



**diego morollón del río**

**filosofía latinoamericana**  
**en la pedagogía de paulo freire**  
*influencias y relaciones hasta 1970*

◆ Aprendizajes, posiciones y procesos **20**

**filosofía latinoamericana en la  
pedagogía de paulo freire.  
influencias y relaciones hasta 1970**



# filosofía latinoamericana en la pedagogía de paulo freire. influencias y relaciones hasta 1970

diego morollón del río



L'ULLAL edicions






Paulo Freire  
INSTITUTO



Usted es libre de:

-  Copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra
-  Hacer obras derivadas

Bajo las siguientes condiciones:

-  Reconocimiento. Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciador (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su obra).
-  No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
-  Compartir bajo la misma licencia. Si altera o transforma esta obra, o genera una obra derivada, sólo puede distribuir la obra generada bajo una licencia idéntica a esta.

Al reutilizar o distribuir la obra, tiene que dejar bien claro los términos de la licencia de esta obra.

Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor.

Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.

De la primera edición, 2018.

© Del texto: el autor.

© Instituto Paulo Freire de España

© L'Ullal edicions

Este libro tiene una licencia CREATIVE COMMONS

Reconocimiento-No comercial-CompartirIgual 2.5 España.

Para ver una copia de esta licencia, visite:

<http://creativecommons.org/licenses>

o envíe una carta a CREATIVE COMMONS, 559

Nathan Abbot Way, Stanford

Califòrnia 94305, USA

ISBN: 978-84-947145-1-1

Depósito Legal: V-1343-2018

Xàtiva, maig de 2018.

Diseño y maquetación: pep aparicio guadas

Diseño de la cubierta: Gap

Revisión: Paqui Borox López

Imprime: PAPER PLEGAT S.L. • Novetlè

Comité editorial

Encarna Such Cardona

Paqui Borox López

Ángel Marzo Guarinos

Moacir Gadotti

Francisco Gutiérrez

pep aparicio guadas

*A Daniela*



## INTRODUCCIÓN

Al releer las notas de hace años sobre este libro doy cuenta de que ha sido un sueño perseguido durante tiempo. Y mantener la ilusión y el convencimiento, lo que me ha llevado a terminarlo. Debo así de ratificar a Paulo Freire, autor del cual trata el texto, cuando habla de que si se persiguen con fe nuestros objetivos, se acaban cumpliendo, lo cual abre vía a la esperanza, a la posibilidad. Sueños, utopías, esperanza, conceptos freireanos que deben ambientar la presentación a estas páginas para ser fieles a lo que ha caracterizado el viaje hasta aquí. Cabe explicar de algún modo lo que desde la experiencia me ha llevado a escribir lo que sigue. Manteniendo la vista en lo real, en aquello que nos lleva a movernos, a querer seguir aprendiendo, sin caer en una aceptación “total” del resultado, sino intentando continuar en la transformación.

Vayamos atrás en el tiempo, a 1992, quinto centenario del choque de culturas. Me encontraba yo en la ciudad que me vio crecer, Melilla, zona fronteriza con Marruecos al norte de África. Fuegos artificiales conmemoraban el evento aquella noche de octubre y yo, desde mi niñez, los veía sin conocimiento de que algún día me acordaría de tales “celebraciones” ya desde el otro lado, cruzando el Atlántico. Es, de algún modo, la significación que vamos dando a nuestras experiencias, que conectan de manera impensable con el futuro: el tema de la crítica desde el borde, la exterioridad, tan tratada en la filosofía latinoamericana, no me iba a resultar descontextualizada. Los análisis de vertientes de la liberación, en sus diferentes ámbitos, político, teológico y en el caso de Freire, pedagógico, las observaría igualmente desde la perspectiva del lugar de su enunciación.

Sin embargo, tampoco habría podido escribir el siguiente trabajo si no hubiera pasado por la licenciatura y máster de filosofía en la Universidad de Granada. Una formación estimulante en los temas centrales de la filosofía europea. Después de esto, terminando esos estudios tomé interés en Paulo Freire. Era un momento de irrupción y protesta social en España, como el movimiento de indignados que caracterizó la actualidad del 2011. Empezaba a comprender la relación que tenía Freire con lo que ocurría, pero en poco tiempo esa expresión comunitaria y transformadora se convertiría directamente en el contexto de todo el estudio. La práctica en relación a esa circunstancia se volvió catalizadora a la hora de leer a nuestro autor.



En ese entorno empezaba a estudiar a fondo a Freire, cuando poco después me desplazé a México, donde durante cuatro años trabajé la investigación que el lector o lectora tiene delante. Un tiempo en el que seguí las indicaciones de mis maestros e investigué algunos de los factores que llevaron a Freire a enunciar sus tesis (éste es un estudio en alguna medida genealógico). México fue una vivencia que me permitió “tomar distancia” (concepto muy freireano) de lo que había estudiado en el currículum de filosofía. Además de experimentar del mismo modo los movimientos sociales que caracterizan la voluntad de transformación y cambio, tuve prácticas relacionadas con la alfabetización en el Instituto Nacional de Educación para Adultos. El contacto con la gente y las etapas tan felices que viví me enseñaron igualmente.

Recordando esto, debo estar agradecido con aquellos que hicieron posible este estudio. De ningún modo podría haberse realizado sin las personas que me apoyaron en muchos sentidos y a quienes me debo. Mi intención es que lo teórico aquí mostrado sea fiel a diferentes realidades y que pueda mejorar, desde una perspectiva crítica, lo social y lo educativo.



Entrando ya en el texto, de lo que hemos comentado se desprenden algunas cuestiones, al menos por qué hemos titulado así nuestra obra. En primer lugar, “filosofía latinoamericana”. Algo lógico si se entiende que lo filosófico es mi formación, pero que, al abrirme a los planteamientos de México y América Latina —y más en lo que Freire leyó de autores en su momento, que también tenían la realidad de esta región como referente— ahí podía tener mi esquema para avanzar un paso más en el estado de la cuestión. Si se había hablado de “filosofía en Paulo Freire”, como veremos en el estado del arte, podíamos hablar de los autores de su mismo horizonte, brasileños, caribeños o del exilio en América Latina en la pedagogía de Freire.

Tratamos, texto a texto, las influencias que el pedagogo brasileño ha subsumido en su obra, a través de debates y de lecturas, las cuales le marcan, para conformar una red de conexiones subrayando aspectos de su producción no tan tenidos en cuenta. O al menos, si bien no se presenta aquí algo “desconocido”, sí estamos en un territorio de relaciones que no habían tenido el enfoque que presentamos.

Por ejemplo, si se ha hablado constantemente de la relación entre lo biográfico y la producción teórica de Freire, referentes para introducirse a sus textos, el presente trabajo intenta profundizar en eso mismo desde el debate que se dio en la Escuela Nueva. Se ha dicho que Freire pertenece

a la Escuela Nueva, en el ámbito popular de la misma, y que llevó a una crítica más aguda los planteamientos de aquella. Autores como Teixeira o Vieira Pinto, filósofos brasileños, los hemos rescatado desde las citas de Freire y les hemos dado la luz que les corresponde en su pensamiento.

Sin embargo, habría que empezar por preguntar sobre la sociedad brasileña para entender la simbiosis entre conocimiento y realidad, escuela y sociedad. Hemos tenido tentaciones de vincular todo lo estudiado con el populismo en Brasil, las sociedades en transformación y diversos debates muy en boga hoy<sup>1</sup>. Empero hemos preferido dejar nuestro estudio de manera tal y como lo enfocamos desde un principio: una reflexión sobre lo que Freire leyó de filosofía latinoamericana y cómo le influyó.

La sociedad brasileña de los sesenta era tan explosivamente transformadora que la *conciencia* sobre los eventos formaba el mantra que repetía la *intelligenza* a la sazón —obviamente no ocurría esto solo en Brasil, también en Argentina o Chile. Freire no habló de concientización desde la nada, existieron muchos antecedentes y teorías en las cuales él se basó. En este trabajo hablamos de ello detenidamente. La conciencia crítica para Vieira Pinto o Guerreiro Ramos, autores que formaban parte del Instituto Superior de Estudios Brasileños (al cual también perteneció Freire) viene a ser la comunidad haciéndose consciente de sus condiciones, materiales y sociales, y organizando decisiones en base a esa toma de conciencia. La crítica, se puede definir como un distanciamiento sobre lo social, a través del otro y la otra, para dar cuenta de lo real, de sus causas, de lo que crea situaciones de opresión. Ante el debate que se formó sobre conciencia crítica, Freire va evolucionando en sus planteamientos hacia el concepto referente en *Pedagogía del oprimido*: concientización. Hemos mostrado el recorrido hasta él.

Las otras dos fuentes filosóficas latinoamericanas que encontramos en Freire, más destacables por igualmente poco tratadas son Eduardo Nicol y Frantz Fanon. Dos autores que tienen como hilo conector que Paulo Freire los leyó y dejó constancia de ello en los libros de la época a la que nos estamos refiriendo. Sin embargo, por muy diferentes que sean conforman cierta recreación del pensamiento paulofreireano, siguen configurando a nuestro autor como un pensador *eclectico*.

El tema del eclecticismo ha traído bastante volumen de comentarios en la bibliografía secundaria. Paulo Freire no es tan fácil de clasificar y menos en esta primera época. Sí se ha definido como pedagogo pero al mismo tiempo como político. Alguien que incidió en su sociedad y

<sup>1</sup> Tema en el que estamos trabajando para una futura producción.

de forma prolífica. Fue titular de secretarías de educación, coordinador de instituciones en diversos países, miembro fundador del Partido de los trabajadores en Brasil. Y como gobernante, trataba campos distintos de conocimiento en sus actividades, ya desde un principio las mismas disciplinas de política y pedagogía.

Si bien esto es cierto, y lo destacamos porque amplía el horizonte interpretativo de nuestro autor, con ello queremos reincidir también en que este eclecticismo hace a Freire poder ser reinventado. Además de ello su eclecticismo nos permite, como decimos, ponerlo en relación con autores tan dispares, pero que leyó y que están presentes en sus textos. Esto lo hemos probado línea a línea. Los conceptos que Nicol y Fanon nos aportan complementan esa premisa.

Eduardo Nicol, autor poco conocido, que sufrió la Guerra Civil en España y que tuvo que emigrar por ello a México (país en el que vivirá cincuenta años, hasta su muerte), profundiza en una epistemología comunitaria. Escribe en 1965 *Los principios de la ciencia*, toda una teoría del conocimiento basada en la comunidad, pero también en que se logre el conocimiento científico *stricto sensu* en ella. Freire le va a prestar atención ese mismo año porque en el proceso de aprendizaje están en disputa diversos relatos, el del opresor y el del oprimido, y deben existir principios comunitarios que guíen el conocimiento, que lo argumenten para que forme algo verdadero. Esto tendrá diversas implicaciones que serán desarrolladas en su lugar oportuno.

Y por último, pero no por ello menos importante, tenemos a uno de los grandes intelectuales del Caribe en el siglo xx, Frantz Fanon, quien aparece del mismo modo en los textos de Freire. La temática del de Martinica (la crítica al racismo) tendrá una resonancia fundamental en todo el pensamiento latinoamericano a partir de publicaciones como *Los condenados de la tierra*, y también *Piel negra, máscaras blancas*. Hoy día vertientes del pensamiento decolonial (Grosfoguel: 2012) retoman su obra. El siguiente trabajo también constata cómo influyó en Freire y que ambos autores estaban en relación en varios puntos. Esta relación no se ha profundizado y creemos que es conveniente ponerla sobre la mesa para que Paulo Freire se recree desde otras perspectivas recientes en el pensamiento latinoamericano.

En conjunto el texto que presento trata esas bifurcaciones de la filosofía latinoamericana en Paulo Freire. Con la intención de aportar, a partir del estado de la cuestión, un enfoque que amplíe su estudio.

## 1. FILOSOFÍA IMPLÍCITA EN LA PEDAGOGÍA FREIREANA

Paulo Freire es un autor que goza de influencia mundial en la pedagogía y la filosofía de la educación actuales. Al hallarse su obra cualitativa y cuantitativamente a esa altura —pensada a nivel internacional y con múltiples temas alrededor de ella— nuestra investigación se ha ceñido a una parte de sus escritos, ya que abordar todos sus libros y textos (así como sus comentadores) es una tarea no factible prácticamente dado el tiempo y la extensión asignada para nuestro trabajo. Los enfoques para elaborar la hipótesis se basan en una perspectiva, la filosófica, y en la acotación temporal, hasta 1970. Con ello delimitamos el alcance de nuestro tema.

A partir de estas acotaciones, la hipótesis central que aquí proponemos es la explicitación de la filosofía de la educación de Paulo Freire hasta 1970, en relación a las fuentes de pensamiento latinoamericano que la secundan. Las razones para la elección del tema y su importancia dentro del tratamiento general de Paulo Freire son variadas; empezaremos aquí por algunas de ellas.

En primer lugar es el propio estado de la cuestión el que nos proporciona una razón. Hemos encontrado alrededor de sesenta trabajos específicos sobre nuestra hipótesis, donde se relaciona a Freire con los filósofos que dialogó teóricamente. Estos artículos, tesis, libros, pertenecen a universidades de diferentes partes del mundo, Brasil, México, Cuba, Canadá, España, Reino Unido, Estados Unidos, Chile, Colombia, lo cual nos pone sobre aviso de que premisas parecidas a la nuestra se están trabajando en un variado rango de departamentos universitarios.

Aun así, incluso desde una perspectiva general, Paulo Freire es un autor que se está recreando desde diversos puntos de vista. Por ejemplo desde la ecopedagogía (Gadotti, 2002), el teatro, la alfabetización de adultos (Saul, coord. 2002: 148), la educación física, infantil, o el vasto territorio del concepto de pedagogía como tal. La teoría freireana está en un apogeo que ya viene de largo. Pensamos que necesitaríamos formar una enciclopedia con varios volúmenes solo para los temas y los autores que lo han trabajado en los últimos años. Este fue en alguna medida el esfuerzo de Gadotti (1996) en la obra que coordinó y escribió junto con varios especialistas: *Paulo Freire una biobibliografía*.

Ahora bien, teniendo en cuenta este inconmensurable “mundo freireano”, donde existirían diversos continentes —el pedagógico; el

de la praxis freireana real, el de sus distintas vertientes teóricas, etc. Nuestro trabajo se sitúa en el territorio de aquellos y aquellas que han pensado a Freire desde el ámbito filosófico:

*“La filosofía de Paulo Freire, sustento de su pedagogía y su antropología (...) era una manera de vivir: teórico/práctica, senti/pensante, siempre en búsqueda, siempre consciente de nuestra condición de seres inacabados que nos vamos haciendo en la historia” (Holliday, 2009).*

El volumen de escritos sobre este punto concreto es lo suficientemente abordable como para hacerlo en profundidad, y no es lo reducidamente pequeño en el sentido de que solo nosotros hayamos abierto el camino. Una extensión de la región freireana pretendemos cartografiar, que por lo tanto, resulta pertinente para poder sintetizar lo que se ha investigado anteriormente sobre el tema y a partir de este “todo de sentido teórico” afinar sobre nuestra aportación a la cuestión.

Paulo Freire, quien se definía como pedagogo concebía la educación solo en cuanto esta es un proceso de praxis: práctica de la libertad. De hecho así intitulaba una de sus obras (Freire, 1967), donde se comprende el aprendizaje como acción con el otro y la otra, enfocado hacia un proceso de conocimiento en el que posicionarse —Freire lo hacía desde una postura crítica. Vale decir, pues, que son tres elementos los que componen lo educativo: la praxis, el conocimiento y la crítica. Eso es lo que entendemos aquí por “educación (conocimiento) como práctica (acción con el otro, praxis) de la libertad (crítica)”. Así:

- i) Respecto al primer elemento, el conocimiento: ha de estar evidentemente en el proceso de aprendizaje, en lo educativo. Lo cual nos lleva a preguntarnos sobre nuestra manera de conocer, cómo se estructura la capacidad para adquirir conocimientos en el ser humano. Es la conciencia sobre lo que se conoce y cómo se conoce.
- ii) La acción en ese proceso es algo obvio, aunque tengamos que ser peregrinos de lo obvio y decirlo. En el aula o en cualquier espacio donde se aprenda hay una praxis junto con el otro y la otra. Lo educativo en tal escenario concierne a un saber sobre la realidad y a cómo organizamos esa dinámica.
- iii) Y en tercer lugar —consecuencia de ii)— tanto en la práctica en la que se ve envuelta la pedagogía como en la adquisición de conocimientos de esa práctica, está el hecho mismo que

refiere a la acción con el otro, que desemboca en una ética y una política. Para Freire, el proceso pedagógico nunca podrá ser neutral, sino intencional.

De esta deducción que vamos haciendo de los alcances del concepto de educación en Freire resulta lo que un amplio grupo de comentaristas/as han extraído al tratar sus textos: que en su práctica pedagógica hay una reflexión sobre la praxis, la epistemología y, en términos holísticos, una problematización, duda, pregunta, cuestionamiento —crítica—, que pueden agruparse bajo lo filosófico. Al respecto Freire escribe:

*“El trabajo educativo que se da en el dominio de lo humano envuelve un problema filosófico que no puede ser desconocido ni tampoco minimizado (...). Y basta que estén en juego formas de conocimiento para que no se pueda dejar de lado una reflexión filosófica. Lo fundamental es que esta reflexión de carácter teórico no se degenera en verbalismos vacíos ni por otro lado, en una mera explicación de la realidad como si esta debiese permanecer intocable”* (Freire, 1983: 16).

La temática filosófica, extremadamente amplia, se acota aquí sobre aspectos prácticos, educativos, políticos, epistemológicos y, en definitiva, en y para la acción humana. Práctica que no se desvincula de lo teórico y teoría que sirve para iluminar la práctica. Esa es la vinculación entre la pedagogía y la reflexión filosófica en nuestro autor: al ser praxis y proceso de aprendizaje, de la educación se desprende una reflexión holística que se abre hacia planos filosóficos políticos y epistemológicos.

Dicho todo esto, otra de las razones destacables para extraer los planteamientos filosóficos de su obra, es que la misma fue escrita siempre en clave de procesos educativos, históricos y en definitiva biográficos. Es decir, para Freire la fuente principal de conocimiento y experiencia es la propia vida. Hay en todos sus libros una suerte de relato vital, de exposición de las dinámicas biográficas intrínsecas sobre las que estaba escribiendo. En este punto cabría preguntarse ¿por qué la fijación de Freire en titular sus obras como pedagogía de “...” la esperanza (1997), del oprimido (2008), tolerancia (2006c), indignación, autonomía (2006)? ¿Por qué redundar en las pedagogías de distinto tipo? La respuesta a esto tiene que ver con la unión entre educación y vida. Los distintos términos (oprimido, esperanza, tolerancia, etc.) configurados como horizontes de sentido, nos enseñan. Las diferentes

“pedagogías” de Freire son conceptualizaciones de experiencias vitales desde las cuales aprendemos.

Según nuestra perspectiva Freire podía haber titulado a sus obras como filosofía de “...” la tolerancia, la esperanza, la indignación, etc. porque lo que se hace en tales libros es agotar el contenido del término que acompaña a pedagogía de “...”. El “...”<sup>2</sup> es el tema esencial del cual aprendemos vitalmente, y este se une al ser situado, a la experiencia, de praxis comprometida y ética.

El campo de la política vuelve a estar relacionado con esta cuestión ya que no refiere la presente amplificación del concepto de educación hacia la experiencia biográfica y vital como si fuera esta un solipsismo individualista. La concepción pedagógica de lo vital para Freire significa pensar en sociedad, comunidad, políticamente (Scocuglia: 2001), con los y las demás. Paulo Freire no hablaba “de él”, sino de cómo vivía los procesos sociales de cambio —en sentido pedagógico— que le tocó vivir. Lo vital es un proceso histórico-pedagógico de aprendizaje en comunidad.

Así por un lado hablamos de un proceso de aprendizaje histórico-biográfico en comunidad y por otro de la toma de conciencia de esos procesos en los que se veía envuelto Freire, “movimientos sociales” —los cuales hasta hoy se desplazan pedagógicamente en comunidad— para su organización. En Freire esto vendría a ser el entrecruce de campos (Dussel, 2007b: 435 y ss.) en este caso del educativo y el político. Para nuestro autor, como estamos diciendo, la praxis y la política son un proceso educativo, la vertiente de donde la filosofía de educación desemboca en filosofía política.

Es difícil concebir una pedagogía sin una filosofía. De nuestra manera de pensar al ser humano, lo social, lo cultural, dependerá nuestra manera de educar y de hacer. Freire lo dice de esta forma cuando habla de una educación que tiene una errónea manera de filosofar acerca de lo humano:

*“Estas maneras erróneas de considerar al hombre y de explicar su presencia en el mundo y su papel en la historia, originan también concepciones falsas de educación” (Freire, 1969: 51).*

En la educación va implícita una comprensión del ser humano en los campos holísticos a los que nos estamos refiriendo. La anterior

<sup>2</sup> Complemento del nombre.

cita muestra que si nuestra filosofía es “errónea”, se desarrollará una educación errónea. El papel de la reflexión filosófica, en Freire, tiene entonces una importancia primordial. Y decimos primordial porque damos cuenta de que todos o casi todos los textos de Freire empiezan con algún tipo de pensamiento acerca de la historicidad del ser humano, de sus características antropológicas, de su existencia. Nuestra investigación está enfocada a la profundización de estos aspectos.

Las notas filosóficas de Freire, además de aludir a la política y epistemología, pueden reunirse alrededor de lo que nuestro autor pensó acerca de la naturaleza humana en el contexto de la reflexión pedagógica. La bibliografía sobre Freire también nos lo aclara que no han sido pocos los que han recopilado lo que acaba por conformarse como una caracterización del ser humano, como ser de praxis, de lenguaje, curioso, dialógico, un largo etcétera que conforma otro de los argumentos para hablar de una filosofía en Paulo Freire, en este caso lo que Carlos Torres dio en llamar una “antropología política”, pues está destinada a la práctica:

*“el papel de la reflexión filosófica, tiene una dimensión muy precisa en Freire, aporta los elementos para la constitución de una antropología —específicamente una antropología política— que nos explique cómo es el hombre en proceso de humanización” (Torres, 1980: 8).*

No se habla aquí de una serie de características de antropología filosófica en el vacío, por el gusto de describir el “ser” humano. Tales notas están conectadas con la realidad, con lo político, (recordemos que en el acto educativo no deja de estar presente la praxis) ya que tanto la dinámica común de hallar el saber, como de hacerlo y recrearlo, son actividades que se hacen “junto con” el otro y la otra. La actividad cognoscitiva es ya práctica en la medida en que se desenvuelve con los y las demás.

Con estos motivos que conforman nuestra hipótesis vamos iniciando una interpretación filosófica a partir de la pedagogía freireana.

#### I. I. FUENTES FILOSÓFICAS EN PAULO FREIRE

Para comprender los textos de Freire hay que entender igualmente las lecturas que hacía. La ordenación de las obras (Gadotti, 1996: 283 y ss.) nos indica la evolución de los autores tratados, de las nuevas lecturas con las cuales Freire avanzaba. Es un factor muy común este a



la hora de interpretar el trabajo de un autor o autora, mas no por ello menos importante. En el nuestro, será una guía que nos ayude, junto con sus acontecimientos vitales, a ordenar y sistematizar el contenido de su creación intelectual hasta 1970.

Este “ir a las fuentes” al cual hemos dedicado un espacio considerable tiene una función de argumentación en pro de nuestra hipótesis. Al demostrar que los autores que Freire trataba tenían mucho que ver con temáticas filosóficas (Sáiz, 2003; Santos: 2008), los paralelismos que encontramos entre los textos freireanos hasta 1970 y sus influencias corroboran igualmente lo que intentamos probar.

Ahora bien, hemos de aclarar seguidamente que la mayoría de la bibliografía que ha hecho el mismo recorrido que nosotros fue al existencialismo o la fenomenología presentes en Freire. Nosotros, en nuestra intención por aportar otras temáticas no tratadas sobre nuestro autor entendemos la teoría freireana desde su propio horizonte. Hemos volteado la perspectiva hacia las fuentes más cercanas a él, argumentando a favor de que la cercanía coyuntural también podía ofrecernos un mejor entendimiento de lo que escribió.

Tanto las influencias de la Escuela Nueva brasileña o la postcolonialidad de Frantz Fanon son muy resaltables en el primer Freire que vamos a exponer, quien se remitía a esas vertientes dado que estaban presentes en su círculo más cercano en Brasil. Pensamos que la proximidad puede abrirnos diferentes maneras de ver a nuestro autor.

Empero semejante rastreo lastraría demasiado nuestra ambición si no fuera porque hemos tenido la cautela de ceñirnos a los textos que Freire leyó. Es decir, hemos intentado formar un marco general de las vertientes latinoamericanas con las cuales tuvo contacto, ajustándonos a las huellas bibliográficas, investigando acerca de ellas en relación con los textos freireanos. Hasta ahí llega la factibilidad de nuestra intención. Por otro lado, la acotación como hemos dicho, es también temporal.

## 1.2. ACOTACIÓN HASTA 1970

Para tener una exactitud adecuada nuestra disertación seguirá paso a paso los textos, artículos y entrevistas de Paulo Freire en lo que hemos considerado su primera etapa, la cual va desde una colaboración suya en una serie de artículos a mediados de los cincuenta —escritos cuando realizaba actividades en los círculos de cultura a la sazón—; hasta su cumbre intelectual, *Pedagogía del oprimido*, editada definitivamente en 1970 en Nueva York. Esta exposición que hacemos de Freire, pasaje

a pasaje, ha sido fruto de una escrupulosa búsqueda y ordenación de cada uno de los escritos encontrados del autor, analizados en detalle y sistematizados con base en el lugar y la fecha de cada uno de ellos: comprendiéndolos en su recorrido cronológico y espacial además de en un sentido holístico, en su conjunto.

El resultado de ello es el estudio de la evolución de la teoría, de su génesis y posteriores modulaciones, atendiendo al contexto de descubrimiento y elaboración. Esto, obviamente, nos ayudará a formar un panorama de la primera mitad de la obra freireana. Sin embargo, para mantener ese nivel de exhaustividad llegamos hasta 1970.

La obra de Freire parece relativamente breve por la reincidencia de los comentaristas en un número determinado de lugares comunes sobre los cuales siempre se vuelve, empero, si se atiende en profundidad a toda ella, será comprobado lo contrario: que nos encontramos ante un autor prolífico en libros y artículos. Igualmente respecto a su trabajo, dado el medio donde fue creado, encontramos un aparente desorden, el mismo que complica la observación certera de la magnitud de su propuesta para aquel que no se haya enfrentado con el total del volumen de su labor. El desconcierto al que se enfrenta el estudioso de Freire cuando va a las fuentes originales tiene sus causas en factores como la multiplicidad de sitios en donde residió y por tanto donde publicó, además del estado inédito de muchos de sus textos (sobre todo los de esta primera época).

Hay dos ideas que queremos destacar acerca de la minuciosa tarea de tratar los trabajos de Paulo Freire, uno por uno y conforme a la sucesión cronológica. La primera, comentada ya, es que la teoría de Freire está correlacionada con su vida, es decir, hay una influencia importante de las experiencias vitales en sus escritos. De hecho, una de sus grandes obras está dedicada a analizar esta correlación: *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del oprimido* (Freire, 1997) publicada en 1992. La marca de la vida en su recorrido intelectual es un factor que nos obliga a tener en cuenta su biografía y contexto para poder entender sus ideas (Couto, 2003; Herrera, 1976; Martínez: 2003). He ahí una de las razones de por qué vamos a dedicar las primeras partes para los años 50 y principios de los 60. Esta coyuntura es determinante en la producción de Freire porque ahí escribe su primer libro. Queremos atender también a esos textos anteriores (los que van del 55 al 58 inclusive) pues éstos en el paralelismo indicado entre vida y producción, nos van a permitir comprender la base de las experiencias vitales sobre

las que se apoyó para inventar su teoría y práctica. Además de aclarar las intuiciones fundamentales de grandes obras como *¿Extensión o comunicación?* o *Pedagogía del oprimido* y abrir a Freire hacia su enfoque más filosófico.

Hay pues, dos acotaciones a nuestro trabajo para conseguir darle la profundidad necesaria. Una, la guía de los textos, y otra, temporal. De todo este recorrido, que incluso en ese momento de 1970 posee un número casi inabarcable de información. Hemos seleccionado por encima de otros temas (igualmente importantes de la actividad freiriana) las cuestiones filosóficas. Esos han sido los filtros para la voluminosa cantidad de datos con la que nos encontramos.

### 1.3. PUNTOS CLAVE EN LOS CUALES COINCIDEN QUIENES TOMARON A FREIRE DESDE UNA PERSPECTIVA FILOSÓFICA

Fue un experto como Carlos Torres quien atisbó el tema ya en 1983. Con dos artículos suyos, uno dedicado al hegelianismo de Paulo Freire (Torres, 1983) y otro donde se explicitan tres vertientes filosóficas que Freire trata. Así se adelantaba el enfoque de esta temática. El esquema formulado por Torres se reproduce en un variado rango de comentaristas ya que son visibles las filosofías de Hegel, Marx, Jaspers, Sartre, etc., en Freire. Sobre todo el tema cobra un renovado interés al entender la conexión que existe entre lo educativo y la reflexión sobre el ser humano.

A partir de esto, tenemos tres corrientes presentes en Freire que casi todas las fuentes subrayan (Blunden, 2013; Feinberg, 2012; Fernández, 2007; Gelvis, Useche, 2009; Gllauco, Willington, 2012; Jaramillo, 2009: 34): El personalismo con notas existenciales; la fenomenología; y el marxismo. Al haber tratado los textos, hemos corroborado esta tesis general de esas vertientes presentes en Freire.

#### 1.3.1. Personalismo con notas existenciales

En más de alguna ocasión el brasileño admite que su comienzo en el ámbito filosófico es por el contacto con el personalismo. En sus inicios participaba en los círculos en los cuales estaban presentes esas referencias teóricas. En una reflexión sobre el sujeto y la persona que igualmente entronca con el existencialismo.

El peso dado por Mounier a repensar el humanismo, a lo democrático (también en autores como Barbu) se encuentra en los primeros trabajos de Freire, quien fue defensor radical de lo democrático hasta

sus últimos días, como contrapeso a la des-humanización. En ello juega un papel principal la libertad como componente cristiano del personalismo. Desde aquí criticaría el mecanicismo o determinismo de un positivismo burdo, redundando así sobre el papel creador que tiene la conciencia ante situaciones límite (en el existencialismo de Jaspers).

*“Todo esto remite a una fundamental apertura del hombre y la historia, cuestión que también aparece considerada de manera especial por el personalismo cristiano de Mounier. Hay una gran afinidad entre Mounier y la pedagogía freiriana. Para Freire, educar también consistiría en mostrar implícitamente que no existen planes a priori, que solo las elecciones personales del educando constituirán su futuro” (Santos, 2008: 155 y ss.).*

*In nuce*, los conceptos del personalismo que influyen en Freire son: Persona (sujeto); humanismo; democracia y libertad. Siendo este último algo que se pondría en diálogo cuando una comunidad entra en fase de transición social (educación política). En tal caso para Freire la organización social siempre está en cambio, pero habría momentos de cambio en una dimensión temporal distinta, eso sería el tránsito. Por ello tiene un papel fundamental la libertad.

El personalismo y el existencialismo aparecen en Freire como un apoyo para una definición del ser humano y de una utopía humana. Tal definición, está acompañada de una antropología, de una determinada concepción del ser humano que es necesaria en el caso de que queramos partir de un suelo sobre el que erigir una transformación del mundo. Si no hay definición utópica y fáctica de lo que es el ser humano no podemos proyectarnos hacia una finalidad. De manera que el existencialismo es un apoyo fuerte para esta formación de la constelación teórica que acompaña a un método práxico. De esta manera se ve influenciado Freire entre otras ideas, por aquella que define al existencialismo: la existencia precede a la esencia, o en términos evangélicos “por sus frutos los conoceréis” (Mateo 7.16-7.20).

En definitiva, se apoya en las teorías personalista y existencial reinterpretándolas hacia un horizonte abierto y hacia su propia realidad contextual. Sin embargo, con lo que comentamos y estamos analizando, queda apuntada la impronta de estas vertientes filosóficas en el pedagogo brasileño. Lo cual confirma el acertado análisis de los y las comentaristas siendo que estos se apoyan en esa lectura filosófica que

hacia en su trayectoria hasta *Pedagogía del oprimido* a principios de los años 70. Tales reflexiones estaban presentes en sus textos y desde una perspectiva filosófica pueden ser destacadas junto a la pedagógica. En este caso en las temáticas existencial y personalista:

*“Existir es más que vivir porque es más que estar en el mundo. Es estar en él y con él. Y esa capacidad o posibilidad de unión comunicativa del existente con el mundo objetivo, contenida en la propia etimología de la palabra, da al existir el sentido de crítica que no hay en el simple vivir. Transcender, discernir, dialogar (comunicar y participar) son exclusividades del existir. El existir es individual; con todo, solo se da en relación con otros seres, en comunicación con ellos. Sobre este aspecto véase Jaspers en Origen y metas de la historia y Razón y antirazón de nuestro tiempo” (Freire, 2007, 29).*

### 1.3.2. Fenomenología

La reflexión fenomenológica aparece en Freire a partir de un texto de 1963 llamado *Conscientização e alfabetização, uma nova visão do processo*. En ese documento no publicado hasta la fecha, nuestro autor da un salto cualitativo en sus reflexiones. Estas trataban sobre su práctica educativo-política en aquellos círculos culturales en Brasil. Un proceso en el que la alfabetización se lograba con gran agilidad gracias al método de la palabra generadora, el cual era también un proceso de concientización.

En ese escenario Freire toma contacto con la fenomenología. Respecto a ella nuestro autor encontrará conceptos útiles para pensar la conciencia. Sin duda el aspecto fenomenológico aportó mucho en cuanto a los avances que ya había obtenido en torno a su investigación de la conciencia crítica —que provenía del debate sobre esa temática en el Instituto Superior de Estudios Brasileños—.

Para Freire es importante la descripción de la conciencia que hace la fenomenología ya que partiendo de esa estructura él dio razones de por qué el saber no debe ser “impuesto” y sí construido comunitariamente. Expliquemos esto apoyándonos en un texto de Freire.

*“La conciencia reflexiva caracteriza al ser humano como animal no solo capaz de saber sino también capaz de saber que sabe. De manera que cuando su conciencia emerge lo hace como “intencionalidad” y no como un recipiente a ser llenado” (Freire, 1970: 5).*

Esta cita es un ejemplo de cómo Freire se sirve de la fenomenología para comprender la conciencia y con ello el proceso de concientización. Es más, con ella clarificamos una vez más cómo, en la teoría existe una práctica ya que en la conciencia al producirse un desdoblamiento sobre sí emerge la intencionalidad, praxis, ética y política en su relación consigo misma y las y los demás.

En el momento en que la conciencia puede hacer “*epojé*” sobre sí misma, ser consciente de sus condicionamientos (y a la vez elegir), todo conocimiento que llega a ella tiene un marcado componente de libertad. La conciencia debe hacer algo con lo que “contiene” dentro de ella.

De este modo, diversos autores han constatado la influencia de la fenomenología en Freire, llegando a afirmar que:

*“Freire introduce de nuevo y explica nuevos aspectos dentro de la fenomenología. Para ello ataca al “intelectualismo” inactivo (...). Penetrar en la esencia fenoménica del objeto no equivale, como concientización, a “estar frente a la realidad”, asumiendo una posición falsamente intelectual. La concientización no puede existir fuera de la praxis (...). La unión acción y reflexión es considerada por Freire como dialéctica. Y esta unidad constituye, de manera permanente, el modo de ser o de transformar al mundo que caracteriza al hombre” (Sáiz, 2003: 123).*

Es una resignificación política de lo fenomenológico que igualmente ocurre en los conceptos del existencialismo utilizados por el brasileño. Una cita que resume acertadamente nuestra hipótesis ya que describe en la relación entre teoría y práctica las desembocaduras holísticas de la pedagogía de Freire.

### 1.3.3. Marxismo y pensamiento crítico

Su vinculación con la política de base y el compromiso que iba en ella con los oprimidos, nos sugieren que Freire manejaba ideas de Marx incluso antes de haber tomado contacto con los textos de este. Al menos lo afirmamos desde el análisis ético que nuestro autor hace sobre las condiciones del trabajador brasileño; la alienación y deshumanización; o sobre la autonomía política que los trabajadores debieran tener a la hora distribuir el producto del trabajo en comunidad.

Se podría traer al caso un vasto número de referencias desde que Freire toma en cuenta textos de Marx y de autores pertenecientes a la

teoría crítica, a partir de los 60 (entre ellos Fromm, Lukács, Marcuse, etc.). Entre otras cuestiones de esta índole Freire critica y pone de relieve en multitud de ocasiones cómo el trabajador es explotado por el dueño del capital:

*“Desde una perspectiva capitalista, los factores de producción —medios de producción de un lado, trabajadores de otro— se combinan en función del capital. Parte de la acumulación resulta de la plus-valía —lo que deja de pagarse al trabajador que vende su fuerza de trabajo al capitalista” (Freire, 1978: 116).*

En cualquier caso algunas de estas propuestas, que serán explicadas durante nuestra tesis, se erigen frente a la alienación que causa en el ser humano el sistema económico capitalista: en la crítica clásica a la reificación, la objetualización. Que en nuestro autor se observa por ejemplo en la interpretación de Fromm, girando alrededor de un grupo de conceptos freudomarxistas. La necrofilia, la biofilia, impulsos de muerte y de vida que están coexistiendo con la circulación del capital. Freire reinterpreta esto y propone algo central para comprender la deshumanización que se produce en el capitalismo. Sería la *Pedagogía del oprimido* una crítica al sistema por cómo nos deshumaniza (objetualización por la usurpación del trabajo) y la vía posible para la humanización a través del esfuerzo comunitario por revertir esa situación: la concientización, toma de conciencia.

Así, si en el capitalismo existe una objetualización a la cual le son sacrificados los cuerpos humanos. Y si el capital, siendo objeto, objetualiza al ser humano (todo lo que toca lo convierte el objeto, cual Rey Midas). Freire propone la concientización comunitaria para re-humanizar al sujeto. Por ello en toda la *Pedagogía del oprimido* el objetivo es la liberación de la fetichización a partir, como decimos, de una pedagogía política. Para la humanización Freire subraya el papel de la toma de conciencia comunitaria y alude a los textos marxistas que se encuentran en esa línea:

*“Hay que hacer la opresión real todavía más opresiva, añadiendo a aquella la conciencia de la opresión, haciendo la infamia todavía más infamante, al pregonarla. Marx-Engels: “La Sagrada Familia y otros escritos”. Este hacer “la opresión real aún más opresora, acrecentándole la conciencia de la opresión”, a que Marx se refiere, corres-*

*ponde a la relación dialéctica (...) Praxis, que es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor oprimido” (Freire, 2007, 49).*

La conciencia sobre esa dialéctica da paso a lo histórico. Para ello Freire recoge también la lectura de Lukács. La tesis de Lukács acerca de informar a la masa de su situación oprimida la interpreta Freire como uno de los principales objetivos de la *Pedagogía del Oprimido*, este objetivo es identificar a través de la praxis y el conocimiento la situación de opresión y su liberación. Viene a decir Freire que la superación de la dicotomía se hace mediante la educación y el amor.

Es central en concepto de conciencia en Lukács como es central el concepto de concientización en Freire. Sin una toma de conciencia de la persona es imposible la transformación de la sociedad. El resultado de ello es la historia. Todo el método pedagógico de Freire giraba en torno a esto, en torno a la humanización a través de la inteligencia y la toma de posición de la propia subjetividad. A partir de esta conciencia y dialéctica nace lo histórico.

#### I.4. APORTES DE NUESTRA OBRA EN RELACIÓN AL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Como afirmábamos anteriormente, la estrategia que vamos a utilizar para ampliar ese abanico de relaciones —propuestas por la bibliografía sobre el tema— es acercar a Freire a los autores que también leyó y que a su vez compartían coyuntura y esfera intelectual. Con ello nos referimos por ejemplo a los círculos intelectuales más cercanos a él en Brasil los cuales eran constituidos por la Escuela Nueva en pedagogía y el Instituto Superior de Estudios Brasileños.

Es por ello que ponemos énfasis en los contextos. La coyuntura nos hace ver la vinculación que argumenta a favor de la proximidad del pensamiento de nuestro autor con la atmósfera intelectual del momento y espacio en los que escribía.

Uno de los conceptos centrales de Paulo Freire, la concientización, no puede entenderse fuera del debate que en aquel momento los miembros del ISEB mantenían sobre la comprensión de la realidad política, social y económica del país y cómo era mediada por las masas sociales. La reflexión sobre la conciencia de esos círculos estaba inserta en la realidad social en transición. Lo cual generó debates, críticas, diálogos



fructíferos en torno a cómo se entendía la situación y a cómo emergió la conciencia social en ella.

Si el concepto de conciencia y de su construcción social en el diálogo sobre la realidad era un tema transversal en las diversas obras del momento (Vieira Pinto, 1958, 1960), otra de las cuestiones fundamentales que Freire comparte con los protagonistas del pensamiento brasileño de aquellos años es el giro de estos hacia la realidad. Creemos que ahí es donde se fraguó en Freire la constante preocupación de vincular el conocimiento con la praxis, acción pedagógica política.

Autores como Ramos (1959) o Jaguaribe (1958), a los que Freire leyó con plena identificación de intereses, iban en la misma línea. Según estos, que la teoría esté vinculada a la práctica y lo real, es incluso una responsabilidad ética para con las sociedades sujetas a transformaciones políticas, económicas y culturales.

Como decimos, lo que se ha hecho es fundamentar tales propuestas desde el horizonte propio del autor. Para desde ahí ya profundizar los conceptos del pensamiento paulofreireano desde una perspectiva filosófica.

Por ejemplo, hemos destacado también la influencia de Eduardo Nicol. A quien tomó en cuenta para elaborar teóricamente la concepción epistemológica comunitaria que seguía los pasos de su praxis en Brasil. Esa relación nos abre camino para comprender la raíz comunitaria de toda ciencia para Freire. Y decimos ciencia ya que la distinción entre esta y la opinión está presente en toda la obra freiriana. Tal diferenciación proporciona un andamiaje teórico sobre lo que en el resto de sus obras ya se definirá como conocimiento. Según Freire la construcción del mismo es algo que responde al ensayo-error, a la corroboración, y avance sobre el conocimiento anterior. En base a la utilidad del mismo, a su relación con lo real. Añadiendo a esto el enfoque comunitario para la construcción de ese conocimiento.

Lo que pretendemos mostrar con la influencia de Nicol en Freire es la necesaria construcción comunitaria de la episteme para que esta pueda considerarse desde la relación sujeto-sujeto(comunidad)-objeto como ciencia. Según nuestro autor esa piedra de toque desde la que construir el conocimiento es fundamental para la toma de conciencia y el análisis de las causas de la opresión en la dialéctica opresor-oprimido. La comprensión científica de la realidad está unida a la posición crítica acerca de la misma. O en palabras de Freire: “afirmando la importancia (...) de la gradual formación científica de los educandos de la cual re-

sulta cada vez más una comprensión crítica de su realidad, de su actuar sobre ella” (Freire, 1978: 42).

La definición de conocimiento es fundamental en lo educativo y en la praxis política intrínseca en todo proceso de aprendizaje. Esto es así, por otro lado, ya que si no hay “educación neutral” y toda ella contiene una acción, la ciencia que surja del proceso epistemológico también tendrá esas connotaciones. Ahora bien, para Freire en el propio proceso de construcción del conocimiento ya se están dando las condiciones políticas del resultado científico. En la acción de conocer ya hay praxis.

La aportación de Nicol sustenta esa misma conclusión ya que para él, la constitución de la ciencia no responde a la polaridad sujeto-objeto, sino comunidad-objeto. Un matiz que cambia el sentido de lo científico en sus bases filosóficas, por ejemplo realistas o idealistas. La relación Freire-Nicol nos descubre que solo en una razón compartida y en comunidad puede darse la ciencia como tal. Lo cual argumenta también a favor de una práctica comunitaria horizontal a la hora de construir ese conocimiento ajustado al objeto.

En tercer lugar nos referimos a otro autor que está presente en la obra magna de Freire, *Pedagogía del oprimido*. Es el caso del martiniqués Frantz Fanon.

Freire tomará contacto con su obra *Los condenados de a tierra* aproximadamente a mediados de los 60, y es sin lugar a dudas uno de los grandes clásicos insertos en el pensamiento freireano. Tan solo un reciente artículo de la bibliografía secundaria (Martins, 2012) hemos visto que trata esta analogía entre los dos autores.

Poniéndolos en relación vemos su cercanía en torno a una temática como la des-colonización epistemológica. El esfuerzo de ambos está en la misma dirección y concuerdan en métodos y premisas sobre el vasto campo de la reflexión sobre la crítica cultural y lo identitario.

Las analogías teóricas entre ellos y la lectura de Fanon que hace Freire en el final de los 60, lo reconoce el propio Freire en *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del oprimido* (Freire, 1997). Y es que, como ha dicho el único texto encontrado que trata directamente la relación entre Paulo Freire y Frantz Fanon.

*“Ya en el exilio [a partir del 64], Freire va a trabajar con estos materiales [sus experiencias], analizándolos a la luz de diversas perspectivas teóricas. En este caso, creemos que la lectura de la obra de Fanon constituyó un aporte fundamental” (Martins, 2012: 249).*

Creencia compartida desde nuestro punto de vista, y que también reconoce Freire en ese balance de su obra que constituye *Pedagogía de la esperanza*. Hablando sobre sus experiencias durante la etapa del SESI con campesinos, allá por los años 50, dice lo siguiente:

*“el esfuerzo de superar la relación que en la Pedagogía del oprimido llamé de “adherencia” del oprimido al opresor, para “tomando distancia de él”, ubicarlo “fuera” de sí, como diría Fanon” (Freire: 1993: 47/Freire, 1997: 26).*

Es decir, veinticinco años después de *Pedagogía del oprimido*, Freire subraya el impacto de Fanon en su obra. (Freire, 1997: 10).

En conclusión, la parte de nuestra investigación que aporta algo distinto a lo anterior, asentada en las aportaciones que hemos sintetizado sobre el personalismo o la fenomenología, es la propuesta de ver a Freire desde sus fuentes latinoamericanas o pertenecientes a su propio horizonte.

En primer lugar los autores con los cuales se identificó en sus experiencias en Brasil, a quienes en la mayoría de los textos acerca del tema se toma solamente de pasada, pero en los que no se profundiza —salvo en la obra de Paiva (2009)—. Nuestra intención es que si bien existe esa estimulante excepción, ella misma se complementa con el caso de Nicol y Fanon, lecturas de cabecera de Freire hasta 1970. Dos autores que se tienen en cuenta en *¿Extensión y comunicación?* y en *Pedagogía del oprimido* de manera central, como probaremos.

## 2. EL CONTEXTO POLÍTICO Y ECONÓMICO DE BRASIL DESDE 1930 HASTA 1964 Y OTROS FENÓMENOS COYUNTURALES DE LA OBRA DE FREIRE HASTA 1970

### 2.1. TRANSFORMACIONES MATERIALES, DESARROLLISMO Y NACIONAL POPULISMO

Analizar el contexto de Paulo Freire es introducirnos en el horizonte histórico desde donde situar la obra de nuestro autor. Cuanto más comprendamos su entorno, tanta mayor claridad tendremos para entender la teoría y la práctica freireanas. Empero, esto no solo nos ayuda a abordar mejor los textos de Freire, sino que también es constatar que sus ideas se deben a ese contexto. El pensamiento de Freire no nace de la nada, está plenamente apegado a lo que ocurrió en Brasil en los primeros cuarenta años de su vida los cuales estuvo allí. Hasta el punto de que el trabajo pedagógico del brasileño fue producido con respecto a esa realidad y dirigida hacia su transformación, ya que como dijo en *Pedagogía del oprimido* de manera paradigmática “Es en la realidad mediadora, y en la consciencia que de ella tengamos, donde educadores y pueblo encontraremos el contenido programático de la educación” (Freire, 2008: 101).

En Freire y en varios autores contemporáneos suyos (Jaguaribe, 1958; Pinto, 1958; Teixeira, 1956), existe una insistencia en la elaboración de preámbulos históricos y de análisis de su propio ambiente. Todos ellos tienen a su circunstancia como algo sobre lo que problematizar haciéndola consciente en un ejercicio de diálogo tanto académico como político. Poner el foco en Brasil en esas poco más de tres décadas, los años que van del 30 al 64, es estudiar una sociedad transicional, de cambios profundos en todos los niveles. De ahí la preocupación de esos autores (incluido Freire) por poner la atención en su contexto. Esto es un argumento de más para tener en cuenta la realidad histórica, social y política que ahora exponemos a grandes rasgos.

Situando brevemente algunos antecedentes del punto histórico que describimos, el horizonte histórico de mediados del siglo xx en Brasil, y ya entrando en materia, localizamos que esa importante cultura del café que caracteriza Brasil había desplazado a las producciones en que se basaba la economía brasileña desde los inicios de la colonia, el azúcar y más adelante el oro (Freyre, 1989: 10-90). Igualmente y ligado a este hecho —además de con el auge de la industria textil de mediados

del XIX— se inicia un éxodo rural del campo a la ciudad, lo que hizo que el mercado interno empezara a ampliarse.

Por otro lado, un hito histórico muy destacable y crucial fue la abolición de la esclavitud a mediados del siglo XIX, que había tenido como consecuencia la aparición de las relaciones entre asalariado y capitalista. Estas variables comenzaban a poner las bases de un capitalismo incipiente (Azevedo (1950) sitúa el inicio en 1885) tomando cierta consolidación por la ampliación de mercados con la primera gran guerra intra-imperial de 1914. Todo ello hizo que estos mercados dieran impulso a la producción tanto en el exterior como en el interior del país. Así pues, esas condiciones se plasmarían en el desarrollo de una industria amplia, compleja y consolidada. Por todo esto

*“A finales del siglo pasado [siglo XIX] con el desarrollo de un incipiente mercado interno y después de la Guerra de Paraguay con la creciente importancia del Ejército, comienza a surgir una clase media como fuerza política. Toma el poder con la proclamación de la República, y lo pierde en seguida con la elección de Prudente Marais, lo recupera más tarde con la Revolución [del 30]” (Pereira, 1968: 118).*

El ascenso de la citada clase reconfiguró el orden preestablecido. La aparición de un nuevo sujeto político, en gran medida por los cambios infraestructurales, chocó con la oligarquía agraria latifundista. Ese sería básicamente el movimiento interno de la Revolución de 1930. La tensión entre esos grupos políticos en el constante tira y afloja del ejercicio del poder, muestra el escenario político de Brasil durante las tres décadas siguientes a la revolución hasta los sesenta. En el 32 hay una contra-revolución sin éxito, prueba de la disputa de poder a la que nos referimos. Ahora bien, esa tensión en lo social, estaba mediada por la transformación en lo económico. Con la introducción de la industria, la producción en serie, el trabajo asalariado y la acumulación de capital.

La Revolución del 30 significa un momento de ruptura con respecto a un pasado cultural y económico con reminiscencias coloniales. Autores como Bresser-Pereira y otros (como Azevedo) lo vieron claro:

*“El significado fundamental de la Revolución del 30 o lo que le confiere una importancia extraordinaria en el cuadro de la historia económica, política y social brasileña, es el de haber apartado del poder a la oligarquía agrario-*

*comercial brasileña que por cuatro siglos había dominado Brasil. Inicialmente en conjugación con los intereses coloniales portugueses y a partir de la Independencia, en conjugación con los intereses comerciales de los países industrializados, particularmente de Inglaterra” (Pereira, 1968: 30).*

Las transformaciones y cambios del país se aceleraron y afectaron a las estructuras sociales y políticas sobre todo desde esa fecha. La historia de Brasil tiene un antes y un después en el hito que dinamizó las relaciones de poder entre una oligarquía agraria y una clase media funcionarial, industrial y militar en ascenso.

Es a partir de entonces cuando debemos establecer como referencia principal un concepto determinante que nos ayuda a entender el proceso económico-político en lo sucesivo: el desarrollismo. Este es definido como un proceso social global en que las estructuras económicas, políticas y sociales sufren profundas transformaciones (Pereira, 1968: 15). Su principal característica es la industrialización, hasta tal punto que las décadas del 30 al 64 también son denominadas en la historia de Brasil como el período de Revolución Industrial. Implementándose con ella una gran cantidad de fábricas que van desde el taller hasta la cadena de montaje y la industria automovilística. Más, a partir de la inversión de capital tanto nacional como extranjero en los centros de São Paulo y Río de Janeiro.

Con esta nueva circulación de mercancías se consolidaría definitivamente el mercado interno, a lo cual le sigue el “cese de importaciones” (Dussel, 2007b: 435). Es decir, se pasa de producir para exportar (materias primas) a producir para consumir, de modo que se reduce la dependencia a la hora de recibir productos ya elaborados. Siempre quedaría un tipo de importación de equipamientos y una laguna en la innovación tecnológica para la autosuficiencia, pero básicamente, el trascurso de la industrialización siguió los pasos de esa extensión del mercado y de ampliación de industria. Este largo y extenso proceso continúa y alcanza su clímax hasta el gobierno de Kubitschek, a finales de los 50.

Antes de él, quien había puesto las bases de un gobierno que mediara en la tensión política entre las oligarquías, la nueva clase media y el proletariado, fue Getúlio Vargas. Personaje central en los tiempos a los que nos referimos. Su figura resume la de los gobiernos que se suce-

dieron. Con matices, eso sí, pero deudores de él. Vargas fue el verdadero artífice de la difícil alquimia entre clases sociales que encontramos en el populismo de Brasil durante la primera mitad del xx. En sus dos gobiernos, del 30 al 45 con formas autoritarias y dictatoriales, y con su vuelta del 50 al 54 alzado por el poder de las masas, se consolidaba una manera popular de hacer política. La cual caracteriza desde el terreno, Weffort:

*“Se establecen [en la revista Cuadernos do Nosso Tempo, N° 2, 1954] las siguientes condiciones generales para el populismo: 1 - “masificación”, provocada por la “proletarización” (de hecho pero no consciente) de amplias capas de una sociedad en desarrollo que desvincula los individuos de sus cuadros sociales de origen y los reúne en la “masa”; [también definida como] conglomerado multitudinario de individuos, relacionados entre sí por una sociabilidad periférica y mecánica; 2 - Pérdida de la representatividad de la clase dirigente, y en consecuencia de su “ejemplaridad” (...) [que] pasa a transformarse en “dominante” parasitariamente; 3 - La unión de estas condiciones con la presencia de un líder dotado de carisma [Vargas]” (Weffort, 1978: 26).*

El populismo es un tema importante aquí ya que Freire analizó en *Pedagogía del oprimido* (Freire, 2008: 167-173) el fenómeno dedicando varios apartados a ello, tal y como lo ha visto acertadamente Araújo (2002: 41-48). Nuestro autor siempre tendería al análisis del populismo desde una perspectiva crítica a través de la cual lo importante es la emergencia del sujeto en el colectivo (y no de la masa) que da cuenta de las condiciones de su conciencia en diálogo con el otro y la otra. Esta conciencia crítica comunitaria aspira siempre a una mejora económica y social en la existencia colectiva, evitando la masificación y el paternalismo (y por ende, otras contradicciones en la ideología de clase que existen en el desarrollismo (Dussel, 2007b: 451)). Criticando esta parte del populismo donde el sujeto deja de ser autoconsciente y responde mecánicamente a la manipulación en vez de reflexivamente y en comunidad.

Otro factor fundamental del panorama contextual que estamos describiendo era precisamente el aspecto ideológico. Entre las políticas de los gobiernos que acompañaron al desarrollismo hemos de destacar

su contenido ideológico. Tanto Getúlio Vargas como sus sucesores tenían como guía política el nacionalismo. El reflejo de ello fue la estatalización de la economía, es decir, dar infraestructura a las empresas — tanto de redes de transporte, puertos, como de inversión pública— pretendiendo con ello la autonomía económica y rompiendo los vínculos de dependencia a nivel internacional, sobre todo con el imperialismo estadounidense.

El nacionalismo fue, de hecho, consecuencia del escenario internacional. Donde se hacía sentir el orden geopolítico que Estados Unidos rediseñó desde el 45 al 54 (Dussel, 2007b: 469), este año inicia en Guatemala la cadena de golpes de estado que sacudieron Latinoamérica. Es el comienzo de un nuevo imperialismo (el que ya había advertido, por cierto, Martí) dentro de la Operación Cóndor diseñada por el Pentágono. La cual tenía como objetivo el control de los recursos de países Latinoamericanos pasando por encima de los gobiernos nacionales. Ante ello, la burguesía latinoamericana propuso el nacionalismo para la construcción de un sistema propio apoyado en el mercado interno y en el intercambio de igual a igual con el resto de países. Es entonces cuando la economía estatalizada, con sus propios recursos, junto con el líder del gobierno, aglutinaron un proyecto nacional en torno al desarrollismo y las distintas clases sociales.

A partir de esto, los sucesivos gobiernos en Brasil presidieron un crecimiento considerable en la economía. Del 50 al 60 el gran desarrollo industrial hizo que la producción global del país aumentara un 122% (Pereira, 1968: 42) con el consiguiente progreso en la renta y el producto interior bruto. Muestras de que las últimas fases de la consolidación del capitalismo a finales del 50 acompañaban el plan de desarrollo. El gobierno de Kubitschek, elegido por las fuerzas del 30, encarrila las últimas fases del desarrollismo. Asesorado por la CEPAL, propone el plan de metas, reflejado principalmente en la apuesta por el ramal automovilístico. Llegando la producción en el 60 a más de cien mil vehículos al año. Esta industria acompañaba igualmente a la industria metalúrgica, química y petrolera (con Petrobras). Del mismo modo se produjo un aumento de los salarios y la población. El problema en aquel momento de expansión fue entonces, de nuevo, quién hacía las inversiones, si el capital extranjero o nacional. Convirtiéndose en una de las tensiones que protagonizaron el final de una etapa que dio lugar a una radicalización de posturas en las clases sociales. La cual se produjo en definitiva por la implantación de la producción capitalista a gran escala.



Así, estos últimos cambios reconfiguraron de nuevo lo social. Que el desarrollo llegara a su culmen de crecimiento capitalista dio como resultado, paradójicamente, la imposibilidad de la alianza de clases (nacional-populista) que lo había impulsado. O dicho de otro modo, los antagonismos sociales se acentuaron y las clases sociales se pronunciaron de forma más radical conforme a sus intereses. Los gobiernos sucesivos a Kubitschek, Quadros y Goulart, uno reformista y el otro abiertamente de izquierdas, fueron una representación del peso distinto en la balanza del poder, de ideologías ya polarizadas. La radicalización repercutió en el sentido de las reformas que cada aspirante a la presidencia proponía. Mientras que un Goulart (discípulo de Vargas) se decantaba por reformas nacionalistas de izquierdas, centradas en cambiar la sociedad para erradicar las desigualdades sociales (reforma agraria, fiscal, bancaria), un Quadros optaba por un reformismo moderado, siguiendo las últimas pautas desarrollistas de Kubitschek.

*“De un lado veíamos a los empresarios industriales, a medida que la industrialización brasileña se tornaba un hecho consumado, abandonar paulatinamente las ideologías progresistas propias de un grupo socio-económico en ascenso que necesita de nuevas ideologías, de nuevos sistemas de valores para apoyar su subida al poder. De otro, las izquierdas se fortalecían a medida que pasábamos de una política de clientela a una populista y desde ella a una ideológica. (...) La antigua alianza política entre empresarios industriales y las izquierdas se rompía. Las izquierdas dejaban de ser una fuerza política auxiliar de la burguesía industrial. Ganaban autonomía” (Pereira, 1968: 119-120).*

La polarización se reflejaba en lo que se denominó como alarmismo. Propaganda difamatoria basada en el miedo de que Brasil pudiera seguir la expresión liberadora cubana del 59. Es entonces cuando la clase media que había provocado la industrialización, se vuelve más conservadora.

El desenlace de la situación es sabido, fue el golpe de estado de 1964 (con apoyo, por supuesto, de las trasnacionales y gobierno estadounidense). El ejército, que siempre había asumido el papel de árbitro dentro de las transformaciones del país también se pasó del lado conservador. Un bando en el que se pusieron de acuerdo tanto la alta

burguesía nacional como la extranjera. Traicionando así las bases ideológicas del nacionalismo, el cual había conseguido desarrollar la industrialización del país. Este fenómeno se convertiría unos años más tarde en el centro de la Teoría de la Dependencia, la cual, a través de la experiencia de Brasil, pero también de todo el resto de situaciones similares en Latinoamérica, llegó a negar la posibilidad de la existencia de una burguesía nacional independiente latinoamericana.

## 2.2. MOVIMIENTOS DE BASE Y OTRAS EXPRESIONES POLÍTICO-LIBERADORAS COMO ALTERNATIVAS AL DESARROLLISMO DEPENDIENTE

El escenario desarrollista con sus contradicciones económicas y políticas tanto externas como internas, configuraba el panorama en donde los actores sociales pugnan en la relación de fuerzas. Existieron alternativas y algunas de ellas vamos a exponer ahora. Obviamente no nombraremos todas las de la época, porque eso no sería factible aquí, pero aludiremos aquellas en las que Freire participó o tuvo relación. Esa será la guía.

Dos eran principalmente —desde una perspectiva un tanto abarcadora de la que podamos partir— los terrenos en donde se desenvolvía la política. El campo y la ciudad. El primero ya que la presión de las reivindicaciones campesinas siempre iba a recaer sobre una oligarquía explotadora acaparadora de los medios de producción —es ahí donde Freire iba a trabajar en la comunicación con los trabajadores agrarios por ejemplo en Chile para la toma de conciencia fuera de las ciudades.

Y en segundo lugar, va a ser en las ciudades donde fundamentalmente se va a dar una intensa lucha entre clases empoderadas. La industrialización había tenido como consecuencia la urbanización y la concentración de población en grandes urbes. La urbanización fue el escenario de los círculos de cultura y movimientos de base desde parroquianos hasta sindicales en las ciudades donde se darían grandes movilizaciones. Guerreiro ramos caracteriza así el fenómeno:

*“[La industria] viene promoviendo (...) e incrementando la formación de aglomeraciones urbanas, y eso está produciendo un cierto cambio en la psicología colectiva de los brasileños. El ambiente urbano, en una trama de intensas relaciones (...) que estimulan el individualismo, la competencia, la capacidad de iniciativa, el interés por patrones o modelos superiores de existencia. La tensión constitutiva de la vida urbana se traduce naturalmente en*

*una politización popular en varias formas de actividades directivas de la sociedad” (Ramos, 1959: 83-84).*

En este otro espacio es donde iban a surgir diferentes movimientos de base donde Freire colaboraría igualmente. Por ejemplo las organizaciones estudiantiles de las incipientes facultades, los sindicatos organizados en las universidades. Además de ello las formaciones de círculos culturales, de movimientos educativos de base, tanto vinculados con instituciones (Servicio Social de Industria) como con iniciativas independientes.

Esta aparición de reuniones, asambleas, en torno a la cultura y la educación acababan produciendo una educación-política. Las preocupaciones —a distintos niveles, podían ser las del barrio, pero también las del país— se dialogaban a la par de tratar cuestiones políticas, lo cual generaba una toma de conciencia. Además de esto, otro motivo para la unión entre educación y política era que el voto estaba relacionado con la alfabetización. Weffort lo explica de esta forma en aquel momento:

*“Por cierto que no se puede confundir pueblo con cuerpo electoral: la restricción directa del voto a los analfabetos aplasta la actividad política (y en amplia medida la elimina) de la mayoría de la población adulta y casi la totalidad de la población rural. Este hecho constituye una de las más clamorosas injusticias de la democracia parcial” (Weffort, 1978: 18).*

De ahí el interés de muchas organizaciones de base de unir cultura con el análisis de lo político real. Quizás si no hubiese existido esa condición de la democracia brasileña no se hubiera dado el método freireano de alfabetización, tanto de la lecto-escritura como de la política (Freire, podríamos decir, es un alfabetizador político). La vinculación entre lo político y lo cultural podía darse, pero nuestro autor fue más allá situando el círculo cultural como una acción política (en la práctica y método de acción dentro de la clase). Vale decir, que trasvasa las relaciones de clase social, emocionales, políticas, a lo que se practica dentro del aula. En esa praxis consiste la unión entre cultura y política para Freire. Quien fue coordinador de cientos de reuniones culturales en Pernambuco cuando trabajó en el Servicio Social de Industria durante los 50. Esta coherencia política en una escala reducida seguía los pasos de la auto-organización de los movimientos sociales que se reflejan en Brasil pero también en toda América Latina.

Si bien hubo una caída del populismo por sus contradicciones y ambigüedades intrínsecas, las cuales acompañaban al capitalismo como tal, hemos de destacar que frente a ese fracaso económico-político de imposibilidad de una burguesía independiente, nace una línea firme de lucha social que perdura hasta hoy. Por eso tiene sentido hablar de expresiones de liberación que continúan lo que se ha denominado como “segunda independencia” en América Latina (Dussel, 2007b: 486). Los golpes de estado se sucedieron en otros países además del de 1964 en Brasil. Golpe con el que finalizábamos el anterior apartado, pero, con lo cual no podemos terminar ya que la historia de la lucha social en Latinoamérica, aquella a la que estuvo ligada Freire desde la base, en las ciudades y el campo, no termina ahí. Si el desarrollismo trajo finalmente una polarización de las clases sociales, los movimientos de base siguen respondiendo con organizaciones alternativas. Muchas de ellas se transformaron en revoluciones y gobiernos legítimos e institucionalmente constituidos, los cuales plantean alternativas al sistema capitalista (o al menos, resisten a él), tanto en el campo político, como en el económico y cultural.

Un ejemplo de ello fue la revolución cubana, de la cual se hace eco Freire en sus obras. A modo de expresión liberadora el proceso revolucionario del poder en Cuba a partir de 1959 se convertía en ejemplo. Freire habla de ello en *Pedagogía del Oprimido*:

*“El camino que hace el liderazgo es dialógico. Hay una empatía casi inmediata entre las masas y el liderazgo revolucionario. El compromiso entre ellas se sella repentinamente.*

*El liderazgo de Fidel Castro (...) es eminentemente dialógico y se identificó con las masas sometidas a una brutal violencia, la de la dictadura de Baptista (...). Fidel polarizó poco a poco la adhesión de las masas que, más allá de la objetiva situación de opresión en que estaban, ya habían, de cierta forma, comenzado, en función de la experiencia histórica, a romper su “adherencia” con el opresor” (Freire, 1987: 94).*

El análisis desde la política de la liberación establece dos principios políticos bien definidos que fundamentan este ejemplo de expresión liberadora y las que la continuaron (Dussel: 2007b: 490 y ss.). El primero, evitar precisamente lo que el populismo no podía garantizar al estar apegado a los intereses del capital (o al menos ambiguamente situado):

la sinceridad del político (Fidel Castro) que le habla al pueblo no ya con discursos ambiguos sino desde una lectura de la realidad coherente con la situación política, expresando directamente las condiciones económicas, de producción, militares, sociales, vigentes. Es entonces cuando Freire diría que estamos ante un caso de honestidad política ya que se le comunica a la gente “lo que hay”, explicándose igualmente las alternativas. Y es entonces cuando el pueblo, de igual a igual con aquellos que se dedican en profundidad a analizar la situación (en el caso de Freire el maestro y la maestra, en el caso de la política de la liberación (Dussel, 2007b) los y las líderes), también dirige el propio liderazgo en una relación de diálogo. En ese lugar se materializa la soberanía popular. Principio que acompaña al de la propia vida del pueblo, su supervivencia, lo cual ha de ser la prioridad:

*“¿Qué quiere decir patria o muerte? Quiere decir que a cualquiera de nosotros no le importa morir con tal de que su pueblo viva, que la patria viva, que a ninguno de nosotros nos importa entregarle nuestra vida a la patria, para que la patria siga viviendo” (Discurso de Fidel Castro sacado de Dussel, 2007b: 491).*

Es por tanto la construcción de un sistema económico-político que defiende la vida, no como en los casos del neoliberalismo y el capitalismo, que están definidos sobre la base de una acumulación de capital y como vemos en muchos casos, en la destrucción de la naturaleza. Una revolución así sacudió a toda Latinoamérica y no solo eso, sino que también hay que situar este hito en relación con la independencia de otros países en África y en Asia.

De ahí también venían fuerzas liberadoras que denominaban con el concepto “liberación” situaciones de independencia (por ejemplo el Frente de Liberación Nacional de Argelia, país que se independiza en 1962). Si bien son independencias “distintas” —la de Latinoamérica sería la liberación de una opresión imperial que continuaba un siglo y medio después, las de África y Asia determinadas por la decadencia del Imperio inglés y el colonialismo francés después de la Segunda Guerra Mundial— compartían premisas liberadoras<sup>3</sup>.

Freire está presente en esa etapa poscolonial en dos países africanos: Guinea Bissau y Santo Tomé y Príncipe. Donde participó en la organización de las instituciones educativas invitado por los gobiernos

<sup>3</sup> Anibal Quijano ha distinguido con esto entre colonialidad (en América Latina) y colonialismo (las colonias antes de su independencia política).

que acababan de alcanzar su independencia de Portugal. El resultado de esa experiencia es la obra *Cartas a Guinea Bissau* editada en 1977. En esa obra tiene como referente al intelectual y líder revolucionario Amílcar Cabral, a quien Freire siempre refirió denominándolo “pedagogo” del pueblo (al igual que a Fidel Castro) (Freire, 2006c: 103-128).

La etapa poscolonial estaba marcada por el contexto político de la lucha de los dos bloques políticos conformados por la URSS y Estados Unidos. Y si bien la Revolución cubana años después se introdujo en la órbita de la URSS, hubo una construcción cultural distinta en América Latina. Uno de los elementos culturales diferenciales de las expresiones de liberación latinoamericana, que las definiría por cierto, específicamente, fue la Teología de la Liberación. Es decir, la construcción en el terreno simbólico de referentes que permitían actualizar lo sacro.

Siempre desde la base, en este caso las parroquias, las catequesis, etc. pero también a través de figuras emblemáticas (Camilo Torres en Colombia; Monseñor Romero en El Salvador; Gustavo Gutiérrez en Perú) existió una implicación de la Iglesia con los oprimidos. Acción política que tuvo repercusión en el Concilio Vaticano II y la CELAM (Consejo Episcopal Latinoamericano), donde se dieron muestras de apertura dentro de la institución católica.

La CELAM sobre todo, al proponer una interpretación más apegada a la letra del evangelio, a la economía y política de las escrituras que se trasladaría a una postura crítica con las situaciones de extrema injusticia y opresión que se vivían en Latinoamérica. Además de esta reinterpretación cercana a los primeros padres de la Iglesia, por diversas similitudes, se estableció analogía con textos de Marx (“toda teología usó un cierto discurso científico” (Dussel: 1985) desde Agustín con Platón a Tomás de Aquino con Aristóteles) que igualmente por su cercanía a la tradición semita sitúan a estos textos como complementarios. El mismo ejemplo que encontrábamos en la política lo encontramos en la religión, al tener la vida como última instancia de la justicia en lo humano. Criticando con ello cualquier posición de fetichismo tanto en lo económico como en lo religioso.

Otro estilo caracterizaba entonces las expresiones de liberación latinoamericanas. En un caso más que podemos tratar brevemente, esencialmente democrático y de consenso mediante el diálogo, fue la revolución —pacífica— de Allende. Desde 1970 a 1973 (Freire estaría en los preámbulos a la misma desde 1964 a 1970 en Chile) se construye una alternativa democrática al comunismo de la URSS. Salvador

Allende, como excelente mediador (de nuevo, la honestidad como catalizadora de la acción política en este contexto) y a través de la construcción política horizontal de socialismo de una mayoría de la población, fortifican el principio de la soberanía popular. La organización pacífica de los medios de producción puestos al servicio de los trabajadores era la mejor respuesta a las contradicciones del populismo. Este ejemplo que podía haberse extendido incluso a Italia, Francia o España fue más peligroso aun para el imperialismo capitalista que la Cuba del Che y de Fidel. Era así dado su carácter democrático, a lo cual Estados Unidos respondió con la vil violencia, organizando en la trastienda el bombardeo el 11 de septiembre de 1973 del palacio del presidente que había sido legitimado por las urnas y prolongando una década un régimen dictatorial.

Como los anteriores ejemplos, este es también un caso donde se pretende que el pueblo justamente pueda proveerse de sus herramientas para construir autónomamente su producción. Por ello, de nuevo, habrá una construcción de la soberanía desde la base. Teniendo un principal protagonismo diversas reformas como la agraria. Tema que por lo demás, estuvo transversalmente tanto en Brasil, Chile como en los casos de Cuba y Nicaragua.

Hasta aquí podemos llegar en esos contextos de movimientos liberadores alternativos al populismo brasileño ya que nuestra intención era llegar hasta donde llega la facticidad de nuestro trabajo, el recorrido de los textos hasta 1970.

### 3. RECORRIDO BIOGRÁFICO Y TEÓRICO DE PAULO FREIRE HASTA EL EXILIO

#### 3.1. LOS INICIOS EN EL SERVICIO SOCIAL DE INDUSTRIA

Este apartado tiene el sentido de analizar textos que no se han tratado tanto en Freire y de argumentar a favor de nuestra hipótesis: la del enfoque de una perspectiva filosófica. Hay que comprenderlo partiendo del tratamiento de los textos iniciales de Freire, a saber, que nuestro autor empezó siendo un intelectual con intenciones sociológicas y de análisis político e histórico (como Pinto o Ramos) y que trabajó para el SESI y las universidades.

A partir del 72 (cuando deja de utilizar el término de concientización con la frecuencia y uso que lo había hecho) Freire se repiensa. A partir de ahí es más un autor con una definición propia, con la seguridad de sus tesis confirmadas tanto dentro del ámbito académico como en los nuevos proyectos que inició. Empero, muchas de las intuiciones ya estaban en los tiempos y espacios que vamos a analizar. A partir del 72, decimos, vemos menos al sociólogo-intelectual y más a la figura construida y hecha a sí misma, al pedagogo. Nuestro trabajo versa más sobre el primer Freire. Todo lo que vamos a exponer hasta los autores de la Escuela Nueva o Fanon, permitirá entender al Freire de los 60, el de *¿Extensión o comunicación? Educación como práctica de la libertad o Pedagogía del oprimido*. No expondremos ese cuerpo de su obra para optar por buscar la fundamentación de la misma a partir de fuentes latinoamericanas.

El SESI, Servicio Social de Industria, fue fundado en 1946 por el presidente Eurico Gaspar Dutra, en el período intermedio entre los dos gobiernos de Vargas. Es una institución que todavía permanece activa y se dedica, a través de la conglomeración de empresas, a mejorar la cualidad de la educación de los trabajadores de tales organizaciones. Por su carácter público, a tal formación pueden tener acceso los trabajadores de todas las empresas de Brasil que así lo deseen. La preocupación de esta institución rebasa de algún modo lo meramente académico y se traslada además a la vida cotidiana del trabajador haciendo que mejore el ambiente familiar, las condiciones de seguridad, de salud, de educación, y en definitiva de bienestar general dentro y fuera del trabajo. La organización está unida a la Confederación Nacional de Industria, quien es la encargada de organizar y dirigir este servicio.



En definitiva, el SESI, en el momento en el que ofertó el puesto de trabajo a Freire como colaborador educativo de las familias de los trabajadores, estaba recién creado, y disfrutaba de un futuro prolífico en materia educativa y social. Pero además de eso, no solo el aprendizaje era por parte de los trabajadores, el propio Freire aprendió en ese momento también las relaciones laborales entre la patronal y obreros, asimismo, las condiciones precarias en las que estos últimos se encontraban (entendió, podríamos decir, el marxismo en vivo). Dice al respecto:

*“La Pedagogía del oprimido no podría haber sido gestada solo por causa de mi paso por el SESI, sin embargo mi estancia en el SESI fue fundamental. Diría que hasta indispensable para su elaboración” (Freire, 1997: 9).*

En esta institución Freire se dedicó a supervisar y organizar círculos de cultura de trabajadores por distintos puntos de la geografía del estado de Pernambuco, al estudio y coordinación de los mismos. Allí tuvo encuentros que le marcaron con pescadores, con obreros, y en ese momento agudizó sus impresiones acerca del problema del analfabetismo de los trabajadores (esto incluso, tiene relación con su paso como profesor de portugués en el Colegio Oswaldo Cruz años antes). El SESI no solo se centraba, como hemos comentado ya, en las funciones educativas, sino que trascendía los límites de lo académico e intentaba formar a las personas integralmente, teniendo en cuenta temas importantes para la familia, los cuales van desde la educación a la política. Esto lo constató Freire y lo comenta peculiarmente en la próxima cita. Nosotros lo recogemos aquí pues se reincidirá en ello más tarde cuando analicemos la Escuela Nueva en pedagogía. Freire comparte con ella la unión entre la dimensión exterior e interior de la actividad educativa con lo social, político y filosófico. Además de ser otro argumento más concebir a Freire como pensador pues la reflexión sobre la realidad y su trascendencia hacia la política y la sociedad son cuestiones plenamente filosóficas:

*“Trabajaba entonces en el SESI, preocupado por las relaciones entre la escuela y las familias, experimentando los caminos que posibilitaran su encuentro (...). En el fondo, buscaba un diálogo entre ellas del cual pudiese resultar una ayuda mutua necesaria (...) en el sentido de abrir canales de participación democrática a padres y madres en la política educacional vivida en las escuelas” (Freire, 1997: 10).*

Freire empezó a operar desde el SESI como un órgano que le dio la posibilidad de abrirse a la organización de la clase trabajadora y a la política, además de estar en su rol de educador. Después de ello se produciría la conexión de esa organización de intereses de los trabajadores hacia el problema pedagógico a nivel nacional. Principalmente, por la premisa política de que solo votaban los alfabetizados, como vimos anteriormente.

Recorre actividades comunitarias que le llevan a derroteros sociológicos y de estudios de población, a ver con ojos de científico social la realidad. Sobre esto hemos de poner énfasis pues en la mayoría de los trabajos que Freire va a realizar en estos años, el enfoque que se da a tales textos será predominantemente sociológico. Poseen de la misma manera un carácter filosófico y ético por las definiciones y criterios desde los cuales se establece una actividad crítica, pero también registran una serie de afirmaciones que solo caben dentro del campo de la investigación social y humanista (estando conectados la cultura en un sentido político, social, etc. y lo educativo como veremos con la influencia que recoge de la Escuela Nueva). Premisas como los datos de analfabetismo y sus evoluciones, características ideológicas de la población, resultados políticos de relaciones sociales, etc. en donde también estaban presentes, como veremos en el apartado de los educadores brasileños y el ISEB, con las ideas que recibía de esas lecturas. Freire, en sus primeros textos, es un auténtico científico social, y este carácter viene dado por sus análisis y organizaciones de datos en torno a su actividad en el SESI (coordinador de cientos de círculos educativos, que traen detrás de sí una compilación de cuadros de datos a interpretar). Trabajos como *Educación y actualidad brasileña* (1959) o *Escuela primaria para Brasil* (1960) ponen el énfasis en lo social, lo histórico, lo psicológico-poblacional, y en las alternativas prácticas posibles para las situaciones de opresión que se vivían en la vida cotidiana de la sociedad brasileña.

El carácter interdisciplinario de los primeros escritos de Paulo Freire, al cual nos estamos refiriendo en estas líneas, ha sido poco subrayado para la importancia que pensamos que tiene. En efecto, el manejo de los datos, los juicios de valor hacia grupos humanos en relación con esos datos, los estudios cualitativos, paretianos y cuantitativos, son algo que sobresale en la lectura de estos escritos. Es extraño que no se haya hecho notar más en profundidad esta circunstancia y primer estilo de Freire en los años que abordamos. Es cierto que algunos autores han reparado en esto, no obstante nosotros queremos centrarnos más en ello para argumentar en

dirección a nuestras tesis, las cuales se muestran en las reflexiones filosóficas basadas en las fuentes que influyeron a nuestro autor.

*“Dada esa interdisciplinariedad la obra de Paulo Freire puede ser vista como la de un científico o la de un educador. Con todo esas dos dimensiones suponen otra: Paulo Freire no las separa de la política. Paulo Freire debe ser considerado también como político. Esta es la dimensión más importante de su obra. Él no piensa la realidad como un sociólogo que solo pretende entenderla. Busca en las ciencias (sociales y naturales) elementos para comprendiendo científicamente la realidad, poder intervenir de forma más eficaz en ella” (Gadotti, 1996: 80).*

Aceptamos la afirmación de las anteriores líneas, aunque la contemplamos como salida de una lectura completa de Freire, del estudio de su obra como un todo. Mas, si tomamos una postura en la que se vea la evolución de la obra de Freire, hemos de conceder por el carácter de su primer estilo, que en el inicio su producción teórica giraba en torno al análisis social, histórico y filosófico, todo ello enfocado a la política mediante la educación y la organización social de base. Claro que, estos análisis salían de la praxis e iban a ella en el SESI, no cabiendo la negación de su carácter sociológico-filosófico en sí.

De hecho, según la última cita, sí se considera a Freire como científico social, pero se le toma como un autor que va más allá. Según nuestra perspectiva esto es acertado, sin embargo hemos de pasar pues, por la comprensión de Freire igualmente como aquel que piensa lo social. Pensamos que, el Freire alfabetizador ha eclipsado otras connotaciones de este pensador. Para nosotros es importante subrayar que antes de sostener un “método” alfabetizador (en 1962, ahora estamos a mediados de los 50), Freire estudió muy detenidamente la realidad con base a instrumentos sociológicos y filosóficos. Esto abriría la puerta a concebir a Freire también como pensador de aspectos políticos y epistemológicos si armamos sus textos en estos campos, pues aglutina diversas formas de pensar que dan lugar a características interdisciplinarias de pensamiento y a prácticas éticas y políticas. Hay que enmarcarlo en este momento dentro de la tradición filosófico-sociológica del Brasil de los 50 y finales de los 60, donde existían una serie de pensadores: Teixeira, Azevedo, Pinto, Guerreiro Ramos, que más tarde analizaremos en profundidad y situándolos en relación con Freire (incluso en conceptos tan centrales como el de concientización).

Por ejemplo a raíz de autores como los intelectuales del ISEB (fuentes presentes en su primer libro), Freire entabla un análisis de la realidad social en su entrecruce con el propio existencialismo. Articula sus experiencias a pie de campo con una disección de Brasil a gran escala, empezando por la persona:

*“El hombre, cualquiera que sea su práctica, es siempre un ser abierto. Ontológicamente abierto” (Freire, 1959: 31).*

Buscando categorías críticas de denuncia:

*“La producción en serie como organización del trabajo humano es posiblemente de los mayores factores instrumentales de masificación del hombre en el mundo actual, altamente tecnificado. Al exigir de él un comportamiento mecanizado por la repetición de un mismo acto, como el que realiza una parte de la totalidad de la obra, se acaba desvinculando “domesticado”” (Freire, 1959: 36-37).*

Establece así, juicios abstractos y universales para las situaciones políticas y sociales (como vemos en esas citas de su tesis de 1959). Trabajo interdisciplinario el de Freire que iba detrás, o incluso a la par, del alfabetizador a gran escala.

### 3.2. LOS PRIMEROS ESCRITOS DE PAULO FREIRE, 1955-1958

A partir de aquí empezamos a tratar los primeros textos de Paulo Freire, teniendo en cuenta que están enmarcados en su actividad en el SESI. Es desde la práctica en esa institución donde empieza a pensar con conceptos sociológicos y filosóficos, para imbricar éstos con la praxis educativo política.

Respecto a lo que comentábamos sobre el Freire “sociólogo”, él mismo afirma:

*“En aquella época realicé una investigación que alcanzaba mil familias de alumnos distribuidos en el área urbana de Recife [entre otras] (...). La investigación, nada sofisticada, simplemente proponía preguntas a padres y madres en torno a las relaciones con sus hijos e hijas. La cuestión de los castigos, premios, las modalidades del castigo, lo que frecuentemente los motivaba, el cambio en el comportamiento de quien lo recibía, etc.” (Freire, 1997: 10).*

Ya esta afirmación de *Pedagogía de la Esperanza*, nos ayuda a ubicar el primer texto de Freire de 1955, un estudio descriptivo sociológico-educativo en relación a los círculos de cultura del SESI. En la cita anterior, vemos la humildad de Freire al afirmar que la investigación realizada no era “demasiado elaborada”, constaba de preguntas, de consultas (siendo cientos de familias las que estaban implicadas en esta investigación, es decir una coordinación de un buen número de círculos culturales). No obstante esto nos resulta a nosotros de gran valor al mostrar de algún modo cómo Freire enfocaba las investigaciones que realizaba, es decir, el trabajo práctico-teórico que efectuó en el SESI.

En este punto es necesario recordar que el proceso de alfabetización que Freire desarrollará, no lo conforma hasta 1962. De manera que estamos ante un Freire en el SESI (siete años antes), donde el estudio de la realidad y la coordinación de los círculos culturales desde la base (como movimiento social inclusive) es lo primordial para combatir los problemas sociales del momento —derivados de la tensión entre clases sociales que estaba presente en el contexto que vimos. Él era el encargado de supervisar los círculos en torno a las mil familias las cuales tenían inscritos al menos un trabajador al SESI. Con lo cual, vemos que el radio de acción de Freire se amplió y esto hizo que se centrara en la eficacia de esos círculos y en cómo hacer para que las condiciones de los trabajadores mejoraran.

Una circunstancia, igualmente poco señalada al abordar esta parte de la vida de Freire y de su obra, es que el progreso que alcanzaba teóricamente era paralelo a su ascenso político. Como bien advertía Gadotti en la anterior cita, Freire es también político. Esto quiere decir que intervenía en la sociedad pernambucana como tal. Con injerencia en los asuntos públicos. La investigación de la que estamos hablando, junto con las familias, es una muestra de ello.

Lo que Freire comenta acerca de esa pequeña investigación sociológica con esas bases teórico-prácticas, una referencia teórica textual de Paulo Freire del cual se tiene constancia, datado de 1955. El documento refleja un conjunto de preguntas redactadas al final de un informe realizado para el SESI. El informe, escrito por una de las coordinadoras locales de grupos de cultura, contiene anexos con esas preguntas sobre las costumbres de las familias a las que Freire refiere.

En este documento, el primero en la obra de nuestro autor de que se dispone en el Instituto Paulo Freire de San Pablo, nos encontramos con un texto en el que Freire propone algunas preguntas sobre familia y

educación. Preguntas que pueden parecer inocentes pero que nos muestran la apertura a la participación que se proponía Freire, su política. Es decir, son preguntas que aluden a la colaboración de las familias en procesos dentro y fuera de la escuela.

Los textos de la División de Educación y Cultura del SESI eran una labor minuciosa de descripción de las actividades de los círculos de cultura del mismo, un trabajo exacto con el manejo de datos de la escolarización de cada círculo en Pernambuco; además de apuntes sobre los alumnos y alumnas reprobados, asistencia, habilitaciones, etc. Los informes reportaban actividades de grupos, las cuales iban desde la formación de equipos deportivos hasta clubes de costura. Estaban enfocados a hacer un inventario de la administración, claramente orientada hacia el empeño de educar y alfabetizar.

En este punto, la clave es la búsqueda de la participación de las clases sociales marginadas. Es decir, la idea de Freire no era inculcar unas costumbres sino preguntar, problematizar, para la mejora de hábitos; la cuestión no era la imposición de un currículo sino la participación de todos y todas, siendo esto una propuesta abierta donde la colaboración era lo sustancial. Freire dio cuenta de la manera en cómo la sociedad estaba presente en la escuela, y con ello se constituía en el reflejo de los problemas humanos. Idea que compartía con la Escuela Nueva y que recorre toda su vida. La de una escuela bajo el árbol, que sea transparente a lo que le rodea.

En el informe se describe además, siguiendo esta apertura y transitividad entre escuela y vida, de los círculos culturales donde “se discutían asuntos directamente ligados a la vida brasileña, de modo general y de modo particular a Pernambuco, Recife, su barrio” (Freire, 1955: 9). Estamos ante las gestaciones de lo que más adelante será la institucionalización a nivel nacional (yendo en ascenso, como veremos) de estas iniciativas. Freire aprende de la vitalidad y de las experiencias que esta conlleva para luego hacerlas eficaces a nivel macro e incluso internacional (llevándolas a círculos de cultura en África y Asia).

Esta intención de abrirse comunicativamente con la sociedad para que participen en sus realidades, es algo que el SESI no vio positivamente desde la postura que la institución defendía. Una actitud que según Freire era marcadamente asistencial, la cual no ayudaba a generar transformaciones profundas en los ámbitos relacionados con las actividades humanas que allí se realizaban. El test de Freire sobre la convivencia en el interior de las familias y círculos se dirigía asimismo

al cuestionamiento de esas relaciones de poder entre personas, relaciones que reproducían la autoridad del sistema: eran la realidad familiar en el ámbito educativo de las mismas. Por tanto, nuestro autor estaba directamente cuestionando el poder que ejercía el patriarcado, el componente represivo dentro de las familias, y a través de ellas, el de las instituciones estatales que fomentaban la no participación de denuncia.

Sus primeras columnas en el diario de Pernambuco muestran igualmente crítica a los mecanismos opresores de la sociedad. Y son una prolongación de aproximación a lo que Freire hizo en el SESI, conteniendo temáticas ligadas a su práctica.

Tenemos constancia sobre tres artículos más que Freire escribió durante esta inicial actividad en el SESI. Un artículo de 31 de marzo, otro de 7 de abril y otro de 21 de abril, todos ellos del año 1957. Mediante ellos contemplamos cierto aumento de la actividad plasmadora de ideas en Freire. Y los tres están relacionados con las cuestiones que venimos comentando.

La primera idea que aparece en esos textos es que nacen en su contexto y por su contexto: Freire aprendió que los círculos de cultura tienen una responsabilidad política. Según él, estos círculos de base se preocupaban:

*“Sobre todo por la creación y el desarrollo de una mentalidad responsable, política (...). No hay duda de que uno de los problemas fundamentales de nuestra “sociedad de masas” realmente es este: el de la formación y el desarrollo de la responsabilidad social y política del hombre” (Freire, 1957a: 1).*

Para Freire estos círculos eran expresión de la construcción política desde abajo. Donde la vinculación de la política y la cultura estaba ya dada, y a su vez, eran grupos culturales que se iban articulando con la institución del SESI, como comenta Gehrardt:

*“A pesar del carácter restringido del entorno institucional del SESI, Freire puso de manifiesto que los principios del diálogo, la “parlamentarización” y el autogobierno podían conseguirse en parte dentro de esos límites institucionales. Estos tres principios debían ejercerse para alcanzar “la democratización real en el Brasil” (Gerhardt, 1993: 2).*

Es decir, los círculos eran herramientas democráticas, asamblearias y comunitarias, para la organización de la sociedad en favor de la

resolución de problemas (con lo cual muestran su carácter político). Si bien es cierto que hay actividades culturales, alfabetizadoras, etc. Pero en profundidad son propuestas colectivas en donde se tratan problemas reales. Los intelectuales y maestros que por ellos aparecen no son los que van a dar su lección individual, sino que se integran en las experiencias de la comunidad y participan con ella para cambiar la realidad de sus circunstancias adversas y opresivas. La cuestión que siempre subrayaría Freire es que estos círculos se diferencian de la actividad jerárquica o impositora de instituciones u organizaciones que mandan “desde arriba”. En este caso para Freire los y las participantes “acostumbrados a una relación PARA y de un trabajo SOBRE extrañan relaciones ENTRE y trabajo CON” (Freire, 1957b: 1, las mayúsculas son de Freire).

Las organizaciones desde abajo han sido el escenario educativo de Paulo Freire durante toda su carrera. Pero que estaba ya presente desde un principio:

*“la educación de la democracia no se hace entonces a través de las relaciones verbales y sí, de relaciones situacionales, a través de los hechos, de vivencias (...) por eso mismo, es que tanto la responsabilidad social como la política nunca serán aprendidas por el pueblo fuera de estas situaciones, o por medio de discursos y sermones bien intencionados (...) este solo aprenderá tales responsabilidades viviéndolas” (Freire, 1957: 3).*

En definitiva, eso es lo que son los círculos de padres y profesores, el nódulo donde se solapan la escuela y la vida, el padre/madre y el profesor/a, el hijo-hija, alumno-alumna. Es por tanto la apertura de lo reflexivo hacia lo social lo que está en el rumbo de estos círculos, y en el fondo, la concientización de las situaciones de desigualdad. Estas son las mimbres sociales de una concientización a gran escala y del consiguiente cambio en una sociedad en tránsito, como veíamos en el contexto. Reuniones, asambleas y consensos desde la cotidianeidad de los sujetos que organizados forman una transformación. Así, se advierte, esto es una actividad que solo puede conseguirse comunitariamente, por medio de la comunicación con el otro y la otra para lograr conocer mejor la situación en la que nos encontramos y después, pasada esta fase epistemológica “leer” la realidad para cambiarla.

En el año 1956 nombran a Freire miembro del Consejo Consultivo de Educación de Recife, designación que proviene del alcalde de



Recife Pelópidas Silveira. Este nombramiento viene a ser como formar parte de la consejería o secretaría de educación de Recife, ampliando el radio de acción de las ideas liberadoras y no asistenciales que Freire preconizaba y comenzaba a madurar. Observamos un grado mayor de intervención política.

Un poco después, tal y como se recoge en el trabajo sobre Freire: Paulo Freire una Biobibliografía, un acontecimiento importante por aquel entonces fue el Congreso de Educación de Adultos realizado en 1958 en Río de Janeiro. En este congreso Freire contrasta sus ideas con las de otros educadores de todo Brasil y da cuenta de que sus planteamientos tienen muy buena acogida entre el público asistente. La importancia de este encuentro es resaltada acertadamente en el compendio de su biografía:

*“Fue como participante de la Comisión regional de Pernambuco y autor de “La educación de adultos en las poblaciones marginales: el problema de los mocambos”, presentado en el II Congreso Nacional de Educación de Adultos, en julio de 1958, en Río de Janeiro, que Paulo Freire se afirma como educador progresista. Con un lenguaje muy peculiar y con una filosofía de la educación absolutamente renovadora. Proponiendo que la educación de adultos (...) se tenía que fundamentar en la conciencia de la realidad cotidiana (...). Afirmaba también que solo se haría un trabajo educativo para la democracia si el proceso de alfabetización de adultos no fuese sobre —verticalmente— o para —asistencialmente— el hombre, más con el hombre” (Gadotti, 1996: 34).*

Observamos en la cita algunas cuestiones que ya hemos mostrado hasta aquí. Cómo Freire tenía ya connotaciones progresistas en su labor, cómo descartaba el asistencialismo y ponía el objetivo en la emergencia de la conciencia del sujeto que aprende (en la misma posición que el maestro, que dinamiza y promueve mas nunca llena la conciencia con datos inconexos con la realidad) y además, vemos cómo lo importante está en la no descalificación del oprimido como sujeto que según el sistema “no sabe”. El primer paso que se debe de dar en toda concientización es hacer saber al oprimido que sí sabe, a partir de aquí es cuando emerge y cuando se produce una motivación que da lugar a una “participación y decisión responsable en todos los momentos de la vida pú-

blica” como Freire afirma en el congreso de 1958 (Freire, 1958: 4). Es decir, constata en este congreso la unión existente entre concientización y emergencia del pueblo brasileño a finales de los cincuenta.

Toda la tesis doctoral que va a realizar desde entonces hasta su aprobación en 1959 va a tratar ya estos temas. Va a ser una investigación sobre la conciencia y cómo esta, al no ser negada por un sistema impositivo o asistencialista, da lugar a una acción por parte de la comunidad (liberadora), una acción que la convierte en democrática y crítica hacia las circunstancias marcadas por las grandes problemáticas de aquel momento. Ante este hecho, importante para la vida de Paulo Freire, hemos de remarcar algunas cuestiones en torno a nuestra hipótesis. Así, repetimos que el repaso que damos a la obra freireana tiene como objetivo rescatar las cuestiones filosóficas de su pensamiento, y sobre todo, relacionarlas y articularlas finalmente con otras ideas de pensadores latinoamericanos que Freire leyó y profundizó.

En el congreso que comentamos nuestro protagonista concluye con la certeza de que está en el buen camino al tener la realidad y su cambio como objeto de estudio (idea clave para el pensamiento brasileño del momento, tanto en Guerreiro Ramos (1959) con su *Reducción Sociológica*, como en Vieira Pinto (1958) en *Ideología y desenvolvimiento nacional*). Hay que entender este posicionamiento de la teoría freireana como premisa compartida (lo veremos más tarde), con diversos autores del Instituto Superior de Estudios Brasileños. Dice en el congreso:

*“Lo que con más énfasis nos interesa en el momento de hoy es nuestra supervivencia histórica como pueblo que pasa de ser colonial a ser nacional; de ser objeto de pensamiento de otros, a ser sujeto de su propio pensamiento” (Freire, 1958: 4).*

Esta afirmación que Freire hace en 1958 basándose en Pinto, Ramos, Teixeira, etc. va a ser profundizada en su tesis de 1959. Sin embargo cultivada de un modo meticuloso hacia la producción de una teoría que nos permita ver la realidad de Brasil en ese momento y a su vez, tomar las claves para la construcción de una nueva sociedad y de un nuevo humanismo. En este contexto, es importante también el peso que Freire le da a la historia y a la memoria histórica. El tiempo que Freire vivió en Brasil, al ser un tiempo de tránsito social, concuerda con las ideas que estamos plasmando en su vida pero además, viene de atrás, de un proceso anterior y que lleva siglos en su recorrido hasta ese mo-

mento de transición que vive Freire, quien no olvida la historia que hay detrás de su momento. El pasado ha formado la conciencia intransitiva, una conciencia que no piensa porque se le ha dicho que no piense, y se le ha obligado a ello. Estas circunstancias históricas junto con la reflexión sobre la conciencia humana son las metas principales de su tesis de 1959, *Educação e atualidade brasileira*.

El objetivo aquí es seguir constatando los primeros textos de Paulo Freire, sobre los cuales no hay un análisis tan intenso como en lo que a sus obras clásicas se refiere. Y a partir de esto establecemos un marco teórico que nos permita comprender las relaciones de su pensamiento con el de filósofos latinoamericanos. Para cumplir con ese objetivo final se atenderá del mismo modo a las fuentes latinoamericanas a las que Freire prestó atención para elaborar sus principales ideas.

### 3.3. SU OBRA EDUCACIÓN Y ACTUALIDAD BRASILEÑA

Los cinco años que van desde que Freire escribe su tesis en 1959 hasta el momento de su exilio en 1964, son un tramo temporal en el que nuestro autor produce textos que nos van a ayudar a entender conceptos claves en su obra posterior. Mientras que con en el lapso anterior hemos explicado el porqué de algunos nódulos definitorios en la teoría y práctica freireanas (su compromiso con el oprimido y con la organización política de comunidades) ahora aparecen nuevas dedicaciones que inspiraron a Freire en la elaboración de otras ideas originales. Estas siempre enmarcadas dentro de la actividad intelectual relacionada con la política, la educación, con la filosofía y en fin, con la interdisciplinariedad. El apartado que nos ocupa sigue perteneciendo a la etapa del pensamiento freireano que hemos definido como primer Freire. Sin embargo, la fase a comentar ahora tiene características distintas.

Del punto anterior, ya a modo de síntesis, observamos que su paso por el SESI fue determinante. No obstante, en estos años que ahora abordaremos tendrán protagonismo tres proyectos diferentes para Freire. En primer lugar su actividad como docente en la Universidad de Recife. En segundo lugar y al mismo tiempo, la función administrativa y pedagógica a nivel estatal y nacional. Y en tercer lugar, su compromiso alfabetizador con los círculos de cultura, más allá de los del SESI, como en el Movimiento de Cultura Popular.

Respecto al desempeño de la profesión de profesor en la universidad hemos de prestar atención a su tesis doctoral de 1959, importante para comprender las bases de su pensamiento filosófico; *El profesor uni-*

*versitario como educador* de 1962, entre otros que igualmente iremos analizando en relación con los nuevos proyectos en los que Freire participó en la universidad.

El impulso creativo de esos días nos habla de un Freire centrado en la práctica pero además en la teoría, ya aclarando ideas profundas con ciertos esbozos de lo que luego llegarán a ser sus obras cumbres. Cinco años que son el prelude al aumento exponencial de escritos que se dará en su trayectoria después del exilio. Son también los que definen el “método” alfabetizador y donde se “balbucea” el término concientización. Esto habla ya de lo crucial del tiempo en el que estuvo en la administración estatal, en la Universidad (especialmente en el Servicio de Extensión de Cultura en esta institución), y en los movimientos sociales y de alfabetización que llevaban a cabo el PNA (Plan Nacional de Alfabetización). Y son momentos a su vez, como comentamos, en los que tiene una fuerte presencia en el escenario educativo no ya solo estatal, en Pernambuco, sino a nivel nacional. O dicho de otra manera, el método de alfabetización llegó a ser una de las herramientas del gobierno de Goulart para alfabetizar a miles de personas.

Uno de los grandes espacios teóricos donde Freire trabajó las ideas anteriores al método de 1962 es su tesis de 1959. Sin duda el mayor esfuerzo de nuestro autor en comparación con los textos que hemos comentado hasta ahora. Su primer libro tiene unas características definidas claramente en los ejes de discusión que aborda.

En un primer momento, la pedagogía, centrada en la realidad, desde la participación del colectivo en el ámbito del aprendizaje y la cultura, hasta ser concebida como herramienta concientizadora de las situaciones de desigualdad e injusticia. En un segundo momento la filosofía, expresada como pregunta y cuestionamiento también sobre la realidad. Pero sobre todo como reflexión acerca de la conciencia y el cuestionamiento sobre ella misma y su acción, de sus fases hacia la concientización<sup>4</sup>. Sin olvidar uno más de los puntos fuertes de esta obra: lo político, que se ciñe a los antecedentes históricos de la situación contextual de su tiempo y las ideas sobre la organización de la sociedad que Freire analiza.

Cuando en 1959, Freire empieza a desenvolver esas ideas aplicadas a lo real, que están implicadas en su proceder alfabetizador, ya había estado, continuamente en la práctica, realizándolas. Es por ello que no

<sup>4</sup> En ello pondremos nosotros el énfasis aquí, ya que nos servirá para entender el debate sobre la conciencia crítica que influyó en Freire, y que estaba en el escenario filosófico del momento.

escribió demasiado hasta entonces, se encontraba actuando y haciendo lo que poco después habría de plasmar en una teoría re-convertible y re-inventable.

Como hemos dicho antes, *Educación y actualidad brasileña* (Freire, 1959) es una obra que atiende fundamentalmente a la educación, al pensamiento y a la política, todo ello encarado hacia la realidad. En este aspecto Freire tiene presentes también a educadores y filósofos como Aníxio Teixeira, de quien cita su obra *Educação não é privilégio*. Tomando las palabras este escribe: “La escuela de formación del brasileño no puede ser una escuela impuesta por el centro, sino producto de las condiciones locales y regionales, planeada, hecha y realizada a esa medida, para la cultura de esa región” (Freire, 1959: 11). A la reflexión de Teixeira Freire añadiría que “una verdadera filosofía de la educación no podrá fundarse solo en ideas. Tiene que identificarse con el contexto en el que se viene a aplicar su hacer educativo. [y además] Tiene que tener conciencia crítica del contexto —de sus valores en transición— y solo así puede interferir en él sin llegar a ser su esclava” (Freire, 1959: 51).

Freire piensa una pedagogía como aquella que se debe a la vivencia y lo que la rodea. A partir de esta premisa, surge indirectamente la distinción que luego habrá de profundizar entre educación adoctrinadora y educación liberadora. Habla ahora, exactamente, de una escuela verbalista frente a una comunitaria (Freire, 1959: 101). Antecedentes de lo que luego vendrá a ser la diferenciación entre tipos de educación bancaria o problematizadora. Sin llegar a aludir a esta distinción con esos conceptos, el autor ya cuestiona una educación vacía, de palabra hueca, que busca solo aprender las capitales de los países o “normas de etiqueta” superficiales, ello frente a situaciones de opresión extremas, donde la población sufre hambre y trabajo alienado. Ante ello Freire se rebela y busca sobre todo la participación de las personas en su propio aprendizaje, la construcción desde el interior del ámbito exterior y viceversa. Es por eso que el énfasis en una educación no verbalista o vacía desde la perspectiva *con* los oprimidos, era lo que le orientaba, estando en una relación con la conciencia de aquellos que se encuentran marginados. Es entonces cuando aparece la necesidad de

*“La tentativa de promover el paso de una conciencia predominantemente transitivo-ingenua del proletariado a la crítica (...) con lo que se insertará auténticamente en el proceso de democratización política y cultural del país”*  
(Freire, 1959: 13).

Pero, he ahí que a estas alturas del pensamiento freireano todavía no podemos hablar de concientización, mejor en este punto hemos de situar las ideas de consciencia transitiva e intransitiva como preámbulos de lo que será la palabra concientización para Paulo Freire. Es decir, en esta obra encontramos los antecedentes teóricos de la tan nombrada concientização de Freire. La conciencia, diez años más tarde en *Pedagogía del oprimido*, será tomada como “naturalizada” frente a la realidad (pues Freire toma en este lugar a Hegel, Marx y Husserl en su relectura de su método unos años después del instante teórico en el que nos encontramos ahora), y pasa a ser concientizada en el momento en que comunitariamente se distancia de su objeto para analizarlo críticamente (fenoménicamente). Por ello aquí todavía no usa el término concientización y elige los conceptos de transitividad e intransitividad pues son los utilizados en ese momento en el debate educativo (como veremos más adelante). Términos con claro tinte existencial que conforman un antecedente a la concientización, este más relacionado con una interpretación fenomenológica (Freire, 1963).

El estado intransitivo de la conciencia, si bien no deja de ser un pliegue sobre ella, es un momento de la misma más superficial, apegado al ámbito biofísico. Vale decir, un estado mágico del ser consciente. La conciencia intransitiva puede ser “que lleve al hombre a posiciones quietistas. Que no haga de él un ser cada vez más consciente de su transitividad, que debe ser usada en tanto en cuanto posible críticamente o con un acento cada vez mayor de racionalidad” (Freire, 1959: 34). La consciencia intransitiva es aquella que pasa inadvertida de la presencia de ella misma en su cotidianeidad, hasta que deriva a través del otro y la otra, del diálogo, hacia el saber acerca de sus posibilidades históricas.

Pero, la intransitividad de la conciencia, de hecho, deja de un lado el posible cambio pues entiende sus condiciones como naturales, cuando en realidad son claramente históricas. Es el estado en el que no se pregunta el porqué de la situación de opresión, o al menos tiene el oficialismo de una historia introyectado, con el cual se conforma. Tampoco este lugar de la conciencia tendería hacia el diálogo pues a priori no se abre a posibles alternativas de cambio. Ha de repetirse muchas veces la opresión sobre ella para que empiece de algún modo a intentar cambiar la situación que se le impone o, ha de producirse una unión comunitaria que ilumine conjuntamente la situación de opresión.

*“Se le escapa al hombre intransitivamente consciente la aprehensión de los problemas que se sitúan más allá de su estrecha*

*esfera biológica, vital. Es una consecuencia que no percibe ni puede percibir con claridad en lo que respecta a las acciones humanas en respuesta a desafíos y a las cuestiones que la vida presenta al hombre. O mejor, la conciencia intransitiva implica una incapacidad de captación de un gran número de cuestiones que le son suscitadas” (Freire, 1959:30).*

Por otra parte, la transitividad para Freire, en 1959, es tener algo en la conciencia que se relaciona y actúa conforme a la existencia y que principalmente se expresa en el diálogo (con uno mismo y con la otra y el otro). Un saber unido a la acción, que pasará nuevamente a ser analizado para de vuelta ser realizado. Especialmente en lo que concierne a la historia, la economía, la teología, aspectos complejos de la conciencia y acción humanas. Para Freire en este caso la conciencia no es ningún habitáculo vacío sino más bien el gozne para la acción, sin ella la acción o se realiza “transitivamente”, o no se realiza, sin más. Hemos de hacer notar también que dentro de la transitividad existen otras tres categorías de este estado de la conciencia. Serían, la conciencia transitivo ingenua, la transitivo fanática y la transitivo crítica.

La conciencia transitivo ingenua es aquella que una vez vuelta sobre sí cree que ese esfuerzo es suficiente como para poder cambiar la situación de opresión que vive:

*“Es preciso, por ello, dejar claro que en el dominio de las estructuras socio-económicas, el conocimiento más crítico de la realidad, que adquirimos a través de su desvelamiento, no opera por sí solo una mudanza de la realidad” (Freire, 1997: 16).*

Es decir, una conciencia que se conforma con la contemplación de los hechos, mas no trasciende hacia la realidad. Está informada, sin embargo, la corporalidad que la constituye no toma parte en su contexto, porque hay peligro al participar en acciones para la transformación o porque no se ha encontrado la forma comunitaria para hacerlo. Según Freire este tipo de conciencia se produce por la alienación mecánica en la nueva industrialización e ingeniería social, en las épocas de tránsito social (Freire, 1959: 36-37).

En segundo lugar, la conciencia transitivo fanática es la conciencia que se masifica y que se oculta en el mecanicismo de la domesticación social, para accionar no libremente sino fanáticamente (es cuando el

sujeto es masa y no conciencia crítica). Tal conciencia se escuda en la conglomeración social y es dirigida hacia un punto común que comparte lo básico entre todos los y las participantes. Empero igualmente puede ser desengañada si al actuar como masa no consigue sus objetivos al ser acaparados por una o un líder que no respondan finalmente a las exigencias del pueblo (Freire, 1959: 57).

En tercer lugar, la conciencia crítica, que implica una apropiación de su posición en el contexto. Una consciencia de sus limitaciones —entendiendo estas como las limitaciones materiales— sumado a un esfuerzo por superarlas en comunidad. Vamos a profundizar en este aspecto de la conciencia pero avanzamos que en este sentido Freire polemizó con sus contemporáneos (entre ellos Vieira Pinto) pues algunos educadores de su mismo corte progresista pensaban que el paso de transitividad ingenua a transitividad crítica dependía del cambio único de las condiciones económicas. Empero, si así fuera, para Freire, estaríamos en un círculo vicioso del cual no se podría salir, pues la conciencia ya se encuentra inserta en esas mismas condiciones que quiere cambiar. En este aspecto le da mucho peso a la epistemología y observación del ser humano sobre sí mismo. A su capacidad de crear personificándose en la realidad con una posición abiertamente crítica:

*“La criticidad para nosotros implica una apropiación creciente por parte del hombre de sus limitaciones e indigencia, (...) no por la extinción de esas limitaciones y de su indigencia sino por la consciencia de ellas. No será, por esto mismo, algo que resulte del simple cambio o alteración de la infraestructura, por grandes e importantes que sean estas alteraciones en la explicación del proceso de evolución de la conciencia del hombre brasileño. No será, tampoco por el anhelo de unos pocos preocupados en moldear un carácter nacional (...) por la manipulación de residuos emocionales populares” (Freire, 1959: 57).*

Tenemos aquí un Freire radicalmente democrático y por ello anti-asistencial, que quiere dar toda la importancia a la emancipación de la persona sin manipulación, sin ayuda caritativa, sino por ellos y ellas mismas en el diálogo y unión con los y las demás. Nadie se libera solo, ni nadie libera a nadie, la liberación se produce en comunidad. Esa apropiación colectiva de la situación de la conciencia no está “determinada” materialmente.



Si bien vemos el paso de la conciencia intransitiva a la transitiva crítica, ahora seguimos con la explicación de *Educación y actualidad brasileña* destacando el aspecto crítico de esa conciencia, y su vinculación con la política (como veíamos en nuestro enfoque sociológico-intelectual acerca del autor). Estas dos cuestiones, lo crítico y su relación con lo político, conforman el discurso que la primera obra de Freire expone. La teoría que ahora analizamos está vinculada con los casos prácticos que comentábamos anteriormente.

Así, en el caso de *Educación y actualidad brasileña* de 1959 el terreno de aplicación de las ideas, como vemos en las orientaciones prácticas que se le puede dar a estas reflexiones sobre la conciencia, será la política. Encontramos en esa obra cuestiones interesantes que Freire alude por sus grandes experiencias en sindicatos y con trabajadores. El “marxismo” que Freire aquí expone, antes de futuras mutaciones del mismo en su obra, es más bien un pensamiento social progresista a partir de su acción. Resalta, en efecto, la industrialización que en ese momento el país desarrollaba, y las consecuencias que esta tenía, las afecciones en la conciencia del trabajador, del contacto con la máquina.

El desempleo, el *pauper*, los *mocambos*, también son incluidos en la reflexión, así como lo hizo ya en el congreso del 58. La crítica a la masificación que la industria y el capitalismo en general con todas sus caras produce. El ataque al diálogo, al derecho a huelga, por parte de los dominadores que ordenan la composición de las propias estructuras opresivas de la sociedad. El daño que hacen todas las degradaciones hacia el trabajador (carencia de la remuneración justa por su trabajo, despojo de los recursos sociales y públicos). Vemos en Freire una política que se repiensa desde su contexto interpretativo acabando en un diagnóstico no dogmático sino liberador:

*“Amenazado por el trabajo altamente especializado que va disminuyendo la esfera de la responsabilidad del hombre. Es esa responsabilidad disminuida progresivamente la que acabará por deshumanizar al hombre y masificarlo. (...) La participación del operario en la propia administración de su fábrica [la cual] le fuese dando una conciencia siempre creciente de su posición en el contexto general de su trabajo” (Freire, 1959: 38).*

Desde la organización horizontal Freire entra en el campo de la política. En una articulación entre marxismo y democracia. Aspecto

importante a resaltar en esta obra y en las posteriores de nuestro autor. Freire propone, pasando por un análisis histórico, filosófico y sociológico, alternativas a la organización de la sociedad que surgen de sus experiencias en movimientos transformadores de la misma. Es entonces cuando en la actividad educativa, al ser concientizadora, ha de tener un peso especial la teoría sobre cómo formar comunidades, cómo organizarlas y dar lugar a gestiones humanas, facilitadoras (pedagógicas), sobre ellas.

*“Revisión de nuestro proceso educativo que surja de su enraizamiento en la realidad local, ampliándose a los planos regional y nacional. Así el problema se hace ampliamente político” (Freire, 1959: 88).*

Desde el momento en que Freire hace esto explícito, ya en todas sus obras habrá este tinte político que viene implícito en una reflexión sobre la actividad humana, y más especialmente en aquello que atañe a lo que el ser humano debe aprender para lo comunitario, la actividad de aprendizaje, del saber. En lo que debemos poner énfasis respecto a nuestra hipótesis refiere a que Freire piensa la política en sí, y no solo respecto al aula. En el aula estarían las consideraciones políticas, como hemos visto (por ser una enseñanza conectada con lo real), no obstante también hay toda una teoría política en la que se abunda por ella misma.

#### 3.4. LAS PRIMERAS INTUICIONES SOBRE LA CONCIENTIZACIÓN Y SU PUESTA EN PRÁCTICA A TRAVÉS DEL MÉTODO DE ALFABETIZACIÓN

Con el texto comentado anteriormente, Paulo Freire consiguió el título de doctor en Filosofía e historia de la educación. Adquiría la posibilidad de enseñar en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Recife (UR), cargo que empieza a desempeñar definitivamente en 1961.

Cuando Freire asume su puesto como profesor de universidad dentro de este ámbito intelectual ya desempeñaba varias actividades. Por un lado trabajó junto a los estudiantes en las Juventudes Universitarias Católicas (JUC), órgano con implicaciones políticas, y por otro, pasó a formar parte del Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB). Esta institución, creada en 1955 por el Ministerio de Educación y Cultura, estaba dedicada a la divulgación de las ciencias sociales. El ISEB, integrado básicamente por una ideología nacionalista se componía por intelectuales de Río de Janeiro y en general de todo el país.

Además de estos dos grupos (JUC e ISEB), en la intensa actividad de la UR, Freire estuvo presente en la fundación del Movimiento de Cultura Popular, junto con Miguel Arraes. En esta organización coordinó proyectos de educación de adultos. El MCP junto con otros como el MEB (Movimiento de Educación de Base), tuvieron un rol principal en la extensión de los círculos de cultura en los que se participaba como pequeños grupos que sumados, eran muchos, y en los que Freire procedía ya con experiencia.

El texto que inicia su etapa como doctor, que complementa de algún modo a su tesis de 1959, refiere en su título a la escuela primaria (Freire, 1960), pero en su interior encontramos un análisis mucho más amplio de la educación. Nos referimos a *Escuela primaria para Brasil*, que fue una conferencia proferida en el simposio “Educación para Brasil”, organizado por el Centro Regional de Pesquisas Educacionais en Recife, en 1960. Este evento, junto con el congreso de 1958, marcan las apariciones de Freire ante el público especialista, donde su figura seguía tomando importancia y ganando seguidores.

Como hemos comentado antes, los primeros escritos de Freire debemos comprenderlos completamente inmersos en su contexto y enfocados holísticamente hacia él. En una posición de analista de la realidad, Freire habla en ese texto de que en cada encuentro alfabetizador, sindical o cultural, se da un ensayo a escala de lo que debería ser la democracia en el país. En esos mismos círculos de cultura, se hacía una re-significación del tiempo (sociedad en transición) y la historia por las fases de la conciencia. Por ello siempre se vuelve en la reflexión freiriana a la crítica del pasado colonial de la nación<sup>5</sup>, a la experiencia brasileña en temas democráticos que preocupan en su presente y a los conceptos existenciales, por tanto, de tiempo en tránsito y conciencia.

El mismo tipo de examen de la realidad lo encontramos en otro de sus primeros ensayos conformado como un libro completo, *A propósito de una administración* de 1961. Que tiene un carácter administrativo, es decir, de descripción de la situación de la Universidad de Recife (el texto incluye las fotografías de construcción y diseños de las nuevas facultades y el análisis del estado de las instalaciones de la UR).

En esta obra, editada un año antes de que completara los pasos para el método alfabetizador a través de sus experiencias, aparece por primera vez la palabra concientización. Todavía articulado con sus definiciones de conciencia transitiva y conciencia intransitiva. Esta compa-

<sup>5</sup> Nos estamos refiriendo aquí a *Escuela primaria para Brasil*.

ginación entre los términos está presente en su trayectoria hasta muchos años después, donde sigue utilizando ambas formas. Ya en *Pedagogía del oprimido* escrita en 1968 (si bien publicada en el 70), solo hablará de concientización sin más. Hay que aclarar que pensamos en los términos de transitividad e intransitividad de la conciencia como aquellos que después sustituye Freire precisamente por el concepto de concientización, el cual abarca ambos en las diversas fases de la conciencia pasando por su estudio y proceso de aprendizaje sociopolítico de la sociedad en tránsito. Sin embargo, merece la pena señalar que es en este párrafo donde primeramente aparece el término más importante para la teoría de Paulo Freire, precisamente refiriéndose a la función de la UR y llamando al rector a que su deber sea este:

*“La Universidad de Recife solamente podrá contribuir positivamente al desarrollo urgente de la región si sabe también cuánto tenemos que luchar contra la “inercia” y la “demora” culturales, que retrasan el proceso de desarrollo. Sabiendo que se precisa un esfuerzo en la educación, concientización, para ayudar a ese desarrollo” (Freire, 1961: 13-14).*

El texto *A propósito de una administración* es un escrito de Freire que se publica en la imprenta de la universidad, y que versa sobre la gestión del profesor João Alfredo al frente de la rectoría de la UR. Freire aprovecha su experiencia y aprendizaje administrativo en el SESI para completar un auténtico inventario sobre el estado de la universidad en ese momento. Este es un texto por tanto, que fusiona varias cuestiones del trabajo de Freire. Su función en la universidad, que va desde la de profesor, hasta el de mediador con las y los alumnos, pasando por el trabajo de organizador de la propia universidad allende al rector João Alfredo.

En realidad, constatamos en los artículos y fuentes directas de estos años que Freire junta sus diversas funciones. Es decir, recrea en varios textos entrecruzados ideas que pertenecen a distintos ámbitos. Podemos aludir a los componentes filosóficos, lugares comunes que encontramos, aunque al conectarlo con la realidad de Freire damos cuenta de que son varias esferas en donde nos estamos moviendo. Por un lado, es profesor de universidad pero lleva la cultura a la calle, no se reduce a lo académico. Por otro, también intenta hacer un esfuerzo histórico por relacionar los hallazgos culturales del momento con la situación

de transición del país. Además de fragmentar sus reflexiones en textos que hablan de ámbitos distintos y a la vez de cuestiones parecidas. El artículo *El profesor universitario como educador* de 1962 es un ejemplo de lo que comentamos. En él Freire escribe:

*“En verdad, la actividad docente ha de ser una manifestación de la “apertura ontológica” del hombre, eminentemente comunicativa (...). Hoy, más que antes, la sociedad brasileña reclama de su profesor universitario su identificación con el educador (...). El profesor se hace educador auténtico en la medida en que es fiel a su tiempo y su espacio” (Freire, 1962a: 140 -141).*

Es decir, Freire está comprendiendo la profesión del profesor universitario como relacionada igualmente con la sociedad en todos sus aspectos. No ya solo analizándola en ámbitos distintos sino introduciéndose en ella. Así, es nombrado en el 62 director del Servicio de Extensión Cultural de la universidad (SEC). Y en este momento es cuando puede desarrollar en Sergipe y Angicos sus experiencias metodológicas.

Freire estaba entonces, primeramente con el MCP para luego desenvolverse con el SEC. Si bien el resultado de nuestras investigaciones llevan a pensar que en realidad participó en varios movimientos a la vez, llevando a cabo metodológicamente su proceso de aprendizaje con el pueblo. En un informe para el MCP que nos hace una idea de su actividad en estos dos tipos de círculos de cultura, los define de nuevo como un conjunto de actividades dinámicas relacionadas con el entorno social y cultural, así como económico y organizativo (Freire, 1961: 1). Sigue además con las mismas temáticas: transitividad, intransitividad, contexto histórico. Pero abriéndose a nuevas ideas como el tiempo desde el sentido de la acción y la historia (un alongamiento existencial del tiempo que también incumbe a la Teoría de la dependencia) y un repensar su propio método igualmente desde el existencialismo.

En un documento gráfico del Diario de Comercio, acerca de la promoción de cursos y otras cuestiones en las localidades donde funcionaban los círculos, se muestran las actividades de Freire en el SEC en 1962. Estos describen los mismos que los del MCP. Según Favero: “Las matrices teóricas de esas dos formulaciones [El MCP y el SEC] son prácticamente las mismas y de una manera y otra los elementos fundamentales del concepto filosófico-antropológico” (Favero 2006: 91).

Y es aquí, principalmente, aunque tomando todos los antecedentes ya nombrados, donde Freire exclama el “eureka” que define su método.

Hay que subrayar del mismo modo que en Sergipe y Angicos los colectivos culturales estaban formados especialmente por campesinos, y Freire tiene directa experiencia en su cotidianeidad con ellos. Realidad a la que volverá en Chile durante sus años de exilio (de ahí su corroboración de las mismas situaciones en distintos países).

En los documentos gráficos donde se anunciaban los grupos culturales —folletos, panfletos en Sergipe y Angicos— se observa el nombre sugerente de estos círculos: “O estudante face da Realidade brasileira” (Freire, 1962b). En el programa de este curso del SEC se lee en uno de sus puntos que se dará “O Homem na história, Noção de Cultura e conceito de Sociedade”. Lo cual quiere decir que Freire en sus cursos volvía de nuevo sobre la historia y sobre la noción de transitividad tanto de la conciencia como social.

En Srgipe las actividades igualmente estaban relacionadas con la Iglesia católica. Como en sus comienzos en el SESI, se apoyaban las iniciativas alrededor de una radio local que promovía la alfabetización. Todos estos círculos eran, en fin, una promoción de la cultura a partir de la participación del pueblo. En el Servicio de Extensión de Cultura continuó con las mismas labores hasta el segundo semestre de 1963. Los círculos como los del SESI, MCP, MEB y el SEC, posibilitaban la aparición de líderes regionales que fueron articulando desde abajo las iniciativas para la educación y políticas del nuevo gobierno de Goulart. En Sergipe la acción de Freire en el MCP destacó cuando miembros de la Secretaría de Educación visitaron la localidad. Seguidamente se llevan a cabo más iniciativas de este tipo por parte del SEC en otros municipios. Es entonces cuando el Ministro de educación, Paulo de Tarso, decide llevar a cabo una organización a nivel nacional viendo esta clase de ejemplos.

Además de Sergipe, la experiencia de Angicos fue fundamental. Es sobre esa impresión y sus nuevas lecturas que escribe ideas creativas en comparación con las anteriores obras, donde repiensa incluso desde la fenomenología su práctica. Además, dada la experiencia de Angicos es que Freire se hace más conocido a nivel nacional. Tanto por su relación entonces con Paulo de Tarso, ministro de educación de Goulart, como por el discurso que Freire dio delante del presidente de la nación. Es entonces cuando lo nombran Consejero pionero (solo había 15 en todo Brasil) para formar parte del Consejo Estatal de Educación de Pernam-

buco y llevar a cabo el Plan Nacional de Alfabetización, iniciándose este con la inicial experiencia en Brasilia, pero también en Vasco de Gama y Sobradinho.

Es famosa la respuesta que dio Freire ante Paulo De Tarso (Gadotti, 1996: 176 y ss.) cuando este le invitó a Brasilia para hablar sobre el Plan Nacional de Alfabetización. Freire le dijo “Perdão, Ministro, mas o Sr. Sabe o que está falando?” Obviamente, en este momento, tenía ya una experiencia docente, en la administración y en la alfabetización, de diez años a pie de campo. Con lo cual, podemos hacernos una idea de la altura e importancia de nuestro autor en 1963 (cinco años antes de escribir *Pedagogía del oprimido*). Es entonces cuando se empezó a hablar de la aplicación del método de Paulo Freire a 20.000 círculos de cultura con más de dos millones de ciudadanos implicados.

“lo que propuse a Paulo Freire como Ministro de Educación fue una ampliación a nivel nacional de la experiencia de Angicos. El objetivo era la multiplicación por todo el país de los Centros de Cultura a partir de la experiencia piloto” (Gadotti, 1996: 176).

Es decir, a finales de 1963 y comienzos de 1964 tenemos a Freire junto con Paulo De Tarso, ministro de cultura de Goulart, planeando la toma de tierra del PNA siguiendo los pasos de alfabetización del método de Paulo Freire. El ministro asistió junto con el educador a varios círculos culturales en algunas localidades del país como las mencionadas anteriormente. Justo antes de iniciar esas actividades Freire definía tal método en el discurso que dio en Angicos ante Goulart:

“Método ecléctico con el que estamos consiguiendo resultados casi mágicos, pero que en verdad no son mágicos, porque se fundamentan en principios de orden científico, filosófico (...) es el pueblo la fuente donde realmente tenemos que beber la autenticidad de nuestra sabiduría universitaria” (Freire, 1963a: 1).

Esto cuadraba con los anhelos del gobierno y su gabinete que formaba la Comissão Nacional de Cultura Popular. La misma tenía el objetivo de implantar en el ámbito nacional nuevos sistemas educativos de cuño eminentemente popular. Esa comisión la presidió Paulo Freire. Y ella da lugar a la experiencia de Brasilia de 31 de marzo<sup>6</sup>. La idea educativa de Freire en ese momento es:

*“La educación que se ha de dar en este país, ha de ser una educación de coraje, una educación que ayude a nuestro*

<sup>6</sup> El golpe de estado fue ese mismo día. Destacamos esto para entender el nivel de intensidad de eventos sociales en la que se estaba dando este proceso.

*pueblo a que emerja, a insertarse en el proceso [social de transformación]. Una educación que concientice al pueblo brasileño para que él haga junto con los hombres públicos, las reformas impostergables que este país precisa” (Freire, 1963a: 1).*

Freire se expresó siempre en términos muy comunes, aglutinadores, pero con conciencia y desde una perspectiva crítica.





## 4. FILOSOFÍA LATINOAMERICANA EN LA PEDAGOGÍA DE PAULO FREIRE DESDE 1955 HASTA 1970. RELACIONES Y FUNDAMENTACIONES DEL PENSAMIENTO FREIREANO

A partir de aquí lo diacrónico sería exponer *Pedagogía del oprimido*, o *Educación como práctica de la libertad* así como hemos hecho con los textos que hemos analizado uno a uno en nuestro recorrido. Sin embargo, esa exposición la desviamos ahora hacia las fuentes latinoamericanas que a su vez están en el andamiaje del pensamiento freireano. Aportando algo distinto tal y como lo argumentábamos en el estado de la cuestión.

Todo lo expuesto hasta aquí podría ser una introducción a los textos clásicos de los 60 como *¿Extensión o comunicación?*, *Educación como práctica de la libertad* o *Pedagogía del oprimido*, pero nosotros pasamos a otras cuestiones que no han sido tan tratadas sobre esas obras viéndolas también desde un nuevo enfoque. Con ello pretendemos hacer nuestro aporte al estado de la cuestión, al marco de las investigaciones sobre Paulo Freire.

### 4.1. LA INFLUENCIA DE LA ESCUELA NUEVA Y EL ISEB EN EDUCACIÓN Y ACTUALIDAD BRASILEÑA

La teoría freireana se ubica en sus comienzos en un amplio horizonte intelectual. Cuando Freire escribió su tesis e igualmente en su actividad posterior hasta 1964, son varias generaciones y corrientes — tanto pedagógicas como sociológicas, filosóficas, etc.— las que se encontraban en auge en Brasil.

Para situarnos en ese gran marco utilizaremos los textos principales que Freire leyó, y a través de esa línea directriz intentaremos formar una relación entre lo que nuestro autor publicó y aquello que paralelamente se estaba pensando cerca de él en su país.

La intención no es la de presentar esa ebullición interdisciplinaria del Brasil de mediados de los cincuenta hasta el golpe de estado. Eso sería un propósito imposible aquí. La cantidad de bibliografía en ese lapso de tiempo es prácticamente inconmensurable. Nuestro objetivo es más bien conocer las ideas a las que Paulo Freire prestó atención por aquellos años. Hacer un desarrollo de algunas de ellas y esbozar un conjunto. Aunque esto sigue siendo una inmensa tarea, el método de selección del material a tratar es algo que nos acota para formar un

marco de ideas filosóficas y educativas brasileñas en Freire. Esa columna vertebral de textos estudiados por parte de nuestro autor nos ayuda a ubicarlos en relación con los suyos propios.

Las conclusiones a las que nos llevaron esos autores, entre otras, están plasmadas en el contexto que introducía nuestro trabajo en sus primeras páginas, ya que ellos mismos hacen un análisis de su época. Ahora, en lo que se refiere al entorno, solo aludiremos a algunos puntos o redundaremos en otros. Como hemos pasado ya por esos escenarios, lo propio en este momento es concentrarnos en los debates que existían —en los que Freire participó— y además, mostrar las perspectivas coincidentes entre las diversas posturas.

El espacio de tiempo del que hablamos corresponde al de una intensa producción intelectual del país, una época de cambio político, económico, institucional, etc. Situados ante ese panorama, vemos claramente que son dos vertientes específicas las cuales están presentes en Freire. La Escuela Nueva en la pedagogía brasileña; y la ideología desarrollista y nacionalista pensada por el ISEB.

Respecto a la Escuela Nueva, en los textos utilizados por Freire en sus trabajos, destacan dos autores: Anísio Teixeira y Fernando de Azevedo. Estos, igual que otros en esa misma escuela, representan un cambio en la concepción educativa en Brasil. Una ruptura que acompañaba a una época de transición. Sin embargo el fondo de estos educadores toca en profundidad lo histórico ya que su crítica se extiende a la educación anterior, colonial, a la que denuncian como verbalista, anti-democrática, racista y patriarcal. A pesar de que, como bien apunta Gadotti (2008), estos autores tuvieron ideas liberales, suponían un gran cambio con respecto a la educación que estuvo presente en el período de la colonia en Brasil. De ahí que esta corriente pedagógica fuera denominada Escuela Nueva —además de por tener un manifiesto con el mismo nombre, firmado por varios pedagogos a mediados de la primera mitad del siglo xx.

Por otro lado, tenemos el ISEB. En donde actúan personajes de una generación posterior. Quienes retoman ya como centro el desarrollismo, el industrialismo y el nacionalismo. La problemática en esa institución es el análisis de la realidad de Brasil. Quizás, mientras la Escuela Nueva tenía el nacionalismo presente, en el ISEB se hacía explícito y se trabajaba en ello de manera particular.

Pensando al lado de políticas denominadas populistas, en el ISEB vemos un impulso desde la ideología hacia la articulación de clases so-

ciales para el desarrollo de la nación brasileña. El fin de la institución era actuar como cemento ideológico, y eso la llevó a experimentar choques teóricos internos. Los cuales redituaban positivamente en debates, congresos, ediciones de revistas, teniendo así presencia en el ambiente cultural del país. Con ello podemos figurarnos que Freire prestara atención a filósofos como Álvaro Vieira Pinto o sociólogos como Alberto Guerreiro Ramos. Estos dialogaron dentro del ISEB dando lugar, como decimos, a discusiones —como las que atendían a la procedencia de la inversión para el desarrollo o el tema de la conciencia nacional (que influyó claramente en el estudio freireano de la conciencia). El ISEB está en dialéctica con la política brasileña y el programa nacional propuesto por sus colaboradores se veía reflejado en las instituciones. Entre ellas el mismo Servicio Social de Industria, en su sección educativa.

Los dos nódulos intelectuales que comentamos, Escuela Nueva e ISEB, plantean todo un entorno de estudio que acompaña al desarrollo de la práctica freireana. Incluso algunos comentaristas (Saviani, 2008) incluyen a Freire en una parte de la Escuela Nueva, en el aspecto popular de la misma. Además de que, de hecho, pasara en los momentos antes de 1964 a formar parte del ISEB. Existen igualmente, como observaremos, coincidencias en el análisis de conceptos como conciencia, realidad, cultura, desarrollo o ideología. Todos estos mediados por la situación brasileña.

Para agregar algo más a lo dicho hasta aquí, es de rigor anotar que tanto la vertiente pedagógica de la Escuela Nueva, como el ISEB, tenían su presencia en las dos ciudades con más peso cultural en el Brasil de mediados del siglo xx. A saber, las aglomeraciones urbanas de São Paulo y Rio de Janeiro. Recife quedaba en algún sentido lejana. No obstante vio nacer a dos de los intelectuales más importantes de la historia de Brasil, Paulo Freire y Gilberto Freyre. Y hemos de referirnos brevemente a este último en lo que respecta a las fuentes intelectuales brasileñas presentes en nuestro autor. Al menos por la magna obra *Casa Grande y Senzala* —que algunos denominan El Quijote brasileño— la cual es una conjunción entre sociología y literatura.

Así, Gilberto Freyre nos describe exhaustivamente la filogénesis y la ontogénesis de Brasil y nos habla de la educación en un sentido cultural. A lo cual prestó oídos Freire. Gilberto también critica (en esto estaría de acuerdo con la Escuela Nueva) la educación colonial; denunciando la violencia del castigo que la caracterizaba y su patriarcado, que se convertían en la continuación de la política y economía coloniales (Freyre, 1989: 419).

Sin embargo, Gilberto también nos informa sobre una cuestión a destacar de la experiencia histórica educativa en Brasil, lo cual forma parte de la cultura brasileña. Aquellas relaciones dialógicas que consiguieron las reducciones guaraníicas, las cuales ascendían a decenas con hasta setenta mil habitantes cada una, propagadas por el territorio brasileño a principios del siglo XVII. Esas reducciones, que han sido valoradas como asentamientos donde se fraguaron las posteriores ideas del socialismo europeo (Dussel, 2007b: 81), también se dieron como verdaderos momentos de educación freireana. Significando una excepción frente al resto de la educación colonial. Según Gilberto Freyre:

*“El padre Simón de Vasconcelos nos ilustra acerca del sistema de trato intelectual adoptado por los jesuitas con relación al niño. Es así que Anchieta nos informa: “... al mismo tiempo era Maestro y discípulo”, y de los columins: “... le servían de discípulos y Maestro”, sucediendo que el padre “... en la misma clase, hablando latín, obtuvo del habla de los que le oían la mayor parte de la lengua del Brasil. En otra esfera, los columins fueron maestros, maestros de los propios padres de la Compañía, de sus mayores, de su gente; aliados de los misioneros contra los payés en la obra de cristianización aborigen” (Freire, 1989: 160).*

Azevedo lo recoge igualmente (Azevedo, 1950: 198), siguiendo al mismo Gilberto, cuya obra tuvo una repercusión indiscutible en el estudio de Brasil. Ahora bien, la intuición de relacionar a Paulo Freire con la educación en los pueblos originarios, más allá de las reducciones guaraníicas, está siendo profundizada en la actualidad (Silva: 2014). El propio Carlos Lenkersdorf (2005) por poner un ejemplo práctico y cercano, conviviendo durante décadas en comunidades mayas tojolabales, utilizó el método Paulo Freire para el aprendizaje y enseñanza del idioma maya (escrito y leído) en los pueblos donde se habla. Ya existen trabajos, como decimos, que vinculan el proceso de aprendizaje de los pueblos originarios con el de Paulo Freire.

Una vez apuntadas brevemente esas relaciones, retornamos al enfoque sobre la Escuela Nueva y el ISEB. Las temáticas de vinculación entre Freire, la educación en los pueblos originarios o Gilberto Freyre han de ser abordadas en trabajos más extensos y especializados sobre ello. Volvemos ahora al contacto directo de Freire con los dos hori-

zontes de pensamiento que queremos abordar. Tanto la Escuela Nueva como los intelectuales del ISEB, tenían como algo principal el tema de la educación y la vinculación de esta con lo cultural y lo real, ya fuera en un sentido histórico, ideológico o económico. La realidad brasileña pasó a un primerísimo plano para todas las mentes inquietas. Esto se ve reflejado, sin ir más lejos, en los títulos de sus obras: *Educación y actualidad brasileña* de Freire; *Educación y crisis brasileña* de Anísio Teixeira; *Conciencia y realidad nacional* de Vieira Pinto; *Nacionalismo en la actualidad brasileña* de Hélio Jaguaribe, etc. El estudio de estos autores a los que nos estamos refiriendo para Freire estaba justificado ya que entre todos conformaban un análisis de su mundo para transformarlo, una intelección del mismo que se hacía necesaria ante su circunstancia.

La idea en Freire que recorrería toda su obra hasta en un libro final de su carrera como es *Cartas a quien pretende enseñar* (2006b), que nos dice que la teoría ilumina la práctica y de que la teoría no es nada sin la práctica, estaba enraizada en el proceso de transición de todo un país. Expliquemos esto avanzando la interrelación entre teoría y realidad en las corrientes del pensamiento educativo y filosófico que influyeron en Freire.

#### 4.1.1. La Escuela Nueva

Tanto Fernando de Azevedo como Anísio Teixeira, los dos autores que vemos más presentes en las bibliografías propuestas por Freire, forman parte del núcleo de la Escuela Nueva. Esta vertiente pedagógica, compuesta por otros educadores como Lourenço Filho (Gadotti, 2008: 262), se reúne alrededor de un manifiesto firmado en 1932. El documento es una crítica al carácter conservador y clerical de la tradición, entre otras cosas. Se escribe en São Paulo, aludiendo a valores democráticos, a la nacionalización de la instrucción y a la organización de la escuela urbana y rural.

Teixeira y Azevedo son considerados como pedagogos dentro de esta corriente, pero también como juristas, sociólogos y filósofos. Su formación es interdisciplinaria. Ambos hacen, sin lugar a dudas, filosofía de la educación y la cultura.

Se sitúan dentro del debate de la Escuela Nueva que, como el mismo Teixeira (1956) aclara, comenzó junto con la revolución de 1930. Lo cual nos indica que duró varios años, al menos hasta mediados de los cincuenta. Esto es así porque las obras de Azevedo todavía hablan del “debate educativo” hasta al menos 1955. Son quince años, en los que

educadores brasileños se volvieron sobre la institución de la enseñanza al ver que la industrialización trastocaba todas las facetas de la vida:

*“Una de las consecuencias de esa evolución (...) de la vida nacional viene siendo la incorporación, sin la debida preparación, de las masas del campo y las pequeñas ciudades al cuerpo de operarios de los centros industriales y al crecimiento vertiginoso de las grandes ciudades” (Teixeira: 1956: X)<sup>7</sup>.*

La Escuela Nueva significó una auténtica revolución que acompañaba al hito del 30. Significaba abandonar el paradigma educativo de la colonia, que se basaba en la memorización, el verbalismo vacuo o el trabajo manual como algo mal visto —críticas que influirían en Freire directamente—, para pasar a la popularización de la enseñanza, la cual se concibe como instrumento para promover la igualdad. Dentro de una sociedad donde la consciencia cultural para el hombre y la mujer, les haga crecer y ejercer derechos y deberes en una democracia.

La Escuela Nueva no fue un fenómeno pasajero, cambió la pedagogía de Brasil hasta nuestros días. Fue algo profundo que incumbe a la historia brasileña. O dicho de otro modo, fue la reacción contra siglos de tradición, un cambio que repercutió en muchos ámbitos de la cultura nacional. Freire, aunque no firmó el manifiesto de la Escuela Nueva, se encuentra igualmente en ese punto de inflexión. Siendo incluso más crítico todavía que la Escuela Nueva. Saviani (2008), lo ha visto igual que nosotros, catalogándolo como Escuela Nueva popular. La educación nueva, podemos decir, puso las bases para la crítica freireana y esta continuó a la de la Escuela Nueva.

En este punto entonces, podríamos preguntar ¿Cuáles son las principales ideas de de esta corriente que Freire leyó a través de sus representantes? Primero, y sobre lo que más discutieron, fue la pregunta acerca de qué es educación —lo que convirtió su reflexión acerca de tal definición, en filosófica. Y segundo, aunque ambos tópicos se den de algún modo a un tiempo, pensar la educación junto con lo social y lo real. Las dos cuestiones, como decimos, son análogas.

Tanto que para Azevedo, hay una unión entre el concepto de cultura y el de educación. Si se habla de cultura brasileña, como en su obra (1950) con el mismo título, aludimos entonces a la educación brasileña. La educación tiene que ver con los ámbitos humanos en sentido holístico.

<sup>7</sup> Ahora explicaremos este cambio en relación a la educación en Teixeira.

Azevedo desarrolla la descripción del estado de cosas cultural y propone una prescripción para reformar lo real-social brasileño. La educación es una de las ramas de esa reforma, hacia una mejora de las condiciones económicas y sociales de Brasil. Así, analizando la historia de su país, muestra el paso del Brasil antiguo al nuevo. Y con el foco en esa trayectoria histórica diagnostica las carencias, como por ejemplo la falta de ciencia y técnica en lo educativo. Y lo hace para que ellas tengan más peso en las nuevas concepciones pedagógicas.

Criticaba igualmente que la educación oficial fuese elitista, dado que no tenía conexión con la mayoría de la población. De hecho, en la práctica, una de las intervenciones de este autor en lo público fue la colaboración para cambiar las leyes en distintos ámbitos y así democratizar lo educativo. Azevedo plasma legalmente en la reforma de 1928 sobre el marco regulativo del Distrito Federal en Brasil, el acople de las mayorías sociales a nuevos trabajos relacionados con el aumento poblacional de las ciudades y la industrialización.

Desde la perspectiva liberal de Azevedo, debía de darse una unificación del marco regulativo a nivel nacional (en la Constitución de 1937 ya se tiene lo educativo como deber primordial del estado). Una legalidad que —al menos desde este punto de vista— ligaba la educación con la práctica, dejando atrás la retórica y el verbalismo vacío de la educación colonial.

Así, en la intervención sobre la legalidad que propugnaba Azevedo se refleja que la formación debía estar en conjunción con el cambio económico del país. En consonancia con ello debía haber una transformación en el ámbito de las instituciones para que la educación llegara a toda la sociedad. Se conformaba entonces una enseñanza que se extendía con la aplicación de políticas estatales, dando lugar a una cultura ligada a la territorialidad (nacional) y a la utilidad científico-técnica. En lo cual Azevedo insistía para que el aprendizaje fuera práctico. Es una línea educativa en la que ya estará presente la vinculación entre lo real y lo educativo y que se refleja en Freire. Las estructuras económicas, sociales, religiosas, etc. en relación con la enseñanza y el diálogo entre distintas esferas.

Esta era, a grandes rasgos, la idea que Azevedo tenía de educación. Algo vinculado a su contexto y a la cultura. Nos disponemos a exponer otro autor de la Escuela Nueva (también *grosso modo*) y a continuación, antes de llegar al ISEB, criticar también a estos escritores desde la perspectiva freireana, la cual según nuestra posición, llegó más lejos



que estos planteamientos. Es decir, Freire no fue tan laxo a la hora de valorar las posibilidades democráticas del discurso liberal. El fin expositivo de estas líneas se verá pues, complementado, por la pedagogía de la liberación de Freire.

Vamos entonces a Anísio Teixeira, quien trata como tema central el concepto de educación —transversal en esta vertiente pedagógica como es la Escuela Nueva. Teixeira, a quien se le ha denominado como filósofo de la educación (Gadotti, 2008), reinterpreta a pensadores como Platón o Dewey para resignificar el concepto de enseñanza. De hecho, Teixeira hace de la filosofía una teoría general de la educación, inspirándose en Dewey: “Las relaciones entre filosofía y educación son tan intrínsecas que John Dewey puede afirmar que las filosofías son en esencia, teorías generales de la educación” (Teixeira: 1959: 14). Y vice-versa podríamos decir.

Dewey toca también el tema de la cultura y de ahí se filtra a la Escuela Nueva como cuestión paralela a la enseñanza. Cultura en este caso sería lo que no es naturaleza, aquello que tiene en su seno el lenguaje y la comunidad y que en un sentido educativo se encuentra en relación a la lógica de la investigación llevada a cabo en el salón de clases. Esta lógica de la investigación también es la lógica de la vida para Teixeira.

Hay que comprender así, de nuevo, lo educativo en unión con la cultura. Textos suyos como *Educación y crisis brasileña* o *La educación no es privilegio*, afirman el objetivo de hacer extensa la enseñanza a toda la nación, donde ella misma participe culturalmente en su construcción. Eso es lo que significa que el saber no sea privilegio, que las grandes incorporaciones poblacionales al protagonismo político acompañen a una formación tanto de la persona como de la comunidad. En Freire esta idea se verá reflejada en la afirmación del saber del oprimido, donde este es el que enseña.

Respecto a la palabra crisis, referida en *Educación y crisis brasileña*, también se encuentra frecuentemente en el ambiente. La crisis venía porque la etapa social anterior se estaba poniendo en cuestión, las instituciones (y por tanto el país, el Estado) debían ser reformadas. Teixeira, igual que Azevedo, describe las transformaciones contextuales que se producían en Brasil, haciendo un recorrido histórico hasta la descripción de los debates legales, de financiación y estructuración, que se daban en el momento. Para Teixeira la finalidad de la enseñanza era:

*“administrar una educación de base, capaz de habilitar al hombre trabajador en sus formas más comunes (...) de*

*una escuela, que tenga en ella su propia finalidad (...). Por esto mismo, no puede ser una escuela de tiempo parcial, ni una escuela solamente de letras, ni una escuela de iniciación intelectual, sino una escuela sobre todo práctica, de iniciación al trabajo de formación de hábitos de convivencia y participación en una sociedad democrática” (Teixeira, 1989: 435-462).*

Así, los ideales de Teixeira junto con los de la Escuela Nueva giran en torno a la democracia, pero esto conlleva igualmente una lucha contra las desigualdades materiales, descentralización o centralización de la normativa educativa, laicismo y anti-patriarcalismo. La teoría educativa estaba intensamente relacionada con la política, no podía existir una democracia participativa sin una educación extendida a toda la sociedad y viceversa. Recordemos que estamos en una sociedad la cual se encontraba en convulsa transformación de sus medios de producción (industrialización). Es más, para Teixeira no puede existir esa democracia si no existen las condiciones materiales que afirmen una igualdad, esto lo señala, como decimos, comprendiendo lo educativo a modo de vía para la corrección de esas desigualdades.

En Teixeira vemos así la bidireccionalidad de lo educativo, que es bisagra entre lo cultural y económico. No solo existe un recorrido desde la educación a lo social, sino que esto último irrumpe sobre la escuela, la enviste y cambia. Teixeira teniendo como clave la filosofía, piensa en la permeabilidad de una esfera a otra, de la educativa a la social y viceversa —la lógica de la investigación es la lógica de la vida (Dewey). Es entonces observador de un proceso en el que la población empezaba a cambiar la política y la economía (los primeros pasos hacia el populismo de los 50 y 60), y esto se reflejaba en la escuela: era una Escuela Nueva por tanto.

Teixeira quería teorizar la transformación de esa escuela, regenerarla, y que los logros económicos de una sociedad en desarrollo fueran apuntalados en una formación íntegra de la persona. Desde el salón de clases se podía presionar para que hubiera lo que Teixeira denomina como democracia económica.

*“El instrumento de la democracia (...) es la educación popular, esto es, la educación de todos para la vida común y la de algunos —seleccionados de entre todos— para las funciones especializadas de la sociedad democrática y pro-*

*gresiva. Esta educación popular (...) no fue organizada en el período debido y normal [escuela antigua] (...). Los problemas de nuestro tiempo son los de la realización de una democracia económica posible” (Teixeira: 1956: 186).*

O dicho de otro modo, la Escuela Nueva tenía como objetivo construir una educación que propugnara una igualdad, reaccionando en contra de una élite (colonial), para crear una sociedad, en definitiva democrática.

Este factor económico —y con esto vamos ya a la aportación de Freire “en relación” y “a partir de” estos temas— es crucial para entender la diferencia entre el liberalismo de la Escuela Nueva y la crítica y liberación de la postura de Paulo Freire. Obviamente no hay que confundir liberalismo con liberación, son dos palabras opuestas, antagónicas. Y por otro lado es lógico que Freire se opusiera en este aspecto a una parte de la Escuela Nueva. Esto es así ya que adopta la perspectiva del oprimido en el momento del desarrollismo, algo que coincide más, por otra parte, con su tiempo, algunos años después de los planteamientos que acabamos de exponer.

Freire es un pedagogo crítico (Araújo, 2002), su perspectiva desde y con los oprimidos genera la crítica a las estructuras que dejan a las personas fuera del sistema, sin voz. Azevedo y Teixeira pensaban en una extensión de la educación, lo cual es loable. Pero Freire argumenta que eso solo es posible mediante la transformación del sistema para terminar con la desigualdad material que este intrínsecamente produce. A través de la horizontalidad y nunca por una élite (de cualquier tipo) que cambiara la sociedad posicionándose “desde arriba”.

De este modo, tanto por la manera de construir el conocimiento en la práctica, como por las consecuencias de gran calado político que ese método trae consigo, los puntos de vista de Freire son más críticos que los de la primera Escuela Nueva —sin que esta dejara de significar una ruptura importante que le influenció. Algo que se hace obvio en la comparación de unos textos con otros. Primeramente, Freire no reconoce lo democrático que la Escuela Nueva establece como “un hecho”, como algo “de facto”. Los escenarios de unos y del otro son evaluados de manera diferente. Tanto Azevedo como Teixeira afirman que existe una democracia, cuando Freire lo niega aludiendo, por ejemplo, que todavía se palpaban las consecuencias de la colonialidad, la misma esclavitud en la explotación y el patriarcado.

Freire al posicionarse con el oprimido —fuera del sistema liberal— no puede admitir el mundo actual descrito como “democrático” e “igualitario”, ya que este no existe en la realidad de los condenados de la tierra. De manera que en el campo económico-crítico, o político-crítico, estos autores no coinciden. Siendo Freire más radical desde el análisis de la injusticia de la sociedad, al situarse desde la dicotomía opresor-oprimido. Lo cual es prolongación y ampliación de la de Marx entre proletariado-burguesía. El liberalismo es formalista a la hora de hacer un análisis de lo social. Piensa que existen las mismas posibilidades para cada ciudadano (con un subyacente darwinismo social) y Freire en los textos de sus primeras fases (Freire 1959; 1960; 1962a) no se cansa de rechazar esa ilusión liberal en la que cada ciudadano es un potencial empresario. Situándose con los oprimidos, nuestro autor sabe que en ellos cabe más bien la postura liberadora.

#### 4.1.2. El ISEB

##### 4.1.2.1. *La formación del ISEB y debates internos*

En 1947 Hélio Jaguaribe tuvo la iniciativa de coordinar un grupo de intelectuales con el fin de debatir acerca de cuestiones sociológicas, políticas y filosóficas de la realidad brasileña. Este grupo se denominó Itatiaia, en honor al lugar a medio camino entre Río de Janeiro y São Paulo donde se celebraban los encuentros. En 1952, estas reuniones tomaron forma institucional con el IBESP (Instituto Brasileño de Economía, Sociología y Política) antecedente directo del ISEB.

Hélio Jaguaribe y Lourival Fontes (consejero del gobierno de Vargas) mediaron para esa constitución definitiva del ISEB por parte del Ministerio de Educación de Brasil. El paso del IBESP al ISEB está marcado por la sucesión de varios presidentes de la república de Brasil, desde Vargas a Kubitschek, pasando por Café Filho (Weffort, 2006: 302). La idea era conformar finalmente un centro de altos estudios, que continuara ideológicamente las políticas gubernamentales, además de ser una fuente de análisis de la situación brasileña.

El ISEB, ya consolidado en 1955, tuvo en la publicación de *Cuadernos do Nosso Tempo*, una de sus principales vías de extensión en lo que a producción intelectual se refiere. Esta tuvo presencia en las universidades del país, y en instituciones educativas como la Unión Nacional de Estudiantes (UNE) y los Centros Populares de Cultura, además de en el propio Servicio Social de Industria. Para hacernos una idea de lo que este centro de estudios fue, hay quienes comparan su estructura

con la CEPAL (Bresser-Pereira: 2005). Solo que el ISEB estaba construido desde la política interior de Brasil, y por ello tenía un enfoque más nacionalista:

*“El ISEB quería afirmar el primado de la ideología nacionalista en el presente. Pretendía —y en cierta medida lo consiguió— aquello que le había faltado a sus predecesores: crear una ideología del desarrollo, fundar escuela, influenciar la vida del país” (Weffort, 2006: 304).*

Quizás los cuatro personajes más significativos del ISEB: Roland Corbiser, Hélio Jaguaribe, Guerreiro Ramos y Vieira Pinto (todos ellos directores del instituto en algún momento desde 1955 a 1964) reflejen la interdisciplinariedad de la institución. Éstos pertenecen a las ramas de la ciencia política, la sociología y la filosofía. Hemos de nombrar también a otros autores además de ellos, específicamente los firmantes del acta de fundación: Nelson Werneck, Roberto Campos, Miguel Reale, Gilberto Freyre, Anísio Teixeira, Buarque de Holanda, Caio Prado.

Estos personajes de la cultura brasileña tuvieron como objeto la reflexión sociológica, política y filosófica, no tanto económica. Lo cual ha hecho afirmar a estudiosos del tema como Bresser-Pereira (2005), que el pensamiento nacionalista y desarrollista del ISEB, no se centró tanto en lo económico como la CEPAL. La función del ISEB más bien era en el fondo la identificación del pueblo con el gobierno de la nación, respaldando una línea política que favoreciera la desaparición de desigualdades y la extensión de la democracia. Para el instituto, el estado, y no el interés privado, debía regir la economía y lo público.

Esa intención teórica hizo que dentro del centro de estudios hubiera una pluralidad ideológica. El objetivo estaba claro, pero existían diversos modos de llegar a él. Y esto tuvo como consecuencia intensos debates internos.

Uno de esos primeros debates que se dio dentro del instituto, fue el que enfrentó a Hélio Jaguaribe con Guerreiro Ramos, en torno a las cuestiones políticas que el ISEB trataba. La polémica versó sobre las diferentes posturas acerca de la inversión de capitales para la consolidación de la industria. Un tema, por cierto, esencial para lo que luego también sería la Teoría de la Dependencia. Ramos, interpretó una de las obras de Jaguaribe como laxa a la hora de criticar la posibilidad de entrada de capital externo en la industria de Brasil —lo cual significaba que el trabajador e incluso el empresario brasileño, quedaban fuera de

la política en el desarrollo del país— ya que primaría la compañía extranjera (principalmente estadounidense). Jaguaribe se defendió arguyendo que esa no era realmente su posición, y que Ramos tomó la exposición que hacía del panorama y de las posibilidades, como si fuera su postura propia. La polémica se resolvió con la salida de Jaguaribe de la institución y el paso de su presidencia a Roland Corbisier.

Junto a esta polémica, merece ser considerada otra más, al menos para hacer un esbozo de temas generales que incumbieron al ISEB. Es la que aparece a partir de la crítica de Caio Navarro, quien seguía planteamientos de la Universidad de São Paulo. Ha sido la fuerte crítica de Caio Navarro hacia el ISEB otro de los grandes debates en este terreno. Navarro argumenta que en el ISEB, incluso cuando había una pluralidad de posturas ideológicas dentro de él, no existía una crítica desde Marx hacia el proceso desarrollista. El ISEB caería en el error de no comprender el desarrollismo como lucha de clases.

Es obvio que la crítica de Navarro destaca la ambigüedad del populismo y el desarrollismo. Ahora bien, en este punto hemos de ser bastante cuidadosos a la hora de valorar el entramado ideológico del centro de altos estudios. Nuestro enfoque ha de ser complejo, como lo era la situación de transformación social, para así valorar mejor las posiciones. Y por complejo nos referimos a la consideración de varios factores que se daban a la vez y a la atención sobre matices que van más allá de la suposición de una teoría como “marxista o no marxista” para su análisis.

La ideología populista del ISEB, si bien no se basaba en conceptos de Marx, no podemos negar que evolucionó hacia una postura de izquierdas (progresista) y de compromiso con el oprimido: “una creciente inclinación hacia la izquierda hasta 1964, cuando ocurrió el golpe militar” (Weffort, 2006: 301), es decir, la ascensión al poder de Goulart. Ya hemos comentado antes que el ISEB, a diferencia de la CEPAL, no tenía un discurso sobre la economía, su foco era la ideología y la organización política. Segundo, hemos de tener en cuenta que el ISEB fue una de las primeras instituciones que el golpe de 1964 eliminó. Lo cual quiere decir que esa institución no le interesaba al imperialismo ni a la burguesía que finalmente se alió con él. Estamos ante el problema de fondo de la Teoría de la dependencia que llevó a Theotonio a diagnosticar que Latinoamérica estaría vinculada a la dicotomía entre socialismo o dictadura. En otro plano, la imposibilidad de una burguesía nacional.

La crítica de Navarro alude directamente a que en el proceso desarrollista se conceda la existencia de burguesía. Ahora bien, repetimos

que el progreso de la ideología del ISEB fue hacia la de un populismo socialista. El proceso ideológico, con el cual estaban de acuerdo Pinto, Ramos, Werneck, etc. apoyó al gobierno de Goulart, que contradecía los intereses imperiales de las burguesías que acabaron dando un golpe de estado, y cerrando el ISEB. Criticar esa institución en este punto por no usar conceptos marxistas puede llegar a ser una crítica de conceptos, en vez de lo que se refieren esos conceptos. La crítica de Navarro puede que hable a posteriori. Donde hay que fijarse es en que las condiciones intelectuales de los 50 llevaron más bien a adoptar términos propios del contexto y no tanto los del marxismo europeo. De hecho, a la Teoría de la Dependencia siendo uno de los análisis socio-económicos más importantes respecto a la circulación del capital a nivel internacional, también fue criticada por no utilizar “términos marxistas” (Dussel: 2014). Es curiosa la coincidencia entre la crítica de Agustín Cueva a la Teoría de la dependencia por no utilizar conceptos marxistas y la de Caio Navarro al ISEB por los mismos motivos.

En el ISEB existió una postura comprometida y coherente con la realidad nacional. Así como veíamos en Freire una organización de las comunidades de base y una crítica a las condiciones de los trabajadores, es decir, un “marxismo” que corresponde con la praxis real antes de con la identificación académica de textos económicos marxistas. Esto como decimos, dentro del ISEB, era complejo pues sus aspiraciones no eran las de interpretar lo económico sino lo social e ideológico. Ha de ampliarse pues el espectro hacia todo el proceso y contexto, de manera no simplista, solo en torno a los conceptos.

Habiendo constatado el peso cultural del instituto en diferentes ámbitos y cómo formó escuela. Hay que destacar ahora dos textos que predominan y hacen concreta esa red de influencias. Son *La reducción sociológica* de Guerreiro Ramos y *Conciencia y realidad nacional* de Vieira Pinto. Antes de formar parte del ISEB, a finales de los cincuenta, Freire los estudia. Éstos tenían como tema central la conciencia en relación a lo sociológico y al concepto de ideología. Ambos desenvuelven el panorama de lo que fue el diálogo interno al ISEB.

#### 4.1.2.2. *La conciencia crítica en Guerreiro Ramos*

El caso de Ramos es paradigmático. Su propuesta metodológica en el campo de la sociología ha sido valorado —al menos en lo que toca al desenvolvimiento de una sociología brasileña— como un antecedente a la Teoría de la Dependencia. Para Ramos la disciplina sociológica ha

de tener un vínculo ético-crítico con la realidad. Eso le llevó a suponer que la conceptualización debe ser creada dentro del contexto propio para responder a sus necesidades. Y no tanto a partir de teorías externas generadas en otras sociedades. Guerreiro Ramos es consciente de que la ciencia social alemana o estadounidense pueden aportar herramientas para procesar relaciones entre sujetos, instituciones, etc. pero en diversos momentos de la investigación social tendrán un alcance limitado para comprender aspectos específicos de sociedades distintas de las que surgieron.

La *Reducción Sociológica*, publicada por la editorial del ISEB en 1958 (leída por Freire muy probablemente en ese mismo año) es para Guerreiro Ramos “un punto de vista que tiene conciencia de estar limitado por una situación y, por tanto, es un instrumento de un saber operativo y no de la especulación por la especulación” (Ramos, 1959: 42).

La reducción significa entrar en dialéctica con el mundo propio, comprender de algún modo la implicación del sujeto con el mundo, y a partir de ella conformar teoría sociológica. Hay que remarcar que la intención no es la de desechar lo externo “por externo” sino la de integrarlo como útil teniendo el escenario político y económico como horizonte. La sociología nacida en un contexto diferente al propio valdría como pretexto para analizar la nuestra y crear conceptos más adecuados a ella. En el caso de Ramos, él pone en práctica la fenomenología, pero no se “reduce” a ella, sino que se funde con la realidad brasileña para construir un armazón interpretativo aplicable a su contexto. La fenomenología (de ahí el término reducción) sirve de herramienta para centrarnos en nuestro mundo. Y la toma de conciencia, en esa reflexión, hace que nos dirijamos hacia lo crítico y ético dentro de nuestra situación.

Decíamos que esta posición es uno de los antecedentes a la Teoría de la dependencia, ya que el paso de la realización de una investigación (con base en la sociedad a la que uno pertenece) y actuar político-económicamente de forma autónoma, son dos momentos consecuentes:

*“Desde el momento en que se forma en el espacio que deja de ser colonial, la conciencia crítica [esto, obviamente, había influenciado la tesis de Freire], bajo el imperativo de la realización de un proyecto comunitario, de una tarea substitutiva en el ámbito de la cultura, ya no se trata de importar los objetos culturales acabados y consumirlos tal y como se presentan, sino que es preciso ahora, por la com-*



*preñión y por el dominio del proceso del que resultaron, producir otros objetos en las formas y con las funciones adecuadas a las nuevas exigencias históricas” (Ramos, 1959: 123).*

La idea de Freire de que el conocimiento debe ser algo adecuado a la propia realidad, y de que ha de ser siempre nuevo —pues el tiempo hace que el mundo se recree y se presente en formas novedosas— ya está en Ramos. Quien dio cuenta de que muchas de las teorías sociológicas de otros espacios no tenían alcance para el suyo. Y por tanto había que echar mano de la creatividad y no depender de otros relatos que no nos sirven para nuestro contexto. Así dar respuestas a las interpelaciones de lo real.

No hemos visto, por cierto, en todos los comentarios sobre Freire consultados, es decir en la bibliografía secundaria ni terciaria sobre el tema, un trato elaborado (al menos brevemente como es el caso aquí) de la relación entre Guerreiro Ramos y Freire. Lo cual desde la comparación de *La reducción sociológica* con *Educación y actualidad brasileña* salta a la vista como obvia. Ahí es donde nuestro trabajo está aportando nuevas cuestiones sobre Freire.

La clave de esta relación (y la que servirá de puente para llegar a Vieira Pinto) será el paso de la conciencia ingenua a la conciencia crítica, movimiento mediado por la reducción. Conceptos que Freire re-significa, pero que toma de Guerreiro Ramos. El paso de la conciencia ingenua a la crítica es un antecedente a la concientización en Freire. Empero, aunque el tema de la conciencia es muy tratado en el ISEB, es Freire quien acaba por completar y llevar hasta su consumación la concientización. La cuestión para Ramos era más bien hacer sociología propia, crítica, que diera respuestas éticas a la sociedad. Para Freire, la concientización es la construcción desde la base, de esa nueva sociedad. Son dos enfoques distintos aunque complementarios. Freire indicó en sus textos la influencia del ISEB, que estableció antecedentes claros en su temática de la conciencia, lo que después sería la concientización. Para Ramos:

*“La conciencia surge cuando un ser humano o grupo social reflexiona sobre ellos como sujeto. Se distingue de la conciencia ingenua que es puro objeto de determinaciones exteriores (...) la conciencia crítica es un modo radicalmente distinto de aprender los hechos, de lo cual resulta no solo una conduc-*

*ta humana despierta y vigilante, sino también una actitud de dominio de sí misma y del exterior” (Ramos, 1959: 64).*

El factor diferencial de Freire con Ramos, es que aquel, hace necesario el otro y la otra para que se pueda dar la conciencia crítica — Guerreiro lo deja solo como “hecho social” no profundizando en su práctica. El diálogo es la condición de posibilidad de la metamorfosis de lo ingenuo a lo crítico. Esto es algo que sí contemplará Vieira Pinto como ahora mismo veremos.

#### 4.1.2.3. *La conciencia crítica en Vieira Pinto*

La temática de la conciencia en el ISEB fue central. Es trabajada desde distintos ángulos y los protagonistas de la discusión se respondían entre ellos en el diálogo académico que generó. El autor que prolonga la línea del discurso es Vieira Pinto. Su obra representa un repaso histórico-filosófico al concepto de conciencia y lo revierte sobre su propia realidad. Pinto, que también fue director del instituto, ha sido denominado por Freire como “el primer filósofo universal brasileño”. Exiliado en Yugoslavia después del golpe, de ahí pasó a Chile, manteniendo amistad con el recifeño.

Pinto intenta conceptualizar la incorporación de las masas sociales que dan lugar al cambio histórico. En un análisis de las condiciones que generan esa emergencia, a su vez dando un repaso a ideas filosóficas de la tradición occidental. El argumento central sería, primeramente, la distinción entre conciencia ingenua y su paso a la crítica. Este paso se define como un dar cuenta de las condiciones que fundan la conciencia. El proceso incluye en su interior la esencia de la ideología nacional, que para Pinto se basaría entonces en lo popular. Ahora bien, para que se dé esa ideología, es necesario el diálogo desde la base.

*“Conciencia ingenua es aquella que —por motivos que cabe al análisis filosófico examinar— no incluye en su representación la realidad exterior de sí misma, la comprensión de las condiciones determinantes que la hacen pensar tal y como piensa. La consciencia ingenua puede reflejar algo pero no llega a la autoconciencia. La conciencia crítica es la representación mental del mundo exterior y de sí, acompañada de la clara percepción de los condicionamientos objetivos que la hacen tener tal representación” (Pinto, 1982: 59).*

Lo ideológico no es conformado por el intelectual, sino que él lo recoge de la toma de conciencia popular (paso de lo ingenuo a lo crítico del pueblo). Es este el que define hacia qué dirección ir nacionalmente. Ahora bien, como brújula para esa dirección, se considera igualmente lo material como contenido (Côrtes: 1999). Lo que hace Pinto es vincular el concepto de ideología con las condiciones materiales de existencia —y por ende de la conciencia. O dicho de otro modo, no puede ser cualquier ideología desarrollista sino aquella que representa el mejoramiento de las condiciones vitales. “El conjunto de condiciones objetivas que constituye el estado de una comunidad nacional está siempre acompañado por una conciencia social donde se refleja” (Pinto, 1960: 63). Es decir, si la distinción entre conciencia ingenua y crítica, está basada en la sapiencia de las condiciones de esa conciencia (las cuales la fundan) a su vez, son las “condiciones objetivas” las que marcan la dirección de la ideología nacional. Conformada así, desde las bases.

Vieira Pinto, como dijimos, introduce explícitamente el diálogo como condición de la emergencia de la conciencia. La ideología para el desarrollo —conformada por el pueblo, que parte del consenso que la produce intelectual y práxicamente— plasma esa composición crítica de la “ideología”. Crítica en el sentido de conocer cuáles son las condiciones que nos llevan a pensar como pesamos, y donde la principal exigencia para que esto ocurra es que el otro y la otra reflejen esas condiciones mediante el diálogo:

*“El pensamiento crítico de la realidad nacional no afirma ninguna proposición como suficiente, antes sustenta que la verdad es un valor social, exige la participación del otro, que la debe aceptar mediante condiciones que le sean propias, de lo contrario no pasaría de lucubraciones solipsistas” (Pinto: 1960: 190).*

En este punto Vieira Pinto y Freire concuerdan. Pinto lo propone dentro de la temática de la ideología y el desarrollismo, Freire en lo educativo, inseparable de lo político.

En definitiva, como vemos, la conciencia crítica en Pinto emerge de las condiciones materiales en las que la comunidad se encuentra. Cuando dentro de esta se produce el diálogo se reflejan tales condiciones y es entonces cuando se da una toma de conciencia y una crítica, análisis, denuncia, de la situación económica, social. Esto influye en Freire quien a partir de esa noción continúa una reflexión epistemoló-

gica (concientización) y una propuesta política basada en la horizontalidad, por ejemplo, en la teoría dialógica en *Pedagogía del oprimido*, opuesta a la antidialógica.

En conclusión. Como hemos visto en este apartado que relacionaba a Paulo Freire con sus fuentes del pensamiento brasileño de los años 50 y 60, hay diversos puntos que son trabajados en la pedagogía de la liberación y que estaban en su contexto filosófico.

Hemos observado, por reincidir y clarificar algunos ejemplos, cómo Freire prolongó la crítica a la escuela antigua, colonial, que había hecho ya la Escuela Nueva. Esta denuncia la falta de relación con la realidad, el verbalismo vacío, el desprecio por el trabajo manual, el racismo y el patriarcado de lo colonial. Freire critica igualmente esas cuestiones a partir del avance realizado por la Escuela Nueva.

Hay que repetir, aun a riesgo de parecer reiterativos, la alusión de esa crítica al telón de fondo que era la reflexión e investigación sobre el concepto de educación en sí, y la intrínseca relación que ve la Escuela Nueva entre este concepto con las realidades sociales, económicas, religiosas, en fin, culturales. Esta vinculación de campos, también pasa a Freire, quien hace del mismo modo, filosofía de la educación. Aunque, como vimos la crítica paulofreireana fuera más radical que la de la Escuela Nueva.

Respecto al otro punto del apartado, referente al ISEB. Del volumen de información que recabamos nos pareció lo más procedente de señalar, la cuestión de la conciencia en Pinto y Ramos, en lo que este tema tuvo de crucial en la pedagogía de la liberación. Este enfoque se ubicaba en la premisa mayor que habría formulado Ramos. A saber, que la actividad intelectual ha de estar apegada (si es ética), con la realidad y no debe depender de visiones externas a esa realidad. Premisa que cualquier lector o lectora de Paulo Freire, reconoce como primaria, y como hemos demostrado, estaba también en los intelectuales del ISEB.

Hasta aquí, sintéticamente, las coincidencias y divergencias de la pedagogía crítica de Freire en sus primeras fases, con la filosofía y el pensamiento de su contexto.

#### 4.1.3. Ampliación de la conciencia crítica en la concientización de Freire

Si veíamos en la reflexión sobre la Escuela Nueva, cómo Freire llevó un paso más la reflexión crítica de esta. Ahora intentamos añadir lo que propiamente dijo nuestro autor ante el tema de la conciencia crítica. Obviamente el resultado es simplemente una prolongación del

tema, ver lo que avanzó el brasileño. Un trabajo sobre la concientización nos llevaría a otro libro diferente.

La noción sucinta de concientización en Freire, se debe hacer vinculada a su contexto. Que era el de los círculos de cultura y alfabetización en el Brasil de mediados del siglo xx. Igualmente habría de observar la evolución de los planteamientos de “conciencia crítica” que habían hecho los intelectuales de Brasil con el término definitivo de “concientización”.

En este punto vamos a centrarnos en dos aspectos de la concientización, la de-codificación que hace el colectivo cuando dialoga sobre sus condiciones, y por otro lado, observar el pliegue de la conciencia comunitaria sobre sí misma como proceso epistemológico. Esto dará luces sobre el concepto de concientización.

La concientización es la toma de conciencia de la realidad social, económica y política en comunidad. Freire se refería a esto como la lectura de la realidad antes de la teoría (Freire, 2006: 5-14). Donde nuestro saber y hacer con el mundo vienen antes que el conocimiento elaborado sobre él<sup>8</sup>. Una vez reunida, la comunidad puede teorizar colectivamente para hacer ciencia, tener un conocimiento objetivo sobre sus condiciones. Construir ese conocimiento que ya no es intuitivo sino sistemático, organizado, en comunidad, todo ese proceso forma parte de la concientización. Veámoslo.

Para Paulo Freire la decodificación es fundamental para el consenso. Es el paso de una inconsciencia colectiva al momento en que la comunidad se da cuenta de sus condiciones. Para ello se tiene que dar el diálogo. No estamos en una posición individualista de la transformación de la conciencia y el colectivo (a través de un individuo solo), sino que es a través del colectivo que se produce una “traducción” —llamada por Freire decodificación— en donde se comprende con mejor claridad el estado de la conciencia colectiva.

Sobre la decodificación Freire afirma:

*“Es el objeto de conocimiento que, mediatizando al educador y al educando, se da en su desvelamiento (...) Al decodificar la codificación, con la participación del educador (...) [los educandos] analizan su realidad y expresan, en su discurso, los niveles de percepción de sí mismos en sus relaciones con la objetividad. Revelan los condicionamientos*

<sup>8</sup> Es lo que afirma la teoría pedagógica freireana, que el saber de la comunidad debe ser valorado, incluso antes de ser profundizado. Es su lectura de la realidad.

*ideológicos a los cuales estaban sometidos en su experiencia en la “cultura del silencio” (Freire, 1968: 6).*

El código y la decodificación, forman partes fundamentales del método epistemológico freireano. Las combinaciones de canales, ruidos y descryptamiento de la realidad hasta el encuentro mutuo donde la palabra se convierta en “palabra verdadera”, es decir, palabra que acompaña a la acción con compromiso y programación. El fin último de la decodificación, la utopía hacia donde se mueve, es tener una comunidad hablando el mismo lenguaje decodificado.

En la realidad concreta de nuestro autor observamos cómo realizaban ese proceso a través de materiales artísticos, utilizando formas de representación de la realidad a través de la cual el colectivo va dando cuenta de su situación. Vale decir, la decodificación propuesta por los grupos organizadores a través de imágenes, metáforas, símbolos, aproximativos a la situación real compartida, que sería el esfuerzo de una propuesta de entendimiento común. La coincidencia en el entendimiento mutuo, y a raíz de ella la acción comunitaria concientizada<sup>9</sup>.

Así, la decodificación comienza al preguntar ¿qué es esto? La problemática de la comunidad, cómo se encuentra, su realidad y sus condicionamientos codificados. Y responder en comunidad re-totalizando su sentido. Lo codificado está sin saber la comunidad cuáles son las causas de la opresión. Es entonces cuando el método de concientización freireano, propone estos objetos ayudando a descryptar cuestiones cotidianas del grupo. Estas imágenes son símbolos para la realización de la decodificación, que será hecho de muy diferentes modos, dependiendo del contexto. Las imágenes o los elementos culturales —el contenido de la propuesta educativa— a partir de los cuales se reflexiona, son la puerta por donde entrar a lo común del colectivo, a la significación compartida.

El grupo regulativo (organizador, “educador” según Freire), toma nota de lo que los sujetos proponen como el centro de la preocupación social (lo real camuflado bajo la imagen, decodificado, pero todavía en

<sup>9</sup> Pensemos en la palabra “casta” de Gramsci (por ejemplo en *La política y el estado moderno*, Madrid, Edición Diario Público, Traducción de Jordi Solé Tura, 2009, p. 191), la cual puede llegar a contener una carga de significación mayor que otras. La palabra “casta” ha cobrado ese papel simbólico en el proceso de formación del partido político “Podemos”. Es un símbolo o palabra decodificadora.

Los grupos orientadores, ponen distancia entre el objeto-sujetos (o sujetos - sujetos) ubicándose desde una perspectiva menos implicativa y por tanto más objetiva a la hora de poder definir las coordenadas de donde se encuentra el grupo en su totalidad (sin perder su relación con el grupo, estando implicado *con* ellos y ellas). Pero a la vez, el grupo de grupos colabora en esa definición, hay comunicación. Lo importante en cualquier caso es que los sujetos en su conjunto participen dando cada uno su aportación al colectivo.

cierto modo inconsciente) y que será tratado como tema de elaboración para las sucesivas reuniones.

A partir de esa elaboración se llega a un código o lenguaje común (ya de-codificado, traducido) que hace de las propuestas asamblearias una palabra verdadera en el sentido de compromiso colectivo. Es el momento en que existe un código común, digamos, un hermanamiento —producido por la emergencia de la conciencia crítica en comunidad. La decodificación entonces ha sido realizada a partir de un objeto que media, conecta, bajo la observación participante del grupo regulador, lo codificado comunitariamente con lo real.

Tal proceso, tiene como objetivo conocer, pero ese conocimiento no se puede desvincular de la acción, es más bien llegar a un acuerdo a largo plazo sobre lo que se tiene en claro y sobre lo que se quiere hacer. En definitiva, una definición de objetivos y modos de llevarlos a cabo.

*“Es la posición de compromiso que se da después del conocimiento que buscábamos, y que resulta del hecho de que el conocimiento es un proceso que implica acción-reflexión del ser humano en el mundo” (Freire, 1970: 4).*

Respecto a ese conocimiento vamos a investigar más adelante cómo se puede llegar a definir en un sentido científico, diferenciándolo de la opinión (distinción epistemológica necesaria) poniendo en relación a Freire y Nicol. El ejemplo de imágenes o canciones, dibujos y demás creaciones (aspecto creativo del ser humano), son una manera de hacer, en un círculo cultural, pero Freire no descuidó la investigación sobre el propio concepto de ciencia como veremos.

En este caso ponemos énfasis en la parte del método epistemológico que refiere al estado colectivo en torno a un código común (de-codificado). Esa búsqueda del lenguaje o punto común se produce en el movimiento social. Bien lo observamos en los movimientos asamblearios. Pero Paulo Freire no se queda en ese movimiento teórico. Lo complementa con la teorización del siguiente paso, a saber, la relación entre teoría y práctica que el colectivo realiza una vez que se inicia el diálogo de la de-codificación.

Supongamos que se consigue actuar conforme a un código común ¿Cómo desplazarse más hacia una ampliación de la concientización empezada con la decodificación? Según Freire, en síntesis, se haría tomando distancia —comunitaria, de todo el grupo— sobre todo el proceso cognitivo anterior.

En este lugar, el corazón de la metodología epistemológica de Freire es distanciarse del objeto y, acorde con el propio movimiento de las conciencias sobre sí, modificar el proceso según las conclusiones que se saquen de esa nueva toma de perspectiva. Para Freire, el funcionamiento de la metodología es el funcionamiento de las conciencias:

*“La conciencia reflexiva caracteriza al ser humano como animal no solo capaz de saber sino también capaz de saber que sabe. De manera que cuando su conciencia emerge lo hace como “intencionalidad” y no como un recipiente a ser llenado” (Freire, 1970: 5).*

Es decir, el ser humano nunca tiene su conciencia “vacía”. Siempre hay un contenido en ella (puede estar más o menos inconsciente, más o menos “intransitivo” o “transitivo”, como veíamos). Para Freire esto quiere decir que hay un continente y un contenido y ese contenido siempre tiene algo hacia lo que “debe” actuar. Siendo a su vez praxis, el contenido se transforma en intencional, ético, en un para qué. Así:

“Colocar este mundo humano como problema para los hombres significa proponerles que “admiren”, críticamente, en una opción totalizada, su acción y la de los otros sobre el mundo. Significa “re-admirar-la” a través de la “admiración” de la “admiración” anterior, que puede haber sido hecha o realizada de forma ingenua, no totalizada. (...) De esta manera, en la “admiración” del mundo “admirado” los hombres forman el conocimiento de cómo estaban conociendo [epistemología], y así conocen la necesidad de conocer mejor. (...) Ahí reside toda la fuerza de la educación que se constituye en situación gnoseológica” (Freire, 1983: 57).

Nadie libera a nadie, nadie se libera solo, la liberación se da en una concientización colectiva, en diálogo. Así, la toma de distancia es una manera de abrirse a la opción de la transformación dado que en la de-codificación existe una intencionalidad, un pliegue que hace al ser humano un ser “intencional”. Después de ello, la práctica se abriría de nuevo, pues de ella se vuelve a aprender.

*“De esta forma, la percepción distorsionada de la realidad, en este ‘antes’ del cambio estructural, puede ser cambiada, en la medida en que el ‘hoy’ en el cual se está verificando el antagonismo entre cambio y estabilidad ya es en sí un desafío que pone en prueba la percepción misma de la realidad” (Freire, 1968: 20-21).*



Para corregir en algún sentido la acción que no obtuvo la finalidad política que se propuso, en Freire lo crucial sería volver sobre la totalidad de la reflexión. Y aquí vendría el matiz epistemológico: no solo cambiando la praxis, sino también la teoría, es decir, nuestra manera de percibir el mundo, y por tanto, las acciones que tomemos en esa fase de concientización.

Para ello es importante que los modos en los cuales se conoce sean la aplicación coherente de lo dialógico en el mismo proceso, si no se produciría una incoherencia “pedagógica”. Así la otra forma que el proyecto de la epistemología freiriana propone para aprender es una perspectiva donde se parte de la práctica como praxis; es una práctica en el mismo proceso. En resumen, el proceso epistemológico debe desembarazarse de lo que tenga de antidialógico. Si no hay diálogo ni horizontalidad se da una contradicción pedagógica.

#### 4.2. EDUARDO NICOL. LOS PRINCIPIOS DE LA CIENCIA EN *¿EXTENSIÓN O COMUNICACIÓN?*

Este apartado tiene la misma intención que el anterior y el siguiente. Seguir hallando nuevas interpretaciones de Paulo Freire a través de relaciones entre nuestro autor y sus influencias latinoamericanas, las cuales no se habían profundizado tanto en el mapa de bibliografía secundaria acerca del tema. En esta ocasión avanzamos hasta la mitad de los 60, unos años después del exilio de Freire a Chile.

En nuestra tarea de destacar las ideas filosóficas que contiene la obra de Paulo Freire, escrutando la evolución de su pensamiento desde 1955 a 1970, observamos en *¿Extensión o comunicación?* un ejemplo de elaboración de especulaciones existenciales, ontológicas y epistemológicas. Un paradigma destacable en la producción teórica de Freire en relación a lo filosófico.

La obra de nuestro autor en la segunda mitad de los años 60, cuando radicaba en Chile —si la miramos “a vista de pájaro”— no sigue un sistema encorsetado, más bien está basada en la premisa principal de la pedagogía freiriana, de que el conocimiento, como todo, deviene y cambia al atender a lo actual y real. Escrita durante el 66 y 67 y publicándose en ese mismo año en castellano en Montevideo *¿Extensión o comunicación?* se incardina en la línea de textos que Friere plasma en el primer exilio. Aquellos que conforman un mosaico plural de ideas y temas distintos. Una diversidad de artículos y libros que son más bien el impulso creador no preocupado tanto por cuestiones académicas como

de la auto-aclaración de conceptos y resolución de nuevos problemas urgentes que la práctica interpelaba.

Con todo y con eso, Freire estaba ya escribiendo con la templanza y seguridad que le daba la toma de distancia de su praxis de Brasil, al igual que la progresiva corroboración de sus teorías en base a textos filosóficos de profundidad que leía. Si para su tesis de 1959, hasta su exilio en 1964, las fuentes principales habían sido sociológicas, y de pensadores y educadores como Anísio Teixeira, Gilberto Freyre (1989) o Vieira Pinto (1950) (intelectuales del ISEB, al que también perteneció Freire), junto con escritores pertenecientes a la corriente existencial, ahora contactará con algunas novedades del pensamiento latinoamericano de aquel momento. Este es el caso de Eduardo Nicol, quien durante los 60 investigaría filosofía de la ciencia y epistemología, publicando en el 65 *Principios de la ciencia*. Editado por aquel entonces en Fondo de Cultura Económica, llegan ejemplares a Chile, y es por ello que Freire tiene acceso y lo estudia en relación con los propios temas que él trataba.

Así, en *¿Extensión o comunicación?* sobresale una visible influencia de Eduardo Nicol, acerca de lo que se piensa en ese lugar sobre conceptos como epistemología u ontología, los cuales están abordados en la metafísica nicoliana. Freire toma de Nicol una fundamentación filosófica para las prácticas que él experimentó en Brasil y Chile.

Ésa es nuestra interpretación, la cual será argumentada en este apartado. El hecho es que la obra *Los principios de la ciencia* está muy presente en *¿Extensión o comunicación?* (Freire, 1983: 17, 40, 41, 44). Como decimos, publicada en 1965 en su primera edición, con seguridad Freire la lee si no ese año el siguiente, ya que sus referencias apuntan a la edición de ese año. La filtración del catalán-mexicano sobre Freire es importante y permanece si no explícitamente al menos en sus ideas. Se advierte que nuestro autor tendrá en mente lo expuesto en *Los principios de la ciencia* en toda su obra posterior (la alusión a la doxa, epistemología, determinismo, condicionamiento, etc. son comunes en los textos freireanos). No en vano, treinta años después va a seguir hablando en su libro *Pedagogía de la autonomía* (Freire, 1996: 11, 13, 23, 25) del “condicionamiento” pero no “determinación”, del ser humano. Esa idea, muy probablemente, sea rescatada del capítulo entero que Nicol (1965: 42-97) dedica en *Los principios de la ciencia* a la causalidad, y a la crítica al determinismo.

Pero son varias las cuestiones en las que Freire y Nicol coincidirán además de en este punto. Sin embargo, esa conjugación freireana

y nicoliana, no ha sido destacada en el estudio de ambos. El apego filosófico de los dos es un elemento importante para clarificar el pensamiento de Paulo Freire y no ha sido tratado con el suficiente espacio en una gran cantidad de trabajos sobre nuestro autor (Sáiz, 2003; Santos, 2010; Gadotti, 1996; Gerhardt, 1993; Martins 2012). Ni siquiera en la obra monumental de Gadotti sobre la bibliografía de Freire, se nombra ni una sola vez a Nicol, cuando la presencia de este en *¿Extensión o comunicación?* es un hecho. Los documentos que tratan el planteamiento filosófico en Freire, pueden hablar de las influencias de Fanon o Nicol, pero tampoco se paran a analizar lo que esas combinaciones y entrecruces dieron lugar. En este caso, solamente desde una perspectiva consciente de la vertiente filosófica de la Historia de las ideas en Latinoamérica, se puede sacar a la luz las relaciones con otros autores rehaciendo el pensamiento freireano (Magallón, 2007). El mismo que, como se pretende demostrar en este capítulo, está mucho más imbricado en el contexto intelectual latinoamericano de lo que se puede llegar a pensar desde una visión no situada en su horizonte (lo hemos visto en el anterior apartado). Dicho esto, iremos intercalando una construcción conceptual desde las obras de Nicol y Freire, y así ir demostrando estas hipótesis.

Por otra parte, algo que se desprende también de lo comentado, es que la obra de Nicol, en cuanto a la totalidad de su propuesta, es un gran olvidado del pensamiento latinoamericano, a pesar de su magnitud —esto no solo lo decimos nosotros, sino varios de sus comentadores— (Menchero, 2006; Sánchez, 2007; Abellán, 1998). Nicol es un autor catalán-mexicano, poco conocido para su amplísimo repertorio filosófico, el cual abarca temáticas como metafísica, ciencia, hermenéutica, antropología filosófica, etc.

Si nos acercamos a sus planteamientos, al menos respecto a *Los principios de la ciencia*, esta se escribe ya en el cenit del pensamiento nicoliano. Mientras que en la primera parte de su carrera se había dedicado más a una filosofía de la psicología (*Psicología de las situaciones vitales* (Nicol, 1989: 108-162)) conectando con una teoría de la comunicación y lo simbólico en la ontología humana. Nicol da un giro en la madurez de su trayectoria, y con ello inicia un repaso completo en esa nueva etapa hacia una filosofía de la ciencia. Es entonces cuando intenta establecer las bases de una epistemología que responda a la crisis del conocimiento científico (relatividad, mecánica cuántica, etc.), en vista de los problemas que surgen de lo que Nicol diagnostica como

la falta de fundamento metafísico de la ciencia, entendiendo lo metafísico como aquello que está fuera del alcance de la ciencia física, una totalidad —donde el todo es más que la suma de las partes— fruto de la síntesis y no del análisis (sus principios), y no tanto aquello que está “más allá” de lo físico.

En este estadio epistemológico de la obra de Nicol es en donde detendremos la mirada, ya que nos interesa sobre todo su relación con Paulo Freire para entender el sentido de la filosofía propuesta en *¿Extensión o comunicación?* Pero avizoramos ya, que el entrecruce de ambos autores era lógico cuando precisamente se encontraban los dos en el campo del cuestionamiento del saber y su posibilidad, es entonces cuando nace el paralelismo entre ellos<sup>10</sup>. Naturalmente en esa tarea interpretativa ya no solo encontramos la magna exposición de *Los principios de la ciencia* de Nicol, sin los cuales no se puede entender completamente *¿Extensión o comunicación?* sino también con el sentido que le dio Freire a los mismos.

Para exponer ese núcleo fundamental que son los principios del conocimiento en Nicol y Freire, hemos de comenzar antes por otra coincidencia entre ambos autores. Esta es: su propuesta de distinción de los conceptos opinión y ciencia. Llegando entonces a un esclarecimiento de lo que es la ciencia y por ende a lo objetivo, es ahí cuando podremos hablar sobre los principios que fundan las teorías. En realidad, la dialéctica doxa-episteme explica de alguna manera los principios. De manera que en el desenvolvimiento de esa distinción se encierran ya en cierto modo los principios, que luego serán simplemente enunciados. “Para a compreensão dêste fato —dice Freire— servir-nos-emos dos conceitos desenvolvidos por Eduardo Nicol” (Freire, 1983: 40).

Ahora bien. El dato que nos aportan los textos de Freire en cuanto a la distinción entre opinión y ciencia, doxa y episteme, es que la dialéctica entre ellas supone una realidad ontológica, que en cierto sentido propedéutico, nos ubica en un primer momento lógico, sincrónico, o

<sup>10</sup> Entre tanto ¿Por qué poner en relación a Freire y Nicol? La respuesta, además de porque Nicol influencia en Freire, tiene que ver con el papel del conocimiento en el proceso de concientización del colectivo y de esta en el contexto social de transición. Si estamos en un contexto en donde se producen cambios sociales, fenómenos políticos nuevos, en una palabra, el tránsito social, el telón de fondo es también una contraposición de relatos, de discursos.

La concientización es, desde varios ángulos, un cambio de mentalidad, pero para ello ha de existir una definición de lo que podemos tener como ciencia, conocimiento, y diferenciar esto de lo que no es ciencia. Ya que el relato que surge de una comunidad concientizada debe demostrarse certero a la hora de fundamentar una posición crítica.

Esto no es nuevo, podríamos remontarnos a la disputa entre Sócrates y los sofistas, o incluso a lo que hoy se habla como “postverdad” a la hora de pronunciarse mediáticamente sobre eventos presentes. Para ello, para tener marco teórico a la hora de diferenciar entre relatos, discursos, hay que tener claro la distinción entre ciencia y opinión en el conflicto de interpretaciones. Y para ello Freire argumenta su teoría desde Nicol.

más bien ontológico-abstraído a lo diacrónico, en el que los humanos se encuentran con el mundo. Esto subraya la expresión “ser en el mundo y con el mundo” en Freire, que viene de distintos lugares, pudiendo nombrar por ejemplo a Sartre (1977), e incluso al propio Nicol. Ese filosofema en concreto, se sabe que pertenece más bien a una corriente y filosofía ontológica, más que a un autor en concreto. Y cada uno de los autores re-significa de forma distinta el “ser en el mundo, *con* el mundo”.

Lo particular ontológico que Freire describe de ese ser, es la conciencia con el otro y la otra. Una consciencia que es a su vez un pliegue sobre sí misma en comunidad. La fractura ocurrida en un estado apegado e inmanente que pasa de ahí al otro, a la imagen, memoria e inteligencia. De suyo, en ese desdoblamiento se desprende otra característica que sería el “*con*” del “ser”, en el canal de la comunicación. Si no hay comunicación consigo mismo y con el otro, además de mundo y de consciencia, tampoco podría hablarse de tipos o grados de saber, de episteme y doxa.

Esto mismo, inscribe en el saber también un hacer, una praxis junto al otro y la otra. El ser en el mundo, con él, no se refiere solo al “sentido” y “hermenéutica” que pueda hacerse de esa realidad que está delante de las personas sino que también remite, en un mismo peso, a la práctica con los otros en el saber que de esa praxis se extrae. Se dan así, varios rasgos ontológicos unidos, como la conciencia, la comunicación, y las consecuencias prácticas que unen saber y acción. Y en este escenario real es en el que se encuentran la doxa y la episteme. Se aprende la teoría por esa praxis que ejercemos en el mundo, con él. Praxis en un sentido que indica acción con el otro y la otra, respecto a ellos. Solo ahí, en esa consciencia, comunicativa, práctico-teórica, pueden distinguirse los conceptos de doxa y episteme<sup>11</sup>.

#### 4.2.1. La distinción entre doxa y episteme

La distinción cognoscitiva situada en el mundo del que hablamos, siendo en él, da lugar a distintos grados de profundidad con respecto a lo que se conoce. Referimos a ese primer momento en el que todavía no se ha ido al fondo o vigilado lo que hay delante, esto sería la doxa. En el inicio de cualquier estudio sobre una temática nos encontramos cercanos a la doxa. Sin comprender lo que más tarde se conseguirá en

<sup>11</sup> Una exposición de cómo del ser surge la dialéctica de lo verdadero y lo falso, desde Aristóteles hasta Hegel, la encontramos en *Método para una filosofía de la liberación* de Enrique Dussel (Sigueme, 1974). Pero además este autor nos ofrece una sugerente superación de esos planteamientos.

la vía de la episteme, el ser humano comienza desde un punto concreto su ascendencia al saber, en cualquier tema en relación con lo real. En ese primer acercamiento del ser en el mundo y con el mundo, en sus relaciones, hay doxa:

*“A través de estas relaciones, en que transforma y capta la presencia de las cosas (lo que todavía no es conocimiento verdadero), se constituye el dominio de la mera opinión o de la doxa. Este es el campo en que los hechos, los fenómenos naturales, las cosas, son presencias captadas por los hombres, pero no desveladas en sus auténticas relaciones” (Freire, 1983: 17).*

Con afirmaciones de este calado, Freire va estableciendo una dialéctica entre doxa y episteme, distintos niveles de conocimiento, con criterios acerca de ellos. Y con esto se enmarca un pensamiento sobre lo gnoseológico al igual que de sus posibles formas de concebirse, dinámicas, históricas. Donde el factor principal de la actividad cognoscitiva —desde el inicio de la hominización (Tapias, 2000) y no solo desde los griegos, podría decirse— es el trabajo que se elabora sobre el saber —el mundo, la naturaleza—, sofisticándose indefinidamente y en base a lo histórico del aprendizaje y del ensayo-error. Lo definitorio según Freire y Nicol, es el tiempo que pasamos “teorizando”, “experimentando”, “auscultando”, “palpando”, “dándole vueltas”, actividades en ebullición todas ellas en un laboratorio o en cualquier actividad intelectual que se proponga problematizar el objeto de estudio. En lo que se incluye, un diálogo con los demás y con nosotros mismos para llegar a un acercamiento a lo común objetivo, separándonos de la doxa.

Por otro lado, Nicol está de acuerdo con Freire en que es la comunidad, en coincidencia con la razón de la cosa, lo que nos lleva hacia la ciencia. Y que para ello debe haber un trabajo de construcción o hallazgo de lo común en la lógica tanto de la estructura cognitiva con lo que se comparte de esa lógica con las cosas, su estructura funcional y formal. Un esfuerzo finalmente, para que la dimensión de profundidad se alcance. Dice Nicol que “Esa ausencia de vigilancia (...) en la razón es la que distingue el conocimiento precientífico del científico, el pensamiento metódico en la rigurosa episteme (...) La metodología es la acción (...) que el logos ejerce sobre sí mismo” (Nicol, 1965: 44).

La doxa, por tanto, es enfrentarse en ausencia de profundidad a la realidad, sin cuestionarse ni dudar sobre ella, atendiendo a los fenóme-

nos como si estos aparecieran mágicamente, no investigando las causas, su porqué ni tampoco al cómo de su funcionamiento. Estaríamos según Freire, en una actitud ingenua, previa a la ciencia. Así, el problema de hallarnos en el radio de la opinión, se resolvería entonces con lo contrario de la actitud ingenua: una disposición problematizadora, que con tiempo, mediatamente, pasara a ser episteme.

*“En el dominio de la “doxa”, en el cual los hombres, repetamos, se dan cuenta ingenuamente de la presencia de las cosas, de los objetos. La percepción de esta presencia no significa el “adentramiento” del cual resultaría la percepción [científica y causal]” (Freire, 1983: 17).*

Sin embargo, yendo al fondo de la cuestión, la doxa no sería solo una falta de actitud. Se caracteriza además por un error común que puede cometer el ser humano: la separación a partir de “razones personales”, de la razón común a los demás y a las cosas. Es el terreno de lo “personal” de lo “individual”, sin comunicación, en donde crece el error. Fallo que, según Nicol (1965: 416), afectaría al mismísimo Descartes al hacer “como si el mundo no existiera” en la duda metódica, a lo cual podríamos dar el nombre de “debacle científica”, producida por el solipsismo: quizás la forma más radical de apartarse de lo común. En este punto, cuanto más alejamos de la demostración comunitaria el aparato cognitivo, adentrándonos en lo personal-individual, estaremos en la doxa:

*“Esta eliminación de todo lo que implican el subjetivismo y el personalismo naturales o espontáneos de los hombres (...) es la que instituye para siempre la distinción entre doxa y episteme (...). La verdad tiene que ser mostrativa o demostrativa (apofántica o apodíctica), o sea que debe mostrar al ser, representarlo tal y como es, y no solo al individuo que lo piensa” (Nicol, 1965: 83).*

Empero, abriendo ahora un paréntesis largo, justo antes de que vayamos a la episteme, hay que aclarar que en la lectura que Freire hace de Nicol, hay un aporte del brasileño que suma algo a ese asentamiento de lo verdadero en la intersubjetividad. Freire advierte sobre el peligro que se corre con la absolutización de los polos doxa-episteme, el riesgo de llevar al extremo esos conceptos puede conllevar una merma en la misma participación y demostración en la intersubjetividad que conforma en la práctica, la ciencia. Si bien nuestros autores coinciden en que el paso

hacia la episteme ha de darse por el desplazamiento dirigido a la razón común, para Friere, en esas relaciones cognitivas, nadie sabría todo (nadie estaría en plena posesión de la episteme) ni nadie ignoraría todo. Si establecemos una rigidez en la dicotomía doxa-episteme, si la absolutizamos, entonces no observamos su carácter dialéctico e histórico y obstruimos la participación de los integrantes de lo común objetivo. De manera que había que advertir sobre la absolutización de los polos y articularlos en dialéctica. O dicho de otro modo, el individuo no puede estar en posesión de la verdad absoluta.

Dentro de esa cualidad cambiante y dinámica del saber humano, hay dos argumentos de Freire para afirmar lo anterior. El primero se basa en el reconocimiento del saber en todos los seres humanos: en esa razón compartida, su saber sería complementario y correctivo uno de otros. El reconocimiento de la universalidad de la razón en todos los seres humanos es una corroboración de que no existe ignorancia ni saber absolutos en ellos, siquiera en cualquier tema concreto. Esto está en conexión con la propia comunicabilidad y entendimiento común (ontológico). El segundo argumento, acerca de la no absolutización de la episteme y la doxa, del saber humano y sus grados, deriva del primero. Tiene que ver con la participación horizontal para llegar a la objetividad. Para que haya ciencia, se dará una demostración pública de la misma, y más que eso, una construcción colectiva de ella. Si se absolutizan los polos doxa-episteme, entonces prevalece una jerarquía sin dialéctica sobre otros y no se llega a la objetividad.

Ahora, después de esta aclaración, ya podemos ir observando el movimiento hacia la episteme y su definición. El paso de la opinión al conocimiento objetivo, es un trayecto marcado por la “coincidencia” sincrónica y diacrónica, lógica e histórica en este caso, de la comunicación en la razón común, tanto de las personas como en la forma de lo objetivo. Dando lugar a que, dialécticamente, que la episteme tenga un carácter estructural, fijo y claro: científico (el dato). Para Freire y Nicol, esa estructura sería la intersubjetividad y la intercomunicación que trascendiéndose mutuamente coinciden en el objeto.

*“La verdad es el reconocimiento del ser. Decimos re-conocimiento, porque esta aparición implica una reiterada aprehensión del mismo objeto por dos sujetos diferentes. Este reconocimiento es dialógico, y en él consiste la decisiva evidencia apodíctica del ser, invulnerable a toda crítica posterior, a toda posible “duda metódica”” (Nicol, 1965: 69).*



Lo importante para Nicol en este punto, es la demostración (*demostratio*) —lo cual crea un espacio común entre los sujetos y el objeto de conocimiento que señala aquello que veíamos en el orden ontológico como comunicación. Es ahí donde nace la objetividad. En un sujeto solipsista no podría haber objetividad, sino solo subjetividad, por tanto la episteme como tal, emerge de lo intersubjetivo, de lo comunicativo. La intersubjetividad es la fuente de la objetividad. Ella es el fundamento, lo que Descartes llamaba Dios para arreglárselas de que había mundo después de haberlo hecho desaparecer. Descartes olvidó la primera trascendencia, el otro y la otra, en la cual se asienta lo objetivo del mundo<sup>12</sup>. Descartes intenta secularizar los atributos de Dios fetichizando el yo, para acceder al objeto. Pero cae en el error de la opinión (doxa) lógicamente, por saltarse al otro y la otra, a los cuales nos debemos para conocer y en la conexión teórico-práctica-ontológica, para ser. La episteme es el resultado del acercamiento que hace el sujeto a lo comunitario y lo que estos comparten en la razón común con la cosa. Por incapacidad propia del lenguaje, tenemos que expresar por partes lo que “coincide” a la vez, o dicho de otro modo, la coincidencia tú-yo-(nosotros/as)-con-la-razón-y-la-razón-de-la-cosa, acontece al unísono.

*“Epistemológicamente, la objetividad consiste en la evidencia con que el objeto aparece en relación dialógica entre dos sujetos que lo mencionan como realidad común, y por tanto como transubjetiva” (Nicol, 1965: 182).*

La prueba de que esto ocurre, podríamos decir, “es que ocurre”. Para Nicol las dudas sobre ello serían pseudo-dudas, pseudo-problemas. La coincidencia que se da fuera de la subjetividad y en la objetividad misma, es un dato.

En este contexto teórico, se puede entender mejor el enfoque epistemológico de *¿Extensión o comunicación?* Antes de continuar con la descripción de la episteme miramos de nuevo el sentido freireano de todo esto. Anunciábamos al principio que íbamos a hacer calas para entender mejor a Freire a través de Nicol. Exponiendo en este caso, la parte que corresponde a “comunicación” en esa disyunción entre *¿Extensión o comunicación?* Es decir, entrar por un momento en la comprensión del problema de la comunicación frente a la idea de extensión en todo acto cognitivo compartido. Freire critica que el conocimiento sea una “extensión aplastante” del

<sup>12</sup> Levinas (2002), en cierto modo, dice que no la olvida pues es ya de por sí una trascendencia. En *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*.

saber, pensando así porque ese modo prejuzga a los sujetos como ignorantes (sería una absolutización del saber), los cuales son anulados en la participación. No hay conocimiento si este no ha pasado por esa demostración comunitaria en la cual ha debido de construirse un proceso participativo hacia la objetividad. Esto por supuesto, no solo afectaría a la pedagogía o a la educación, sino también al nervio epistemológico del saber. Al modo de hacer ciencia y producir conocimiento de las sociedades.

Con ello, se abre la crítica al saber impuesto, impositivo, que no pasa por la acción de los participantes y que por ello, como vemos, cae en la opinión. Así también es el modo de evitar la descontextualización del saber y de su uso. De lo contrario, Freire llama a eso educación bancaria. Cuando no se tiene en cuenta el escenario donde se hallan los participantes, o cuando la extensión de la teoría no se vincula con lo real. Igualmente y de rebote, cuando la participación cae en el olvido para la demostración de ese saber. Freire propone métodos para corregir esos errores, y así desarrollar una epistemología como tal en la práctica.

Pero como hemos dicho desde un principio, no solo hablamos de epistemología, sino también de la praxis que ella supone, un error en el lado de la esfera tiene conexión con otras partes de ella misma. La filosofía bancaria, extensionista, defenderá erísticamente la doxa, como los sofistas de su momento. La educación bancaria, al no ser participativa, se posiciona siempre de algún modo en la doxa. Pues su conocimiento está basado en el interés de unos pocos, el cual se impone a lo comunitario. De esto son un ejemplo claro los medios de “comunicación” (mejor sería decir, de “extensión”) porque no hay ningún tipo de interacción ni construcción en lo que extienden. Éstos forman una imagen del mundo distorsionada, sirviendo a intereses económicos particulares y por tanto siempre en la mera opinión para su defensa.

Siendo justos con la altura del planteamiento freireano, habría que criticar también toda extensión vertical de conocimiento, en donde la gran mayoría de todas sus expresiones en universidades y escuelas, es bancario. Así, se comprende verdaderamente el carácter revolucionario (que todavía queda por hacer (Dussel, 1998: 423)) de la epistemología freireana. Acorde con su criterio son ejemplo de filosofía bancaria la gran mayoría de actos educativos institucionales. Donde en vez de comunicar, interactuar, se da una extensión de los conocimientos, sin participación ninguna de los sujetos de la episteme. Es decir, considerándolos implícitamente como ignorantes, sin razón para la construcción del conocimiento.

Pero como decimos, esto recae en un error político de la misma enjundia. El saber objetivo, la ciencia objetiva, no puede ser la defensa de un “interés” personal, o privado. En los medios de opinión se extiende un error epistemológico que se convierte (por unión ontológica entre teoría y praxis) en un sistema social, económico y político injusto. Es entonces cuando la dimensión epistemológica, vuelve a la praxis, y con ello, no puede desvincularse de la política. Ya que el ser en el mundo con el mundo se encuentra frente a la realidad y a la vez en un ethos, en una morada con costumbres, con ética y política.

En el siguiente apartado profundizaremos con argumentos, desde Freire y Fanon, los distintos tipos de opresión a que puede dar lugar ese error teórico-práctico que se deriva de una extensión del conocimiento. Sin embargo ahora conviene seguir aclarando el concepto de episteme, ya que esto no es tarea fácil y merece su tiempo y espacio. Finalmente se enumerarán los cinco principios de la ciencia de Nicol, los cuales ya estamos describiendo de algún modo.

Seguido, debemos de aclarar dos cuestiones, una antes de llegar a los principios y otra después. La de antes es necesaria por la misma unión entre teoría y práctica en la epistemología. O dicho de otra forma, ya que lo político y los intereses subjetivos están en juego —siempre en los sujetos que conocen—, y como lo verdadero que manejamos lo hacemos como intersubjetivo, la suma de estos factores puede dar lugar a que pensemos que la episteme es un *consensus gentius*.

Esto no es así ya que una vez establecida la existencia de la objetividad tanto en la cosa como en el aparato cognoscitivo humano —y haber hecho universal en cada ser humano y comunidad esta propiedad— es imposible afirmar que lo verdadero dependa del consenso interesado (subjetivo, que no cuenta con lo objetivo y la razón del otro) de una comunidad. Si Descartes dejaba fuera el otro sujeto y por tanto no hallaba la objetividad (la demostración) una postura que base lo verdadero en el *consensus gentium*, cometerá un error parecido. Solo que esta vez olvidando el objeto (y en algunos casos, la participación de otras comunidades y sujetos). Lo objetivo siempre tiene un anclaje en lo real, y si la comunidad no se atiene a ello caerá en el terreno de la doxa. Así, Nicol nos comenta que: “No podemos en ciencia llamar verdad a una proposición solo porque logremos, mediante ciertas técnicas, convencer a los demás. La verdad no es el *consensus gentium*” (Nicol, 1965: 459).

De hecho, contravenir este carácter de la episteme puede ser peligroso para la supervivencia de la comunidad. Que ella se pusiera de acuerdo en que lo “verdadero” fuera sin embargo perjudicial —un ejemplo clamoroso, la acción del ser humano sobre la naturaleza en el sistema capitalista—, sería una contradicción que la llevaría a su desaparición. Y esto mismo es una prueba de que la objetividad de la cosa, la coincidencia entre la razón de la cosa y la razón humana, es un dato positivo. Si no existiera la razón de la cosa la verdad podría ser un *consensus getium*. Pero al entrar lo real (con su razón) en escena, muchas veces “imponiéndose” por su no capacidad de diálogo, podríamos decir, a la comunidad no le queda más remedio que descubrir lo común entre todas las razones para saber qué es lo objetivo.



Ya para finalizar este punto, en resumen de todo lo anterior, podríamos dejar establecido que la doxa es una opinión que para transformar en episteme necesita de tiempo, trabajo y profundidad. Y estar en ella normalmente significa estar desplazados de la razón común. Mientras que la episteme se caracteriza por basarse en la razón compartida de una comunidad (de comunidades) con la razón de la cosa. Sentado esto, la conclusión serían los cinco principios de la ciencia:

- i) Principio de unidad y comunidad de lo real: Para que haya objetividad y subjetividad debe de haber un mundo y realidad. Eso se comparte en comunidad.
- ii) Principio de unidad y comunidad de la razón. Que es la compartición de la razón de la cual hemos hablado.
- iii) Principio de racionalidad de lo real. Que se basa en que lo real es racional en sí, y no porque el sujeto sea su razón (crítica al psicologismo).
- iv) Principio de temporalidad de lo real.
- v) Principio de libertad del conocimiento. El cual Nicol elabora en su texto *La primera teoría de la praxis* (Nicol: 1978), ampliando los cuatro principios de la ciencia de su anterior obra. En este quinto elemento de la ciencia encontramos que la epistemología al fin y al cabo siempre hablará o remitirá de algún modo a la acción y composición del ser humano. Por tanto a su libertad. El saber siempre es una comprensión de uno/a mismo/a y consiguientemente una apertura de posibilidades libres. Este principio está encarnado en toda actividad científica y práctica (política).

Sin embargo, antes de eso, y para cerrar este punto de la dialéctica entre doxa y episteme, querríamos agregar aquella cuestión después de los principios y que tiene que ver con otra consecuencia de la no absolutización del saber ni de la ignorancia. Este punto repercute en la idea de Nicol acerca de que fue en Grecia donde esos conceptos se “crearon”. Esto es tan cierto como que usamos los términos doxa y episteme para referirnos a lo que ellos representan. Sin embargo, nosotros pensamos que aun siendo conceptuadas (concebidas, bautizadas) las bases filosóficas y científicas en Grecia, estas bases han debido de ser compartidas en todo saber, de toda cultura, desde el inicio de la hominización. Si la objetividad existe gracias a esos principios, que hacen caso de la razón común, ellos no son porque los dijera Heráclito. Debían de estar desde que el ser humano se posicionó en lo objetivo en un momento “lógico” y no tanto histórico, como ser en el mundo. Así, si bien es el “*consensus*” general aceptar a los griegos como quienes le pusieron ese tipo de nombre, los principios aparecen en el ser humano, en todas las culturas antes y después de Grecia. Los principios están ahí desde la ciencia más primitiva y necesaria para la supervivencia, y antes de habérselos llamado de este o de aquel modo, utilizando un idioma u otro. Están desde que el “ser es en y con el mundo”.

#### 4.2.2. Superación del idealismo y realismo a partir de la concepción de la episteme freireano-nicoliana

Hay una posible crítica que se desprende hacia la epistemología tradicional justo después de definir lo objetivo tal y como lo hemos venido haciendo. Es importante apuntar brevemente el asunto ya que nos parece algo innovador dentro del panorama filosófico actual, ambientado frecuentemente en una disputa entre el idealismo y el realismo, con distintas vetas fenomenológicas, pragmáticas, y las posibles articulaciones que se dan entre ellas.

Desde el cogito cartesiano, “pienso luego soy”, hasta la afirmación de Pierce de que “solo puedo conocer lo que hay en mi mente”, pasando por los “cerebros en cubetas” de Hilary Putnam, parece que en muchos casos la filosofía ha considerado como problema la existencia y el conocimiento del mundo exterior. Esta temática, según Nicol, viene incluso desde más atrás, del realismo, que también es defendido hoy con matices, pero que comúnmente se tiene como “superado” desde el “inicio” de la Modernidad con Descartes. Para Nicol el realismo adelantaba paradójicamente a su contrario, el idealismo, incluso teniendo la

misma estructura epistemológica. Por tanto, el realismo ya había notado de alguna forma la dificultad para “salir fuera del sujeto” y conectar con el objeto, aunque daba por evidente que eso se conseguía. Si el conocimiento en este caso era constituido por un sujeto solo, a la larga aparecerían dudas sobre lo que hay. Como sabemos, esas dudas —sobre lo exterior, escépticas— se evitan en Freire y Nicol, constituyendo el conocimiento entre todos y todas, y con los actores asegurando la trascendencia hacia el sujeto y el objeto.

De hecho, la filosofía realista o idealista, son las que parecen desubicarse en cuanto a lo que la ciencia lleva a cabo en la realidad. Atrás quedó el mito romántico del sabio solitario y ermitaño que trae la verdad al bajar de la montaña. La ciencia es una comunidad y los equipos de investigación que de facto construyen la ciencia son comunidades. Esto ya es cierto, lo cual da un revés a la posición que afirma (tanto realista como idealista) que el sujeto aislado halla la verdad. Dice Nicol:

“El sujeto que obtiene esa invulnerable certidumbre de su propia existencia [con el cogito] ha perdido la certidumbre de cualquier otro ente, aparte del suyo propio (...). Esta incomunicación herencia del idealismo, es el gran problema con el que ha de debatir la filosofía contemporánea (y en la textura de este problema es donde ha venido a insertarse la Nada)” (Nicol, 1965: 415).

Independientemente del significado ético que le demos a esa nada, que está marcada por un conocimiento sin el otro y la otra, esta cita plantea el problema de fondo donde está inserta la epistemología nicoliana y freireana. Estamos ante una crítica simultánea al realismo y al idealismo en sus estructuras y formas de plantear el problema.

La objeción a Descartes viene a este lugar porque él establece lo individual, y no lo común, como el principio de la ciencia —con el consiguiente problema de la existencia del mundo (Descartes, 2001: 54). Ni Nicol ni Freire estarían de acuerdo con esto. Si sacamos de la epistemología lo que la demuestra —la intersubjetividad, al igual que la razón común y la comunicación—, nos quedamos sin ciencia.

*“El “yo existo” no precede al “nosotros existimos” sino que este constituye a aquel. La concepción individualista y burguesa de la existencia no es suficiente para eliminar de la vida su base social e histórica. Los hombres y las mujeres, como seres humanos, son productores de su existencia y el acto de producirla es social e histórico” (Freire, 1971: 12).*

Es curioso que la ciencia Moderna haya devenido de la confianza que daba una opinión, ya que si el cogito es algo personal, no puede sino considerarse de esa manera, como opinión, pero he ahí que de facto la ciencia actúa precisamente en dirección opuesta al filosofema cartesiano.

La situación actual de la ciencia, como bien ha destacado Nicol, desafía cognitivamente. Y esto es algo que requiere recalcar esos principios nombrados de la epistemología para comprender mejor su racionalidad común. Si no introducimos desde el comienzo la necesidad de su demostración, de su construcción común, procediendo en comunidad para crear y recrear el conocimiento, la ciencia pierde su fuerza.

*“Lo que debe quedar claro es que, en la coyuntura actual de crisis de la ciencia, ningún otro camino podrá ser provechoso si no logra eliminar de manera definitiva la paradoja de la incomunicación” (Nicol, 1965:416-417).*

Nicol con sentido común resuelve el problema de la incomunicación afirmando lo evidente para todos y todas: la comunicación existe, es un dato. Y no podemos negarlo sin caer en una contradicción con lo que hacemos (Apel y Habermas llamaron a esto contradicción performativa). Va en lo que somos, en nuestra ontología. El problema viene cuando se intenta demostrar eso mismo, como lo hacen el idealismo y el realismo, encerrados en ellos mismos. Apresurándose a fundamentar el conocimiento por otro camino (el yo y no el nosotros) que no incluye el “principio mismo” de la unidad en la razón con el otro/a y la cosa. En este sentido, para Nicol, no hay que “superar” el idealismo contraponiéndolo al realismo, sino que hay que superar los dos.

*“El sujeto de conocimiento ya estaba aislado antes del idealismo [en el realismo] (...) Lo que no se ha advertido es que (...) el idealismo y el realismo descansan sobre una misma base teórica. El problema del conocimiento lo plantean ambos en los términos de una relación del sujeto con la realidad [y no de la comunidad, también política según Freire]” (Nicol, 1965: 417).*

Ni siquiera Zubiri (2005), que realizó un gran esfuerzo por cuestionarse el idealismo y el realismo da cuenta de que el objeto externo lo asegura el otro y la otra, la comunidad. Aunque si bien destaca el “de suyo” como la lógica coincidencia entre el sujeto y el objeto (lo cual

Nicol y Freire compartirían igualmente), no observa la dicotomía inmanente al realismo y al idealismo (entre el objeto y el sujeto). No llega a la transubjetividad comunitaria. Por otro lado el discípulo de Zubiri, Ignacio Ellacuría, sí pone la praxis y su trascendencia (Ellacuría: 1991). Pero el diálogo Freire-Nicol incluye por así decir, tanto el “de suyo” como la trascendencia práctico-teórica-demostrativa.

De esta manera breve, podemos concluir que en textos como *Los principios de la ciencia y ¿Extensión o comunicación?* hay temas de profundidad que pueden ser tratados con mayor detalle en lugares apropiados que extiendan esas reflexiones epistemológicas —en realidad las ideas que comentamos están presentes en toda la obra freireana, la cual recoge más bien la puesta en acción de lo que estamos hablando.

En este contexto, si bien es esclarecedora una nueva dirección ni “idealista” ni “realista” en filosofía, tal y como proponen Freire y Nicol. El problema es aún mayor cuando nos encontramos con un volumen de información y datos inconmensurable y prácticamente inimaginable en cuanto a su tamaño y relación<sup>13</sup>. Ante esta realidad Freire es un autor que puede ser orientado hacia estos nuevos problemas. Por ejemplo, si tomamos sus ideas de epistemología como aquello que debe estar pegado a lo real y comunitario, el problema del gigantismo informativo es al menos pensable dentro de una acción colectiva.

Si leemos los textos de Freire poniéndolos en relación con la actualidad, hallamos un autor que parece haber establecido su teoría “en el futuro”. El brasileño pone bases metodológicas práctico teóricas para toda una orientación ante el conocimiento. Las cuales son eficaces para no naufragar ante los océanos informativos que se nos vienen encima hoy en nuestra cotidianidad. En este lugar parece indicado destacar algunas cifras que nos hagan una idea de la magnitud del problema:

- a. Hay 31 mil millones de búsquedas en internet *al día*. De preguntas lanzadas a la red.
- b. El número de mensajes de texto de celular, *al día*, es mayor al del número de la población mundial.
- c. Un periódico como el New York Times, se estima que contiene en una semana, una información tal, como la que podía obtener una persona durante una vida entera en el siglo XVIII.
- d. Se calcula que la información producida en internet el año 2014 será igual a cuatro “exabite”. En medidas de paquetes de

<sup>13</sup> Lo importante en este caso es el sentido, la práctica y la política de la información. Lo cual solo puede obtenerse comunitariamente.



información esto corresponde a un número de unidades igual a  $4 \times 10^{19}$ . Lo que se entiende como algo mayor a lo producido como datos informativos en los últimos cinco mil años de la especie humana.

- e. La información en el campo de la tecnología y la ciencia, está siendo doblada en cantidad cada dos años. Lo que significa que un estudiante que comienza un grado o posgrado especializado, puede llegar a tener en el tercer curso, la mitad de la información que aprendió el primer año como desactualizada.
- f. Ciento sesenta mil millones de correos electrónicos son mandados *cada día*.
- g. Los diez trabajos más requeridos en relación con la tecnología y la información hoy, no existían en 2004, lo que quiere decir que posiblemente los estudiantes estén siendo preparados para trabajos que todavía no existen, con tecnologías todavía no inventadas.
- h. *Cada minuto*, 24 horas de video es agregado al canal YouTube.
- i. Más de cuatro mil nuevos libros son publicados *al día*.
- j. Cualquier persona con acceso a Google puede tener hoy mejor y más información que el presidente de Estados Unidos hace 20 años.
- k. Hay cinco tipos de revoluciones científico-técnicas dándose a la vez en la actualidad: biotecnología, impresoras 3D, robótica, nanotecnología e inteligencia artificial.

Ante estas nuevas realidades, probablemente todavía no sepamos muy bien hasta dónde llegarán sus consecuencias o cómo se debe entender lo que aparece como “nuevo”. Podemos decir que es una realidad que apenas se ha conceptualizado, ni regularizado, ni pasado a formar parte de un “sistema con sentido”, por lo reciente que es. Más bien nos movemos en ese universo con cierta “espontaneidad”. Todo ello dado que es algo que, por decirlo de algún modo, “acaba de aparecer” en la historia de nuestra humanidad. Para añadir una dificultad al panorama, cabe afirmar que la situación es extremadamente cambiante, las transformaciones se suceden a toda velocidad. Empero, hay al menos dos ideas que desde la epistemología de Freire, pueden ayudar a pensar tal escenario.

En una actividad cognitiva fundada en lo objetivo común, la selección de información será más adecuada que la realizada por un

solo individuo aislado. Al igual que un sujeto solo no puede sujetar un gran peso, pero sí sería capaz de hacerlo la comunidad (por poner un ejemplo gráfico). El grupo que tenga como fin seleccionar e interpretar información, poseerá mucha mejor asimilación y capacidad interpretativa para hacerlo. Y por consiguiente, con una episteme demostrativa-comunitaria, no solo estaríamos hablando ya de la consecución de una objetividad, sino que ella misma tiene una característica implícita: la de poder asimilar mejor, o manejar más adecuadamente una gran cantidad de información. La comunidad da sentido.

A esa ventaja, habría que añadirse el anclaje que tanto Nicol como Freire, proponen para llegar a un buen “uso” de la información: la realidad, lo objetivo. El gigante volumen de textos, vídeos, sonidos, estadísticas, etc. se asemejan en este caso a un cosmos, a la naturaleza sideral. Son grandes espacios “muertos” de información, millones de datos que parecen planetas errantes a distancia de años luz, ocultos a pesar de su voluminosidad. Todos esos datos, números, trabajos académicos, fotos, versos, y así una indefinida cadena distorsionada de realidades cognitivas producidas por humanos inconexos en la mayoría de los casos, son inertes si no hay una comunidad que los recree, que los vuelva a rehacer, que los actualice estando mediatizados por lo real y político. Para Freire lo real participa como referencia pero también como medio (mediación) para la praxis y el conocimiento y acción entre los sujetos. La realidad, está formado por el tú-yo-(nosotros) junto con la objetividad de la cosa.

Una vez que la comunidad se establece como filtro para la información, damos cuenta de que esa acción gira siempre en torno a la realidad. Y ella, en su condición de “razón” comparte con los sujetos el camino hacia la episteme. La ciencia pensada como una demostración-construcción-comunitaria, siempre establecerá una mayor consciencia que la conseguida por un individuo solo —allende de una política mejor para la mayoría. Al estar en un “nosotros pensamos” más que en un “yo pienso” la luz que puede aportar a esa naturaleza inerte, “errante”, de información, es mayor. Dentro del “sin sentido” que puede apreciarse ante tamaña fuente de información como es Internet, lo comunitario sería lo que le haría cobrar significado, con el anclaje en lo real.

#### 4.3. FRANTZ FANON. *LOS CONDENADOS DE LA TIERRA EN PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO*

En el panorama del pensamiento latinoamericano y caribeño del siglo xx, Paulo Freire y Frantz Fanon son dos figuras de relevancia canónica y resonancia indiscutible. Estos dos pensadores, como destaca

la crítica a la Modernidad de Enrique Dussel (1998, 2007a, 2008), están también situados espacio-temporalmente, corporalmente, en las regiones de la filosofía liberadora y postcolonial, que aun teniendo nombres distintos, desembocan en ideas y modos de ejercer reflexiones y prácticas complementarias. Ante el compromiso con el oprimido que se comparte desde una excolonia francesa, durante el proceso de liberación argelina; y por otra parte, frente a dinámicas neocoloniales y de dependencia en Brasil durante los años 60, estos autores toman el objeto de estudio de la exterioridad y desde ella, se preguntan por las causas de la opresión y las maneras efectivas de combatirla. Por tanto, la sección política de Fanon y Freire tendrá puntos comunes, y conducirá del mismo modo hacia conceptos que se relacionan entre sí. Como hemos visto que ocurría del mismo modo con las otras fuentes filosóficas latinoamericanas presentes en Freire.

Lo que se observa respecto a esa producción de praxis y teoría es el desborde de los campos específicos en los cuales fue formada. Por un lado la psiquiatría en Fanon, por otro la pedagogía en Freire, son disciplinas que puestas en tensión y dadas de sí por estos autores, desembocan en interpretaciones epistemológicas, de antropología filosófica, éticas, etc. en su pensamiento. Obras como *Pedagogía del oprimido* o *Piel negra, máscaras blancas* pertenecen a la filosofía latinoamericana en un ámbito interdisciplinario, y aun siendo catalogadas acertadamente por los métodos expuestos en ellas como pedagogía y psiquiatría, son también filosofía. Van obviamente más allá de estas disciplinas, incluso en la práctica (aspecto político)<sup>14</sup>, no solo respecto a la teoría. Con su dinamismo y enfoque hacia lo real se convierten en filosofía crítica, siendo un serio intento de mejora y transformación de la realidad en armonía con lo que le rodea.

Desde Recife hasta Martinica, la realidad que ambos denunciaban sigue, por desgracia, estando hoy presente. En resistencia de un embate agudo por los constantes esfuerzos de la economía política neoliberal para mercantilizar el mundo a nivel nacional y transnacional. Dentro de esta situación, Freire y Fanon son dos fuentes de conocimiento útil para la actualidad. Una lectura paciente de sus textos no solo nos hace entender nuestra historia reciente —la que dibuja un mundo pluri-polar y con movimientos sociales por doquier— sino que también pone luz

<sup>14</sup> Freire y Fanon desbordan el planteamiento teórico de su disciplina. Los problemas educativos y psicológicos en nuestras sociedades, se deben según ellos a causas económicas y políticas, por tanto, tanto la pedagogía como la psicología deben pensar y actuar en relación a esos aspectos de la realidad. Es entonces cuando si se transforman, se progresa también en los enfoques educativos y de salud mental.

sobre otros entornos geopolíticos para los cuales la reflexión desde sus obras sigue teniendo sentido.

El recorrido para la recreación de tales ideas de Freire y Fanon hacia la actualidad, tiene un carácter *sui generis*. Resulta de haber estudiado a Fanon desde las lecturas de Freire. Y el porqué de esto se halla en la intrahistoria de nuestra investigación, vinculada con la repercusión a nivel académico que ha tenido cada autor. La derivación de nuestra propuesta sobre la relación entre Freire y Fanon, parte de sus textos primarios, situándonos en sus contextos, además teniendo en cuenta la literatura secundaria (igualmente importante) generada a partir de ambos.

Empero, emplazándonos nosotros mismos desde un horizonte corpopolítico, el que hayamos atendido primero a Freire tiene, hay que reconocerlo, su propia razón geopolítica académica de las universidades donde realizamos nuestras investigaciones. Paulo Freire, es un autor más acogido en los planteles y programas de Pedagogía que Fanon en los de Filosofía y Letras en general. El brasileño tuvo una resonancia a nivel internacional a partir de los años 70. Mientras Fanon ha sido un autor más polémico, podría decirse “de culto”. No tan apreciado en su nación natal, Francia, por ser hipercrítico y comprometido en contra del colonialismo francés (hubo excepciones como Sartre). Y no extendido como otros ejemplos en los estudios culturales, por ser estos de predominante lengua inglesa y él un autor francófono. Paulo Freire llegó a formar parte de la actualidad pedagógica a nivel mundial, como decimos, estudiado en buen número de programas universitarios de grado y de posgrado. El discurso trágicamente interrumpido de Fanon, entre otras razones que bien analiza David Macey en su interesante biografía del autor (Macey, 2000: 25-50) parece que han situado al de Martinica en un ámbito más alternativo, pero no por ello menos importante.

Estas circunstancias históricas, no las vamos a valorar, pero sí a ser conscientes de ellas para entender por qué vamos de Freire a Fanon, y no al revés. A esa razón habría que añadir la siguiente: es Freire quien estudia a Fanon y no al contrario. Los ámbitos distintos al que pertenecen en sus círculos intelectuales y populares, hicieron que fuera Freire quien leyera a Fanon (aproximadamente sobre el año 65 o 66). Y que aquel citara a este en no pocos textos que después veremos. Sin embargo, antes de entrar en ello queremos poner énfasis en otro punto. Es aquello que implica no solo la lectura de Freire encontrando los pasos de Fanon en su obra, sino también lo que significa dar la vuelta a nuestro procedimiento, y entonces “leer a Freire con ojos de fanoniano”.

Esto sí es un punto distinto para la interpretación común paulofreireiana. Es cuando nos damos cuenta de que ambos autores, en un aspecto central como es la descolonización epistémica, coinciden no solo en eso, sino además en los lugares hacia las que esta deriva: la valoración de la identidad propia, la concientización y la politización.

Es ahí cuando pensamos a Freire relacionado con los aspectos políticos implícitos en su pedagogía liberadora, pero también, con el fondo de la cuestión de la concientización, que ahora, añadiendo a su perspectiva la de Fanon, llega ser una afirmación que hace disolver la máquina colonial, neocolonial y capitalista, en su aspecto ideológico. Ambos autores vuelven repetidas veces sobre los mecanismos e instrumentos que invierten la visión colonial impuesta. Piensan en profundidad los entresijos mentales de la opresión complementándose, y en este caso, en la prolongación de sus interpretaciones redundando en un enriquecimiento para Paulo Freire.

#### 4.3.1. El legado de Frantz Fanon en Paulo Freire

Con esta nueva mirada, desde Fanon, imbricados en su influencia en Freire pero también tomando en cuenta ampliamente los conceptos del de Martinica, vemos en Paulo otra dimensión y dirección que el brasileño quería dar a su concientización, a saber, la empoderación del oprimido basándose en la construcción de su saber, de su conciencia e identidad. Que si bien tiene un aspecto que enfrenta a la violencia, a la opresión económica y coerción, refiere igualmente a lo cultural (es la pedagogía del oprimido, su enseñanza). Hacia allí iban los esfuerzos en Freire por una pedagogía de la liberación.

Fanon lo hace, en el horizonte intermedio de las Antillas, su espacio oriundo, entre la metrópoli Francia y el África colonial, dándose cuenta de los mecanismos psicológicos que subyacen al racismo. El martiniqués estaba en medio pues, era sujeto de racismo hacia África y objeto de racismo hacia Francia, como lo muestra en su texto *Antillais et Africains* (Fanon, 1955). Esa conciencia de su diferencia, le reafirmó en el papel central de la constitución de lo comunitario-simbólico, del saber propio, para contrarrestar la agresión imperial externa. Pero también le aclaró la ambigüedad del dominio cultural cuando en la humanidad toda cultura como mediación para la vida, es valorable.

Desde este punto de partida nos referimos a las influencias del pensamiento de Frantz Fanon en Paulo Freire y a partir de ahí, buscamos las demás relaciones y coincidencias visibles. Sacando a la super-

ficie lo que corresponde a la definición y alcance de los textos de uno y otro desde 1952 hasta 1970. Período que incluye la primera obra de Frantz Fanon, *Piel negra, máscaras blancas* y *Pedagogía del oprimido* en su publicación del 70.

Hagamos explícitas, antes de entrar al terreno de las demás similitudes, las referencias de Freire a Fanon, a modo de fundamentación y puerta de entrada hacia lo restante. Ya en 1967, cuando encontramos la primera referencia de Freire a Fanon, en *Educación como práctica de la libertad*, todas las obras de Frantz, incluida su póstuma *Por la revolución africana*, habían sido publicadas. Pensamos que Freire leyó *Los condenados de la tierra* alrededor del 65 o el 66, cuando se encontraba en Santiago de Chile, exiliado después del golpe de estado de 1964 en Brasil. La primera referencia sobre *Los condenados de la tierra* es la siguiente:

“Todo el empeño del autor se basó en la búsqueda de ese hombre-sujeto que necesariamente implicaría una sociedad también sujeto. Siempre creyó dentro de las condiciones históricas de su sociedad era indispensable una amplia concienciación de las masas brasileñas, a través de una educación que les hiciese posible la autorreflexión sobre su tiempo y espacio. El autor estaba y está convencido de que la “elevación del pensamiento” de las masas “que suele llamarse apresuradamente politización”, como se refiere Fanon en *Los condenados de la tierra*, y que constituyó para ellos una forma de “ser responsable en los países subdesarrollados” (Freire, 1979: 26/Freire, 1967: 36).

Freire no cita la página exacta de *Los condenados de la tierra*, pero muy probablemente se refiere al siguiente texto que citamos (aunque Fanon hable de la politización en diversos párrafos). Creemos que Freire tiene en mente este lugar:

*“Ser responsable en un país subdesarrollado es saber que todo descansa en definitiva en la educación de las masas, en la elevación del pensamiento, en lo que suele llamarse demasiado apresuradamente la politización. (...) politizar es abrir el espíritu, despertar el espíritu, dar a luz al espíritu. (...) Es dedicarse con todas las fuerzas a hacer comprender a las masas que todo depende de ellas, que si nos estancamos es por su culpa y si avanzamos también es por ellas, que no hay demiurgo, que no hay hombre ilustre y responsable de todo, que el demiurgo es el pueblo y que las manos mágicas no son en definitiva sino las manos del pueblo” (Fanon, 2011b: 154).*

Ahí, Fanon nos habla de la educación de las masas como una politización de las mismas en la constitución de un acto pedagógico. No es de extrañar que Freire pusiera el ojo precisamente en ese texto que condensa muy bien el contenido elemental del cambio social e ideológico para Frantz Fanon. Con seguridad ese texto es al que se está refiriendo Freire porque él dice “o que se sói chamar apressadamente de politização” en la edición original de *Educação como pratica da liberdade* en 1967, y Fanon habla ahí de “sur ce qu'on appelle trop rapidement la politisation” en *Les damnés de la terre* (Fanon, 2002: 188).

La siguiente cita de Freire sobre Fanon está en la nota 14 de la misma obra freiriana a la que nos estamos refiriendo, donde se habla sobre la violencia. Lo cual muestra que junto con la anterior referencia, Fanon debió influir en Freire en al menos dos partes teóricas: el tema de la concientización política, del cambio y transvaloración que supone la rebelión frente al colonialismo epistémico, y a la vez, en lo que Freire pensaba acerca de la violencia en esos procesos de transición. Sección teórica que Fanon estudió con detenimiento tanto en Sociología de la revolución (*L'an V de la révolution algérienne*) como en *Los condenados de la tierra*. Para nosotros tiene sentido reproducir este paralelismo entre las obras de Freire y Fanon ya que es demostrar en qué partes del discurso de cada uno hay coincidencias. Además con este trabajo de localización de los textos también conseguimos una fundamentación de las ideas de ambos y ver sus distintos enfoques.

La segunda referencia de Freire a Fanon es la siguiente:

*“Pero, generalmente, cuando el oprimido se rebela legítimamente contra el opresor, en quien identifica la opresión, se le califica de violento, bárbaro, inhumano, frío. Es que entre los incontables derechos que se adjudica para sí la conciencia dominadora incluye el de definir la violencia, caracterizarla, localizarla. (...) Tal como lo señala Fanon, es con él con quien el oprimido aprende a torturar. Con una sutil diferencia en este aprendizaje: el opresor aprende al torturar al oprimido. El oprimido a ser torturado por el opresor” (Freire, 1979: 41-42/Freire, 1967: 50).*

Es decir, el monopolio no solo de la violencia, sino de la definición y descripción de lo que ella es, está en manos del opresor. Por esto mismo desaparece ante la opinión pública cualquier conciencia real acerca de la violencia que se ejerce sobre el oprimido diariamente (hasta que este no se rebele). El adjetivo de violento, es utilizado así, solo para lo

que hace el oprimido. Pero todo lo anterior que se fraguó previamente a esa respuesta, donde se le enseñaba al otro a vivir con la violencia no se define, injustamente, como tal.

En 1968, cuando Freire escribía *Pedagogía del oprimido*, es decir un año después de *Educación como práctica de la libertad* —dos años después de *¿Extensión o comunicación?* El brasileño vuelve a citar a Fanon en dos ocasiones, por tanto, encontramos en múltiples obras en Freire la presencia de Frantz Fanon. La primera, hablando acerca del fratricidio del oprimido, otro rasgo de la dialéctica entre colonizador y colonizado en Fanon. Por esta referencia, también conocemos qué edición de *Los condenados de la tierra* trabaja Freire, a saber, la del Fondo de Cultura Económica editada en 1965, cuatro años después de que viera la luz la edición original en francés:

“Dada la inmersión en que se encuentran los oprimidos no alcanzan a ver claramente, el “orden” que sirve a los opresores que, en cierto modo, “viven en ellos”. “Orden” que, frustrándolos en su acción, los lleva muchas veces a ejercer un tipo de violencia horizontal con que agreden a los propios compañeros oprimidos por los motivos más nimios” Frantz Fanon, *Los condenados de la Tierra*. México. Fondo de Cultura. 1965: “...el colonizado no deja de liberarse entre las nueve de la noche y las seis de la mañana. Esa agresividad sedimentada en sus músculos va a manifestarla el colonizado primero contra los suyos” (p. 46)” (Freire, 2007: 43/Freire, 1987: 27).

Fanon, por tanto, es uno de los apoyos fundamentales para la elaboración crítica de la teoría de Freire, o donde él corrobora muchas de sus afirmaciones. En estos años de Chile, del 64 al 70, aproximadamente, Freire toma contacto con ese “Manifiesto del Tercer Mundo” (Macey, 2000) que es *Los condenados de la tierra*.

De igual forma ocurre con la otra referencia explícita a Fanon en *Pedagogía del oprimido*, que nos habla acerca de una adherencia, modelo o introyección sobre la cual indaga el martiniqués en situación análoga a las contradicciones entre seres humanos. Efectivamente, estas reseñas se incluyen en el campo más abierto de la psicología, aquello que compartían cuando analizaban los mecanismos mentales, tanto Freire como Fanon. Estas características de la psique frente a contradicciones humanas son descritas para su superación, puestas en evidencia como falacias psicológicas que prolongan las condiciones de dependencia, en el nivel colonial.

Todo esto que estamos viendo, a saber, las relaciones teóricas entre ambos autores y la lectura de Fanon que hace Freire a mediados de los



60, lo reconoce el propio Freire en una de sus obras finales *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del oprimido* (Freire, 1997). Hablando sobre sus experiencias durante la etapa del SESI con campesinos, allá por los años 50, dice lo siguiente:

*“Posiblemente aquellos campesinos estaban, por primera vez, intentando el esfuerzo de superar la relación que en la Pedagogía del oprimido llamé de “adherencia” del oprimido al opresor, para “tomando distancia de él”, ubicarlo “fuera” de sí, como diría Fanon” (Freire: 1993: 47/Freire, 1997: 26).*

Es decir, que casi veinticinco años después de haber escrito *Pedagogía del oprimido*, Freire se acordaba exactamente de en qué lugares estaba pensando allende a Fanon, y en este caso en una idea fundamental, como es la introyección de la sombra del opresor. Además no solo eso, también incluye al de Martinica dentro de la lista de los pensadores y filósofos que más le influyeron (Freire, 1997: 10). Hasta seis veces está el nombre de Fanon en *Pedagogía de la Esperanza*. En otra de ellas Freire dice:

*“Posiblemente, al establecer su convivencia con la Pedagogía del oprimido en referencia a la práctica educativa que estaban teniendo, deben de haber sentido la misma emoción que me invadió al adentrarme en Los condenados de la tierra (...). Esa sensación placentera que nos asalta cuando confirmamos la razón de ser de la seguridad en la que nos encontramos” (Freire, 1993: 135/Freire, 1997: 72).*

Como decimos, Freire confirma muchas de sus intuiciones en la lectura de Fanon, y además, abunda en ellas hacia un crecimiento de sus ideas. En ese contexto, es donde podemos ver un abanico de analogías entre los dos para profundizar en su pensamiento.

#### 4.3.2. Freire y Fanon: El oprimido y la crítica al racismo colonial

Podemos decir que Freire y Fanon se encuentran en horizontes parecidos aunque diferenciables si los miramos más de cerca. Sus círculos y movimientos intelectuales recalcan en diversas corrientes o posicionamientos filosóficos como son lo liberador (Dussel, 1998: 422-439) y lo postcolonial, pero estos tienen entrecruces al surgir de raigambres comunes. Se puede decir que Fanon critica directamente a la colonia, por rebelarse frente a la metrópoli. Y que Freire se sitúa en contra de las formas de imposición que

responden a la neocolonialidad, que arrastran el pasado colonial, como son la dependencia de centros económicos (Dussel, 2013: 11.16) y la conquista cultural que permanece después de la independencia. Sin embargo, pensamos que aunque sea, tal vez, más localizable el adversario en el caso de Fanon (el país colonial, Francia) y más disperso en el lugar de Freire (una educación heredada; las empresas extractoras estadounidenses; gobiernos marioneta; etc.) los dos autores hablan al oprimido. Y lo hacen, muy repetidamente a través del término liberación. Para Fanon probablemente el recurso al concepto de liberación en sus escritos y su elaboración teórica, vendría por la observación del movimiento político del Frente de Liberación Nacional argelino, que luchó en guerra contra Francia durante los 50 hasta la independencia de Argelia en 1962. Suponemos que es por esta praxis, referida a la revolución argelina, y a su autonombramiento como liberadora, que Fanon usa el concepto de liberación y liberación nacional frecuentemente en las páginas de sus tres últimas obras, es decir, a partir de su contacto con la acción liberadora argelina (Dussel, Enrique. Mendieta, Eduardo. Bohórquez, Carmen. (Comp.): *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" [1300-2000]*, 2011: 976-979).

En el contexto de Freire la situación era distinta sin embargo, igualmente, usa la palabra liberación reiteradamente. Muchas veces, sobre todo, en *Pedagogía del oprimido*. Probablemente por influencia de la “expresión liberadora” de la Teología de la liberación. Que tomaba auge a finales del 60. Los títulos como *Educación como práctica de la libertad* o *Acción cultural para la liberación*, nos hacen una idea del peso de ese término en el esquema teórico del autor. Toda la teoría freireana planea alrededor de la liberación del oprimido. Que en este caso no es el que lucha exactamente o directamente por la independencia, pero sí el que tiene presente que existe una “dependencia”.

De igual manera, podemos afirmar junto con Fanon, que ambos autores se encontraban en un “Tercer bloque” en palabras de *Por la revolución africana*. Tercer bloque que existía diferenciado de los países con un sistema económico como el capitalismo y político liberal, y de otro, una economía socialista y política de “partido”.

Este tipo de conceptos pueden unificar de algún modo las líneas coincidentes de sendos autores, aunque dándonos cuenta también de sus matices para que ello nos ayude a entender mejor la cuestión. Ahora bien, es posible que en el lado de las coincidencias existan en su interior diferencias. Es decir, si bien es evidente la preocupación de ambos por el oprimido y su liberación, también hay

cierta diferencia a la hora de plantear el problema. Para poder entender efectivamente esta divergencia que apunta finalmente hacia una convergencia, vayamos a la teoría de uno y otro en donde pensaron *con* los oprimidos.

En el caso de Freire, el oprimido en concreto es aquel a quien no le “dejan ser” ya que no puede cumplir con sus capacidades físicas. Sería quien está impedido corporalmente de desenvolver su humanidad. El resultado de que un opresor “nega o direito ao outro de optar” (Freire, 1967: 49). O dicho de otro modo, la perspectiva freireana en este punto es corporal ya que la contradicción se basa en las condiciones materiales “cuando se constituye en un acto prohibitivo del ser más del ser humano” (Freire, 2007: 47). En otra obra, *Pedagogía de la pregunta*, Freire hace balance de su perspectiva material y cultural, y nos vuelve a mostrar qué peso tiene cada una:

*“En, verdad, es imposible pensar en este asunto, el de la cultura, mucho menos expresarla como una ecuación, más allá de una perspectiva de clase, sin referencia al poder de clase. Es en función de este poder de clase que la cultura hegemónica, expresada en la forma de ser de la clase dominante, se extiende a sí misma como la única, la válida, la expresión real de la nación. El resto es inferior, es feo”* (Freire, 1986: 105-106).

Estamos ante la idea y realidad de un oprimido que se define por su condición corporal: si no puede satisfacer sus necesidades físicas, hay la opresión. En el rebajar la condición humana por su deterioro, en la prohibición de su “ser” humano, se halla la opresión.

La expresión de clase y materialista a la que se refiere Freire en sus obras de los años 50 y 60 al mismo tiempo tiene un componente marxista, (Santos, 2008). Es por tanto un humanismo marxista que piensa en las capacidades de los humanos y que estas no existen si no se satisface el componente material que las sustenta. Más que lo “económico”, lo que tiene peso es lo vital, la vida como criterio ético.

Hasta aquí una cala del aspecto material de la dialéctica opresor-oprimido en Freire. En la exposición que sigue a continuación vamos a ver a través de Fanon el elemento cultural en Freire. O dicho de otro modo, nuestra intención es comprender la opresión cultural según Fanon y que esto se vea en los textos de Freire.

Podríamos decir que al haber recibido una formación sobre el comportamiento de la psique en las relaciones humanas, del mecanismo de lo mental en lo social e íntimo, Fanon enfoca el problema de la negatividad ya de distinta forma. De hecho va a los dispositivos psicológicos que contradicen lo humano. Vale afirmar que su investigación versa acerca de los comportamientos mentales que mantienen la desigualdad material que impide al ser humano ser:

*“Desde el punto de vista adleriano, tras haber comprobado que mi compañero, en su sueño, realiza el deseo de blanquearse [el opresor introyectado], (...) yo le diría que su neurosis, su inestabilidad psíquica, la brecha de su yo provienen de esa ficción rectora; le diría también: “Mannoni ha descrito muy bien este fenómeno en el malgache: mira, yo creo que convendría que aceptases quedarte en el lugar que te han fabricado” ¡Pues no señor! ¡Yo no diré esto en absoluto! Yo le diré a mi compañero: los responsables de tu mixtificación son el medio y la sociedad. Dicho esto, lo demás vendrá solo. Ya sabemos todos de qué se trata. Del fin del mundo” (Fanon: 2011a:159, el subrayado es nuestro).*

Subrayamos del texto la expresión “ficción rectora” porque ahí está la esencia del argumento de Fanon para definir la opresión. El movimiento del razonamiento de Fanon disloca, es decir, pone en otro lugar, lo que pensamos es la violencia contra la dignidad de la persona. En efecto, conocer esa torsión en el pensamiento, es re-conocer el equívoco en el que se fundamenta el dominio del ser humano sobre el ser humano. Fanon, al demostrar lo absurdo que es, desde el punto de vista humanista, confundir “piel” con “dignidad”, hace temblar todo el sistema opresor. Pone a la luz entonces el engaño que hay detrás de la desigualdad humana, asumiendo un no negociable: que los seres humanos nacen y son iguales. El giro de Fanon es un pliegue complejo en la reflexión sobre el oprimido:

*“En una primera fase se ha visto al ocupante legitimar su dominación con argumentos científicos y a la “raza inferior” negarse como raza. Ya que ninguna otra solución le es permitida, el grupo social racializado ensaya imitar al opresor y a través de ello desracializarse. La “raza inferior” se niega como raza diferente” (Fanon, 1975: 46).*

Fanon da razones contra lo irrazonable y es consciente de ello. Por eso sabe que admitir ya el planteamiento racista, y jugar en su terreno para defender lo contrario, “es un error”. Defender la igualdad es también de alguna manera, ya haber admitido la posibilidad de la desigual dignidad entre seres humanos:

*“cuando un antillano licenciado en filosofía decide no presentarse a oposiciones, alegando su color, yo digo que la filosofía no ha salvado jamás a nadie. Cuando cualquier otro pretende a toda costa probarme que los negros son tan inteligentes como los blancos, yo digo que tampoco la inteligencia ha salvado jamás a nadie” (Fanon, 2011a: 27).*

La reflexión de Fanon colma la contradicción al no asumir de ningún modo la inferiorización del colonialista. Y en ella reconocemos la base cultural y psicológica de la reacción contra la opresión y que esta es una construcción social. Registramos en el esfuerzo de este autor la afirmación de que el racismo es una creación humana, pues hay culturas racistas y culturas no racistas. Que es a su vez, una de las más devastadoras armas para la opresión y la dominación. Y que aceptando esto, críticamente se extiende en todos sus ámbitos, es decir, no solo a lo racial. Alude en el fondo también a la inferiorización de una religión, a un lenguaje, a un género, etc. El resultado es culturas enteras devastadas por la cuestión de su falsa minusvaloración, de su no inclusión en un cuadro modélico impuesto. A partir de esta reflexión se ha elaborado toda una cartografía del poder (Grosfoguel, 2006, 2012). En la cual se afirma que realmente, el giro o “disloque” en la reflexión de Fanon sobre el establecimiento falaz de un ser humano por encima de otro, es la constante de toda opresión, tanto la que forma la pobreza, como la que igualmente secunda a todos los distintos tipos de periferias.

Profundizando la interpretación de Fanon a nuestro modo de ver se muestran en sus argumentos también otros sentidos. Por un lado la cuestión límite de la diferencia y la igualdad de los seres humanos. Y por otro lado, la dificultad existente de que definidas “diversidad” e “igualdad”, el gran obstáculo frente a esta teoría es la existencia de la desigualdad injusta real (material). La paradoja viene cuando algo que sabemos como mixtificación se transforma en material radicalmente. Si se afirma que sigue siendo algo falaz, entonces podemos tomar la parte material como algo “relativo” y eso, sería una mala interpretación de Fanon (y de Freire).

Respecto a la primera parte del problema, podríamos aceptar la sentencia de Boaventura de Sousa Santos<sup>15</sup> cuando dice “si la igualdad me hace inferior tendré que reclamar la diferencia, si la diferencia me hace inferior tendré que reclamar la igualdad”, es decir, tanto igualdad como diferencia pueden “perjudicar” o “beneficiar” la condición humana, paradójicamente. Por tanto la una y la otra deben contrarrestarse mutuamente para llegar a un equilibrio de “no opresión material”.

Para mí, siguiendo la discusión del tema, el segundo obstáculo, el de la desigualdad y opresión real existente, nos hace poder llegar a “olvidar” que lo que sostiene el dominio es algo “falaz” o directamente una mentira. Desde nuestra perspectiva ha de traer de nuevo necesariamente a la mesa el aspecto materialista de la argumentación. En contra de todas las clases de dominación que existan, y apoyándonos en Fanon para saber la causa “psicológica” que las funda, pero conscientes certeramente de que la opresión material tiene tanto peso que debe ser pensada desde lo físico para ser cambiada.

O dicho de otro modo, la contradicción cultural está presente pero “el referente” es lo material. De hecho, ese parece ser el recorrido de la evolución del pensamiento de Fanon. Si seguimos su línea, desde *Piel Negra, Máscaras blancas*, pasando por los artículos reunidos en *Por la revolución africana* hasta *Los condenados de la tierra*, en sus primeras obras (las de sus estudios en Francia) tiene como fundamental el engaño psicológico que es la minusvaloración del autoconcepto de la persona, pero se nota en sus subsiguientes escritos que hay una toma de conciencia acerca de lo económico y en definitiva una dialéctica entre lo cultural y lo material dando a veces más peso a uno que otro, y viceversa. Tratando meticolosamente la obra de Fanon, se constata que el componente cultural es determinante, pero tampoco hay que olvidar el material, en dialéctica con aquel —esa sería nuestra intención al relacionar a Freire y Fanon. En Fanon hay un diálogo entre lo material y lo cultural, en donde lo que nos ayuda a ver la mixtificación es lo real-material:

*“El racismo salta a la vista porque está, precisamente, en un conjunto característico: el de la explotación desvergonzada de un grupo de hombres por otro que ha llegado a un estadio de desarrollo técnico superior. Debido a esto la opresión militar y económica precede la mayor parte del tiempo, hace posible, legítima, al racismo” (Fanon, 1975: 45).*

<sup>15</sup> Así lo afirmaba en conferencia en el simposio “Epistemologías del sur” en Coímbra en 2014, donde escuchamos su acertado filosofema.

Así, según Fanon la opresión económico-militar es precedida por la coerción corporal, económica y militar. La condición física, definitivamente y en conclusión, es lo que nos hace detectar la opresión, y esto nos vuelve a llevar a lo que ya nos decía Freire acerca de la clase social y la materialidad.

Concluyendo, estamos intentando exponer las coincidencias y relaciones entre Freire y Fanon, donde el aporte de este hacia el esclarecimiento y concientización de la opresión es fundamental. Sin dar cuenta de los mitos del sistema (en el sentido negativo de mito) no podemos situarnos críticamente contra él. En este lugar, el aporte de Fanon es valiosísimo pues puede relacionarse, como vemos, con distintos tipos de inferiorización. Y en nuestro caso, también con la interpretación de Freire del tema.

#### 4.3.3. El elemento cultural despertado en Freire después de la lectura de Fanon

Tras esta exposición de Fanon, quizás de lo que es su aportación central al análisis de la situación concreta contradictoria entre humanos. En la relectura que podemos hacer de Freire tras haber pasado por el análisis cultural fanoniano, aparece en el brasileño, un componente compartido. Sorprende, de hecho, leer a Freire desde la crítica cultural postcolonial de Fanon, ya que además de sacar a la luz las distintas coincidencias concretadas en las citas anteriores, vemos a Freire desde esta perspectiva que nos revela el componente de identidad presente del mismo modo en la producción de una pedagogía de la liberación.

Efectivamente Freire sabe de la minusvaloración que acompaña a la opresión, pero a raíz de la lectura de Fanon observamos cómo su empeño estaba igualmente destinado al fortalecimiento de lo cultural a través de la politización y la concientización. El esfuerzo de Freire es el mismo que el de Fanon. En primer lugar habla de la misma forma de la negación del oprimido por parte del opresor, de su inferiorización:

*“De tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen en virtud de todo esto, terminan por convencerse de su “incapacidad”” (Freire, 2007: 43/ Freire, 1987: 28).*

Para Freire esto estaría dentro de un todo mayor como es la acción antidialógica, acción con la que se identifica al colonialismo en general

en *Pedagogía del oprimido*. Traducido al orden cultural, la característica principal de esta dominación sería la conquista cultural, que se define como:

*“la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural imponiendo a éstos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad, inhibiendo su expansión” (Freire, 2007: 137/Freire, 1987: 86).*

Observamos el cariz cultural que Freire va dando a la reflexión sobre la opresión. Tal componente lo desarrolla largo y tendido en *Pedagogía del oprimido*. Es el tema tan conocido en Freire como la concientización: la toma de conciencia frente al dominio. Pero es también un método para recrear el conocimiento haciéndolo propio (en la práctica), en contra de una imposición cultural. Esa tensión entre imposición del conocimiento y recreación horizontal y propia del mismo lo vemos en diversas obras de Freire (1983, 2008).

Lo contrario a la concientización es la acción anti-dialógica. Es así ya que en la práctica de esta, al contrario que en la concientización, no hay diálogo. De manera que hay imposición, mandato, slogan. No se pensaría en comunidad de forma práctica. Para Freire la conquista cultural y la acción anti-dialógica serían parte de lo mismo. Ya no solo en la teoría sino en la práctica. La concientización es horizontal políticamente, la acción anti-dialógica, vertical. Analizar desde esta perspectiva los textos que vemos a continuación, nos hace conocer otro plano de su significación.

Para ir fijando definitivamente el elemento cultural y su crítica en Freire, recogemos la siguiente afirmación:

*“Lo antidialógico es impuesto por el opresor, en la situación objetiva de opresión, para, mediante la conquista, oprimir más, no solo económicamente, mas culturalmente, robando al oprimido conquistado su palabra también, su expresividad, su cultura.*

*Instaurada la situación opresora, antidialógica en sí, lo antidialógico se torna indispensable para mantenerla” (Freire, 2008: 157).*

Esta cita corrobora lo que comentábamos anteriormente. Si bien la imposición cultural está basada en la violencia (el componente corporal que precede), lo que mantiene el dominio es la inferiorización



cultural. La única manera de mantener esa conquista cultural a la que se está refiriendo Freire es que los opresores mitifiquen el mundo, alienándolo culturalmente (la ficción rectora que subrayábamos en Fanon).

Hoy día el papel de los medios de extensión, opinión, en esta tarea es algo obvio. De cómo ellos hacen pasiva a la población, o la manipulan a través del miedo. La concientización comunitaria, asamblearia, es la dinámica política que contrarresta la fuerza alienadora de la mitificación del mundo impuesta por el opresor. Para Freire ya sería un mito la inferiorización de los oprimidos, estando de acuerdo en esto con Fanon.

Freire añade que toda inferiorización es de alguna manera objetualización, no tomar al ser humano como humano, sino como objeto. Al negar la palabra, al decir al otro que “es menos” (cultura del silencio) el opresor intenta quitar humanidad al oprimido —objetualizándolo para sus fines. Humanidad que entonces debe ser peleada, luchada, no aceptando las migajas que el sistema capitalista da como consuelo. Estas más bien son una actitud paternalista que impide, según Freire, el “ser más” del ser humano. Su crecimiento autónomo.

El esfuerzo comunitario que contrarresta la inferiorización, la objetualización, proporcionaría un sentido que restituiría la humanidad reificada. La concientización, en este sentido es humanizadora, coloca al ser humano en su posición, digna posición.

Para terminar de demostrar lo que venimos argumentando y conectarlo con el revulsivo de la concientización en Freire remarquemos lo dicho con esta afirmación de *Pedagogía del oprimido*: “En el fondo, la invasión es una forma de dominar económica y culturalmente al invadido (...) la invasión cultural conduce a la inautenticidad del ser de los invadidos (...) [Donde la] condición (...) del éxito de la invasión cultural es el conocimiento por parte de los invadidos de su inferioridad intrínseca” (Freire, 2008: 174).

Una vez constatada esta coincidencia entre Fanon y Freire, a saber, que ambos luchan por re-establecer la dignidad robada del ser humano —denunciando la falacia que hay detrás de este robo— comprendemos de algún modo que la concientización en Freire es la toma de conciencia que critica tal des-humanización. La concientización se sitúa como construcción política para disolver el engaño de la inferiorización y para transformar las condiciones materiales de esa misma dominación. Alfabetizar sería para Freire, hacerlo también políticamente, que el oprimido pronuncie su palabra. Problematizar, profundizar en

comunidad acerca de la realidad y tomar postura para cambiarla. De hecho, pronunciar el mundo ya es cambiarlo: despertar de los mitos del sistema conlleva un cambio de actitud, un punto de apoyo para revertir la inferiorización.

Ese cambio viene en parte con el diálogo sobre la realidad por parte de la comunidad el cual, tiene un componente implícito contrario a la imposición cultural del opresor, es ya horizontal, dialógico. La concientización en su proceso es ya práctica de la liberación, es educación como práctica de la liberación. Sin esa toma de conciencia la comunidad está en los mitos y mixtificaciones impuestos por el dominador.



Para completar y entender la concientización en este sentido — núcleo de la teoría y práctica freireana—. Y cómo ella contrarresta la inferiorización cultural, hacemos notar que la obra de Freire está escrita en un contexto en el que pretendía criticar la dominación neocolonizadora. Lo vio ante la problemática de la “extensión cultural” en su obra del 67 *¿Extensión o comunicación?* asesorando al ICIRA en Chile. Dentro de la estrategia de la colonización epistemológica y aunque, durante los 60 ya se había producido una descolonización o postcolonialidad. Estados Unidos entraba a construir una colonización diferente, a través de nuevas formas “culturales”.

En este panorama, se dio por la vía pacífica y cultural, como de “convivencia entre culturas” el intento de una “extensión cultural” a través de la implantación de técnicas, usos, ideas, en comunidades, consideradas desde el punto de vista desarrollista como “atrasadas”. Pues bien, en este marco extensionista hay que situar la obra *¿Extensión o comunicación?* y las afirmaciones de Freire. Por aquel entonces se hablaba de “introducir el progreso técnico en una cultura de modo que se armonizase con ella” o lo que afirma Mead según Césaire: “introducir en tal o cual cultura la educación básica, nuevos procedimientos agrícolas o industriales, nuevas reglas de administración sanitaria (...) con un mínimo de perturbación o, por lo menos, utilizando las perturbaciones inevitables para fines constructivos” (Césaire, 2006b: 51).

Nótese la ironía de Césaire. En ese escenario de la acción colonizadora, es donde hay que situar la crítica freiriana. En medio entre una nueva cara del colonialismo plasmada en la imposición cultural y un pensamiento que quiere decolonizar las nuevas formas de extensión cultural. En esa mediación es donde hay que situar igualmente a Freire como pedagogo.

Paulo Freire, a través de su concientización y del análisis del conocimiento sobre este problema —que ya vislumbrara el maestro de Fanon, Césaire, en el 50— es uno de los grandes defensores de la cultura de los países del tercer bloque haciéndolo desde lo popular. Por ello es también un educador que puede ayudar mucho a las reivindicaciones de la gran periferia mundial. Muchas de sus experiencias también se sitúan ahí como vemos en el recuento de su obra que hace Freire en *Pedagogía de la esperanza*.

Para Freire, la transmisión del conocimiento puede darse, pero esta no es “ética epistemológicamente” hasta que, quien es sujeto de conocimiento, lo recrea y rehace suyo, de manera que este no lo experimenta como ajeno. Esto, junto con la conciencia de la situación de opresión, es otro sentido de la concientización para Freire. En *¿Extensión o comunicación?* Freire aclara:

*“Conocer (...) no es el acto a través del cual un sujeto, transformado en objeto, recibe, dócil y pasivamente, los contenidos que otro le da o le impone.*

*El conocimiento, por el contrario, exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere su acción transformadora sobre la realidad. Demanda una búsqueda constante. Implica una invención y reinención. Reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer, por el cual se reconoce conociendo y, al reconocerse así, percibe el “cómo” de su conocer” (Freire, 1987: 27-28/ Freire, 1983: 16).*

Ahí habla el filósofo del conocimiento, pensando en todas estas cuestiones culturales cuando afirmaba este aporte de una creación frente a la imposición. Claro que, para llegar a ese punto debe haber una toma de conciencia, una concientización con el otro y la otra, que transforme el conocimiento para con su realidad, sintiéndolo entonces como propio —y no impuesto culturalmente—. Es ahí cuando se genera una epistemología no colonial. Sirva este apunte para situarla en el contexto de crítica a la dominación cultural, en palabras de Freire, de conquista cultural.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

*“Freire no es simplemente un pedagogo, en el sentido específico del término, es algo más. Es un educador de la “conciencia ético-crítica” de las víctimas, los oprimidos, los condenados del planeta, en comunidad” (Dussel, 1998, 423).*

Esta cita de Enrique Dussel nos pone a pensar a Paulo Freire no como un educador convencional sino como alguien que ha unido la ética con la pedagogía, y por tanto, como quien debe ser trabajado desde la filosofía al menos en su rama ético-política. Indiscutiblemente Freire ha sido un educador, es considerado como tal, pero a nuestro parecer hay razones también que lo convierten en un pensador del siglo xx, alguien que ha hecho de la pregunta sobre la educación una pregunta sobre el ser humano.

El pensamiento y la praxis de Paulo Freire estuvieron inmersos en procesos políticos que sobresalen continuamente en el estudio de sus textos. Su obra está vinculada a las transformaciones sociales en las cuales participó en diversa medida, se apoyaba en ellas repensándolas y poniendo en diálogo la teoría con la práctica. La pedagogía crítica freiriana se desenvuelve junto a implicaciones que articulan lo social, cultural, político, con lo educativo.

La Escuela Nueva y el ISEB forman parte del contexto intelectual, cultural y filosófico que hemos analizado. Premisas de su pedagogía parten de ese entorno, entre ellas encontramos: la conexión que hemos comentado entre vida y aprendizaje; el análisis social y económico para generar una reflexión educativa, donde tal esfuerzo recae en una planeación educativa; o la concientización, el giro de la teoría y la práctica hacia la realidad.

El primero de estos aspectos, la articulación entre vida y educación, en el planteamiento de Freire, desbordará lo educativo considerado meramente como algo “formativo”. Independientemente de sus experiencias en la alfabetización, de la regulación académica o institucional, la influencia de la Escuela Nueva en Freire viene por ese paralelismo entre lo que aprendemos en un proceso regulado, pensado y con fines didácticos, y lo que es la experiencia cultural, social, política de nuestro propio contexto y biografía.

El aprendizaje para él es una relación compleja con todos los aspectos de la vida, con lo que se lee y se escucha en lo cotidiano. Las relaciones humanas como la amistad o la propia enseñanza, las etapas de la vida, son actos pedagógicos. Empero, socialmente, comunitariamente, en el aspecto histórico del ser humano también se aprende. Para Freire “la educación no es la palanca de la revolución, pero toda revolución es pedagógica”, lo que quiere decir que en el acto educativo hay política y en la política de la comunidad (historia) también hay educación.

Avanzando más en estas relaciones, nuestro autor es consciente de que en la educación hay toma de posición, hay supuestos, pero, tanto el educador como el educando tienen capacidad para cuestionarlos (además del conocimiento que se tiene como objeto y su enfoque) es por esto que aunque nos empeñemos, la educación no “provoca una revolución”, no es “palanca” para ella, porque es abierta o al menos debe serlo en un ser consciente<sup>16</sup>. Esto conecta con lo que comentamos acerca de que lo vital es también un proceso educativo en este sentido, la transformación sí es pedagógica, enseña. Lo político, lo económico y lo histórico forman parte del ser humano, y son campos en los que aprendemos vinculando ese aprendizaje con nuestra vida.

En ese proceso, vital, educativo, como seres con conciencia, transitamos por diferentes fases, etapas. Son “estados de conciencia” que en el caso del primer Freire en *Educación y actualidad brasileña*, tienen que ver con una conciencia comunitaria, histórica. No argumentará nunca por una conciencia individual, solipsista, pensante en sentido abstracto. La conciencia viene por el contraste de su realidad con la de los y las demás. Tanto la Escuela Nueva como el ISEB fueron corrientes intelectuales que profundizaron esto mismo, en el contexto a través de investigaciones sobre él, y del giro que da la conciencia en comunidad hacia la realidad. En esa atmósfera Freire lleva sus planteamientos a ser expuestos en la manera en la que lo hace. Continuará la reflexión sobre la conciencia que se situaba en el debate del ISEB acerca del proceso de transformación en el que se encontraba la sociedad brasileña. Los círculos de alfabetización fueron el lugar donde pensó el concepto de

<sup>16</sup> El proceso educativo conlleva algún tipo de evaluación, para el ser humano como auto-consciente, todo “depósito” en su conciencia será “meta-evaluado”. “Ser consciente (...) es la forma radical de los seres humanos, en cuanto seres que conocen” (Freire, 1977: 21), esto abre la posibilidad hacia un nuevo conocimiento “que yendo más allá de los límites del anterior, desvela la razón de ser de los hechos, desmitificando así, las falsas interpretaciones de los mismos” (ibid). Es decir, que el ser humano no puede dejar de examinar el objeto de su conciencia de manera dialéctica, *intencional*, y por tanto ética y políticamente, con relación a sí mismo y al otro y la otra.

concientización, prolongando mediante la descodificación y la toma de distancia en comunidad esos planteamientos del ISEB.

En este sentido la concientización en Freire se ensambla con el propio debate en donde surgió. Más todavía con la práctica que realizaba donde se elabora el concepto precisamente para leer la realidad (aunque la lectura del mundo la preceda). El debate sobre la conciencia crítica situaba la ideología popular como centro, como era el caso de Vieira Pinto, y también la re-significación de los conceptos de la ciencia social para transformar la realidad, según *La reducción sociológica* de Guerreiro Ramos. En ese entorno —que correspondía igualmente con una sociedad en tránsito, con cambios estructurales— las comunidades desde la base generaban la visión crítica mediante el diálogo, y es donde Freire conceptualizó la necesaria toma de distancia para observar la realidad como totalidad, en dialéctica con la propia transformación de la sociedad. Esa toma de distancia crítica se produce en el diálogo comunitario que piensa las condiciones materiales.

La concientización en la práctica desarrolla una “inteligencia colectiva” donde la aportación de cada sujeto es importante. En el diálogo en la comunidad de los oprimidos se produce un desvelamiento a través del otro y la otra configurándose este hecho como algo epistemológico. Enfocándose hacia una crítica de la negatividad del sistema hegemónico para su superación.

La concientización es el eje para que se dé la dialéctica entre la transformación de la realidad y su análisis comunitario —en un proceso político. Por ello durante nuestro trabajo nos centramos en el contexto brasileño donde tomó tierra el debate sobre la conciencia crítica y además, desde otro enfoque particular, el de la influencia de Nicol en Freire. La cual no se ha tratado en la bibliografía sobre el tema, como apuntábamos en el estado del arte.

Si el debate brasileño sobre el pensamiento crítico formulaba la temática en términos de ciencia social, veíamos después la expresión de una “episteme” en comunidad desde un acervo más filosófico, pero en definitiva apuntando hacia los mismos ejes temáticos. La novedad freiriana, en todo caso, fue establecer los fundamentos del conocimiento en lo comunitario, y si entrecruzamos ese hilo conductor con el pensamiento crítico, entonces hablamos de una concientización como proceso epistemológico con los oprimidos, desde y con ellos y ellas, para la transformación del sistema.

O dicho de otro modo, la comunidad que critica el sistema económico no se refiere a una mera conjunción de razones o argumentos,

sino a quienes éstos excluyen materialmente (Dussel, 1998). Desde esa premisa se establecen igualmente las consecuencias éticas y políticas de una concientización.

Freire se apoya en Nicol en *¿Extensión o comunicación?* Para pulir un discurso científico, argumentado, mostrativo en comunidad. En un contexto de transformación social, los relatos se enfrentan, la búsqueda de lo certero se convierte en algo esencial. La distinción entre doxa y episteme no solo refiere a la importancia de aclarar lo cierto, aquello en lo que se puede apoyar la comunidad para actuar, sino que la definición de conocimiento implica una manera de construir ese conocimiento en comunidad.

En Nicol ve la corroboración de su planteamiento práctico. Si la ciencia no es demostrativa, si no se produce en la participación, aparece una inconsistencia teórico-práctica y política. La comunidad profundiza teórico-prácticamente en los aspectos que le resultan urgentes, que se le presentan problemáticamente en su realidad, y construye el conocimiento críticamente frente al relato que se le impone extensivamente, de manera vertical. Así, la construcción de una alternativa no puede caer en el mismo error de la imposición jerárquica del conocimiento. Se debería elaborar entonces comunicativamente, en diálogo. Esa es la diferencia entre “extensión o comunicación” en la obra escrita por Freire que lleva ese mismo nombre.

No debemos negar que el horizonte de la información ha sufrido una auténtica revolución recientemente, y que nos interpelan otras formas de comunicación que implican maneras distintas de relación humana. Tales medios, y el caso paradigmático de Internet, parecen ser una extraña combinación entre comunicación y extensión. En esencia ambiguos y consecuencia de ello marcados por diferentes repercusiones hacia la libertad o los modos de comportarse en las sociedades, Freire propone alternativas y enfoques respecto a lo pragmático y el sentido de la información.

En este contexto, si bien es esclarecedora una nueva dirección ni “idealista” ni “realista” en filosofía, tal y como proponen Freire y Nicol. El problema es aún mayor cuando nos encontramos con un volumen de información y datos inconmensurable y prácticamente inimaginable en cuanto a su tamaño y relación<sup>17</sup>. Ante esta realidad Freire es un autor que puede ser orientado hacia estos nuevos problemas. Por ejemplo, si tomamos sus ideas de epistemología como aquello que debe estar pega-

<sup>17</sup> Lo importante en este caso es el sentido de la información. Lo cual puede obtenerse comunitariamente.

do a lo real y comunitario, el problema del gigantismo informativo es al menos pensable dentro de una acción colectiva.

Hemos visto que la construcción del conocimiento, para que sea científica, ha de producirse en comunidad, como si de un proceso horizontal se tratara. Ahora bien, con esta propuesta nuestro autor puede incluso llegar a ser útil ante la verdadera revolución que vivimos en el conocimiento gracias a la red. Esa información inconmensurable puede llegar a tener sentido porque es una construcción no vertical, participativa, y porque obtiene su sentido y su praxis en comunidad. El brasileño nos es útil ante la nueva coyuntura de redes de comunicación y la vinculación entre lo científico (de esa cantidad de información) con la político presente en su obra.

Ahora bien, aunque estos temas sean estimulantes, en definitiva, tanto la reflexión sobre la conciencia y el conocimiento como la praxis y lo político, vuelven a retomar su sentido en la perspectiva crítica. La criticidad en este caso viene en la relación entre Freire y Fanon. El racismo, hemos visto, es un mecanismo de inferorización que no se reduce a las diferencias entre seres humanos. Fanon, partiendo de la igual dignidad en el ser humano, demuestra el absurdo del racismo, da cuenta de su mentira o como lo llama él mismo, de su mixtificación. Tanto Freire como Fanon apoyan su argumentación en la valoración de la cultura comunitaria para denunciar la falsedad del racismo como modo de inferorización, como sostén de la opresión.

El problema del racismo alude a otros que están presentes en el contexto nacional y transnacional actuales: el constante goteo de muertes en la frontera geográfica del Mediterráneo; la conflictividad y violencia en las fronteras políticas; la inmigración; el ascenso de grupos políticos que tienen el racismo como ideología; son todas problemáticas que aluden a la crítica que hizo Fanon y que como hemos comentado, en Freire se encuentra de modo similar. Problemáticas tan complejas que creemos es en el análisis de ellas hacia donde pueden tender estudios posteriores sobre el tema.

Con la comparación de Fanon y Freire abrimos en su momento otro enfoque no tan trabajado en nuestro autor pero que se ve como central después de una lectura postcolonial. Es el factor cultural e identitario que se revaloriza como alternativa al sistema económico y político opresor. La lucha contra el sistema tiene como recurso principal la alternativa política, económica, pedagógica, y en la reunión de todas estas, lo cultural (podríamos decir con Grosfoguel (2006), civilizatorio).



La afirmación de lo positivo de la cultura oprimida frente a la negación del sistema opresor tiene como objetivo, al menos utópico, el equilibrio o la vuelta al nuevo orden mejorando el anterior. Pero esto pasa por la defensa de la identidad propia del pueblo, aquella que había sido dejada fuera pero que vuelve como afirmación humana, como dignidad que diferencia al ser humano de otros seres vivos y que le es propio: la cultura.

Y si antes se hacía un matiz respecto a qué tipo de comunidad había de afirmarse, llegándose a la conclusión de que la que está materialmente —y por ello también argumentativamente— excluida, en el caso de lo cultural arribamos a la afirmación de lo negado, de la cultura que no es la opresora ya que como Aimé Césaire escribió, existen culturas opresoras, racistas, y otras que *no lo son*. De estas últimas son las que tanto Freire como Fanon hablaban en su toma de conciencia (concientização en Freire, prix de la conscience en Fanon) tema en el que ambos coincidían.

En cualquier caso, esta comparación de textos que se hizo debe seguir siendo trabajada en futuras investigaciones ya que con la tentativa propuesta aquí, más bien se estableció un marco de coincidencias donde a partir de la demostración hipótesis se encaminaba hacia una reinterpretación de los autores, principalmente con una intención de ver a Freire desde otras perspectivas. Recordemos que nuestro esfuerzo también tenía la intención de incorporar su obra en temas actuales como puede ser la crítica a la colonialidad o decolonialidad actual.

De esta manera procuramos no dejar a Freire de lado en los debates actuales dentro de la filosofía de la liberación o incluso desde un pensamiento del “Sur global” dado que su teoría y práctica son también epistemología, (aunque haya que repetirse esto decididamente desde un ámbito filosófico freireano para hacerlo notar). Apuntando con ello a una necesidad de reinventar el pensamiento freireano desde la actualidad. Los aspectos que hemos desengranado en nuestro trabajo subrayan igualmente, pues, esas premisas: Que existe una reflexión epistemológica en Freire, y esta es un proceso práctico, de praxis política, con implicaciones éticas, de modo que por ello ha de considerarse reflexión filosófica, a menos desde esos aspectos: epistemológicos, políticos y éticos.

A lo largo de este trabajo se han intentado seleccionar y comentar textos de la obra de Freire explicitando ideas filosóficas latinoamericanas contenidas en ella. Para esto también nos hemos apoyado en sus fuentes, abriendo otras vías de interpretación si tenemos en cuenta lo sugerido por el estado de la cuestión. Como hemos visto, en la pro-

puesta freireana aparecen intuiciones filosóficas, aportaciones que complementan sus conceptos esenciales. Estas y otras cuestiones del pensamiento latinoamericano que se han expuesto durante nuestro trabajo, deben ser profundizadas del mismo modo en futuras investigaciones y puestas a la luz en otros contextos para su reinención.



## 6. BIBLIOGRAFÍA

- ARAÚJO, Sonia. (2002): *Paulo Freire, pedagogo crítico*, Universidad Pedagógica Nacional, México. 199 pp.
- AZEVEDO, Fernando De. (1950): *Brazilian culture. An introduction to the study of culture in Brazil*, TheMacmillian Company, New York. 526 pp.
- BLUNDEN, Andy. (2013): Contradiction, Consciousness and Generativity: Hegel's Root in Freire's Work. En *Paulo Freire's Intellectual Roots: Toward Historicity in Praxis*. Rober Lake and Tricia Kress (Editors). Bloomsbury Publishers, New York. 11-28.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. (1968): *Desenvolvimento e crise no Brasil, Entre 1930 e 1967*, Zahar editores, Rio de Janeiro. 215 pp.
- (2004) O conceito de desenvolvimento do ISEB discutido, em *Dados-Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro. Vol 47, nº 1, pp. 49-84.
- (2005): Do ISEB e da CEPAL à Teoria da dependência, en Caio Navarro de Toledo, org. (2005) *Intelectuais e Política no Brasil: A experiência do ISEB*. Editora Revan, São Paulo.201-232.
- COUTO, Sonia. (2003): O método Paulo Freire. En *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Editado por Moacir Gadotti, Margarita Gómez, Lutgardes Freire, CLACSO, Buenos Aires. 147-157.
- DESCARTES, René. (2001): *Discurso del método*, Alianza Editorial, Madrid. 208 pp.
- DUSSEL, Enrique. (1974): *Método para una filosofía de la liberación. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana*. Sígueme, Salamanca. 295 pp.
- (1998): Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión, Trotta, Madrid. 664 pp.
- (2007a): *Materiales para una política de la liberación*, UANL, Plaza y Valdés, Madrid, México. 17-32; 55-62; 95-106.
- (2007b): *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*, Trotta, Madrid. 435-505.
- (2008): Meditaciones anti-cartesianas, Sobre el origen del discurso anti-filosófico de la modernidad, En *Revista de filosofía*, Vol. 40. 45 pp.
- (2011): *Filosofía de la liberación*, Breviarios, Fondo de Cultura Económica, México. 297 pp.

- DUSSEL, Enrique. Mendieta, Eduardo. Bohórquez, Carmen. (Comp.): *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" [1300-2000]*, Siglo XXI, México.
- ELLACURÍA, Ignacio. (1991): La función liberadora de la filosofía, en *Escritos políticos I*, UCA editores, San Salvador, 1991. 95-105.
- (1991): El objeto de la filosofía, En *Escritos políticos I*, UCA editores, San Salvador. 63-92.
- FANON, Frantz. (1955): Antillais et Africains, Revue Esprit de février 1955. En *Pour la révolution africaine. Écrits politiques*. Éditions La Découverte, 2001. 27-37.
- (1971): *Sociología de una revolución*, Traducción de Victor Flores Olea, Era, México. 150 pp.
- (1975): *Por la revolución africana. Escritos Políticos*, Traducción de Demetrio Aguilera, Fondo de Cultura Económica, México. 229 pp.
- (2011a): *Piel negra, máscaras blancas*, Caminos, La Habana. 170 pp.
- (2011b): *Los condenados de la tierra*, Casa, La Habana. 281 pp.
- FEINBERG, Walter. Torres, Carlos. (2012) *A Comparative Analysis of the Philosophical Contributions of John Dewey and Paulo Freire*. National Endowment for the Humanities, University of Illinois, pp. 11-18.
- FERNÁNDEZ, Inés. (2007): *Reflexiones pedagógicas. Entre la pedagogía freiriana y el pensamiento decolonial*. CECIES. Buenos Aires.
- FREIRE, Paulo. (1955): *Relatório do SESI, Divisão de Educação e Cultura*, Instituto Paulo Freire, São Paulo. Biblioteca IPF/SP:82-95.
- (1957a): "Círculo de Pais e Professores-Capítulo de Educação de Adultos". *Diário de Pernambuco*. 31 de Marzo de 1957.3 pp.
- (1957b): "Ainda a propósito dos Círculos de Pais e Professores". *Diário de Pernambuco*. 7 de Abril de 1957.4 pp.
- (1957c): "Ainda os Círculos de Pais e Professores: sua preparação e sua realização. *Diário de Pernambuco*. 21 de Abril de 1957.4 pp.
- (1958): A educação dos adultos e as populações de marginais: o problema dos mocambos. *Anais do II Congresso Nacional de Educação de Adultos*. Recife. 10 pp.
- (1959): *Educação e atualidade brasileira*, Universidade do Recife, Recife. 139 pp.
- (1960): Escola primária para o Brasil. *Revista brasileira dos Estudos pedagógicos*, Abril 2005. 95 -107.
- (1961): *A propósito de uma administração*, Universidade do Recife. Recife. 89 pp.

- (1962a): *O professor universitário como educador*, IPF, Brasil. 6 pp.
- (1962b): Extensão cultural da UR *Boletim traz depoimentos, Jornal do Comércio*, 15 de Junio de 1962.4 pp.
- (1963a): *Discurso do professor Paulo Freire, em angicos, ao encerramento do curso de alfabetização de adultos*, Instituto Paulo Freire, São Paulo. Biblioteca IPF/SP.5 pp.
- (1963b): *Conceito de trânsito*, Instituto Paulo Freire, São Paulo. Biblioteca IPF/SP. 5 pp.
- (1963c): *Conscientização e alfabetização: Uma nova visão do processo*. Serviço de Extensão Cultural (SEC), Universidade do Recife, Recife.4 pp.
- (1965): *L'éducation, praxis de la liberté. Une étude du mouvement d'alphabétisation et d'éducation de base au Brésil*, dactyl, Brussels. 12 pp.
- (1967a): *Educação como pratica da liberdade*, Paz e Terra, Rio de Janeiro. 148 pp.
- (1967b): Papel da educação na humanização, *Revista da FAEEDA*, Salvador, nº7, Jun/Jul, 1997. 9-17.
- (1967c): *La concepción "bancaria" de la educación y la deshumanización. La concepción problematizadora de la educación y la humanización*. Cidoc, México, Mayo. 12 pp.
- (1968a) *Os camponeses e seus textos de leitura*, Cidoc, México.6 pp.
- (1968b): *Los campesinos también pueden ser los autores de sus propios textos de lectura*, Cidoc, México, Febrero. 5 pp.
- (1968c): *Algunas sugerencias en torno de una labor educativa que vea el asentamiento como una totalidad*, Cidoc, México, Febrero. 13 pp.
- (1968d): *El compromiso del profesional con la sociedad*, Cidoc, México. Marzo. 13 pp.
- (1968e): *Investigación y metodología de la investigación del "tema generador. Reducción y codificación temáticas*, Cidoc, México.40 pp.
- (1968f): *A propósito del tema generador y del universo temático*, Cidoc, México, Abril. 18 pp.
- (1968g): *El rol del trabajador social en el proceso de cambio*, Cidoc, México, Mayo. 21 pp.
- (1968h): *La alfabetización de adultos. Crítica de su visión ingenua: comprensión de su visión crítica*, Cidoc, México. 15 pp.
- (1969): La educación de los adultos como acción cultural. Proceso de la acción cultural, introducción a su comprensión. *Materiales para el seminario en Harvard University*. Otoño 1970. 75 pp.

- (1970a): Cultural action for freedom, Review & Center for the study of development and social change, Monograph series, N°1. *Harvard Educational Review*. 4 pp.
- (1970b): Education for awareness, a talk with Paulo Freire. *Risk Review*, Geneva, 15th November. Pags. 7-19.
- (1970c): Diagnóstico de la libertad cultural en América Latina, en *Human Rights and the liberation of man in the Americas*, Louis Colonnese ed., University of Notre Dame, Indiana. 162-179.
- (1970d): *Notes on humanisation and its educational implications*, IPF, São Paulo. 14 pp.
- (1970e): Carta a un joven teólogo, Perspectivas de diálogo, V 301-303 *Tercer mundo y teología*. Montevideo. 4 pp.
- (1970f): *The political literacy process, an introduction*. IPF, São Paulo. 8 pp.
- (1971): *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación en la historia*, IPD, São Paulo. 24 pp.
- (1973): Education, liberation and the church, Study encounter, Vol IX, N°1, *World council of churches*, Geneva. Pags. 1-15.
- (1974): *Concientización, Teoría y práctica de la liberación*, Ediciones Búsqueda, Buenos Aires. 1 -10.
- (1978a): *Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo*. 3ª Edição, Paz e Terra, Impresso no Brasil. 164 pp.
- (1978b): *Os cristãos e a libertação dos oprimidos*, Edições Base, Lisboa. 1-20.
- (1981): *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Paz e terra. Rio de Janeiro. 120 pp.
- (1982a): O partido como educador-educando. *Texto para debate do grupo de Trabalho da Comissão Nacional do Partido dos Trabalhadores*. Carlos Brandão (ed). 4 pp.
- (1982b): *Virtudes do educador*, Vereda, Centro de estudos em educação. Brasil. 15 p.
- (1983): *Extensão ou comunicação?* Paz e terra, Rio de Janeiro. 8ª Edição 65 pp.
- (1986): *Hacia una pedagogía de la pregunta*, Traducción de D. Delgado, Ediciones La Aurora, Buenos Aires. 105-110.
- (1987): *Pedagogia do oprimido*, 17ª edición, Paz e terra, Rio de Janeiro. 107 pp.
- (1988): Freire, P. Y otros, *Pedagogía de la pregunta*, Cedec, Ecuador. 50-60.

- (1997): *Pedagogia da esperança, um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Brasil. 127 pp.
- (2001): *Política y educación*, Siglo XXI, México. 132 pp.
- (2002): *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid. 160 pp.
- (2006): *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, Madrid. 139 pp.
- (2006b): *Cartas a quien pretende enseñar*, S. XXI, Madrid. 152 pp.
- (2006c): *Pedagogía de la tolerancia*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 7-143.
- (2007): *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México. 232 pp.
- (2008): *Pedagogía do oprimido*, Paz e Terra, 47<sup>a</sup> edición, Brasil. 1-200.
- FREYRE, Gilberto. (1989): *Casa grande y senzala, Introducción a la historia de la sociedad patriarcal en el Brasil*, Biblioteca Ayacucho, Venezuela. 567 pp.
- GADOTTI, Moacir. (Org.) (1996): *Paulo Freire, uma biobibliografia*, Cortez editora, São Paulo. 1-200.
- (2002): Los aportes de Paulo Freire a la pedagogía crítica. *Revista Educación*. Vol. 26, N° 2. Universidad de Costa Rica. Costa Rica, pp. 51-60.
- (2008): *Historia de las ideas pedagógicas*, Siglo XXI, México D. F. 260-280.
- GELVIS, Obando. Useche, María. (2009): Educación, ética y cultura: una mirada desde Paulo Freire, en *TELOS, Revista de estudios interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, Vol. 11 (2). 182-193.
- GERHARDT, Peter. (1993): Paulo Freire 1921-1997, *Perspectivas*, Unesco, vol. XXIII, 3-4.
- GLLAUCO, José. Willington, José. (2012): O Pós-colonialismo e a pedagogia de Paulo Freire. En *Revistainter-legere*, N°11, Julio-Diciembre. UFRN.Pp. 198-227.
- GELVIS, Obando. Useche, María. (2009): Educación, ética y cultura: una mirada desde Paulo Freire, en *TELOS, Revista de estudios interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, Vol. 11 (2). 182-193.
- GROSFOGUEL, Ramón. (2006): Actualidad del pensamiento de Césaire: redefinición del sistema-mundo y producción de utopía desde la diferencia colonial. En *Discurso sobre el colonialismo*, Akal. 147-172.
- (2012): El concepto de racismo en Michel Foucault y Frantz Fanon. ¿Teorizar desde la zona del ser o del no ser? En *Tábula rasa*, N°16, Enero-febrero, Colombia. 24 pp.



- GUERREIRO RAMOS, A. (1959): *La reducción sociológica. Introducción al estudio de la razón sociológica*, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, Biblioteca de Ensayos Sociológicos México. 252 pp.
- HERRERA, Bernarda. (1976): *El método psicosocial de Paulo Freire y el trabajo social*, UCCV, Caracas.
- HOLLIDAY, Oscar. (2009): Paulo Freire, filósofo de la transformación de la historia, en *La Piragua, Revista Latinoamericana de educación y política, Educación popular y paradigmas emancipatorios*, Enero 2009 Panamá N° 28, pp- 37-43.
- JAGUARIBE, Hélio. (1958): *Condições institucionais do desenvolvimento*, Ministério da educação e cultura, Instituto superior de estudos brasileiros. Rio de Janeiro. 9-53.
- JARAMILLO, Gonzalo. (2009): *Valoración ético estética de la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire*. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín. 1-50.
- LEVINAS, Emmanuel. (2002): *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme, Salamanca. Sexta edición. 315 pp.
- LENKERSDORF, Carlos. (2005): *Filosofar en clave tojolabal*, Porrúa, México. 113 pp.
- MACEY, David. (2000): *Frantz Fanon: A biography*, New York Press, New York. 1-50.
- MAGALLÓN, Mario. (2003): *La democracia en América Latina*, CCyDEL-UNAM/Plaza y Valdés, México D. F. 1-20.
- (2004): José Vasconcelos, su proyecto filosófico-educativo, en *Personajes e instituciones del pueblo de Mixteco*. Universidad Tecnológica de Oaxaca. Oaxaca. 89-126.
- (2007): *Historia de las ideas filosóficas, Ensayo de filosofía y de cultura en la mexicanidad*, Editorial Universidad Nacional Autónoma de México, México D. F. 262 pp.
- (2012): *Miradas filosóficas latinoamericanas: Antropoética política de la educación y de la universidad en la crisis global*, Editorial IS-CEEM, Estado de México. 150 pp.
- (2013): *José Gaos y la filosofía americana moderna*, inédito, México D.F. 16 pp.
- MARTÍNEZ, Liliana. (2003): El método Paulo Freire: etnia Kolla. En *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Editado por Moacir Gadotti, Margarita Gómez, Lutgardes Freire, CLACSO, Buenos Aires, pp. 223-224.

- MARTINS. (2012): Confluencias entre el pensamiento de Frantz Fanon y el de Paulo Freire. El surgimiento de la educación popular en el marco de la situación colonial, En *Educación*, Mayo-Agosto, N2 pp. 241-256.
- MENCHERO. (2006): La intersubjetividad como expresión del ser en Eduardo Nicol, *Volubilis: Revista de pensamiento*, ISSN 1134-8445, N° 13, 2006, págs. 172-189.
- NICOL, Eduardo. (1965): *Los principios de la ciencia*, Fondo de cultura económica, México. 510 pp.
- (1978): La primera teoría de la praxis, *Cuadernos del instituto de investigaciones filosóficas*, UNAM, México. 34 pp.
- (1989): *Psicología de las situaciones vitales*, Fondo de Cultura Económica, México. 108-162.
- PAIVA, V. (1980): *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvista*, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.
- SÁIZ, Ángel. (2003): *Freire, comunicación y filosofía*, UNAM, México. 145 pp.
- SÁNCHEZ, Antolín. (2007): Un olvido en la memoria del exilio. El humanismo de Eduardo Nicol en su Centenario, *Contrastes*, Revista internacional de filosofía, pp. 231-238.
- SANTOS, Marcos. (2010): *La educación como búsqueda*, Biblioteca Nueva, Madrid. 232 pp.
- (2008): Las fuentes filosóficas de Freire, *Revista Iberoamericana de educación*, N°46, Enero-Abril. 15 pp.
- SARTRE, Jean Paul. (1977): *El existencialismo es un humanismo*, UNAM, México D.F. 128 pp.
- SAUL, Ana María. Coord. (2002): *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*. Siglo XXI. México. 140-160.
- SAVIANI, Dermeval, A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: *Autores Associados*, 2008. Coleção Memória da Educação.
- SCOCUGLIA, Alfonso. (2001): A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. En *Paulo Freire y la agenda de la educación Latinoamericana en el siglo XXI*. Carlos Torres (Comp.). CLACSO, Buenos Aires, pp. 323-348.
- TAPIAS, José Antonio. (2000): *Filosofía y crítica de la cultura*, Trotta, Madrid. 312 pp.
- TEIXEIRA, Aníxio. (1956): *A educação e a crise brasileira*, Biblioteca Pedagógica Brasileira, Companhia Editora Nacional, São Paulo. 355 pp.

- (1959): Filosofia e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.32, n.75, jul./set. 1959. p.14-27.
- (1989): Educação não é privilégio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.70, n.166, 1989. p.435-462.
- TORRES, Carlos. (1980): Las corrientes filosóficas que secundan la filosofía de Paulo Friere. *Colección pedagógica universitaria*. N ° 9. Enero - Junio de 1980. Universidad Veracruzana. México.7-25.
- (1993): *Paulo Freire, the last hegelian?* Manuscript submitted to educational theory, Los Angeles, California. 34 pp.
- (2007): Los mundos distorsionados de Iván Illich y Paulo Freire. En Torres, Carlos Alberto y Teodoro, Antonio (eds.) *Critique and Utopia*. Maryland: Rowman and Littlefield. 15 pp.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. (1958): *Ideologia e desenvolvimento nacional*. Ministerio da educação e cultura, Instituto superior de estudos brasileiros. Rio de Janeiro. 26 pp.
- WEFFORT, Francisco. (1978): *O populismo na politica brasileira*, Paz e terra, Rio de Janeiro.
- (2006): *Formação do pensamento político brasileiro*. Editora Ática, São Paulo. Cap. 13 pp. 297-321.
- ZUBIRI, Xavier. (2005): *El hombre y la verdad*, Alianza, Madrid.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
1. FILOSOFÍA IMPLÍCITA EN LA PEDAGOGÍA FREIREANA	11
1.1. FUENTES FILOSÓFICAS EN PAULO FREIRE	15
1.2. ACOTACIÓN HASTA 1970	16
1.3. PUNTOS CLAVE EN LOS CUALES COINCIDEN QUIENES TOMARON A FREIRE DESDE UNA PERSPECTIVA FILOSÓFICA	18
1.4. APORTES DE NUESTRA OBRA EN RELACIÓN AL ESTADO DE LA CUESTIÓN	23
2. EL CONTEXTO POLÍTICO Y ECONÓMICO DE BRASIL DESDE 1930 HASTA 1964 Y OTROS FENÓMENOS COYUNTURALES DE LA OBRA DE FREIRE HASTA 1970	27
2.1. TRANSFORMACIONES MATERIALES, DESARROLLISMO Y NACIONAL POPULISMO	27
2.2. MOVIMIENTOS DE BASE Y OTRAS EXPRESIONES POLÍTICO-LIBERADORAS COMO ALTERNATIVAS AL DESARROLLISMO DEPENDIENTE	33
3. RECORRIDO BIOGRÁFICO Y TEÓRICO DE PAULO FREIRE HASTA EL EXILIO	39
3.1. LOS INICIOS EN EL SERVICIO SOCIAL DE INDUSTRIA	39
3.2. LOS PRIMEROS ESCRITOS DE PAULO FREIRE, 1955-1958	43
3.3. SU OBRA EDUCACIÓN Y ACTUALIDAD BRASILEÑA	50
3.4. LAS PRIMERAS INTUICIONES SOBRE LA CONCIENTIZACIÓN Y SU PUESTA EN PRÁCTICA A TRAVÉS DEL MÉTODO DE ALFABETIZACIÓN	57
4. FILOSOFÍA LATINOAMERICANA EN LA PEDAGOGÍA DE PAULO FREIRE DESDE 1955 HASTA 1970. RELACIONES Y FUNDAMENTACIONES DEL PENSAMIENTO FREIREANO	65
4.1. LA INFLUENCIA DE LA ESCUELA NUEVA Y EL ISEB EN EDUCACIÓN Y ACTUALIDAD BRASILEÑA	65

4.2. EDUARDO NICOL. LOS PRINCIPIOS DE LA CIENCIA EN <i>¿EXTENSIÓN O COMUNICACIÓN?</i>	88
4.3. FRANTZ FANON. <i>LOS CONDENADOS DE LA TIERRA</i> <i>EN PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO</i>	105
5. CONSIDERACIONES FINALES	123
6. BIBLIOGRAFÍA	131

## TÍTULOS PUBLICADOS

1. LA REVOLUCIÓN ÉTICA.  
Carlos Núñez H.
2. PENSAR LA PRÁCTICA PARA TRANSFORMARLA. FREIRE Y LA FORMACIÓN DE EDUCADORES ADULTOS.  
Miguel Escobar Guerrero.
3. SOCIEDAD CIVIL, CULTURA DEMOCRÁTICA E INCLUSIÓN SOCIAL.  
Antonio Elizalde, Manfred Max-Neef y otros.
4. LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA. APUNTES PARA UNA EDUCACIÓN A DISTANCIA ALTERNATIVA.  
Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto.
5. PEDAGOGÍA DE LA PRAXIS.  
Moacir Gadotti.
6. TRABAJO Y CIUDADANÍA. PRODUCCIÓN Y DERECHOS EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN.  
Giuseppe Cocco.
7. DEMOCRACIA LOCAL Y DESARROLLO. CAMPAÑA POPULAR DE PLANIFICACIÓN DESCENTRALIZADA EN KERALA.  
T.M. Thomas Isaac y Richard W. Franke
8. EN LA FRONTERA.  
Raymond Williams.
9. SISTEMATIZANDO EXPERIENCIAS: APROPIARSE DEL FUTURO.  
Óscar Jara Halliday.
10. ESCUELA CIUDADANA: RETOS, DIÁLOGOS Y TRAVESÍAS.  
José Clóvis de Acevedo
11. EDUCACION DE PERSONAS ADULTAS VIVA. FREIRE EN ESCOCIA  
Gerri Kirkwood y Colin Kirkwood
12. VIVIR LA ESCUELA, VIVIR LA DEMOCRACIA. ACTUALIDAD DE LA SAFA DE RÍOTINTO  
Juan Miguel Batalloso Navas
13. DESARROLLO COMUNITARIO Y EDUCACIÓN  
António Fragozo Almeida
14. PEDAGOGÍA SIN COMPLEJOS  
Xavier Besalú
15. LA EDUCACIÓN COMO PRAXIS POLÍTICA  
Francisco Gutiérrez Pérez
16. ENSEÑAR, APRENDER, SALVARSE.  
AEP CFA. ASOCIACIÓN DE EDUCACIÓN POPULAR CARLOS FONSECA AMADOR
17. DIÁLOGO. UNA INVITACIÓN A LA CONCIENTIZACIÓN Y A LA DESESCOLARIZACIÓN  
Paulo Freire · Iván Illich

18. NARRANDO PAULO FREIRE. POR UNA PEDAGOGÍA DEL DIÁLOGO  
Paolo Vittoria
19. MITO E IMAGINARIO. EMPALABRAR EL MUNDO EN LOS  
PARADIGMAS DE LA EDUCACIÓN POPULAR  
Marco A. Jiménez Y Ana María Valle Vázquez (editores)









Paulo Freire  
INSTITUTO

L'Ullal Edicions



ISBN: 978-84-947145-1-1



9 788494 714511