

# LOS TRAZOS DE LA ESCRITURA DE FREIRE<sup>1</sup>

## FREIRE'S WRITING STROKES

## OS TRAÇOS DA ESCRITA DE FREIRE

INÉS FERNÁNDEZ MOUJÁN<sup>2</sup>

Universidad Nacional de Río Negro, Argentina

ifmoujan@gmail.com

Recibido: 17 de diciembre de 2010

Aceptado: 08 de marzo de 2011

### *Resumen:*

Trazar la biografía intelectual de Paulo Freire tiene como objetivo principal presentar algunas de las líneas centrales de la discusión que plantea el pedagogo latinoamericano en torno a su concepción ético-política de la educación. En este artículo, entonces, abordo un análisis crítico de los escritos de Freire para señalarlo como intelectual crítico, que asume con total compromiso la voz de los grupos sociales subalternizados. Esta interpretación tiene estrecha relación con su discurso, con su narrativa eminentemente subjetiva, al mismo tiempo que comprometida con su tiempo y con los *otros*. Propongo entender la escritura de Freire como reveladora de esta operación: lo autobiográfico enlazado con su sensibilidad por el *otro* que le da a su narrativa un valor testimonial.

*Palabras claves:* Freire, intelectual, diálogo, pedagogía, liberación.

### *Abstract:*

Tracing Paulo Freire's intellectual biography has as its main goal to display some of the central lines of discussion the Latin American pedagogue posits around his ethical-political notion of education. In this paper, I address a critical analysis of Freire's writing so that he is shown as a critical intellectual, committedly carrying the voice of subalternized social groups. This reading is closely related to his discourse, with his eminently subjective narrative, while it is committed to his time and the *others*. I suggest we may consider Freire's writing as revealing this operation —the autobiographical tied to his responsiveness to the *other*, which endows his narrative with a testimonial value.

*Key words:* Freire, intellectual, dialogue, pedagogy, freedom.

### *Resumo:*

Ao traçar a biografia intelectual de Paulo Freire, tem-se como objetivo principal apresentar algumas das linhas centrais da discussão proposta pelo pedagogo latino-americano em torno de sua concepção ético-política da educação. Neste artigo, portanto, aborda-se uma

<sup>1</sup> Este artículo es producto de las investigaciones realizadas en el marco de la tesis de doctorado, «Aportes para una analítica de la pedagogía de la liberación freireana». Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Argentina, 2008-2011.

<sup>2</sup> Licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Magister en Educación, Universidad de Barcelona. Profesora Adjunta y Directora del Programa de Educación a Distancia e investigadora del IIFPAAALC. Tesis doctoral en curso, UBA.



**BELLEVILLE**

Fotografía de Johanna Orduz

análise crítica dos escritos de Freire para destacá-lo como intelectual crítico, que assume com total compromisso a voz dos grupos subalternizados. Esta interpretação tem uma estreita relação com o discurso, com a narrativa de Freire, eminentemente subjetiva e, ao mesmo tempo, comprometida com seu tempo e com os outros. A minha proposta visa entender a escrita de Freire como sendo reveladora dessa operação: o autobiográfico atrelado a sua sensibilidade pelo *outro*, o que dá a sua narrativa um valor testemunhal.

*Palavras chave:* Freire, intelectual, diálogo, pedagogia, libertação.

### **La pedagogía de Freire, un ejercicio de sospecha**

Los desarrollos teóricos de Freire participan en el contexto de debate del pensamiento latinoamericano y cada uno de ellos constituye hoy un aporte sustancial a la corriente crítica de la pedagogía latinoamericana y del mundo en general. Al poner el foco en el cuestionamiento sistemático de las formas de poder presentes en el acto educativo, Freire señala que este ejercicio del poder paternalista y vertical se encuentra ligado a las relaciones sociales y culturales de dominación colonial opresor/oprimido. En este sentido, su mirada crítica de la realidad, sus escritos y toda su praxis muestran que las determinaciones de poder que se manifiestan claramente en la relación educativa no son unilineales ni unidireccionales, sino heterogéneas, discontinuas, conflictivas, y que, detrás de ellas, está permanentemente presente la marca de la condición colonial, el lado oscuro de la modernidad. Se trata, en un primer momento, de realizar una biografía crítica de Freire y sostener que ella tiene estrecha relación con su discurso, una alocución eminentemente subjetiva, al mismo tiempo que comprometida con su tiempo y con los otros. Es así como su escritura es reveladora de esta operación: lo autobiográfico (enlazado con su sensibilidad por el «Otro») ocupa un lugar de preeminencia, y adquiere de este modo un valor testimonial. Al respecto refiere en unos de sus libros, «Uno trabaja realmente a favor de las clases populares si trabaja con ellas, discutiendo acerca de sus sueños, sus deseos, sus frustraciones, sus miedos, sus alegrías» (Freire, 2001:94). Un análisis de los escritos de Freire se hace necesaria para situarlo como un intelectual crítico, que asume con total compromiso la voz de los grupos sociales subalternizados. Como un creador crítico y transformador de su cultura, como un intelectual de la frontera, entre su propia tradición y la modernidad que recrea desde supuestos críticos. Es, asimismo, un hombre que encarna el sufrimiento de los silenciados por las narrativas hegemónicas, que no se limita a ser un simple profesional sin rostro que únicamente se interesa por cuidar el lugar de privilegio que ocupa. Por lo mismo, Freire es un individuo dotado de la facultad de representar, encarnar y articular un mensaje, una visión, una actitud, una filosofía u opinión para los oprimidos y a favor de ellos con una misión específica que es hacer públicas las críticas a las situaciones conflictivas, complicadas, oponiéndose a la ortodoxia y

al dogma, y con un actuar que subvierte el orden establecido ya que su razón de ser es representar a los *condenados de la tierra*. En continuidad con esta línea, se señala que es un intelectual crítico, porque realiza un aporte invalorable al movimiento de liberación latinoamericano en todo su sentido; es una figura representativa, que se compromete con su punto de vista, lo representa y supera las barreras que se le imponen. Es un hombre con «vocación para el arte de representar, ya sea hablando, escribiendo, enseñando» (Said, 1996:31), que cree en aquello que expresa: «escribir para mí es tanto un placer como una tarea política que es preciso cumplir» (Freire, 1996:17). Su tarea intelectual es un compromiso con su tiempo; al dar la cara, confronta, se compromete con el conflicto, con la realidad que le toca vivir; no tolera el cinismo que hierde en lo más profundo de nuestro ser: «soy sustantivamente político y solo adjetivamente pedagogo» (Freire, 1996:15). Hay en esta afirmación de Freire una responsabilidad con una verdad que está ligada directamente a la lucha política, y que afronta responsablemente el conjunto de su experiencia viva. Como intelectual de su tiempo, no es ni fabricante de consenso ni pacificador; es un ser que aporta, desde su lugar de educador, al sentido crítico, dado que, con sus escritos, su praxis pone en tela de juicio las verdades tanto racionales como morales, políticas o simplemente metodológicas. Al respecto señala Freire:

Fui un niño de la clase media que sufrió el impacto de la crisis del 29 y que tuvo hambre [...] Yo sé lo que es no comer, no sólo cualitativa sino cuantitativamente [...] me empapé de vida y existencia, entendí a los hombres desde los niños (Freire, 1969 en Torres Novoa, 1983:18).

Para examinar aún más el lugar que como intelectual crítico asume Freire, es útil explorar el criterio de demarcación que propone Enrique Dussel. Un intelectual crítico define su tarea desde la comunidad de víctimas, cuando lo interpelan convocándolo a la solidaridad, a la responsabilidad que tiene como intelectual orgánico, cuando colabora responsablemente en la crítica científica del sistema que oprime. De acuerdo con Dussel, desde este lugar, desaparece el espectador desinteresado. Por otra parte, el que intenta, como científico social, hablar de la negatividad de los oprimidos tiene la obligación, en cierta manera, de inventar nuevos paradigmas, «paradigmas otros», nuevas interpretaciones que den cuenta del compromiso asumido y no sean un mero momento externo en el desarrollo teórico: que la comunidad de víctimas no sea una excusa, sino un momento constructivo de la objetualidad, tanto de la teoría como de sus hechos respectivos (Dussel, 2002). De la manera en que Freire encara su trabajo, con su discurso y su práctica, interpela y se deja interpelar, se dispone al «otro», subjetiva y objetivamente: «salimos para el exterior no para descubrir el secreto de los otros, sino para descubrir el secreto de nosotros mismos» (Freire, 1986:102). Tarea ética y política que desoculta, desentraña lo que alguien – el opresor, el poderoso, el rico, el blanco, el europeo, el pensamiento hegemónico del ser – oculta.

Recuperar, entonces, la matriz intelectual crítica de Freire es posible si se sitúa en primera instancia la reflexión en el contexto cultural, social, político y económico de surgimiento de su teoría, dado que Freire – tal como lo describe uno de sus biógrafos Moacir Gadotti– fue un hombre de su tiempo; el pensamiento de Freire es una teoría del conocimiento de su época, y para entenderla, es necesario señalar el contexto social en que surgió, el inicio de su praxis, la cual se sitúa en el nordeste brasileño, donde en la década de 1960, la mitad de los habitantes eran analfabetos (Gatotti,2001:51). Es desde allí desde donde Freire sostiene que es necesario que el analfabeto pronuncie su propia palabra, la palabra oprimida, para ser dueño de su propio destino, resistir y superar el estado de opresión y sojuzgamiento. La condición de posibilidad de la liberación se encuentra en la exterioridad a la totalidad, exterioridad que es encarnada por el oprimido, situación desde la cual es posible elaborar un pensamiento crítico (Dussel, 2002). De esta manera, la liberación es posible desde las clases explotadas; es viable si se asume la propia condición, si se la apropia críticamente para generar otros discursos y otras prácticas tendientes a la transformación de un mundo injusto. Esta operación liberadora necesariamente debe reconocer la deshumanización como realidad histórica: «¿Quién mejor que el excluido para comprender la necesidad de la liberación? ¿Quién sentirá mejor que ellos los efectos de la opresión? ¿Quién más que ellos para ir comprendiendo la necesidad de la liberación?», se pregunta Freire. En su obra más importante, *Pedagogía del oprimido*, destaca – siguiendo la huella de Fromm y de Fanon – que el miedo a la libertad del oprimido es el miedo a enfrentar su propia liberación, a ser sujeto en el más amplio sentido de la palabra, miedo a abrirse al ancho mundo de la crítica, pues teme ser perseguido por no acomodarse a la felicidad que le ofrece el utilitarismo:

La libertad que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que solo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo [...]. Esto implica el reconocimiento crítico de la razón de esta situación, a fin de lograr a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda de ser más (Freire, 2002:37).

Esto implica, entonces, que el acto pedagógico se origina en el sujeto mismo y en su praxis transformadora, siendo la liberación el lugar y el propósito de esta pedagogía. Con miras a una mayor comprensión del movimiento intelectual-crítico operado por Freire, se hace imprescindible establecer tres etapas en la producción de su pensamiento. En la primera, que va desde 1959 hasta 1967, podemos ubicar un pensamiento centrado en su preocupación por lo nacional, por los movimientos políticos y sociales que recorren su territorio, con fuerte influencia del desarrollismo populista y del personalismo cristiano. Una segunda etapa intelectual es la del exilio en Chile, que se inicia en 1969 y se extiende hasta

1982; en ella se presenta un giro importante en relación con su pensamiento anterior, se lee en su obra a un Freire más crítico de las estructuras económicas y sociales, que recoge con sensibilidad las distintas voces rebeldes que recorren América y el mundo. En este período escribe su obra más importante, *Pedagogía del oprimido* (1970) luego *Concientización* (1971), *Educación y cambio* (1976), *Cartas a Guinea-Bissau* (1977), entre otras. Podemos señalar que, entre esta etapa y la anterior, se producen importantes transformaciones epistemológicas que reflejan un cambio de fuentes inspiradoras y bibliográficas. Una tercera y última etapa – la vuelta del exilio – abarca desde 1980 hasta 1997. Hacia fines de los setenta, Freire asesora a varios países de África que, habiéndose independizado a partir de mediados del siglo XX, intentaban elaborar sus políticas educativas sobre la base de los principios de autodeterminación. Es en este momento cuando tiene el contacto más próximo con la obra de Antonio Gramsci.

### *Los años 60 y el optimismo pedagógico*

Freire opera en sus inicios como un intelectual de un país dependiente que critica pero conserva en su mismo pensamiento la centralidad del eurocentrismo, y es desde este lugar desde donde es posible identificar, en los orígenes de su teoría, la marca de la razón moderna-ilustrada. Es así que podemos proponer que, en los orígenes de su teoría (1959), Freire estuvo influenciado por el pensamiento hegemónico de la época. En «Contextualización: Freire y el Pacto Populista», José Romao afirma que las fuentes inspiradoras de los principios y las categorías fundantes de la teoría freireana hallan su inspiración en los movimientos intelectuales de la posguerra, por un lado, el existencialismo (Sartre, Mounier, Marcel, Fromm), y por otro, la influencia de los teóricos estadounidenses en relación con las ideas de desarrollo y democracia. Ideas que fueron reformuladas y repensadas en el contexto de debate en que el pedagogo brasileño fue produciendo, tanto teórica como prácticamente, sosteniendo de esta manera una incansable reelaboración de sus escritos, extremando su crítica, y reformulando su pensamiento y producción (Romao, 2001:xiii). Desde este foco, entonces, se observa, en los inicios de su escritura, un fuerte optimismo pedagógico enlazado indudablemente con las condiciones económicas estructurales y de coyuntura favorables que se avizoraban por esos años en varios países de Latinoamérica (uno de ellos Brasil). Tal como lo señalan Cardoso y Faletto en el «Prefacio» de *Desarrollo y dependencia en América Latina*, había una creencia común en que el desarrollo económico dependería primordialmente de la capacidad de cada país de tomar decisiones (Cardoso y Faletto, 1973:1-38). Teniendo en cuenta este

<sup>3</sup> Tesis de concurso para la cátedra de Historia y Filosofía de la Educación, en la Escuela de Bellas Artes de Pernambuco (1959). Publicación a cargo del Instituto Freire, luego de su muerte.

espíritu de época, en su primer texto, *Educación y actualidad brasileña* (2001)<sup>3</sup>, Freire expresa su confianza en el proceso democrático y la posibilidad de

participación a través de la educación: «vivimos una fase de nuestra historia que exige la participación cada vez mayor del pueblo en la elaboración del desarrollo [...] es necesaria una participación que acompañe las tareas emprendidas por el Estado» (Freire, 1959:30); de esta afirmación se desprende la firme creencia de Freire en el fortalecimiento y la modernización del Estado como instrumentos para lograr una política de desarrollo efectiva. Esta preocupación es trabajada por Vanilda Paiva, en su obra *Freire y el nacionalismo desarrollista: la pedagogía de Freire se debe entender dentro del movimiento de ideas que caracterizó a los años 50 del siglo XX, particularmente la ideología del nacionalismo desarrollista*. En este punto, podemos situar, entonces, la influencia de Mannheim en las primeras propuestas pedagógicas de Freire, principalmente en su propuesta metodológica de alfabetización de adultos. Es así como, a principios de 1960, Freire propone un método capaz de alfabetizar a los adultos en solo 40 horas, y se convierte en uno de los pedagogos más conocidos del Brasil. El método de Freire resucitó la esperanza de una solución pedagógica de validez universal (Paiva, 1985:15). Para pensar su método, Freire se apoya en la tradición europea, en la tradición católica y escolanovista de la época: «su pedagogía se sitúa en la encrucijada del pensamiento católico y del nacionalismo desarrollista» (Paiva, 1985:16). Así, continúa Paiva, sus primeras ideas tienen una pertenencia importante en el ISEB (Instituto Superior de Estudios Brasileños), de allí la propuesta nacionalista y desarrollista que marca sus trabajos de los años 50 y 60. Confirmando lo señalado por Paiva, Freire en su tesis de concurso público, plantea que la inexperiencia democrática que se observa en las matrices culturales de su país compromete la posibilidad de desarrollo del pueblo y no le permite estar a la altura de las circunstancias que vive Brasil: «Recurrir a la ideología del desarrollo [en la] que lúcidamente insiste el profesor Vieira Pinto y con la cual incorporaríamos al pueblo al proceso de desarrollo como participante» (Freire, 2001:30). En el mismo texto, Freire insiste en que es primordial aumentar el grado de conciencia de los problemas del tiempo en que se vive, dándole al pueblo una «ideología del desarrollo», imprescindible para lograr el progreso democrático. En esta obra explica que el desarrollo incluye no solo cuestiones técnicas o de política puramente económica, sino que requiere un necesario cambio de mentalidad, de reformas profundas para que sea posible y para que se sostenga la democracia. Ante estas afirmaciones, reacciona con una crítica aguda y contextualizada Rodolfo Kush (1922-1979) quien, en su escrito «Geocultura y desarrollismo», examina la propuesta freireana y sostiene que, si bien Freire tiene un entendimiento y una comprensión acabada de la situación de opresión por la que atraviesa el campesino, propone una mutación del ethos popular. Para sostener este movimiento –nos sitúa Kush–, Freire promueve el desarrollo mediante la educación, pero esto es falible porque no se puede educar en general, en todo caso se educa en un contexto, en una cultura determinada, «para que alguien se adapte a una comunidad al sentido de realidad que es propio

de ella» (Kush, 2000:114). De esta manera la propuesta freireana educa solo para una cultura, la cultura occidental, y olvida que toda educación tiene un alto sentido local, que es una acción cultural, y en tanto operación cultural, se debe a su comunidad. Argumenta, entonces, a partir de estas afirmaciones, que Freire describe muy bien al campesino, pero no lo toma en cuenta; lo occidentaliza con su ideal educativo. Más adelante, en el desarrollo del texto, explica que Freire es un pensador que no puede desligarse de la influencia del pensamiento occidental y eurocéntrico, que su sistema de clasificación es binario (doxa-logos; magia-ciencia), y esto le imposibilita pensar desde un ethos popular. Si bien, para Kush, Freire obra como un gran investigador, no logra despojarse y sacrificar los esquemas progresistas de nuestro ambiente ciudadano (Kush, 2000:114). En la acción cotidiana del campesino, en el día a día, cuando enfrenta la resolución de los problemas que la naturaleza le presenta, opera una actitud crítica que Freire no reconoce, sino con los parámetros del pensamiento occidental/ciudadano. La única diferencia entre el campesino y nosotros estriba en la manera en que cada uno resuelve el problema, pero no en la actitud crítica. No se puede ser ingenuo y pensar que existen grados de actitud crítica; no se trata de que el campesino no tenga conciencia crítica y por esto continúa con sus prácticas «mágicas»:

La resistencia se debe ante todo a que lo respalda no solo un código, sino un organismo cultural, en el que imperan criterios perfectamente conscientes y críticos, pero regidos según otro tipo de apreciación de tal modo que, si Freire insiste en que ellos utilicen métodos producidos por la ciudad, es porque le urge – no solo a él, sino al cuerpo social al cual pertenece– incorporar al campesino a la vida económica de la ciudad (Kush, 2000:118).

Continuando su crítica a Freire, Kush, sin olvidar el aporte que el Maestro ha realizado al pensamiento latinoamericano, sugiere que es importante creer menos en el desarrollo, a fin de no tomarlo como algo «mesiánico», y creer más en el «hombre que se escucha detrás del campesino» (Kush, 2000:134). En contraposición a lo antes dicho, otras voces rescatan de la propuesta teórica de Freire en este momento la influencia del desarrollismo cristiano; plantean que, más allá de esto, es importante destacar el compromiso con el momento político que se vive en su país, con sus prácticas populares en el Movimiento Cultura Popular en

<sup>4</sup> Las primeras experiencias del método comenzaron en 1963, en el norte de Brasil, donde 300 trabajadores rurales fueron alfabetizados en 45 días. El método propuesto consistía en partir de la realidad que rodeaba al educando, plantear situaciones existenciales que posibilitaban la comprensión del concepto de cultura, acompañadas de comentarios. Se presentaban 17 palabras generadoras que constituyeron el plan de círculos de cultura.

Recife, donde Freire lleva adelante las primeras experiencias de alfabetización de adultos. Para estos años presenta su método de alfabetización<sup>4</sup>; con la cual invita al analfabeto a salir de la apatía y del conformismo, de su opresión, de la vida de sometimiento, y lo desafía en los encuentros de los «círculos de



cultura» a ser hacedor de su propia vida. En los «círculos de cultura», hombres y mujeres del pueblo se encuentran dialógicamente para, con otros, hacer una lectura del mundo y, a partir de allí, una lectura crítica del mundo y la palabra. El debate que allí surge permite una relectura de la realidad, la que puede dar como resultado el compromiso del alfabetizando con prácticas sociales, políticas y culturales transformadoras de una realidad injusta. Las preguntas ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿para qué?, ¿contra quién?, ¿contra qué?, ¿a favor de quién?, son las que guían el diálogo y provocan nuevas preguntas, lo que lleva a los participantes a una actitud investigadora en torno a la sustantividad de las cosas y su razón de ser (Freire, 2001:20-21). En estas afirmaciones podemos observar, entonces, las influencias del existencialismo cristiano (Karl Jaspers, Emmanuel Mounier, Gabriel Marcel), las cuales se muestran con claridad en su obra *La educación como práctica de la libertad*. Es allí donde sostiene que, para lograr una mentalidad legítimamente democrática, es necesario evolucionar desde una conciencia transitiva-ingenua hacia una conciencia crítica, pero es necesario estar alertas porque la conciencia ingenua puede distorsionarse hacia una forma deshumanizada que es «la conciencia fanatizada de Marcel» (Freire, 1973:58). Esta matriz filosófica es la que incide de manera sustancial en el planteo de su propuesta metodológica de los «círculos de cultura», donde la apuesta por el diálogo comunitario es condición que hace posible la filosofía de la existencia. Una filosofía que asume como un axioma que persona significa mucho más que hombre: una persona es una existencia capaz de desposeerse y estar para otros. Solo podrá liberar a los otros aquel que primero se libera a sí mismo. De este modo, la existencia debe descentrarse para llegar a estar disponible para otros. De allí que Freire explicita, en el inicio de esta obra, que las relaciones que el hombre establece con el mundo no son solo contactos: «no está en el mundo sino con el mundo [...]. En las relaciones que el hombre establece con el mundo existe, por eso mismo, una pluralidad dentro de la propia singularidad» (Freire, 1973:28). En una clara referencia a Karl Jaspers, señala que el existir es más que vivir porque es más que estar en el mundo. Es estar en él y con él. «El existir es individual, con todo, solo se da en relación con otros seres, en comunicación con ellos» (Freire, 1973:29). Pero este existir implica una radicalización, que siendo crítica es amorosa pero que tiene el deber por una cuestión de amor de reaccionar ante quienes con violencia pretenden imponerle silencio: «Tal como decía Fanon, es con el opresor con quien el oprimido aprende a torturar. Con una sutil diferencia en este aprendizaje: el opresor aprende de torturar al oprimido. El oprimido al ser torturado por el opresor» (Freire, 1973:41-42). A partir de estos señalamientos, Freire se propone una alfabetización que esté directamente ligada a la cultura, a su democratización, en donde el hombre no sea un mero espectador del proceso, «cuya única virtud sea el tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su

aprendizaje, sino que lo considerase sujeto» (Freire, 1973:100). Por lo tanto, para hacer efectiva esta propuesta educativa es necesario –señala haciendo referencia a Jaspers– tener en cuenta una matriz crítica que genere crítica y esto es posible a través del diálogo, que debe nutrirse del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. «El diálogo solo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre y en sus posibilidades» (Freire, 1973:104).

Teniendo en cuenta lo antes dicho, influenciaron también, en sus primeras ideas la relación cercana con el pensamiento católico, principalmente los documentos de la Asamblea Regional de Obispos en Medellín, Colombia, en 1968 (Gadotti y Torres, 2001:100). Estas corrientes de pensamiento son recuperadas críticamente por Freire, quien las resignifica en la confianza que deposita en el pueblo, sosteniendo, de manera vital, que este puede ser sujeto de desajenación. Por otra parte, como lo señala Adriana Puiggrós: «El particular sincretismo y las prácticas de negociación culturales de la sociedad brasileña inspiraron a Freire a creer en el diálogo como acto de profunda comunión, que trasciende el cristianismo, para alcanzar el ancho de la humanidad» (Puiggrós, 2005:22). Podemos decir, entonces, que en esta primera etapa, con su propuesta de «círculos de cultura», Freire sienta las bases teórico-prácticas de una educación que irrumpe con un dispositivo lógico distinta al dispositivo moderno. Su lema es «todos educan a todos»: educando-educador en comunión y diálogo enseñan y aprenden. «El que enseña aprende y el que aprende enseña», dirá repetidas veces Freire, a lo largo de sus obras.

### *El desafío del exilio*

El exilio fue el triste destino que Freire debió transitar durante dieciséis años a partir del golpe militar que ocurrió en Brasil en 1964:

nadie llega solo a ningún lado, mucho menos al exilio. Nadie deja su mundo adentrado por sus raíces, con el cuerpo vacío y seco. Cargamos con nosotros la memoria de muchas tramas, el cuerpo mojado de nuestra historia, de nuestra cultura, la memoria a veces difusa, a veces nítida, clara, de la infancia, de la adolescencia, el recuerdo de algo distante. Experimentamos en la travesía que hacemos una agitación del alma, síntesis de sentimientos contradictorios: la ausencia del inquisidor, del interrogador brutal y ofensivo (Freire, 1996:31).

Tal como lo expresan sus palabras una vivencia vigorosa en el camino profesional. Primero llega a Bolivia, luego pasa a Chile allí reside varios años en donde escribe *Pedagogía del Oprimido*, su libro «más crítico y radical»<sup>5</sup>. Luego su vida en EEUU, su participación en las experiencias pos-independencia de los países africanos como Guinea Bisau,

<sup>5</sup> Con estos términos Freire se expresa diecisiete años después cuando escribe *Política y Educación* (2001:94).

Angola y Cabo Verde. Como él lo relata: «discutiendo con educadores nacionales problemas fundamentales de sus subsistemas educacionales» (Freire, 2001:97). El exilio obliga a Freire a descentrarse de lo estrictamente nacional y desarrollista; esto significa para él un gran desafío. Su experiencia de desarraigo, de dolor y tristeza, pero de sensibilidad hacia los otros, lo acerca a las discusiones de los grupos más revolucionarios e intelectuales, y de esta manera retoma lecturas antes realizadas e incorpora otros referentes de la filosofía y la teoría crítica: el análisis de George W. Hegel, Edmund Husserl, Karl Marx, Vladimir Lenin, Mao Tse Tung, Erich Fromm, Frantz Fanon, Antonio Gramsci, Jean Paul Sartre, John Dewey, entre otros, como así también los movimientos revolucionarios que comienzan a gestarse en América Latina y el Tercer Mundo tienen una fuerte y sustancial influencia en su revisión intelectual. «Algunas de estas tramas terminaron por traerme al exilio al que llego con el cuerpo mojado de historia, de marcas culturales» (Freire, 1996:10).

El período que se extiende entre el año de su exilio –1967– hasta el comienzo de los setenta estuvo marcado por hechos interrelacionados. Entre los más importantes figuran el triunfo y la consolidación de la revolución cubana y el surgimiento de movimientos populares revolucionarios en América Latina, con diferentes expresiones y estrategias. Estos movimientos populares fueron capaces de organizar a las masas políticamente, y las llevaron a confrontar al Estado capitalista. Por otra parte, cabe destacar la relación cercana entre la filosofía educativa de Freire y el pensamiento católico. En aquel tiempo, después del Concilio Vaticano Segundo (1965), la Iglesia católica, así como otras iglesias cristianas, entraron en un proceso de transformación ideológica y de ampliación de sus sistemas y estrategias socioculturales, dirigidas al pueblo. Productos de esta apertura son la corriente de la Teología de la Liberación y, conjuntamente con ella, el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, un movimiento cristiano de opción por los pobres que se dispone a escuchar la voz de los sin voz, la voz de los desarraigados del mundo. En resumen, el desarrollo del pensamiento de Freire refleja el nuevo horizonte intelectual en América Latina (Gadotti y Torres, 2001:101), una atmósfera intelectual que tiene algunas características claves: «la repercusión del trabajo de Louis Althusser y posteriormente de Antonio Gramsci en el medio académico de América Latina y las fuertes figuras de Ernesto Che Guevara y Fidel Castro en la praxis política» (Gadotti y Torres, 2001:101). Continuando con esta línea, son tres las filosofías que marcan sucesivamente la obra de Freire: el existencialismo, la fenomenología y el marxismo: «Con la de Hegel y la de Marx, Freire hace la crítica de la religión y de la teología, la crítica de la filosofía y de la enajenación política, social y económica» (Gadotti y Torres, 2001:87). Es importante señalar que la presencia de la teoría hegeliana de la dialéctica del amo y el esclavo y el concepto marxista de alineación están presente en toda su obra, cobrando una particular importancia en su texto principal:

*Pedagogía del oprimido*. Asimismo, con la fenomenología y el existencialismo, Freire se ocupa de la problemática del sujeto. Al respecto, en *Pedagogía del oprimido*, Freire plantea que es necesario que el oprimido deje de ser pensado y vivido por el opresor como un «objeto-cosa», que su presencia obligue a pensar al opresor que el oprimido es otro sujeto. En la entrevista realizada por la *Revista Visperas* de enero de 1969, antes de la publicación de su libro, Freire refiere:

Se llama Pedagogía del Oprimido, y ya en el primer capítulo discuto un tema que me parece fundamental: la constitución histórica de la conciencia dominada y su relación dialéctica con la conciencia dominadora en la estructura de dominación (Freire, 1969 en Torres Novoa, 1983:18).

Otra influencia primordial y sustantiva en el pensamiento de Freire es Frantz Fanon

<sup>6</sup> Entrevista en el marco de la Conferencia Anual del CICOP, realizada en Nueva York. Por la Revista *Vispera*, Año III, núm. 10, mayo de 1969, Montevideo, Uruguay, pp. 23-28.

(1925-1961), especialmente su obra *Los condenados de la Tierra*. En *Pedagogía del oprimido*, Fanon está presente en todo momento. Sustancialmente, podemos

situar esta influencia en la advertencia de Freire: «las formas de ser y de comportarse de los oprimidos reflejan en diversos momentos la estructura de la dominación» (Fanon, 1974:57). Fanon alerta sobre el riesgo que corre el oprimido, producto de su alienación en el opresor, y en consecuencia, su imposibilidad de ser, de asumirse tal cual es, «colonizado», para, a partir de allí, recorrer el camino de la liberación. Una acotación importante al respecto señala Alejandro De Oto en su texto *Las huellas del sujeto: historicidad y liberación en Frantz Fanon*: en la etapa emancipatoria, el colonizado, el oprimido, pasa de la inmovilidad a desear el lugar del colono, Fanon entiende que el lugar del colono es lugar de la supervivencia con un poder (De Oto, 2010). La resistencia a la colonización, alerta Fanon, no es suficiente para recorrer el camino de la liberación. En relación con esta temática, Freire insiste permanentemente en *Pedagogía del oprimido*: «en tanto marcados por su miedo a la libertad, se niegan a acudir a otros prefiriendo la adaptación» (Freire, 2002:38). Siguiendo las huellas de Fanon, de Fromm, de Marx, de Mao, Freire sostiene que el oprimido debe asumir su lugar en el mundo, hacerlo consciente para transitar, a partir de allí, el camino y la lucha por la liberación. Esta lucha no se justifica solo por el hecho de tener libertad para comer, sino que es necesaria la liberación para crear y construir, para admirar y aventurarse. Tal libertad requiere que todo hombre y mujer, niño y niña, sean creativos, activos, responsables, no autómatas. El resultado de la transformación, de la liberación, es el amor a la vida. «Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión» (Freire, 2002:26-39). En este momento, la preocupación de Freire por los pobres, por los desarraigados, se resignifica, se conmueve; haciendo carne las palabras de Fanon, plantea a la educación como una vía posible para la liberación. Desde este lugar, brega y se propone instaurar un lugar educativo digno, de palabra y diálogo. Un espacio que restituya la humanización negada, un lugar de creación de la ética y la

política. Su propuesta es con el oprimido y no para él; su objetivo primordial, una pedagogía que participe activamente en la lucha por la permanente recuperación de la humanidad negada (Freire, 2002:34), con el reconocimiento de la acción pedagógica como lucha por la liberación. Lucha por la liberación que solo es posible si las acciones están guiadas por el amor entendido como amor y deseo de restaurar la ética. ¿Por qué no arriesgar un acto de amor, reconociendo al otro como ser humano?, se interroga Freire. Desde esta enunciación, el amor es la vía de compromiso con los hombres; dondequiera que exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con la causa de su liberación, y este compromiso es dialógico, ético y político (Freire, 2002:101-110). Su experiencia en el armado del sistema educativo de Guinea-Bissau lo acerca aún más a la experiencia de la colonización y de la opresión. Guinea-Bissau. La invitación para que Freire participe surge del gobierno revolucionario, y se le plantea que colabore con el programa de alfabetización de adultos en la propuesta de «descolonización de las mentes y reafricanización de las mentalidades». Freire entiende que asumir este compromiso es pensar e implicarse en una transformación radical del sistema educativo heredado del colonizador:

este proyecto [...] tenía que nacer allí, pensado por los educadores nacionales en función de la práctica social que se da en el país. Nuestra colaboración al diseño del proyecto y a su puesta en práctica dependería de nuestra capacidad de conocer mejor la realidad nacional, profundizando lo que ya sabíamos de la lucha por la liberación y de las experiencias realizadas [...]. Nuestra opción política [...] nos prohibía pensar siquiera que nos sería posible enseñar a los educadores y a los educandos de Guinea-Bissau sin aprender con ellos (Freire, 1997:15).

La función político-pedagógica de Freire será destacar el carácter creador del acto de conocer, la «reinención que el acto de conocer exige de sus sujetos, el problema de la curiosidad frente al objeto» (Freire, 1997:20); el educador no es llevado a «burocratizarse» en el proceso, sino a mantener viva su curiosidad, a redescubrir el objeto junto con los educandos. De hecho, en este movimiento es indispensable que educadores-educandos y educandos-educadores se ejerciten constantemente en decir «no a la burocratización que, aniquilando la creatividad, los convierte en repetidores y memorizadores de recetas» (Freire, 1997:20). De esta manera, conjuntamente con el gobierno revolucionario de Guinea-Bissau, Freire y su equipo desarrollan una escuela de trabajo vinculada «con la producción y preocupada por la formación política, en respuesta a las exigencias mismas de la lucha de liberación» (Freire, 1997:27). Este movimiento de pedagogía de la liberación, que cobra vigencia en estos años y se conforma con las contribuciones de Illich y las influencias del reproductivismo, logró su máxima expresión con Freire: el aporte de sus ideas abrió un panorama crítico y propositivo que aún no ha sido superado (Puiggrós, 2005:18).

*En diálogo con las pedagogías críticas: el parentesco intelectual*

Una tercera y última etapa es la vuelta del exilio en 1980 hasta 1997. Tal como señalamos en el comienzo, este período de producción se inicia con la publicación de *La importancia del acto de leer* (1982), cuando Freire regresa a su país luego de más de 15 años. Los diálogos mantenidos con Henry Giroux y Peter McLaren, durante este tiempo, se ven reflejados en sus escritos: en un prólogo a un texto de McLaren<sup>7</sup> señala que entre él, McLaren y Giroux hay un «parentesco

<sup>7</sup> Palabras del «Prólogo» a *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, de Peter McLaren (1997).

intelectual», esto referido –continúa– a la similitud en la forma de analizar, comprender y valorar los hechos pero

también –agrega– incluye disparidades e incoherencias (1994:13). Comparten sustancialmente una mirada sobre la pedagogía que va más allá del mero hacer técnico, ya que la entienden como lugar de negociación y construcción, un espacio pedagógico en donde se negocian y producen significados entre los docentes y los estudiantes; esto quiere decir que entienden el tiempo del diálogo como un momento sustancial de la pedagogía. Continuando el camino desarrollado, podemos sostener que el diálogo y la libertad son las dos caras del proceso de conocer que Freire plantea en los inicios de su obra y seguirá sosteniendo en estos años. Su experiencia del exilio lo acerca a otros intelectuales con los que dialoga, y realiza producciones en conjunto. Con Antonio Faúndez, filósofo chileno y exiliado político a partir de 1973, a quien Freire conoce en Ginebra y con quien trabaja en el Consejo Mundial de Iglesias durante la década del 80, en el año 1986, escribe *Hacia una pedagogía de la pregunta*. La intención de este diálogo es plantear, dentro del desarrollo de una educación problematizadora, la pregunta como parte primordial del proceso de conocer. Es así como sostienen que el conocimiento es un proceso que se construye mediante la pregunta en situación dialógica y es un proceso creador y constante, constructivo y reconstructivo donde la pregunta es la que permite iniciar su construcción conjunta. Su propuesta, entonces, es una educación no hecha para los educandos y sobre ellos, sino con ellos. Aprender a preguntarse es el planteamiento. El conocimiento comienza con la curiosidad, con una pregunta. La pregunta posibilita romper con el movimiento unilineal: «Ustedes reciban y almacenen en su memoria lo que les digo». La pregunta nos propone salir en búsqueda de respuestas, y que este pensamiento en acción esté vinculado con la realidad, nos estimula a ser interrogadores de nosotros mismos. Nos invita a reconocer nuestra existencia como acto de preguntar, a dejar que la realidad nos interpele, que las situaciones cotidianas nos interroguen. Esta acción, este acto de preguntar, este proceso de conocer, nos permite transformar la realidad, no para otros o por otros, sino con otros. «Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción» (Freire, 1997:47) es el supuesto que desarrolla en *Pedagogía de la autonomía*. En este escrito nos invita a pensar la formación docente junto a

la reflexión sobre la práctica educativa. Proposición de tarea política, crítica y comprometida, que implica descentrarse del lugar del saber educador para ir al encuentro de los saberes de los educandos y, conjuntamente con ellos, transformar los conocimientos dados, revisarlos, repensarlos, cuestionarlos, dando lugar a la duda, al error y, a partir de allí, crear un espacio dialógico que permita realizar una devolución organizada, sistematizada y acrecentada de aquellos elementos que, en el saber cotidiano, se presentan de forma in-estructurada. En el último de sus libros, *Cartas a quien quiere enseñar*, Freire pone el acento en la tarea del educador en el marco del sistema educativo formal, dentro de la escuela, y por ello, se propone un acercamiento a aquellos que se inician en sus estudios para ser docentes, recomendándoles tener en cuenta que, en toda tarea de enseñar, también se aprende. Freire señala, entonces, que es posible operar una resistencia y una crítica desde dentro del mismo sistema educativo formal.

### **Freire: político y educador**

Podemos afirmar, entonces, que la obra de Freire recoge con fuerza la intensa movilización política que atraviesa su país y América Latina toda a partir de 1960. Su pedagogía, tal como se señalaba, se presenta en un contexto latinoamericano convulsionado por golpes de Estado, revoluciones y grandes producciones en todos los niveles (político, artístico, económico, cultural y educativo). En este contexto crítico, desconfía de la educación tal como ha sido planteada hasta ese momento. Sospecha de la educación moderna ilustrada a la que denomina «educación bancaria», porque es un lugar de depósito, de repetición, de memorización, de silencio, «instrumento de opresión». Detrás de esta educación «liberal», «bancaria», está presente el poder que domina y somete, poder injusto y opresor. El mérito de Freire es tratar las relaciones de poder en situaciones educativas reales; su tarea, poner en cuestión los fundamentos de la educación moderna, de la escuela como pilar de la modernidad. El punto de partida para su filosofar es la opresión, en sintonía con Dussel, para Freire el «pueblo oprimido», el de la liberación latinoamericana, no es el pueblo *ilustrado* más bien, encarna un sujeto histórico, cultural y antagonista (Fernández Mouján, 2010:2). Freire comprendió el proceso pedagógico en términos radicales y definió una nueva ética para la práctica docente. Su propuesta de educación dialógica permitió articular en la relación pedagógica y superar dicotomías como teoría y práctica, sentimiento y comprensión. Se puede afirmar, entonces, que Freire es un creador crítico de su cultura; recupera la herencia europea negándola, tomando de ella solo lo mejor; sin ser apologista de su propia cultura, la resignifica con los elementos que otros le aportan, no se pretende poseedor de una verdad, recurre a otros pensadores críticos para recrear el espacio educativo en toda su amplitud, tanto en la teoría como en la práctica. Es un intelectual de la frontera entre la propia cultura y la modernidad. Por consiguiente, de esta manera, afirmamos

que la pedagogía de Freire pertenece a nuestro tiempo, a nuestra cultura. Es la práctica la que da sentido a su obra; con su sola lectura se corre el riesgo de abrazar un fetiche. Interpretando la educación es como Freire la modifica, la transforma y recrea. Dándole un instrumento de reflexión es como la marca en forma permanente; situando el debate educativo en el dominio de lo cultural es como somete a discusión la relación educador-educando, proponiendo de esta manera una educación real cuyo contenido se encuentra en relación dialéctica con las necesidades del país en que se habita. En este sentido, el Maestro, un intelectual comprometido con su tiempo, afirma en *Pedagogía de la pregunta* que la «responsabilidad político-pedagógica» del intelectual debe llevarlo a la búsqueda constante de nuevos caminos con los grupos populares, destacándose junto con ellos en su imaginación creadora y sensibilidad histórica. Como intelectual crítico, Freire se sitúa en su contexto cultural. Su propuesta política cuestiona la escuela que deja sin voz al oprimido y lo confina a no ser, invisibilizándolo. Su apuesta es desobedecer la norma injusta, rebelarse para liberarse. El criterio es la vida y la palabra, y su apuesta es a la transformación de la realidad que oprime. Habrá entonces que construir otra manera de educar, ante la «educación bancaria y alienada», la «educación dialógica y liberadora» que transforma la realidad. En esta dinámica educativa se hace necesario que el educando tome la palabra, desobedezca la ley injusta y el orden impuesto. Se rebele ante el disciplinamiento provocando el derrocamiento de la ley mortífera y burocratizada y se haga cargo de ser sujeto cognoscente junto a otros. En palabras de Fanon, «dejar ese mundo seguro, limpio, ordenado para sumergirse en el sitio de oculto desequilibrio» (Fanon, 1973:207). Se puede afirmar, entonces, que la obra de Freire se inscribe en un nuevo imaginario pedagógico. Su innovación en las combinaciones conceptuales fue más allá de los grandes relatos pedagógicos, de los universos conceptuales de alcance universal y naturaleza abstracta de las relaciones entre categorías. Proponiendo una forma de construcción discursiva que más que obediente de «los cánones del ensayismo político y de la aburrida retórica pedagógica» (Puiggrós, 1995:131) se plantea como articuladora de diversas teorías que permitan enriquecer y pensar un nuevo imaginario pedagógico: el de la educación dialógica en donde docentes y educadores puedan trocar sus posiciones respectivas. El que aprende enseña y el que enseña aprende, afirma Freire (2002a:28). Esta reflexión tal como lo señala Freire no responde a abstracciones pedagógicas sino que son construcciones históricas y políticas. A diferencia de las pedagogías modernas clásicas, Freire expone un tipo de relación nueva entre los sujetos de la educación y la política, no diseña contenidos no se propone un método a seguir. En conclusión la obra del brasileño permite ser interpretada de maneras muy diversas, puede ser considerada una reflexión crítica sobre la educación, una guía para la acción en las distintas experiencias de educación, teatro, comunicación popular, pero, fundamentalmente, interpela a múltiples sujetos y deja germinar propuestas (Puiggrós, 2005:28).



**Bibliografía**

- Cardoso, Fernando Henrique y Enzo Faletto. 1973. *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- De Oto, Alejandro. 2010. «Huellas del sujeto: historia y liberación en Frantz Fanon» *Páginas de Filosofía*. 11 (13):91-115.
- Dussel, Enrique. 2002. *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Fanon, Frantz. 1974. *Los condenados de la tierra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández Mouján, Inés. 2010. «El rastro fanoniano en el concepto de liberación freireano». *Revista Pilquen*. 6:1-9.
- Freire, Paulo. 1973. *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI en coedición con Tierra Nueva.
- Freire, Paulo. 2002. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. 1997. *Cartas a Guinea-Bissau*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. 1986. *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Ediciones Aurora.
- Freire, Paulo. 2002. *Cartas a quien quiere enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. 1996. *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. 1996. *Cartas a Cristina*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. 1999. *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. 2001. *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. 2001. *Educación y actualidad brasileña*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadotti Moacir y Torres Carlos Torres (comps.). 2001. *Paulo Freire, una biobibliografía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hillert, Flora. 2008. «El giro copernicano pedagógico de Freire». En *Revista Novedades Educativas*. 20 (209):9-13.
- Kush, Rodolfo. 2000. *Geocultura y desarrollismo*. Rosario: Editorial Fundación Ross.
- McLaren, Peter. 1997. *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Puiggrós, Adriana. 2005. *De Simón Rodríguez a Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Puiggrós, Adriana. 1995. *Volver a educar*. Buenos Aires: Ariel.
- Romao, José E. 2001. «Contextualización: Paulo Freire y el Pacto Populista». En Paulo Freire *Educación y actualidad Brasileña*. xiii-xlviii. Buenos Aires: Siglo XXI.

Said, Edward. 1996. *Representaciones del intelectual*. Buenos Aires: Paidós.

Torres Novoa, Carlos (comp.). 1983. *Entrevistas con Freire*. México DF: Ediciones Gernika.