de las conexiones entre educación, conciencia, ideología y política. Siguen estando presentes las corrientes existencialistas y personalistas (definidoras de su “humanismo idealista” inicial), ahora mezcladas con las incorporaciones del pensamiento marxista. En su obra subsiguiente de los años setenta, se apreciará un cierto desbroce del terreno teórico como parte de un intento para romper la amalgama y asentar referencias culturales marxistas, siguiendo el ejemplo de los escritos de Antonio Gramsci.<sup>11</sup> Es necesario señalar también que, a pesar de su importancia “en sí”, la Pedagogía del oprimido forma parte de una tríada iniciada con Educación y actualidad brasileña y La educación como práctica de la libertad, o sea, integre una obra mayor en constante movimiento de reelaboración y reconstrucción. Por ejemplo, los tres primeros capítulos del libro son una profundización de temáticas tratadas de manera preliminar en La educación como práctica de la libertad. Y el último capítulo ya apunta a una búsqueda teórica fundada en los conflictos sociales (incluso los “de clase”) y en la educación del oprimido en esos conflictos.

En cuanto a la secuencia relativa al binomio educación-política (objeto central de este estudio), se puede afirmar que: (a) en Educación y actualidad brasileña Freire defiende una práctica educativa volcada al desarrollo nacional y a la construcción de una democracia burguesa liberal; (b) en La educación como práctica de la libertad aboga por una educación encaminada a la libertad (existencial, personal) en busca de la “humanización del hombre” mediante la concientización psicopedagógica; (c) en Pedagogía del oprimido postula un proceso educativo para la “revolución de la realidad opresora” y la eliminación de la “conciencia del opresor introyectada en el oprimido” mediante la acción político-dialógica.

Concentrémonos ahora en los avances registrados en la Pedagogía del oprimido. El foco de atención estará constituido, una vez más, por los múltiples aspectos del discurso político-pedagógico de Freire.

El autor no reflexiona sobre una pedagogía en general, sino sobre algunos “aspectos” de una “pedagogía del oprimido”. En este sentido, sobresale su comprensión del “oprimido” como categoría política, así como sobre una práctica educativa que priorice sus necesidades e intereses “de clase” en una situación de opresión sociopolítica en la que se intenta construir su opuesto, esto es, la liberación. Registremos esta palabra: el cambio en el discurso de Freire del concepto de “libertad” al de “liberación” no es semántico, sino político.<sup>12</sup>

Para Freire, la Pedagogía del oprimido es aquella que

...tiene que forjarse con ellos y no para ellos, en tanto hombres o pueblos, en la lucha incesante de recuperación de su humanidad. Una pedagogía que haga de la opresión y de sus causas objeto de reflexión de los oprimidos, lo que desembocará en su necesario compromiso con una lucha por la liberación en la que esta pedagogía se hará y se rehará.<sup>13</sup>

Se hace necesario analizar cada palabra de la categorización propuesta. El autor, al tratar la relación educador-educando en paralelo con sus preocupaciones sobre la relación líderes-capas oprimidas, propone una pedagogía “con” el oprimido (subalterno) y no “para” el oprimido, lo que significaría “sobre” él. En el mismo sentido, indica la “opresión y sus causas” como mediación reflexiva de los oprimidos en busca de su compromiso con la lucha de liberación. Ese movimiento metodológico contribuiría al desencadenamiento de la conciencia crítica y la participación político-organizativa contra la opresión.

La problemática fundamental del oprimido y de la construcción de una pedagogía (hegemonía) a formular “con” él se centra en la “introyección” de los valores/intereses/necesidades de los opresores en su conciencia, lo que impediría la real percepción de la situación de subalternidad en la cual se encuentra y la toma de decisión en sentido opuesto:

El gran problema consiste en cómo podrán los oprimidos, que han introyectado al opresor, participar en la elaboración, en tanto seres duales, inauténticos, de la pedagogía de su liberación. Solamente en la medida en que descubran que llevan en sí al opresor podrán contribuir al nacimiento de su pedagogía liberadora.<sup>14</sup>

Obsérvese que el “gran problema” ocurre en el nivel de la relación entre conciencia e ideología, o sea, en la “superestructura”, y no en el nivel de las relaciones de producción o de las relaciones interestructurales, como afirmará más tarde el propio Freire en Cartas a Guinea Bissau,<sup>15</sup> por ejemplo. Resulta necesario apuntar que el trabajo (casi exclusivo) con categorías “superestructurales” en Pedagogía del oprimido impide una visión más nítida de las necesidades de los oprimidos en la búsqueda de una movilización/organización que viabilice el difícil paso de “clase en sí”, a “clase para sí”, o, en términos gramscianos, del estadio “egoísta-pasional” al nivel “ético-político”.<sup>16</sup>

En efecto, para el autor, la lucha de los oprimidos y su liberación están directamente vinculadas a la percepción de esa situación opresora/alienante y la creación de alternativas a la misma.

Es lo que se advierte cuando escribe:

...su lucha es entre ser ellos mismos o seres duales. Entre expulsar o no al opresor que llevan dentro de sí. Entre desalienarse o mantenerse alienados. Entre seguir prescripciones o tener opciones. Entre ser espectadores o actores. Entre actuar o tener la ilusión de que actúan en la actuación de los opresores. Entre decir la palabra o no tener voz, castrados de su poder de crear y recrear, de su poder de transformar el mundo [...] Es por ello que la liberación es un parto, un parto doloroso. El hombre que

nace de ese parto es el hombre nuevo, que sólo es viable en y por la superación de la contradicción opresor-oprimido, que es la liberación de todos.<sup>17</sup>

En esos pasajes de la Pedagogía del oprimido se aprecia la influencia de la filosofía hegeliana<sup>18</sup> en la prioridad de las esferas de la conciencia y de la ideología, sobre todo en el énfasis que hace Freire en la “relación entre el amo y el esclavo” y la transformación de la realidad mediante la transformación de la conciencia esclavizada:

Lo que caracteriza a los oprimidos, como “conciencia servil” en relación con la conciencia del amo, es que aquella se convierte casi en una “cosa” y se transforma, como afirma Hegel, en “conciencia para el otro”. La solidaridad verdadera con ellos está en luchar con ellos para transformar la realidad objetiva que los hace ser este ser para otro.<sup>19</sup>

En una complementación de su visión, Freire llama la atención sobre la necesidad de pensar la problemática en términos de no dicotomizar entre la objetividad y la subjetividad, al hacer “la opresión real más opresora, incrementando la conciencia de la opresión”:

Solamente su solidaridad (objetividad–subjetividad), en la que lo objetivo constituye una unidad dialéctica con lo subjetivo, resulta posible la praxis auténtica. La praxis es la reflexión y la acción de los hombres en el mundo para transformarlo. Sin ella, es imposible la superación de la relación opresor-oprimido.<sup>20</sup>

Superar la polarización opresor-oprimido significa la conquista de la criticidad por parte de los subalternos, aun cuando la “conciencia crítica” no aparezca claramente aún como “conciencia de clase” (como se advertirá en sus escritos subsiguientes). En este sentido, el autor señala la importancia de la “vanguardia”, del “liderazgo revolucionario”, e insinúa la acción política partidaria (aunque no profundiza en la cuestión) encaminada a “explicarles a las masas populares su propia acción” y “activar conscientemente el desarrollo ulterior de la experiencia revolucionaria”.<sup>21</sup> A la vez, Freire aboga por un liderazgo democrático, no prescriptivo, y no aprueba la “explicación a las masas”. Insiste en la opción dialógica de la relación entre líderes y oprimidos y enfatiza la pedagogicidad de la conducta de quien liderea/educa (o deseduca). Sin intransigencias, exige que también se eduque al líder/educador. La tesis sobre la imperiosa necesidad de que el educador se (re)eduque en el conflicto social al lado de los oprimidos –atento a no perder de vista lo imprescindible de su formación/actuación técnico-profesional (contenidista)– aparece a lo largo de todo su discurso.

Otro punto a destacar es la defensa de la directividad del proceso político y del proceso educativo, al contrario de lo que afirma una lectura descuidada que le achaca al autor la tesis de la no directividad.<sup>22</sup> Para Freire, la necesidad de dirección-directividad-autoridad en los procesos educativos nunca significó prepotencia, autoritarismo (aunque fuera disfrazado) o arrogancia por parte del educador o de cualquier líder (inclusive intelectual). En un alerta sobre el traslado de los líderes del polo opresor al polo oprimido sin el debido respeto a los valores, necesidades, intereses y sueños de los oprimidos, señala: “considerarse propietario del saber revolucionario, que debe, de esta manera, ser donado o impuesto al pueblo, es mantenerse igual que antes”.<sup>23</sup> En ese camino, el “convencimiento” (eminente pedagógico) de los oprimidos no debe ser un “depósito” (educación bancaria) realizado por la vanguardia, sino un “proceso de concientización”, vía la “problematización”. En la discusión de esta problemática se torna inevitable plantearse una cuestión central: si la institución<sup>24</sup> –en el sentido de Castoriadis– de una “pedagogía de los oprimidos” depende de la conquista de un poder político significativo, ¿cómo realizarla antes de la transformación de la sociedad y del cambio del imaginario-mentalidad-conciencia de los individuos o grupos sociales?

Nuestro autor opina que

...la pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá dos momentos distintos. Uno primero, en el que los oprimidos van develando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con la transformación; y un segundo en el que, ya transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso permanente de liberación.<sup>25</sup>

Según Freire, algunos factores importantes para el logro de una “pedagogía de los oprimidos” tienen que ver con la acción ejercida por el liderazgo (especialmente por los educadores) y con la “adhesión” de esos líderes a un proyecto popular emancipatorio, “sin imposiciones ni donaciones”. O sea, sin que esos líderes se consideren “dueños del saber” que se debe imponer a los oprimidos, lo que siempre constituyó una de las tenues distinciones entre una pedagogía populista y una pedagogía popular. El “convencimiento” de los oprimidos, que siempre corre el riesgo de convertirse en manipulación, no puede ser resultado de un “depósito” hecho por los más sabios, sino consecuencia de la conquista (práctica) gradual de la criticidad por parte de los oprimidos. Esa criticidad se conseguiría en la gestación del cambio de las redes de relaciones (micro y macro) que estructuran la sociedad y, en sí misma, tendría un carácter eminentemente histórico-pedagógico.

El problema fundamental de este concepto reside en la velocidad de los procesos, esto es, en las experiencias educativas realizadas con la esperanza de lograr cambios políticos que se correspondan con ellas. Los líderes actúan “para vencer” y no es rara la manipulación grosera “de los que no saben”, con una nítida connotación populista:<sup>26</sup>

Si los líderes revolucionarios de todos los tiempos afirman la necesidad de convencer a las masas oprimidas para que abracen la

lucha por la liberación [...] están reconociendo implícitamente el sentido pedagógico de esa lucha. Sin embargo, tal vez por prejuicios naturales y explicables sobre la pedagogía, muchos terminan empleando en su acción métodos que se utilizan en la educación que sirve al opresor. Niegan la acción pedagógica en el proceso de liberación y usan la propaganda para convencer.<sup>27</sup>

¿Cómo resolver ese problema? ¿Cómo “convencer sin manipular”? ¿Cómo superar “el democratismo populista en la educación”? ¿Es posible dirigir sin imponer? Sí, en la acción dialógica. Esa es la respuesta de Freire.

Es interesante notar que la cuestión dialógica, base de la pedagogía freireana —y uno de los hilos conductores de la explicación de la pedagogicidad inherente a los procesos de cambio social— delata ahora una postura conceptual diferente del autor. El diálogo, que antes aludía a una acción interclasista, y que llevaba consigo toda una carga dealista y romántica, es ahora una (inter)acción entre “los iguales y los diferentes contra los antagónicos”. De esa manera, poco a poco, la cuestión dialógica se mezcla con las luchas sociales y, cada vez más, pasa a formar parte de lo que el autor denomina “acción cultural para la liberación”.

Preocupado con el romanticismo/idealismo inevitablemente implícito en la dialogicidad, advierte:

Tal vez se piense que, al defender este encuentro de los hombres en el mundo para transformarlo que es el diálogo, estemos cayendo en una actitud ingenua, en un idealismo subjetivista. Sin embargo, no hay nada más concreto y real que los hombres en el mundo y con el mundo. Los hombres con los hombres, y también algunos hombres contra otros hombres, en tanto clases que oprimen y clases oprimidas.<sup>28</sup>

Vinculando su “humanismo cristiano progresista” con las influencias marxistas derivadas filosóficamente de la base hegeliana, para después aproximarse a Gramsci, el educador político se explica:

En última instancia, debo decir que ni mi posición cristiana ni mi aproximación a Marx se dieron nunca en un nivel intelectualista, sino siempre referidas a lo concreto. No fui a las clases oprimidas a causa de Marx. Fui a Marx a causa de ellas. Mi encuentro con ellas fue lo que me hizo encontrar a Marx, y no lo contrario.<sup>29</sup>

De esta mezcla emergen nuevos pilares de sustentación teórica del discurso freireano, amalgamas infra y superestructurales, incluso en la Pedagogía del oprimido, ante el

...inocultable antagonismo entre una clase y otra. [Los opresores] no pueden negar, aunque lo intenten, la existencia de las clases sociales y de sus conflictos. [Aun así], hablan de la necesidad de comprensión y de armonía entre los que compran y los que se ven obligados a vender su trabajo [...] El trabajo que no es libre deja de ser un quehacer en el que se realiza la persona.<sup>30</sup>

En efecto, la construcción del pensamiento político-pedagógico aquí estudiado se procesa dinámicamente “por incorporación” de nuevas categorías analíticas, aunque no se pueda afirmar que hayan desaparecido las raíces personalistas y existencialistas expresadas desde sus primeros escritos.

En este sentido, nuevos avances teóricos toman cuerpo en uno de sus libros más conceptuales e importantes: *Acción cultural para la libertad y otros escritos*,<sup>31</sup> que es un texto de transición entre el trabajo en Chile (el Chile de la democracia cristiana que desembocó en Allende) y el traslado a Europa para dirigir el Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias (en los años setenta). En ese texto se mantienen algunos de los conceptos utilizados por Freire y se destaca especialmente el binomio educación-conciencia de clase. Se reafirma una vez más la imposibilidad concreta de entender el pensamiento freireano sin advertir que es un movimiento cuya única constante es su progresión.

### **Acción cultural para la conquista de la conciencia de clase**

Aunque Freire asuma la categoría de “acción cultural” al reflexionar sobre la alfabetización de adultos, podemos extrapolarla al conjunto de la educación. En su opinión, la “acción cultural para la liberación es un acto de conocimiento en el que los educandos asumen el papel de sujetos cognoscentes en diálogo con el educador, que es también un sujeto cognoscente”.<sup>32</sup>

La acción cultural, en toda su amplitud, asume características “utópicas y esperanzadas”, de un lado, y de “denuncias-anuncio”, de otro. Es utópica “no porque se nutra de sueños imposibles”, o porque sea “idealista” o “porque intente negar la existencia de las clases y de sus conflictos”. Es utópica y esperanzada porque, al servicio de la libertad de los subalternos/oprimidos, “se hace y se rehace en la práctica social, en lo concreto, e implica la dialectización de la denuncia y del anuncio”.<sup>33</sup>

Denuncia de la miseria, del hambre, de las muertes anunciadas, del desempleo, del trabajo (semi)esclavo, del individualismo... de todas las desgracias engendradas bajo el signo del “nuevo liberalismo”. Denuncia del totalitarismo, de la penuria, de la muerte de las libertades ciudadanas, del lavado de cerebros, de las dictaduras (sea cual sea el pretexto que se esgrima para instaurarlas), de la sobredeterminación de la economía sobre la vida cotidiana.

Anuncio de la posibilidad de lo inusitado, de lo no dado, de lo indeterminado, de la posibilidad de la creación de una sociedad menos injusta, más equilibrada, más ciudadana, efectivamente democrática. Una sociedad que, según Freire, debe construirse pluralmente por la vía socialista, pero necesariamente democrática. Teniendo entonces la democracia como referencia principal,

y empleando los conceptos marxistas, sin dejar de evocar su humanismo cristiano radical, afirma:

En realidad, no hay humanización, al igual que no hay liberación, sin transformación revolucionaria de la sociedad de clases, en la que la humanización resulta inviable [...] Analfabetos o no, los oprimidos, en tanto clase no superarán su situación de explotación si no es mediante la transformación.<sup>34</sup>

Se observa aquí que las nociones relativas al cambio social que presuponían las “conciencias oprimidas transformadas” van cediendo lugar a la “transformación de la sociedad de clases”, en la cual la educación contribuiría decisivamente a la conquista de la “conciencia de clase”. Así, “debe hacerse todo lo posible para que los alfabetizandos (educandos) se asuman como ‘clase para sí’. La conciencia crítica de los oprimidos significa la conciencia de sí en cuanto clase para sí”.<sup>35</sup>

En el mismo instante en que la contribución marxista llega a ser hegemónica en el conjunto de sus ideas, Freire deja de hablar de los “aspectos políticos” de la educación y enarbola la idea de su “totalidad política”. En su opinión, la educación no tiene aspectos políticos, sino que es política en su totalidad.

Significativamente, declara haber estado antes equivocado:

La misma equivocación en que incurrí al comienzo de mis actividades la vengo descubriendo en mi experiencia actual, a veces más acentuada, en pedagogos que no ven las dimensiones e implicaciones políticas de su práctica pedagógica. De ahí que hablen de una “concientización estrictamente pedagógica”. Una concientización que se daría en la intimidad de sus seminarios, más o menos aséptica, que no tendría nada que ver con ningún compromiso de orden político.

Una separación tal entre educación y política, hecha ingenua o astutamente, enfatizamos, no es sólo irreal, sino también peligrosa.<sup>36</sup>

En resumen, a partir de Acción cultural para la libertad y otros escritos la politicidad (intrínseca) de la educación se coloca en el centro del análisis y del discurso freireanos.

Comprendamos entonces, en términos teóricos, las incorporaciones que le dan nuevos rumbos al discurso de Paulo Freire.

En primer lugar, Freire se desplaza de la “acción consciente” de Marx (“hacer la opresión más opresora al sumarle la conciencia de la opresión”) a la “conciencia de clase” vía Goldman, Lukács y Hobsbawm.<sup>37</sup>

De Goldman incorpora la superación de la “conciencia real” por el “máximo de conciencia posible”. Para ese “máximo”, se tomaría imprescindible el trabajo (ni populista ni autoritario) de movilización y organización de los subalternos, pues en esa “práctica de esta comunión es [...] que la concientización alcanza su punto más alto”.<sup>38</sup>

Gracias a Hobsbawm, Freire diferencia entre las “necesidades de clase” y la “conciencia de clase”. La primera estaría referida a los aspectos socioeconómicos inmediatos, en tanto que la segunda estaría íntimamente ligada a la conquista de objetivos “más duraderos” (políticos, éticos, culturales).

Para el autor “el problema de la clase y el de la conciencia de clase son inseparables” y la clase, en su sentido más completo, “sólo existe en el momento histórico en que comienza a adquirir conciencia de sí misma en cuanto tal”.<sup>39</sup>

De Lukács, Freire toma los sentidos práctico y pedagógico:

La conciencia de clase exige una práctica de clase que, a su vez, genera un conocimiento al servicio de los intereses de clase. En tanto la clase dominante, como tal, constituye y fortalece su “conciencia de sí” en el ejercicio del poder, con lo cual se eleva sobre la clase dominada y le impone sus posiciones, esta sólo puede alcanzar la conciencia de sí mediante la praxis revolucionaria. Con esta, la clase dominada se torna “clase para sí” y, actuando de acuerdo con su ser, no sólo comienza a conocer de forma diferente lo que antes conocía, sino también a conocer lo que antes no conocía. En este sentido, se implica siempre en un conocimiento de clase. Conocimiento, por tanto, que no se transfiere, sino que se crea mediante la acción sobre la realidad.<sup>40</sup>

Resulta fundamental destacar, más allá de los conceptos de Lukács, el énfasis en la vinculación entre educación y conciencia desde el punto de vista gnoseológico. El derecho al conocimiento de “lo que antes conocían” de otra forma y al conocimiento de lo que “no conocían”, que les permite a los subalternos producir/crear un “conocimiento propio”, muestra la preocupación por “leer lo pedagógico” en su plenitud política.

Se puede afirmar que son pocos los momentos de cambio más significativos del discurso freireano que aquel en que producen aproximaciones “infraestructurales” al pensamiento marxista. Hay que recordar que hasta aquí sus principales escritos habían sido influenciados por los marxismos con preocupaciones “superestructurales”, o sea, los que priorizaban las esferas de la conciencia, la ideología y la política, y que la esfera del trabajo, por ejemplo, era tratada en la perspectiva de Hegel (amo-esclavo).

A partir de los que podemos llamar sus “escritos africanos”, productos del trabajo de Freire en Guinea Bissau y otros países de África (años setenta) –que intentaban reconstrucciones socialistas a partir de un pasado colonial recién concluido– se destaca la visión de la “infraestructura” social como contexto educativo fundamental. Los trabajos en el cultivo del arroz o en la reconstrucción física de aldeas y ciudades guineanas, arrasadas por la prolongada guerra anticolonialista, por ejemplo, son

entendidos ahora como “contenido” y “método” de una nueva educación: la “educación del hombre nuevo”. Un hombre nuevo en el sentido gramsciano,<sup>41</sup> o sea, el “hombre como constructor de la historia”, el hombre producido en la gestación de una “nueva hegemonía”, de una “contrahegemonía”.

### **Trabajo y educación política**

La incorporación abierta (no dogmática) de categorías socioeconómicas marxistas –infraestructurales– en el análisis, determina una “ruptura” significativa en el pensamiento político-pedagógico de Paulo Freire. Se reestructura el gran “trasfondo” anterior: la transformación social pensada en términos exclusivamente superestructurales, que hasta cierto punto era equivocada. Ahora, la transformación de la sociedad (y de la educación) pasa necesariamente por la reestructuración del proceso productivo y de todas las relaciones implicadas en ese proceso. Así, la transformación de la conciencia se entrelaza con las transformaciones materiales, o sea, con la revolución del método de producción capitalista, sin olvidar que “esa conciencia, generada a partir de condiciones infraestructurales, puede volverse sobre su propio condicionante”, como subraya Freire.

Es importante señalar que esa visión más rigurosa del nivel de la infraestructura –de la economía, del sistema productivo, de las relaciones creadas a partir de la división del trabajo en la sociedad– no eliminó su “profunda creencia” en el hombre y en las masas populares como actores determinantes de su propio futuro, de su propia historia. Por eso, concuerdo con Rossi cuando escribe:

...podría decirse que, en este momento, Paulo Freire se aproxima a una visión gramsciana. El hombre tiene que asumir su papel como sujeto de la Historia, no en tanto individuo abstracto, sino en tanto ser ubicado en condiciones concretas, que se constituyen a partir de la organización económica de la sociedad, de la posición que ocupa el hombre en la estructura productiva de dicha sociedad, y de las relaciones que, en consecuencia, establece con sus semejantes y que se organizan esencialmente a partir de la posición que ocupa en la producción.<sup>42</sup>

Conviene recordar, a los efectos del análisis comparativo, que en La educación como práctica de la libertad el autor defendía la transformación de la sociedad mediante una “reforma interna” del hombre, vía la “concientización”. Con la presencia de las categorías económicas que completan su análisis teórico, sus concepciones político-pedagógicas sufren una profunda reestructuración. Para utilizar la expresión de Rossi,<sup>43</sup> “Freire supera el humanismo idealista y lo sustituye por un humanismo concreto”.

Por otro lado, identifiqué ese momento con el inicio de la “ruptura” del discurso freireano. En Acción cultural para la libertad y otros escritos se advierte un análisis sociológico mucho más incisivo y riguroso, y la cuestión de las clases sociales y de la lucha entre ellas aparece como un avance fundamental del pensamiento de Freire, incluso en relación con las cuestiones específicamente pedagógicas. En el tópico anterior ya vimos los conceptos teóricos de la reestructuración de su propuesta educativa “como una acción cultural de los dominados en busca de su conciencia de clase”. Vimos también que a partir de los “escritos africanos” se advierte claramente que la definitiva incorporación de la categorización teórica infraestructural marca la evolución de las propuestas político-educativas de Freire.

En estos escritos –que coinciden con el trabajo de colaboración con los educadores nacionales en el proceso de reconstrucción, por la vía socialista, de la sociedad de los países africanos recién liberados tras varios siglos de dominación extranjera, y especialmente de la “reinención” de la realidad de Guinea Bissau– la síntesis que sobresale es la que se centra en la transformación del sistema productivo, de las relaciones del mundo del trabajo y, en general, la instauración de la revolución socialista como contextos educativos donde los trabajadores guineanos “se educan, educando a sus educadores”. Las ideas producidas y desarrolladas a partir de esta concentración en la práctica llevan a Freire al encuentro de la obra de Amílcar Cabral (asesinado por los colonizadores antes del fin de los combates por la liberación en Guinea Bissau), y principalmente a una visible aproximación a la teoría gramsciana. La liberación de Guinea Bissau del dominio portugués de más de cuatro siglos, ocurrida en 1973 –tras más de dos décadas de lucha guerrillera dirigida por el Partido Africano para la Independencia de Guinea Bissau y Cabo Verde (PAIGC), bajo la dirección de Cabral–<sup>44</sup> implicó la gigantesca tarea de reconstruir el país, reinventar la producción, descolonizarse: en fin, rehacerlo todo.<sup>45</sup> Ello incluía la totalidad del sistema educativo que, bajo el dominio portugués, mantenía analfabeta a casi toda la población (más del 95 por ciento).

El gobierno invitó a Freire y al equipo del Instituto de Acción Cultural (IDAC) a colaborar con esa reconstrucción, específicamente con el programa de alfabetización. No obstante, la preocupación constante por no realizar una “invasión cultural” marca toda la intervención en África. Se puede afirmar que la contribución a la educación y a los educadores de Guinea Bissau (así como a los procesos revolucionarios de Tanzania, Sao Tomé y Príncipe, etc.), la experiencia de colaborar con la “reinención del poder”, el proceso productivo, el trabajo educativo del partido; en fin, la experiencia africana de liberación por la vía socialista, implicó un cambio decisivo en los rumbos del pensamiento de Freire. La adhesión al proyecto contrahegemónico en gestación de los guineanos contribuyó a aproximar aún más su pensamiento a la teoría marxista, en especial a las tesis gramscianas que vinculan la educación y la política.

Para Freire, en un país con cientos de problemas a enfrentar, la transformación de la economía se correspondería dialécticamente con la transformación superestructural, en la cual la educación “se sitúa” en un nivel político-ideológico. En Cartas a Guinea Bissau escribe:

...la transformación radical del sistema educativo heredado del colonizador exige un esfuerzo interestructural, es decir, un trabajo de transformación en el nivel de la infraestructura y una acción simultánea en el nivel de la ideología. La reorganización del modo de producción y la participación crítica de los trabajadores en una forma distinta de educación, en que más que adiestrarlos para producir, se les llama a entender el propio proceso de trabajo.<sup>46</sup>

Freire enfatiza la importancia del trabajo como fuente y contexto de la educación. La alfabetización, parte inicial de la implantación de la educación revolucionaria, representaría una “sistematización del conocimiento de los trabajadores rurales y urbanos al que han llegado en el curso de su actividad práctica”. Freire se aproxima al trabajo productivo de la educación, hasta el momento que “ya no se estudia para trabajar, ni se trabaja para estudiar, sino que se estudia al trabajar”. Se unifican el contexto “teórico” (educativo) y el contexto “concreto” (la actividad productiva). Por otro lado, la relación entre lo concreto de la reinención de toda la estructura social, política, económica, cultural –organizada y dirigida por el PAIGC– y la reflexión sobre esta práctica revolucionaria muestran, una vez más, la importancia de entender la relación entre la actividad política y la educativa. Sin duda, se confirman las afirmaciones de Freire desde la Pedagogía del oprimido sobre la pedagogicidad de la revolución.

Es la batalla de “revolucionar todo” –de amplia significación político-ideológica– entendida como práctica pedagógica, educativa. La nueva hegemonía se hace necesariamente gramsciana en cuanto relación pedagógica.

En efecto, la revolución guineana y la implantación del socialismo constituyen, para Freire y para todos los educadores participantes, el gran “espacio” pedagógico. No sería posible desarrollar una propuesta pedagógica, un proceso alfabetizador, sin aprehender lo político-ideológico como una síntesis que permea todo el proceso revolucionario.

Por eso, más allá de la “sistematización del conocimiento” mediante la “actividad práctica de los trabajadores, que no se agota en sí misma, sino en las finalidades que la motivan”, Freire identifica una fuente fundamental de los planes educativos en desarrollo: el saber popular. Plantea que

...junto a la reorganización de la producción, este es uno de los aspectos centrales que tiene que ser críticamente comprendido y trabajado por una sociedad revolucionaria: el de la valoración, y no la idealización, del saber popular vinculado a la actividad creadora del pueblo, que revela los niveles de su conocimiento de la realidad.<sup>47</sup>

A partir de este concepto freireano, base de su evolución pedagógica (“partir siempre del saber popular mediante la investigación del universo vocabular, de las costumbres, de los valores populares”) se puede apreciar una aproximación significativa al pensamiento de Gramsci en lo relativo al paso del “sentido común” a la “filosofía que transforma el mundo”.

Es interesante notar que la aproximación de esos dos pensamientos (ambos político-educativos, aunque en Gramsci predomine la preocupación política y en Freire la pedagógica) se produce sin que Freire la registre explícitamente mediante referencias o citas. A pesar de ello, es notoria, lo que parecería indicar que se realiza vía Cabral, cuya visión práctico-teórica se aproxima a las concepciones gramscianas.

Algunos hechos ocurridos en el proceso específicamente pedagógico llamaron la atención de Freire y de todos los educadores-educandos participantes. El primero fue la constatación de que la alfabetización de las Fuerzas Armadas del Pueblo (FARP), esto es, la guerrilla responsable del derribo del poder colonizador, se producía aceleradamente, en comparación con la de los habitantes de los barrios de Bissau, la capital. En otras palabras, los que no habían participado en la lucha contra los portugueses enfrentaban mayores dificultades que los guerrilleros en el proceso alfabetizador. Freire destaca, entonces, la importancia de la práctica revolucionaria como “partera de la conciencia”, y la posibilidad de comprender (en el contexto teórico “escolar”) esta práctica a través de la alfabetización.

A ello hay que sumar la existencia de las “escuelas de la guerrilla”, esto es, las escuelas creadas “bajo los árboles y en las trincheras de combate” en el curso de la guerra y conducidas por el liderazgo no autoritario de Cabral.

Otro factor fundamental a ser considerado en la especificidad de la educación fue la necesidad sentida por los guineanos de enfrentar la “escuela portuguesa”, la única conocida “oficialmente” antes de la revolución. El ataque inicial debía tener como blanco sus contenidos programáticos especializados en consolidar la sumisión, la obediencia a sus valores e intereses, la continuidad de la “opresión de la conciencia”, como diría Freire.

Para el Comisario de Educación, citado por Freire,

...el objetivo real del nuevo sistema es eliminar lo que resta del sistema colonial para poder realizar los objetivos trazados por el PAIGC: crear un hombre nuevo, un trabajador consciente de sus responsabilidades históricas y de su participación efectiva y creadora en las transformaciones sociales. Esperamos lograr ese deseo mediante el conocimiento cada vez más real de las necesidades concretas del país, de la definición de nuestro proyecto de desarrollo y del propio trabajo realizado en el nivel de las

instituciones escolares.<sup>48</sup>

A continuación, Freire destaca, una vez más, las preocupaciones del presidente guineano, corroboradas por todo el equipo de educadores, cuando dice que “uno de los objetivos principales de la transformación de nuestra enseñanza consiste en lograr la vinculación entre escuela y vida: vincularla a la comunidad donde se encuentra, al barrio. Vincular la escuela al trabajo productivo, en especial al trabajo agrícola; aproximarla a las organizaciones de masas”.<sup>49</sup>

En este trabajo de reinventar la escuela, comenzando por la destrucción de la “escuela portuguesa” –lo que no significaba, para los dirigentes de Guinea Bissau, cerrar todas las escuelas para promover las reformas, sino partir de lo que existía para revolucionar toda la enseñanza mediante la revolución de la sociedad– se implantó un modelo: el Centro de Formación de Profesores de Cói (ciudad ubicada a cincuenta kilómetros de Bissau). Freire se refiere al Centro con gran entusiasmo. En su opinión, allí se estaba produciendo un verdadero proceso político-pedagógico que tenía como base de sustentación el sistema productivo y las relaciones prácticas establecidas por el trabajo productivo (tanto manual como intelectual). Según Freire, la Escuela de Cói producía un nuevo tipo de educador-intelectual un “nuevo intelectual” en el sentido gramsciano. En su opinión, la clave estaba en el “trabajo” y, más específicamente, en la no dicotomización entre trabajo manual y trabajo intelectual. Las actividades productivas en la agricultura, la salud, la higiene, la alimentación, etc., se vinculaban a la reflexión sobre esas prácticas en un proceso continuo y dinámico.

Freire plantea entonces que

...en la medida en que esas experiencias se vayan sistematizando y profundizando, será cada vez más posible derivar de la actividad productiva los contenidos programáticos de “n” disciplinas que, en el sistema tradicional, se “transfieren”, cuando se transfieren, de modo verbalista.<sup>50</sup>

Resulta interesante verificar que en esas preocupaciones escolares, pedagógicas y educativas, la síntesis escuela-producción, como manifestación práctica de la vinculación educación-trabajo, da la tónica fundamental al discurso de Freire en ese momento. Es imposible dejar de percibir que están presentes los principios básicos de su propuesta pedagógica, por ejemplo, la preocupación permanente por la “educación bancaria”, esto es, la transmisión de conocimientos a sujetos supuestamente ignorantes y vacíos. Y el gran objetivo ya fue señalado: en vez de estudiar para el trabajo o de trabajar para el estudio, se trata de “estudiar al trabajar”.

“La unidad entre la práctica y la teoría”, dice Freire,<sup>51</sup> “plantea, así, la unidad entre la escuela, cualquiera que sea su nivel, en cuanto contexto teórico, y la actividad productiva, en cuanto dimensión del contexto concreto”. Mientras tanto, ante una cierta euforia con la Escuela de Cói (concebida como un modelo para la implantación definitiva de la educación socialista, fundada en la unidad inseparable entre la educación y el trabajo) Freire advierte contra el riesgo de repetir lo que hace el sistema capitalista con “sus” trabajadores, al enseñarles sus necesidades (las del sistema). Para no correr ese riesgo, se debe intencionar la unión inseparable entre trabajo productivo y trabajo educativo en el sentido de priorizar y privilegiar el trabajo sobre el capital.

Según Freire,

la cuestión que se le plantea a una sociedad revolucionaria no es sólo la de “entrenar” a la clase trabajadora en el uso de destrezas consideradas necesarias para el aumento de la producción –destrezas que, en la sociedad capitalista, son cada vez más limitadas–, sino la de profundizar y ampliar el horizonte de comprensión de los trabajadores (trabajadoras) en relación con el proceso productivo.<sup>52</sup>

Al describir las sustanciales diferencias que reinan en la relación trabajo-educación bajo el prisma del capitalismo y el del socialismo, Freire nos ofrece, en una de sus cartas más importantes a los educadores responsabilizados con el programa de alfabetización, una interesante síntesis de lo que entiende como objetivo principal y permanente de cualquier revolución: la gestación del “hombre nuevo”. En su opinión, la síntesis educación-trabajo/escuela-producción no es sino el soporte de esta gestación revolucionaria.

En esta síntesis, mostrando la claridad y la importancia que le dedica al tema, escribe:

En este sentido, el hombre nuevo y la mujer nueva a los que esta sociedad aspira sólo pueden crearse mediante el trabajo productivo para el bienestar colectivo. Esa es la matriz del conocimiento en torno a ella y que, desprendiéndose de ella, a ella se refiere. Esto implica que esa educación no puede tener un carácter selectivo, lo que conduciría, en contradicción con los objetivos socialistas, a fortalecer la dicotomía entre trabajo manual y trabajo intelectual.<sup>53</sup>

Y concluye:

Por el contrario, se impone la superación de esa dicotomía, para que, en la nueva educación, la escuela primaria, secundaria, universitaria, no se distinga esencialmente de la fábrica o de la práctica productiva o agrícola, ni se yuxtaponga a ellas, y que incluso cuando, en tanto contexto teórico, se halle fuera de la fábrica o del campo, ello no signifique que se le considere una instancia superior a aquellos, o que aquellos no sean considerados también escuelas.<sup>54</sup>

Resulta pertinente, una vez más, la tesis de Rossi, ya citada, en la que incluye a Freire como uno de los teóricos de la

“pedagogía del trabajo” y de la construcción de los caminos de la “educación socialista” (y democrática). Cuando se examinan los “escritos africanos” de Freire, se percibe claramente el paso de un humanismo idealista al humanismo concreto al que Rossi hace referencia. Sin duda, uno de los componentes teóricos de ese “humanismo concreto” es la síntesis del trabajo, la producción y la (posible) acción transformadora, como fuentes de una educación política de las capas populares.

### Consideraciones finales

Se puede observar que al “separar” el pensamiento político del pensamiento pedagógico (para tratar de ser didácticos en la explicación), se advierte que la “ruptura” política que supone una mayor adhesión a los trabajadores (como clase sociopolítica) está acompañada por una “evolución” pedagógica. En otras palabras: la educación y la pedagogía no dejaron de realizarse mediante el diálogo, no dejaron de priorizar el acto de conocimiento, en busca de la conciencia crítica. Pero lo que antes era predominantemente psicopedagógico pasó a ser prioritariamente político-pedagógico. Ello no anuló las preocupaciones psicosociales que están en la base, desde sus primeros escritos, desde sus propuestas de contenido “Escuela Nueva popular” (relacionada fundamentalmente con las ideas de Dewey/Anísio Teixeira).

En el momento en que se produce ese paso surge el “oprimido” como categoría discursiva central y se proclama la “deshumanización opresora” como camino político de emancipación. La conciencia de la opresión y el consecuente combate a la ideología del opresor “introyectada en la ingenuidad de la conciencia oprimida”, dio la tónica del cambio en el enfoque analítico. En el último capítulo de la Pedagogía del oprimido se ubica el momento de ruptura del discurso freireano y la aparición de “otro Paulo Freire” –diferente, por ejemplo, al de La educación como práctica de la libertad– que se consustancia en Acción cultural..., Cartas a Guinea Bissau y en sus escritos posteriores.

Se enfatiza el “diálogo”, entendido al inicio como posibilidad de mediación “interclasista”, y rechazado como tal y entendido posteriormente como “acción entre los iguales y los diferentes contra los antagonicos” en los conflictos sociales.

La “concientización”, nacida con la contribución de Vieira Pinto y los educadores del ISEB como “estadios crecientes de la conciencia” (ingenua, transitiva, crítica) se desplaza gradualmente hasta ser la “conciencia de clase” de Lukács. En efecto, la adopción del concepto de “clases en la lucha de clases”, antes ausente o esbozado de forma “nebulosa”, constituye un avance importante de su análisis social, que a veces aparece incluso de forma repetitiva y exagerada, tal vez debido a las críticas recibidas por sus primeros escritos, en los cuales su proximidad al nacional-desarrollismo y al populismo eclipsaban esos conflictos. No obstante, Freire no admite en sus escritos la “lucha de clases como motor de la Historia”, que desembocaría “inexorablemente” en el socialismo y el comunismo, como hace Marx. En ese sentido, al considerar “sustantiva” a la política y “adjetiva” a la pedagogía, su concepción inicial de una educación para el cambio “interno” del hombre, por la vía de la concientización de la dimensión psicopedagógica, que implicaría la transformación de toda la sociedad, es “puesta de cabeza” (como hiciera Marx con Hegel, sin dejar por eso de ser parcialmente hegeliano).

En sus últimos años, las prioridades de la actuación y la reflexión de Paulo Freire se centraron en la “creación histórica” –con los trabajadores, los estudiantes, los profesores, etc.– de otra educación que sólo es posible como parte de un cambio profundo: de la sociedad, la política, la ética, la vida cotidiana de los individuos y de los grupos sociales. Una educación que prepare “para la autonomía y para la capacidad de dirigir” y para la “contrahegemonía de los subalternos”, como planteaba Gramsci. Una educación para formar ciudadanos plenos, y no una educación que además de expulsar sumariamente (o negarles el acceso efectivo) a millares de alumnos a la escuela, sigue formando subciudadanos de segunda, tercera, cuarta... clases. Una “educación ciudadana” que no esté teñida por el cinismo liberal, responsable directo de la catástrofe social brasileña de los años noventa. Una educación que “aunque no lo hace todo, es un factor fundamental de la reinención del mundo”. Y que: ...como proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética, búsqueda de la belleza [...] es práctica indispensable y específica de los seres humanos (de los hombres y las mujeres) en la Historia como movimiento, como lucha. La Historia como posibilidad no prescinde de la contradicción, de los conflictos que, en sí mismos, ya engendrarían la necesidad de educación.<sup>55</sup> En esa historia, Paulo Freire reivindicaba su papel de “educador que se hace nuevo”, de educador educando popular, de contribuyente activo a la construcción de otra sociedad menos desigual y menos injusta. Una sociedad en la cual se concretara, con urgencia, la conquista de la ciudadanía para la gran mayoría de la población brasileña sometida y violentada por la continuidad de la “cultura de la exclusión”, una de las marcas más profundas de los últimos quinientos años en el Brasil. Traducido del portugués por M. L. y E. P.

### Notas

- 1—Paulo Freire: Educação e atualidade brasileira, mimeo, Recife, 1959.
- 2—Paulo Freire: Educação como prática da liberdade, Paz e Terra, Río de Janeiro, 1984.
- 3—Paulo Freire: Conscientização, Moraes, Sao Paulo, 1980.
- 4—Paulo Freire: Educação e atualidade..., p. 28.

5—Paulo Freire: Educação como prática..., pp. 15-25.

6—Como sostiene Vanilda Paiva en Paulo Freire o nacionalismo-desenvolvimentista, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1980.

7—Paulo Freire: Educação e mudança, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1979, p. 43.

8—Paulo Freire: Pedagogía do oprimido, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1984.

9—Paulo Freire: Pedagogía da esperança, Cortez, Sao Paulo, 1992.

10—Debido a las críticas provocadas por el hecho de que en un inicio no empleó el concepto de “clases en la lucha de clases”, eclipsado por su visión de la “nación que sobrevuela sobre los individuos y los grupos”, a partir de cierto momento de su discurso Freire insiste (a veces exageradamente) en la cuestión de las clases, de sus conflictos y de la educación inmersa en/determinada por ellos. El momento de inflexión (marxista) se ubica en la última parte de Pedagogía del oprimido, pasa por Acción cultural... y desemboca en las reflexiones sobre las experiencias africanas y del IDAC, o sea, grosso modo, en la producción de los años setenta.

11—Ver Wagner Rossi: Pedagogía do trabalho – caminhos da educação socialista, Moraes, Sao Paulo, 1982, pp. 91-92. Rossi plantea: “Podría decirse que en este punto (el de las relaciones entre la vida de los hombres y la organización económica de la sociedad) Paulo Freire se aproxima a una visión gramsciana. El hombre tiene que asumir su papel como sujeto de la historia, no en tanto individuo abstracto, sino en tanto ser situado en esas condiciones concretas... Una convicción profunda en ese poder del hombre hace que la visión de Freire constituya una vocación humanista del mundo y de la vida social. Por otro lado, a pesar de que defendió inicialmente la transformación social a partir de una reforma interna del hombre [...], Freire evolucionó hacia una clara concepción de la imperiosa necesidad de transformar la estructura económica de la sociedad como base para la verdadera transformación duradera del hombre (un humanismo nuevo y concreto). Y lo hizo sin dejar su fe religiosa, sino, por el contrario, como parte de la comprensión acerca de la evolución del capitalismo contemporáneo, desarrollando sus ideas a través de una concepción política liberadora”.

12—Mientras que la “libertad” era “individual, mental, personal”, la “liberación” significa vencer en los conflictos sociales de clase. Freire dijo que no hay liberación sin “humanización del hombre”, y no hay humanización sin ruptura de la estructuración clasista del capitalismo. Tampoco puede haber “humanización del hombre” en los totalitarismos, incluidos los del “socialismo real”.

13—Paulo Freire: Pedagogía do oprimido..., p. 32.

14—Id.

15—Paulo Freire: Cartas à Guiné-Bissau, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1980.

16—Parece haber un consenso en la teorización sobre las clases sociales y sus conflictos en que los grupos que dirigen/dominan “entrenan/construyen” su conciencia de clase en el propio ejercicio de la dominación. Los subalternos enfrentan enormes dificultades para construirse como clase. Eso no impide los enfrentamientos entre los dominantes, ni invalida las búsquedas de afinidades, intereses, valores, deseos “comunes”, que sirven para unir a los subalternos. Según Freire, mientras que los opresores forjan su pedagogía en el proceso de opresión, los oprimidos tienen que hacer nacer su pedagogía (en las luchas sociales, en la vida cotidiana del trabajo y la familia, en el trabajo...), una pedagogía “del oprimido”, “de la resistencia” y “de la autonomía”.

17—Paulo Freire: Pedagogía do oprimido..., p. 36.

18—Ibid., p. 37. Freire cita a Hegel al referirse a la “conciencia del amo” y la “conciencia del esclavo”. La primera sería independiente y su naturaleza sería la de “ser para sí”. La otra sería dependiente, “al vivir esencialmente para el otro”.

19—Ibid., pp. 37-38.

20—Ibid., p. 40.

21—Ibid., p. 42. Al sugerirle a su lector las reflexiones del Lukács, Freire escribió: “No hay concientización si de sus prácticas no resulta la acción consciente de los oprimidos como clase social explotada en la lucha por su liberación.” Paulo Freire: Ação cultural para a liberdade e outros escritos, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1984, p. 109.

22—Freire reafirma que nunca abogó por la no directividad como camino pedagógico. Por el contrario, subraya que los procesos educativos requieren necesariamente de una directividad, esto es, de una dirección democrática. En sus escritos más recientes, siempre que aparece ese tema, añade su preocupación de que la directividad/autoridad no desemboque en directivismo/autoritarismo.

23—Paulo Freire: Pedagogía do oprimido..., p. 51.

24—En el prefacio a La institución imaginaria de la sociedad (ver Paulo Freire: A importância do ato de ler, Cortez/Ass, Sao Paulo, 1982, p. 14) Castoriadis escribió: “La historia es esencialmente poiesis, y no poesía imitativa, sino creación y génesis ontológica en y por el hacer y el representar/decir de los hombres. Este hacer y este representar/decir se constituyen también históricamente, a partir de un momento, como hacer pensante o pensamiento que se está haciendo.”

25—Paulo Freire: Pedagogía do oprimido..., p. 59.

26—Ya en Pedagogía del oprimido, Freire se preocupa por distinguir las acciones dialógicas de las acciones manipuladoras o de conquista. En la práctica, la frontera entre lo que es o no es manipulación se difumina, especialmente en los momentos en que la efervescencia político-ideológica se acentúa (como sucedió en los sesenta). Las fuerzas políticas, precisamente por ser políticas, desean y apuestan a la mejor posibilidad de “vencer”. Así, la manipulación de “las conciencias” gana terreno.

27—Paulo Freire: Pedagogía do oprimido..., p. 59.

28—Ibíd., p. 151.

29—Paulo Freire: Educação e atualidade brasileira..., pp. 74-75.

30—Pedagogía do oprimido..., pp. 167-170.

31—Paulo Freire: Ação cultural para a liberdade.

32—Ibíd., p. 48.

33—Ibíd., p. 49.

34—Ibíd., pp. 48, 112.

35—Ibíd., p. 48.

36—Ibíd., p. 146.

37—Las obras que el autor usó como referencia fueron: The Human Science and Philosophy (1969), de L. Goldman; Class Consciousness in History (s/f), de E. Hobsbawm; e Historia y conciencia de clase (1960), de G. Lukács.

38—Paulo Freire: Ação cultural para a liberdade..., p. 97.

39—Ibíd., p. 109.

40—Ibíd., p. 141.

41—Para Gramsci, la lucha en el terreno de la conciencia es tan importante como en el terreno de la economía. En otras palabras, las luchas en el terreno de las “superestructuras” contribuyen de manera efectiva a la construcción de una “contrahegemonía” de los subalternos. El político italiano defiende un camino triple para esa construcción: la acción en la “crisis de la hegemonía”/crisis de la autoridad; la “guerra de posiciones”; y la “acción de los intelectuales orgánicos o aliados de los subalternos”. Es importante añadir que, para Gramsci, al igual que para Freire, la educación y la escuela desempeñan un papel destacado en la construcción contrahegemónica. En relación con ello, Gadotti propone una “contraeducación”, una “contrapedagogía” (una pedagogía del conflicto).

42—Wagner Rossi: Pedagogía do trabalho..., p. 91.

43—Ibíd., p. 92.

44—Al caracterizar la actuación de Cabral al frente del Partido Africano para la Independencia de Guinea-Bissau y Cabo Verde (PAIGC), en: Cartas à Guiné-Bissau, Freire destaca: “Su claridad política y la coherencia entre su opción y su práctica están en la raíz de su rechazo al espontaneísmo y la manipulación [...] Cabral sabía que la guerra no se hacía sólo con cañones. De ahí su preocupación constante por la formación política e ideológica... y también la atención especial que le dedicó a la educación en las zonas liberadas (durante la guerra de guerrillas contra las tropas portuguesas).”

45—En esta tarea, según Cabral, la pequeña burguesía sólo tenía un camino (“para mantener el poder que la liberación nacional pone en sus manos”): “reforzar su conciencia revolucionaria... identificarse con las clases trabajadoras, no oponerse al desarrollo normal del proceso de la revolución... suicidarse como clase”.

46—Paulo Freire: Cartas à Guiné-Bissau..., p. 21.

47—Ibíd., p. 29.

48—Ibíd., p. 49.

49—Ibíd., p. 50.

50—Ibíd., p. 25.

51—Ibíd., pp. 25-26.

52—Ibíd., p. 30.

53—Ibíd., p. 125.

54—Ibíd., p. 24.

55—Paulo Freire: Política e Educação, Cortez, Sao Paulo, 1993, p. 14.

