

FOTOCOPIADORA

CEHCE

C 268

Folio 171 S/F -
D/F 9

Paulo Freire

Una biografía intelectual

Surgimiento y maduración
de la pedagogía del oprimido

torsionar la conciencia crítica (EAB, p. 42). El trabajo en serie altamente especializado, reducía la esfera de responsabilidad y llevaba a deshumanización y la masificación (EAB, pp. 42-43).

Eso podía atenuarse con prácticas sociales que permitieran aminorar "la ruptura entre el hombre y su obra" (EAB, p. 43).

Pero la educación debía evitar también la excesiva especialización, que podía volverse "suprarracional" (EAB, pp. 43-44).

...un programa de educación que aspirase a formar solo especialistas cada vez más perfectos en dominios cada vez más especializados, e incapaces de dar juicio sobre un asunto cualquiera que esté fuera de la materia de su especialización, conduciría [...] a una animalización progresiva... (EAB, pp. 43-44).

CAPÍTULO 3

Etapas 2 (1964-1970)

Maduración del pensamiento freireano

Contexto

El exilio en Chile

El golpe de estado brasileño de 1964 llevó a Paulo Freire a prisión por cerca de 70 días, se refugió luego en la Embajada de Bolivia en la que estuvo poco más de un mes esperando que el gobierno le diera un salvoconducto. Llegó finalmente en octubre de 1964, poco antes del golpe de Estado que le obligó otra vez a salir del país. Recién en noviembre llegó a Chile "de cuerpo entero" (PE, p. 53), a pesar de las dificultades producidas por la altura, para permanecer allí hasta abril de 1969¹⁸⁰.

Sólo a mediados de enero de 1965 nos encontramos todos de nuevo. Elza, nuestras tres hijas y nuestros dos hijos, trayendo consigo también sus asombros, sus dudas, sus esperanzas, sus miedos, sus saberes hechos y haciéndose, recomenzaron conmigo una vida nueva en tierra extraña. Tierra extraña a la que fuimos entregándonos de tal modo y que iba recibiéndonos de tal manera que la extrañeza se fue convirtiendo en camaradería, amistad, fraternidad. De repente, aún con nostalgia de Brasil, queríamos especialmente a Chile, que nos mostró América Latina de un modo jamás imaginado por nosotros (PE, p. 33).

¹⁸⁰ Para una ampliación de estos datos, ver, entre otros: Torres, Carlos Alberto, "La voz del biógrafo latinoamericano: una biografía intelectual", en Gadotti, Moacir; Torres, Carlos Alberto (comps.), *Paulo Freire: una biobibliografía*, Siglo XXI, México, Argentina, 2001, pp. 97-126; Villalobos R., S.; Silva, G. O.; Silva, Fernando V.; Estelle, Patricio M., *Historia de Chile*, Ed. Universitaria, Chile, 1974; Freire, Paulo, 1974, *op. cit.*; Freire, Paulo, 1999, *op. cit.*

El gobierno de Frei, como primer gobierno de la Democracia Cristiana en América Latina abrió la posibilidad de nuevos caminos para el continente y generó un alto impacto internacional. Freire fue un referente muy importante de esa fuerza política, como relata una educadora argentina, militante del partido:

La Democracia Cristiana se basó mucho en Maritain, Ortega y Gasset [...] Freire, para los que teníamos que ver algo con educación, era nuestro maestro mayor [...] Los sacerdotes (del Tercer Mundo) tenían muchos libros de él¹⁸¹.

Freire participó —aunque críticamente— de ese clima. Él mismo lo relata:

Llegué a Chile días después de la toma de posesión del gobierno democrata cristiano de Eduardo Frei. Había un clima de euforia en las calles de Santiago. Era como si hubiese ocurrido una transformación profunda, radical, sustantiva en la sociedad. Solo las fuerzas retrógradas, por un lado, y las marxistas-leninistas de izquierda por el otro, por motivos obviamente diferentes, no participaban en la euforia. Esta era tan grande, y había en los militantes de la democracia cristiana una certeza tan arraigada de que su revolución estaba plantada en tierra firme, que ninguna amenaza podría siquiera rondarla. Uno de sus argumentos favoritos, mucho más metafísico que histórico, era lo que llamaban la "tradición democrática y constitucionalista de las fuerzas armadas chilenas" (PE, p. 58).

En esos años de crecimiento de la Unidad Popular que en 1970 llevaría a la presidencia a Oscar Allende, se congregó en Chile gran parte del exilio latinoamericano. Allí Freire tuvo oportunidad de participar de intensos debates, que fueron muy importantes en el desarrollo de su pensamiento y en la propia gestación de la *Pedagogía del oprimido*, que escribió en estos años.

Eran épocas de creciente radicalización de las posiciones:

Desde que se había instalado en ese país, en 1964, Paulo Freire venía conviviendo con intelectuales y militantes políticos situados más a su "izquierda", defensores de concepciones del hombre, y de

¹⁸¹ Rodríguez, Lidia, "Entrevista a Flora Castro", realizada en Buenos Aires, 2003.

la dinámica social, muy diversas de aquellas que fundamentaban su pensamiento y actuación en Brasil¹⁸².

Freire vivió exiliado en Chile hasta abril de 1969 y los siguientes diez meses participó como invitado para realizar docencia en la Universidad de Harvard, Estados Unidos, en estrecha colaboración con numerosos grupos comprometidos con experiencias educativas en zonas rurales y urbanas. Posteriormente, en 1970 se radicó en Ginebra por invitación del Consejo Mundial de Iglesias, y allí permaneció durante diez años hasta 1980, cuando el regreso a la democracia le permitió retornar a Brasil.

En esa etapa que analizamos aquí, antes de radicarse en Europa, el pensamiento freireano adquiere madurez. A nuestro entender termina de plantearse el conjunto de esa configuración conceptual que marca un punto de inflexión en la historia de la educación en América Latina. Luego continuará enriqueciéndose con nuevas reflexiones y experiencias, pero traza en estos años intensos su trama o matriz, en continuidad con la etapa anterior que analizamos. Allí había desarrollado un planteo, una pregunta, un campo problemático, y encuentra ahora elementos para profundizarlo.

*La democracia cristiana en el gobierno*¹⁸³

La década del 60 del siglo pasado, está marcada en América Latina por cambios profundos de tipo cultural, político, social. La particularidad de Chile en ese proceso de progresiva radicalización de las opciones políticas fue la de organizarse en partidos obreros: el Partido Comunista y el Socialista. Ese crecimiento de la izquierda, que se había iniciado desde fines de la década de 1930 con los Frentes Populares (1938-48) y había continuado con el "populismo" ibañista (1952-58) culminó en 1970 con el triunfo del Frente de Acción Popular (FRAP) que se había organizado en 1956.

Ya la elección de 1958, aunque resultó triunfante Alessandri, un candidato independiente de derecha, mostró el ascenso de las fuerzas de izquierda. El candidato del FRAP, Salvador Allende, obtuvo una diferencia de 33 000 votos respecto al candidato triunfante, cuando seis años antes con el Frente del Pueblo, la diferencia había sido de 394 464

¹⁸² Beisiegel, Celso de Rui, 2003, *op. cit.*

¹⁸³ Véase, entre otros: Bernetti, Jorge Luis, *op. cit.*; Chonchol, Jacques, "Reforma agraria en Chile", ponencia en la Universidad de Chile, noviembre de 2000; Sacchi, Hugo Allende, *La Unidad Popular en Chile*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1972.

votos. Así, Alessandri asumió el gobierno en 1958 apoyado por los Partidos Liberal y Conservador, y luego haría una alianza también con el Partido Radical. Pero su gobierno, afectado por la crisis definitiva de la industria del salitre y el grave estancamiento de la agricultura producido por el latifundio, sufrió un deterioro que significó el derrumbe para la vieja política de la derecha tradicional.

En ese marco adquirió fuerza la propuesta de la Democracia Cristiana como un proyecto que podía ser también una alternativa al crecimiento de la izquierda¹⁸⁴. Había sido fundado en 1957, a partir del antiguo partido Falange Nacional, constituido en 1938 como desprendimiento de la juventud del Partido Conservador. Ese partido reconocía sus fundamentos en la Doctrina Social de la Iglesia y los principales documentos que le dieron origen fueron las encíclicas de Juan XXIII, del Concilio Vaticano II —*Mater Et Magistra*¹⁸⁵ y *Pacem In Terris*— y de Paulo VI —*Populorum Progressio*—.

En las elecciones de 1965, el Partido Demócrata Cristiano obtuvo también una mayoría parlamentaria, aumentando su representación de diputados de un 15,4 % en 1961, a un 42,3 %; y en el Senado, de 14,1 % al 46,4 %, y gobernó el país hasta 1970 bajo la consigna de: "Revolución en Libertad". El gobierno de Frei, como primer gobierno de la Democracia Cristiana en América Latina abrió la posibilidad de nuevos caminos y generó un alto impacto internacional. Esos grupos militantes del partido, que estaba en crecimiento en varios países latinoamericanos, posiblemente influyeron mucho en la primera difusión de Freire en el continente.

¹⁸⁴ Desde 1951 a 1953 recibió menos del 4 % del total de votos, en 1958 el 9,4 %, en 1961 el 16 %, y en 1963 ya pasaba el 20 %. En 1964 con la candidatura de Frei, triunfó con el 55 % del electorado nacional, seguido del Frente de Acción Popular (FRAP) cuyo candidato fue Salvador Allende que obtuvo el 38,64 %. Su base social se encontraba en los sectores de las capas medias urbanas, en el campesinado y también en sectores burgueses proindustriales que la veían como un mal menor frente al avance de la izquierda.

¹⁸⁵ De Juan XXIII toma *Mater et Magistra*, una de las dos encíclicas sociales de Juan XXIII (1958-1963), que se refiere a la sociedad económica. La otra, *Pacem in Terris* (1963), se referirá a la sociedad política. En ella se postulaban principios que encontramos en Paulo Freire. Por ejemplo, se critica al asistencialismo cuando se exhorta (a las naciones ricas) a que en su ayuda (a las pobres) no lo hagan a través de lo que llama "formas disfrazadas de dominio colonial". También plantea la importancia de los grupos en los que el hombre se inserta en su vida cotidiana, sosteniendo por ejemplo que la empresa debía brindar espacios cada vez más amplios a la participación de los trabajadores, y señalando como un "verdadero signo de los tiempos" el proceso de socialización que vivían los pueblos, especialmente notorio en la múltiple red de asociaciones a las cuales pertenecen los seres humanos.

Los dos ejes fuertes de la política de Frei fueron: la Reforma Agraria y la Chilenización del Cobre. En enero de 1966 se aprobó la ley por la cual el cobre fue parcialmente nacionalizado, al comprar el estado chileno el 51 % de las acciones de las compañías estadounidenses y al año siguiente se aprobó la Ley de Reforma Agraria, bajo la supervisión de la Corporación de la Reforma Agraria (CORA). Analizamos un poco esta última, debido a su vinculación con las experiencias de Freire en esta etapa.

En estos años, en ese clima político que se vivía en América Latina y en los que Freire vive su exilio en Chile su pensamiento adquiere madurez; termina de plantearse un conjunto de esa configuración conceptual que fue la *Pedagogía del oprimido*.

La Reforma Agraria en Chile

En la década de 1960 se desarrollaba en el continente, apoyada por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la FAO, la idea de que no se podría superar la pobreza si no se incorporaba a la población rural al sistema moderno de producción. Con excepción de Argentina, hubo una ley de Reforma Agraria en todos los países de América Latina.

En Chile, de 345 mil familias existentes en el campo, la mitad carecían de tierra y 80 % del resto eran minifundistas, es decir, con tierra insuficiente. Había 10 mil propietarios, dentro de los cuales 3 mil poseían el 80 % de las tierras. Entre 1940 y 1952 los salarios reales en el campo disminuyeron en un 20 %. El nivel de analfabetismo rural era del 35 %, mientras que en las ciudades llegaba al 12 %.

La primera ley de Reforma Agraria en Chile es de 1962, sancionada durante el gobierno de Alessandri que se vio obligado a hacerlo, a pesar de que los partidos que lo apoyaban tenían intereses en las tierras. Por eso su aplicación fue muy limitada: se establecieron cerca de 800 parcelas y 285 huertos familiares, se adquirieron (no se expropiaron) 50 mil hectáreas de tierras privadas, menos de un 1 % de tierras de todo el país. El impacto fue más bien de orden político, porque hasta ese momento la reforma agraria era vista como una propuesta comunista para crear la anarquía y aparecía entonces por primera vez como fundamental para el progreso y la modernización.

En noviembre de 1965 el gobierno de Frei envió al parlamento una nueva ley de reforma agraria, mucho más radical que la anterior, que fue promulgada en 1967 y que fue la ley con la que realmente se implementó el

proceso en Chile. Iniciada con Frei, fue continuada con Allende, que debió trabajarla con la legislación heredada, ya que tenía dificultades para generar nuevas leyes por no tener mayoría parlamentaria.

Para ocuparse de la reforma agraria se crearon tres organismos: la Corporación de la Reforma Agraria (CORA), el Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario (INDAP) y el Consejo de Fomento Agrícola (CONFA). Se expropiaron 3,4 millones de hectáreas, eso significó el 30 % de la superficie cultivada y se beneficiaron a través del sistema de los asentamientos unas 30 mil familias. Se constituyeron también 400 sindicatos, con algo más de 100 mil adherentes. Las metas fijadas solo se cumplieron parcialmente, pero fue el esfuerzo más significativo que hasta ese momento se había hecho en la redistribución de las tierras.

Se consideró que no había problemas desde el punto de vista productivo, porque los campesinos analfabetos sabían cultivar muy bien la tierra. Lo que no sabían era vincularse con el resto de la economía tanto en el abastecimiento como en la venta de productos¹⁸⁶. Se buscaba que a través de la organización cooperativa, en ese período de tres a cinco años en que iban a tener una asistencia muy fuerte, iban a mejorar considerablemente su capacidad.

El ala izquierda de la Democracia Cristiana, encabezada por Jacques Chonchol se lanzó a estimular el proceso de organización campesina a través del INDAP, donde Freire comenzó su trabajo al llegar a Chile. De los 10 647 campesinos sindicalizados en 1966, se llegó a 100 000 en 1969.

Este proceso terminó con crisis interna del partido. En 1969 prominentes líderes de la izquierda constituyeron el Movimiento Popular de Acción Unitaria (MAPU) quienes formularían su posición acerca de la "vía no capitalista de desarrollo". Posteriormente el MAPU junto con el Partido Socialista, el Partido Comunista y la Izquierda Cristiana conformarán la Unidad Popular (UP) que ganó las elecciones de 1970 llevando a Salvador Allende como candidato.

Freire estaba ligado a ese grupo cristiano que iba radicalizando sus posiciones. El mencionado Jacques Chonchol, que será luego ministro de Salvador Allende prologará el libro *Educación: extensión o comunicación*, que es uno de los que analizamos aquí, en el que Freire escribirá discutiendo el concepto muy difundido de "extensionismo agrícola" como modelo hegemónico de capacitación campesina.

¹⁸⁶ Chonchol, Jacques, *op. cit.*

El golpe militar generó un proceso de contrarreforma agraria en el que el 28 % de las tierras expropiadas fueron restituidas a los antiguos dueños, un porcentaje importante fue sacado a remate y adquirido por privados, y solamente se asignó a los campesinos 33 % de las tierras, lo que representaba alrededor de 48 000 campesinos. Pero se excluyó de la asignación a todos aquellos que habían sido dirigentes. Aparecieron como una nueva categoría de la exclusión, los "exonerados de la reforma agraria"¹⁸⁷.

Experiencias

En Chile Freire trabajó en el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), en el Ministerio de Educación en alfabetización de adultos y en la Corporación de la Reforma Agraria (CORA). Alrededor de 1967 se incorporó, por la UNESCO, al Instituto de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria (ICIRA), organismo de Naciones Unidas y del gobierno de Chile y allí también estuvo muy cerca del trabajo con campesinos en el marco de la Reforma Agraria.

Él mismo relata su trabajo en ese país:

Llegué a Chile y días después empecé a trabajar como asesor del famoso economista Jacques Chonchol, presidente del Instituto de Desarrollo Agropecuario -INDAP- y después ministro de Agricultura del gobierno de Allende (PE, p. 33).

Luego aclara más:

Como asesor de Jacques Chonchol en el INDAP en el campo de lo que en aquella época en Chile se llamaba "promoción humana", pude extender mi colaboración al Ministerio de Educación, junto a los trabajadores de alfabetización de adultos y también a la Corporación de la Reforma Agraria. Fue mucho más tarde, casi dos años antes de abandonar Chile, cuando pasé a asesorar a esos organismos a partir de otro, el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, ICIRA, un organismo mixto, de las Naciones Unidas y del gobierno de Chile. Trabajé ahí por la UNESCO, contra la voluntad y bajo la protesta coherentemente mezquina del gobierno militar brasileño de la época (PE, p. 38).

¹⁸⁷ Para este punto se ha consultado especialmente: Bernetti, Jorge Luis, *op. cit.*; Chonchol, Jacques, *op. cit.*; Sacchi, Hugo, *op. cit.*

Este trabajo le dio la posibilidad de conocer a los campesinos en un proceso de profunda transformación política:

Como asesor del INDAP, del Ministerio de Educación, de la Corporación de la Reforma Agraria, viajé por casi todo el país, acompañado siempre por jóvenes chilenos en su mayoría progresistas, y escuché a campesinos y discutí con ellos sobre aspectos de su realidad; debatí con agrónomos y técnicos agrícolas una comprensión político-pedagógico-democrática de su práctica, discutí problemas generales de política educacional con los educadores de las ciudades que visité (PE, p. 38).

Como dijimos, este trabajo le permitió conocer y participar en profundidad de los debates del exilio latinoamericano que por entonces se congregaba en ese país:

Los cuatro años y medio que viví en Chile fueron así años de profundo aprendizaje. Era la primera vez, con excepción de mi rápido paso por Bolivia, que vivía yo la experiencia de "tomar distancia" geográficamente, con consecuencias epistemológicas, de Brasil. De ahí la importancia de esos cuatro años y medio (PE, p. 40).
[...]

De noviembre de 1964 a abril de 1969 acompañé de cerca la lucha ideológica (PE, p. 37).

Dice Beiseigel respecto a esta época de creciente radicalización de las posiciones:

Desde que se había instalado en ese país, en 1964, Paulo Freire venía conviviendo con intelectuales y militantes políticos situados más a su "izquierda", defensores de concepciones del hombre, y de la dinámica social, muy diversas de aquellas que fundamentaban su pensamiento y actuación en Brasil.¹⁸⁸

La madurez del planteo: las categorías centrales de una pedagogía latinoamericana

En contacto con los debates latinoamericanos, el pensamiento freireano se profundiza, madura y formula más claramente el planteo anterior. Su trabajo en esta etapa marca un punto de inflexión en la historia

¹⁸⁸ Beiseigel, Celso de Rui, 2003, *op. cit.*

larga de la pedagogía del continente. No es menor insistir en que el motor de su propuesta fue el dolor del hombre brasileño, como lo enuncia en varias oportunidades, como por ejemplo:

Nuestra preocupación, en este trabajo, es solo presentar algunos aspectos de lo que nos parece constituye lo que venimos llamando "la pedagogía del oprimido", aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará (PO, pp. 34-35).

La educación se define como una preocupación por la constitución de sujetos, de la praxis, historia.

Organizamos el análisis en cuatro puntos, de acuerdo a lo que nos parece son categorías organizadoras del planteo freireano. En primer lugar, analizamos la categoría central de "oprimido", que, como señalamos antes, es un nudo de su preocupación, y el que otorga sentido al conjunto del planteo. Luego tomamos otro de sus conceptos centrales que se refieren a una concepción general sobre la pedagogía, en particular la definición de educación como situación gnoseológica, y al final las que ubican conceptos vinculados más directamente con su planteo metodológico, en particular los de *diálogo* y *praxis*.

Al igual que en los textos anteriores, elegimos, siempre que fue posible, citar al autor. Utilizar en la medida de lo posible su propio vocabulario, ubicado en su época, tratando de evitar cualquier interpretación apresurada.

Las obras maduras; momento de consolidación

En varias ocasiones el propio Freire nos ubica en su trayectoria intelectual como un proceso que encuentra un momento de síntesis en su *Pedagogía del oprimido*¹⁸⁹, después de las experiencias en Brasil y en el exilio chileno. Explica en su primer capítulo que pretende profundizar puntos tratados en Educación para la libertad (Educación y actualidad brasileña no se había publicado aún). Vuelve sobre este texto en una relectura crítica con *Pedagogía de la esperanza*, treinta años después:

¹⁸⁹ Las citas de este trabajo corresponden a: Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México, 2002.

En la etapa anterior, como señalamos, planteaba la relación hombre-mundo como de "organicidad". Pero en esta etapa abandona ese vocabulario e incorpora la idea de relaciones "dialécticas":

Si, de hecho, no es posible entenderlos (a los hombres) fuera de sus relaciones dialécticas con el mundo, si estas existen, independientemente de si las perciben o no, o independientemente de cómo las perciben, es verdadero también que su forma de actuar, cualquiera que sea, es, en gran parte, en función de la forma como se perciben en el mundo (PO, p. 91).

Los hombres no son, están siendo

Por otro lado, los hombres son seres históricos, son siempre "proyectos", son "inacabados, inconclusos, en y con una realidad que siendo histórica es también tan inacabada como ellos" (PO, p. 91). No son, "están siendo" (PO, p. 90). Se encuentran animados por una "vocación ontológica" de "ser más" (PO, p. 48). Responder a esa vocación es humanizarse.

Lo que distingue al hombre del animal es, centralmente, que el primero es un ser "inconcluso", lo que implica su capacidad de tener "no sólo su propia actividad, sino a sí mismos como objeto de su conciencia" (PO, pp. 113-114), por lo cual puede separarse del mundo, ejercer un acto reflexivo y cargarlo de significado. Mientras que el animal se encuentra adherido a la especie a la que pertenece, no tiene decisión, se encuentra "cerrado en sí mismo" (PO, p. 114), es ahistórico, no puede constituir un yo separado del mundo, no puede comprometerse, ni asumir la vida, ni transformar su entorno.

Pero, además, los hombres tienen conciencia de su inacabamiento. Lo propio del hombre es constituirse como un ser de la praxis, en tanto acción y reflexión transformadora y creativa. Los animales no son capaces de creación, sus producciones son resultado de la determinación de la especie. El hombre, en cambio, es capaz de crear, tanto los objetos y las cosas sensibles, como las instituciones sociales, las ideas y concepciones. De hacer la historia.

Porque el hombre tiene conciencia de su actividad, persigue finalidades, toma decisiones, puede transformar el mundo. Por eso afirma que los hombres "no solamente viven, sino que existen y su existencia es histórica" (PO, p. 115).

Esa es la raíz de la educación: "Permanente en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad" (PO, p. 92).

El hombre como un ser de praxis

El animal puede modificar su entorno, pero no puede otorgarle significado a esa transformación. Su actividad termina en él, no puede separarse de ella, su "su punto de decisión se encuentra en su especie y no en él" (PO, p. 114). Por eso es un "ser cerrado en sí mismo" (PO, pp. 114-115), vive la vida y por lo tanto no puede comprometerse. Presente continuo, no puede distinguir un yo y un no-yo, no puede asumir la vida y por lo tanto no puede comprometerse.

Sólo los hombres son "seres de la praxis" (PO, p. 157) y por lo tanto con capacidad de crear no sólo "los bienes materiales, las cosas sensibles, los objetos, sino también las instituciones sociales, sus ideas, sus concepciones" (PO, pp. 118-119).

La historia como resultado de la praxis

Para Freire tanto el subjetivismo como el objetivismo niegan la acción de los hombres sobre el mundo y sobre la historia. El "subjetivismo", niega la realidad al considerarla solo un producto de la conciencia, y el "objetivismo", "acrítico y mecanicista, groseramente materialista" (EC, pp. 85-86) niega la acción de los hombres sobre la realidad, al considerar la transformación como producto de un movimiento autónomo, independiente de la praxis.

De esas posiciones se deriva una educación que también niega la presencia del sujeto y transforma a los individuos en objetos sobre los que recae la acción. Por el contrario, Freire sostiene que los hombres son producidos y a la vez producen una realidad a la que también pueden transformar. Es más, lo propio del hombre es la praxis, el estar en constante relación con el mundo, en acción y reflexión. En sus palabras: "Lo que Marx criticó y científicamente destruyó no fue la subjetividad, sino el subjetivismo, el psicologismo" (PO, p. 42).

En la educación liberadora, subjetividad y objetividad se encuentran en unidad dialéctica.

La lucha de los oprimidos no es por cambiar su posición de poder, sino por un cambio de orden estructural.

La tarea de los oprimidos no es meramente la de "superar la contradicción en que se encuentran" (PO, p. 207), o cambiar simplemente los polos de la contradicción, sino la de modificar la situación estructural de la opresión. De allí surgiría el "hombre nuevo", "hombre liberándose" (PO, p. 39).

La pedagogía del oprimido es la que permite la "acción profunda" (PO, p. 48) para luchar contra la "cultura de la dominación" (PO, p. 48).

A diferencia de la "educación sistemática" (PO, p. 48), que solo puede ser transformada una vez asumido el poder, los "trabajos educativos" acompañan la tarea de organización de los oprimidos (PO, p. 47).

Pero una vez transformada la realidad opresora, la pedagogía del oprimido pasa a ser la "pedagogía del hombre" (PO, p. 48), en tanto este se encuentra "en proceso de permanente liberación" (PO, p. 47), "humanización" (PO, p. 48).

El oprimido no es "marginal"

Oprimido no es el "pobre", ni los "sectores vulnerables". No se trata de una suerte de "patología", o de víctimas pasivas e individuales de ciertas leyes inalterables de la economía o de las características de su raza y, por lo tanto, objeto de acciones sociales. No son "marginados", que discrepan de la fisonomía general de la sociedad" (PO, pp. 75-76) como si fueran "seres fuera de", o "al margen de" (PO, p. 76). Por el contrario,

siempre estuvieron dentro de [...] la estructura que los transforma en "seres para otro". Su necesidad pues, no está en el hecho de "integrarse", de "incorporarse" a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en "seres para sí" (PO, p. 76).

Por lo tanto, no se trata de que "fuesen 'integrados', 'incorporados', ajustados a la sociedad transformando sus mentalidades de hombres 'ineptos y perezosos'" (PO, p. 76). De ese tipo de caracterizaciones, se derivan acciones de "ayuda", que no modifican la situación estructural. "El opresor sólo se solidariza con los oprimidos cuando su gesto deja de ser un gesto ingenuo y sentimental de carácter individual, y pasa a ser un acto de amor para aquellos" (PO, p. 41).

Partiendo de ese presupuesto, es que la ayuda a los oprimidos por parte de los opresores tiene el carácter de asistencia. Freire insiste mucho en que "La solidaridad, que exige de quien se solidariza que 'asuma' la situación de aquel con quien se solidarizó, es una actitud radical (PO, p. 39).

No sería con una falsa caridad, sino con un acto de justicia, como se entendía la acción verdaderamente humanitaria. "Luchando por la instauración de su humanidad, estarán, sean hombres o pueblos, intentando la restauración de la verdadera generosidad (PO, pp. 33-34).

Freire criticaba enfáticamente el "humanitarismo" (PO, pp. 46-47 y 75) de su época, "egoísmo camuflado de falsa generosidad" (PO, pp. 46-47), que contribuía a mantener la situación de dominación, y era "el instrumento de la deshumanización" (PO, pp. 46-47).

Por ello, es que una verdadera pedagogía liberadora no es neutra, porque pensar auténticamente es peligroso (PO, p. 76). El orden injusto, que "genera la violencia de los opresores y consecuentemente el ser menos" (PO, p. 33) es deshumanizante.

La conciencia opresora y la oprimida

Fromm (1900-1980) le ayuda a caracterizar la conciencia opresora como "necrófila", "de posesión" propia del opresor. El mundo, las cosas, los hombres, sólo son comprendidos como posesiones, lo viviente se transforma en objeto. Para Fromm sin esta posesión, el opresor "perdería el contacto con el mundo"¹⁹³. Por ello, una amenaza a su posesión es una amenaza a sí mismo. "La memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta"¹⁹⁴.

Según el mismo psicólogo, otra característica de la conciencia opresora es el sadismo, entendido como el deseo de "convertir un hombre en cosa, algo animado en algo inanimado", a la que se pueda controlar completamente" (PO, p. 54).

Para Fromm, "el placer del dominio completo sobre otra persona (o sobre una criatura animada) es la esencia misma del impulso sádico"¹⁹⁵.

Por esa búsqueda de control sobre la vida, los opresores se van apropiando de la ciencia y la tecnología como instrumento de dominio.

También Fromm le aporta elementos para pensar la conciencia oprimida. El hombre sufre si se siente en prohibición de actuar, sufrimiento que proviene "del hecho de haberse perturbado el equilibrio humano" (PO, p. 82). El no poder actuar, que provoca el sufrimiento, provoca también en los hombres el sentimiento de rechazo a su impotencia. Intenta, entonces, "restablecer su capacidad de acción".

Sin embargo, ¿puede hacerlo?, ¿y cómo?, pregunta Fromm. Y responde que un modo es el de someterse a una persona o grupo que tenga poder e identificarse con ellos. Por esta participación simbólica en la

¹⁹³ Fromm, Erich: *El corazón del hombre. Breviarios*, FCE, México, 1967, p. 41 (citado en: PO, pp. 52-53).

¹⁹⁴ *Ibidem*, pp. 28-29 (citado en: PO, p. 81).

¹⁹⁵ *Ibidem*, p. 80 (citado en: PO, pp. 54-55).

vida de otra persona, el hombre tiene la ilusión de que actúa, cuando, en realidad, no hace sino someterse a los que actúan y convertirse en una parte de ellos¹⁹⁶.

Del mismo autor toma también elementos para caracterizar la conciencia de los que luchan por su liberación. Dice Fromm: "No basta que los hombres no sean esclavos, si las condiciones sociales fomentan la existencia de autómatas, el resultado no es el amor a la vida sino el amor a la muerte"¹⁹⁷.

El oprimido, obstaculizado en su vocación ontológica

El oprimido es, en primer lugar, el que ve obstaculizada su vocación "ontológica e histórica" (PO, pp. 48 y 62) como hombre, que es la de "ser más" (PO, pp. 62 y 76) y la de estar inserto "en un movimiento de búsqueda con otros hombres" (PO, pp. 37-38), el que ve violentada su "búsqueda de afirmación como persona, como sujeto" (PO, p. 48), el que no es reconocido como "otro" (PO, p. 49).

La vocación humana de "ser más" es negada "en la injusticia, en la exploración, en la opresión, en la violencia de los opresores" (PO, p. 32). La opresión, producto de "relaciones objetivas" (PO, p. 48), se define en un terreno filosófico-antropológico: "sólo existe" como "un acto prohibitivo al ser más de los hombres" (PO, pp. 50-51).

Y se afirma "en el ansia de libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada" (PO, p. 32).

La "humanización" (PO, p. 32), el "ser más", si bien es "vocación ontológica" de los hombres, no un destino dado. En tanto "ser inconcluso" (PO, p. 71), el hombre puede también ir camino hacia la deshumanización. La opción por un camino o por otro es una posibilidad histórica abierta. Ese es el lugar de la pedagogía.

La experiencia de opresión es propia de una situación colonial, pero es a la vez universal como experiencia humana, y por eso la *Pedagogía del oprimido* aspira a ser una Pedagogía del Hombre una vez superada la situación de opresión.

No es un sujeto simple, en tanto es la opresión la que le otorga identidad, se trata de una identidad contradictoria y compleja, dual.

La opresión transforma a los oprimidos en seres "duales" (PO, p. 35), en el sentido de que "alojan" (PO, p. 35) al opresor, introyectan su "sombra" (PO, pp. 36-37) y son "conciencia para otro" (PO, pp. 40-41). Ser

¹⁹⁶ *Ibidem*, pp. 28-29 (citado en: PO, p. 82).

¹⁹⁷ *Ibidem*, pp. 54-55 (citado en: PO, pp. 54-55).

hombres "equivale a ser opresores" (PO, p. 35), y el "hombre nuevo [...] son ellos mismos, transformándose en opresores de otros" (PO, p. 36).

Su conducta es "prescripta", sigue "pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores" (PO, p. 37). "Temer a la libertad" (PO, pp. 37-38), porque la expulsión de la "sombra" del opresor produce un vacío, que exige ser llenado con "autonomía" (PO, pp. 37-38) y "responsabilidad" (PO, pp. 37-38). Como existe "una atracción irresistible por el opresor", quieren "parecerse al opresor, imitarlo, seguirlo" (PO, p. 58). Generan con él una suerte de "dependencia emocional" (PO, p. 61).

Esto es particularmente más propio de los sectores medios.

Como ejemplo, Freire cita la experiencia en Chile, "quieren la reforma agraria, no para liberarse, sino para poseer tierras y, con estas, transformarse en propietarios o, en forma más precisa, en patrones de nuevos empleados" (PO, p. 36).

Ese hombre nuevo que surgiría de las transformaciones sociales no podría tener como modelo al opresor. De ese modo, "los oprimidos han de ser el ejemplo de sí mismos, en la lucha por su redención" (PO, p. 46).

El oprimido sufre "una dualidad se instala en la 'interioridad' de su ser" (PO, p. 39) y enfrenta entonces el problema de una decisión ya que, así como desea la libertad, la teme. Ese miedo a la libertad los llevaba a preferir "la gregarización a la convivencia auténtica" "la adaptación [...] a la comunión creadora" (PO, pp. 38-39).

Franz Fanon y Albert Memmi (1923) le permiten marcar la postura de "adherencia" al opresor que "no les posibilita localizarlo [...] fuera de ellas"¹⁹⁸.

Dice Memmi:

How could the colonizer look after his workers while periodically gunning down a crowd of the colonized? How could the colonized deny himself so cruelly yet make such excessive demands? How could he hate the colonizers and yet admire them so passionately? (I too felt this admiration - dice Memmi - in spite of myself)¹⁹⁹.

Al no descubrir al opresor "fuera de sí" (PO, p. 35), asumen una actitud de "adherencia" (PO, p. 35) a él, creen en su invulnerabilidad (PO, p. 60) y se colocan en una "actitud fatalista" (PO, pp. 57-58). Este

¹⁹⁸ Fanon, Franz. *op. cit.*, p. 46 (citado en: PO, p. 210).

¹⁹⁹ Memmi, Albert. *The colonizer and the colonized*, Beacon Press, Boston, 1967. p. X (citado en: PO, p. 58).

ser seres "duals", "inauténticos", "es uno de los problemas más graves que se oponen a la liberación" (PO, p. 43).

Una consecuencia visible de esta "dualidad" es la autodesvalorización:

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" (PO, pp. 58-59).

Por lo mismo, "casi nunca se perciben conociendo, en las relaciones que establecen con el mundo y con los otros hombres, aunque sea un conocimiento al nivel de la pura 'doxa'" (PO, p. 59).

Por otro lado, la autodesvalorización del oprimido (PO, p. 58), producida por las élites dominadoras, crea el mito de su pereza e incapacidad, como una suerte de debilidad innata (PO, pp. 178-179). Tal como plantea Memmi: "*the colonizer establishes the colonized as being lazy. He decides that laziness is constitutional in the very nature of the colonized*"²⁰⁰.

Se plantea una decisión entre mantenerse alienado, dual, alojando al opresor, siguiendo sus prescripciones como espectador, o ser él mismo, tener su voz y decir su palabra, tomar opciones, ser actor, recuperar su poder de crear y transformar el mundo. "Este es el trágico dilema de los oprimidos, dilema que su pedagogía debe enfrentar" (PO, p. 39).

El lugar de la pedagogía.

Oprimido: potencialidad como sujeto político "pueblo"

La pedagogía freireana se instala en ese lugar de la lucha "interna" del oprimido que debe decidir entre mantenerse como ser dual y temeroso de la libertad y el deseo de "humanización", de "ser más". ¿Cuál es la pedagogía a la altura de esa tarea?

La deshumanización es una distorsión del "ser más", pero es incapaz de instalar en los hombres la vocación de "ser menos". Los oprimidos, empujados por su vocación humana, lucharían contra la opresión "tarde o temprano [...] será tarea de [...] los oprimidos, generar de su ser menos la búsqueda del ser más de todos" (PO, p. 38).

En ese sentido, por su lugar de transformación social, el oprimido es ya, en tanto oprimido, un sujeto político. El "ser menos" los conduce

²⁰⁰ *Ibidem*, p. 81 (citado en: PO, p. 180).

"tarde o temprano" (PO, pp. 33 y 77) a iniciar la lucha contra el opresor. Solo desde "los 'condenados de la tierra', de los oprimidos, de los desarraigados del mundo y de los que con ellos realmente se solidaricen" (PO, pp. 33-34) podrían partir acciones transformadoras. La preocupación original, inicial, de Freire no es transmitir contenidos.

Sin embargo, ese "ser auténtico" (PO, p. 64) de los oprimidos, que es potencialidad transformadora, está obstaculizado en su puesta en acto por la "situación concreta" (PO, p. 35) en la que se encuentran.

Se colocan en una "actitud fatalista", donde la situación de explotación era considerada consecuencia del destino o de la voluntad de Dios y, por lo tanto, inmodificable, lo cual lo conducía a la pasividad.

Para poder involucrarse en una acción transformadora, los oprimidos deben adquirir un conocimiento "crítico de la razón de esta situación" (PO, pp. 38-39), y un "reconocimiento de la necesidad de luchar por ella" (PO, pp. 38-39). Deben poder reconocer la realidad como "una situación que solo los limita y que ellos pueden transformar" y no como un "mundo cerrado" [...] del cual no pueden salir" (PO, p. 39). Deben descubrirse "alojando" al opresor" (PO, p. 57). Deben educarse.

Un hecho pedagógico es lograr que esa potencialidad transformadora del oprimido, que esa "autenticidad" como sujeto político se ponga en acto.

Para su "inserción crítica", las "masas populares" necesitan ser educadas, en términos del "desvelamiento" de la realidad. Citando a Lukács (PO, p. 45), Freire sostiene que es necesario "Explicar a las masas su propia acción" (PO, p. 45), tanto en lo que se refiere a "los datos objetivos que la provocan" (PO, p. 45) como a sus "finalidades" (PO, p. 45), de modo que activen "conscientemente el desarrollo ulterior" de sus experiencias" (PO, p. 45).

Son dos momentos en el proceso de la pedagogía del oprimido. En primer lugar, "el cambio de percepción del mundo opresor por parte de los oprimidos" (PO, p. 48), y luego, en la nueva estructura, una vez producido el cambio revolucionario, "la expulsión de los mitos creados y desarrollados en la estructura opresora" (PO, p. 48).

En uno van descubriendo la opresión y "se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación" (PO, p. 47). En un segundo momento, cuando esa realidad opresora ya ha sido transformada, la pedagogía del oprimido pasa a ser "la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación" (PO, p. 47).

Freire expresa esa modificación producida por la educación oponiendo la idea de "pueblo" a la de "masa". Mientras que en esta última

predomina el componente emocional, el pueblo, como producto de la acción pedagógica, se caracteriza por su participación crítica, es decir, por su capacidad de optar y decidir de modo reflexivo, por ser un sujeto político. Lo dice en estos términos: "Cuando un ex analfabeto [...] declaró que ya no era masa sino pueblo no fue solo una frase [...] Escogió la participación decisiva que solo el pueblo tiene y renunció a la dimensión emocional de las masas. Se politizó" (EPL, pp. 119-120).

El planteo freireano abrió un horizonte de pensamiento, y sostiene a largo de su obra una tensión productiva en dos caminos. Por un lado "oprimido" es, en primer lugar, el sujeto de una pedagogía. En ese sentido, requiere ser educado, con una pedagogía que no es la heredada en la tradición moderna latinoamericana. La tarea entonces será la de diseñar una nueva pedagogía, para un nuevo sujeto. Pero abre otra perspectiva, que no es ya la de diseñar una pedagogía emancipadora, sino poner en cuestión el supuesto, instalado en el sentido común, originado en el pensamiento iluminista, de que la emancipación requiere una pedagogía.

En el espacio abierto por esas dos posibilidades se desarrolla su propuesta, a la que hemos elegido analizar desde una categoría que nos parece profundamente disruptiva: "educación como situación gnoseológica", fundada en el diálogo y en la praxis.

Educación como situación gnoseológica

"Aquí reside toda la fuerza de la educación, que se constituye en situación gnoseológica"²⁰¹.

La "educación como práctica de la libertad" es, sobre todo y antes que todo, una situación verdaderamente gnoseológica. "Aquella, en que el acto cognoscente no termina con el objeto cognoscible, ya que se comunica a otros sujetos, igualmente cognoscentes" (EC, pp. 89-90).

Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes -educador, por un lado; educandos, por otro-, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin esta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes en torno del mismo objeto cognoscible (PO, p. 85).

²⁰¹ EC, pp. 96-97.

En la relación educativa "acto cognoscente" no se trata solo de un vínculo entre sujetos, sino que hay un tercer elemento, el objeto, que es el "el mediatizador de la comunicación", el objeto cognoscible. De ese modo, la educación como "situación gnoseológica" (EC, p. 77), opuesta a "transmisión y extensión, sistemática, de un saber" (EC, p. 77), es comunicación y diálogo, "un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados" (EC, p. 77).

Ese tercer elemento del vínculo, el objeto, es el "el mediatizador de la comunicación" (EC, p. 75), el lugar de incidencia de la reflexión de ambos: educador y educando.

En la educación "bancaria" no hay conocimiento sino memorización, ya que el objeto cognoscible, que "debiera ser puesto como incidencia de su acto cognoscente" (PO, p. 93), "es posesión del educador y no mediatizador de la reflexión crítica de ambos" (PO, p. 87). Se funda en "la alineación de la ignorancia" (PO, p. 73), esto es, en la ideología que supone que toda la ignorancia se encuentra en el otro polo. Por lo cual el acto educativo es un acto de "donación".

El educador es "quien sabe", el "agente indiscutible", el "sujeto real", que "deposita", "narra", "opta y prescribe su opción". Es decir, el único sujeto del proceso educativo. Para la educación bancaria "de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertante", la tarea del educador es la de hacer "comunicados y depósitos", es "dar, entregar, llevar, transmitir su saber", "llenar" a los educandos con los contenidos de su narración".

De Sartre (1905-1980) toma lo que llama una concepción "digestiva" o "alimenticia" del saber, que es propia de la educación bancaria (PO, p. 79). Del educando se espera una memorización y repetición del contenido narrado, se anula su poder creador y su conciencia crítica, y se estimula su ingenuidad y pasividad de modo que tienda a adaptarse al mundo y no a transformarlo. Esta pedagogía, además de servir a la opresión, produce frustración y sufrimiento al impedir a los hombres desarrollar su acción.

Al contrario de la educación bancaria, "Para el educador humanista o el revolucionario auténtico, la incidencia de la acción es la realidad que debe ser transformada por ellos con los otros hombres y no los hombres en sí" (PO, p. 109).

El tipo de vínculo pedagógico es uno de los aspectos que señala la diferencia central entre la educación bancaria de la liberadora, porque es la "su-

peración de la contradicción educador-educando", de modo de que "ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos" (EC, p. 73).

La situación gnoseológica no se produce de manera aislada.

El educador siente la necesidad de ampliar el diálogo a otros sujetos cognoscentes. De esta manera, su aula no es un aula, en el sentido tradicional, sino un encuentro, donde se busca el conocimiento, y no donde se transmite (EC, p. 93).

De ese modo, la realidad se va transformando en un lugar de libertad, de desafíos y posibilidades, que puede ser transformada. Desafía a los educandos a pensar, a problematizar, no a memorizar, disertar, como si fuese algo acabado. Esta problematización no es individual, por ello solo es posible en el terreno de la comunicación, en el proceso dialógico.

Diálogo

Sin el diálogo es imposible "la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes en torno del mismo objeto cognoscible" (PO, p. 85).

De ese modo, "el objeto cognoscible, del cual el educador bancario se apropia, deja de ser para él una propiedad para transformarse en la incidencia de su reflexión y de la de los educandos" (PO, p. 87).

El diálogo es uno de los ejes que organiza la originalidad del planteo freireano y la ruptura con el discurso pedagógico que le precedió. A veces se lo minimiza y se lo transforma en una suerte de "estrategia didáctica". Muy por el contrario, el diálogo es el modo de ser propiamente humano, el único modo de conocer, la garantía de que una educación sea humanista y humanizante. Por eso recuperar la capacidad del diálogo es un proceso de humanización y "una exigencia existencial" (PO, p. 101).

Para Freire, "el diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo 'pronuncian', esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos" (EC, p. 46).

El diálogo no es sólo una forma de vincularse, sino que es la "fundamental estructura del conocimiento" (EC, pp. 90-91). Esto no elimina el lugar del educador que es quien debe buscar los contenidos del diálogo "en función de las condiciones históricas, en función del nivel de percepción de la realidad que tengan los oprimidos" (PO, pp. 61-62).

Pero no debe sustituir al diálogo por "la esloganización, por la verticalidad, por los comunicados", pues sería pretender la liberación de los oprimidos con instrumentos de la "domesticación" (PO, pp. 61-62).

Hacia finales de 1950 y principios de 1960, hablaba de "dialogación", derivado probablemente de "parlamentarización", del profesor Guerreira Ramos, ISEB. Desde entonces se vinculó directamente con lo que fue siempre una preocupación central, la de formar al hombre para la democracia. Eso no podía transmitirse verbalmente, sino que se aprendía participando, enfrentándose a los problemas y analizándolos y por eso tenía en el diálogo una de sus matrices centrales.

Si bien el diálogo es constitutivo de lo humano, en tanto el hombre es un ser "ontológicamente abierto", en "dialogación" con el hombre, con su circunstancia y con su Creador, no puede existir en la intransitividad de la conciencia, que implica una "sordera a estímulos situados fuera de la órbita vegetativa".

Una educación democrática donde "el hombre rechaza las posiciones quietistas y se vuelve participante" era una educación dialógica.

La palabra, que es también acción y reflexión, es el modo de ser propiamente humano, es derecho de todos. No puede ser solo el privilegio de algunos que la digan para otros, sino que, por el contrario, "implica un encuentro de los hombres para esta transformación" (PO, p. 101).

Por ello, el diálogo es el único camino válido para la una educación humanista. No puede existir en relaciones en las cuales unos son transformados en "seres para otro" (PO, p. 76).

Debido a esto, no se reduce al acto de depositar ideas, ni siquiera, a un intercambio de ideas preexistentes, ni polémica entre sujetos solamente interesados en la imposición de su verdad, sino que es un "acto creador" (PO, pp. 102-103). La palabra verdadera es diálogo. El diálogo no es un simple cambio de ideas, ni una polémica por la imposición de una verdad. Implica el compromiso con la transformación.

Pero como también es praxis, no se reduce a una relación yo-tú, sino que implica que esa relación está mediatizada por el mundo. Por ello, no es posible entre los que quieren pronunciar el mundo y los que niegan a los demás ese derecho. El diálogo no puede ser nunca instrumento de conquista de unos sobre otros. Solo es "conquista del mundo para la liberación de los hombres" (PO, pp. 102-103).

Diálogo opuesto a "extensión"

Freire trabaja el concepto de comunicación a partir de discutir la idea de extensión. El "extensionismo agrícola" era una corriente de educación de adultos muy importante en la época en que él discute ese tér-

mino, que se proponía como objetivo la modernización de las técnicas agrícolas de campesinos.

En primer lugar, critica la idea de extensión en tanto indica "extender algo a" (EC, p. 18), vinculado a los conceptos de: "transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanicismo, invasión cultural, manipulación" (EC, p. 21). Es decir, no se corresponde con un "quehacer educativo liberador" (EC, p. 21). Corresponde a una acción de un sujeto —el extensionista— sobre un objeto —el campesino (EC, p. 23)—. El extensionista trata de que los campesinos cambien sus conocimientos por los de él (EC, p. 24).

Por el contrario, la tarea del educador no es la de extensión, sino la de comunicación. La problematización "del hombre en sus relaciones con el mundo y con los hombres" (EC, p. 36), para recuperar la visión de la realidad como totalidad, que busca lograr un cambio de actitudes de los campesinos.

La comunicación pasa de ser el encuentro entre dos iguales, a ser lo que hace posible "el cambio de las actitudes de los campesinos" (EC, pp. 38-39) a partir de "conocer su visión del mundo" (EC, pp. 38-39).

Sin embargo, vale la pena aclarar, que el cambio de actitudes para Freire es radicalmente diferente del propuesto por la perspectiva desarrollista dominante en la época, ya que tiene como objetivo "la inserción crítica del campesino en su realidad, como una totalidad" (EC, pp. 38-39).

Implica una tarea de concientización que:

...permite a los individuos apropiarse, críticamente, de la posición que ocupan, con los demás, en el mundo. Esta apropiación crítica, los impulsa a asumir el verdadero papel que les cabe como hombres. La de ser sujetos a la transformación del mundo, con la cual se humanizan (EC, pp. 39-40).

La idea de extensión que Freire critica remite a la de invasión cultural. Este concepto supone un sujeto que parte desde su propio espacio histórico-cultural, para imponerlo a los individuos de otro espacio histórico-cultural. Estos son meros objetos de su acción. La invasión cultural va acompañada de tres acciones también antidialógicas: "la conquista, la manipulación y el mesianismo" (EC, pp. 44-45), y se ocupa de quitar valor a la cultura invadida e inundarla de productos de la cultura invasora.

La manipulación, desde la perspectiva freireana, se da en sociedades que "viven el proceso de transición histórica, de un tipo de 'sociedad cerrada' a otra 'en apertura', donde se verifica la presencia de las masas populares emergentes" (EC, p. 45).

La manipulación estimula la masificación, "un estado en el cual el hombre, aun cuando piense lo contrario, no decide" (EC, pp. 45-46).

El concepto de extensión revela también una concepción de conocimiento como resultado del acto de "depositar contenidos en 'conciencias huecas'" (EC, p. 49). Revelan, por lo mismo, desconfianza en los "hombres simples", pensando que no pueden cambiar, lo cual releva también otro equívoco: "la absolutización de su ignorancia" (EC, p. 50). Por eso se halla estrechamente vinculada a la concepción de la educación como situación gnoscológica.

Condiciones para que el diálogo sea posible

Se requieren seis componentes sin los cuales el diálogo no es posible: el amor, la humildad, la fe en los hombres, la confianza, la esperanza y el pensar crítico. Para fundamentar la importancia de cada uno de estos componentes, que sin duda remiten también a la matriz cristiana de su pensamiento, Freire refiere a autores marxistas: Che Guevara, Mao Tse Tung.

En primer lugar, no puede haber diálogo si no hay un profundo amor al mundo.

En primer lugar, no puede haber diálogo si no hay un profundo amor al mundo. Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. De ahí que sea, esencialmente, tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación (PO, p. 102-103).

Para fundamentar este punto, Freire cita al Che: "el verdadero revolucionario está guiado por grandes sentimientos de amor. Es imposible pensar un revolucionario auténtico sin esa cualidad" (PO, p. 217).

No puede haber amor si hay dominación. El acto de amor con los oprimidos es comprometerse en la causa de su liberación. "Este compromiso, por su carácter amoroso es dialógico" (PO, pp. 102-103).

Por otro lado, desde el punto de vista del oprimido, acomodarse a la situación de dominación no contribuye a la construcción de relaciones amorosas. Por eso, los oprimidos no pueden, en nombre del amor, aceptar la violencia, "sino luchar para que desaparezcan las condiciones

objetivas en que se encuentran aplastados" (PO, p. 104). Porque "solo, amor que en ella se prohibía" (PO, p. 104).

Tampoco hay diálogo sin humildad: si veo la ignorancia en el otro, nunca en mí, si no reconozco otros "yo" en los demás a quienes veo como objetos, si los considero inferiores, si temo a la superación. Por eso, "los hombres que carecen de humildad o aquellos que la pierden no pueden aproximarse al pueblo" (PO, p. 104).

No hay diálogo sin fe en los hombres, en su poder de crear, de transformar, a pesar de que puedan estar enajenados e imposibilitados de llevar a cabo esa transformación, en una situación concreta. La fe en los hombres lleva a buscar el modo de recuperar esa capacidad, que será: "la lucha por su liberación. Con la instauración del trabajo libre y no esclavo, trabajo que otorgue la alegría de vivir" (PO, p. 104).

Con esas características, el diálogo es una relación horizontal y la confianza es una consecuencia obvia. Esa confianza no puede existir si la palabra no coincide con los actos: "Hablar de democracia y callar al pueblo es una farsa. Hablar del humanismo y negar a los hombres es una mentira" (PO, p. 105).

Tampoco puede existir cuando la relación es antidialógica, como en la concepción bancaria de la educación.

Para que haya diálogo tiene que haber esperanza, porque ella implica una búsqueda que no puede darse en forma aislada, sino "en una comunión con los demás hombres" (PO, p. 105). Por eso es imposible en una situación de opresión. La deshumanización debe ser motivo de una mayor esperanza, que lleve a una búsqueda de la justicia.

La esperanza no es espera como gesto pasivo, sino lucha. Los sujetos del diálogo se mueven por la esperanza en su quehacer, sin la cual, no puede haber encuentro verdadero.

Por último, para que haya diálogo debe existir un pensar verdadero, un pensar crítico, para el cual lo importante no es la acomodación al presente, sino la constante transformación.

Sin diálogo no puede haber comunicación, y sin comunicación no hay educación. *La educación como práctica de la libertad* supera la contradicción educador-educando y "se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza" (PO, p. 107).

El diálogo funda un nuevo vínculo pedagógico: "A través de este se opera la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador" (PO, p. 86).

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa, sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual "los argumentos de la autoridad" ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas.

En síntesis:

Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador. Mediadores son los objetos cognoscibles que, en la práctica "bancaria", pertenecen al educador, quien los describe o los deposita en los pasivos educandos (PO, p. 86).

¿Quiénes son los sujetos del diálogo?

Pero, entonces, si el oprimido debe ser educado para cumplir su tarea histórica como sujeto político de un proyecto de humanización, ¿quién —que sujeto— puede ser el educador del oprimido, ayudarlo a recuperar su "ser auténtico"?

Los opresores, debido al lugar que ocupan en una estructura injusta y a la violencia que ejercen, también están deshumanizados, y no tienen el poder de liberar a los oprimidos ni a sí mismos. El oprimido es quien tiene una "gran tarea humanística e histórica: liberarse a sí mismo y liberar a los opresores" (PO, p. 33).

Solo los oprimidos, liberándose, podían liberar a los opresores. Lejos de una víctima empobrecida, disminuida, el oprimido es el sujeto de una tarea histórica de humanización.

Este educador no es un oprimido más, se diferencia en que tiene "un nivel diferente de percepción de la realidad" (PO, pp. 56-57).

El educador queda ubicado en relación jerárquica, dada por dos elementos. Por un lado, por su "percepción de la realidad" (PO, pp. 56-57), pero fundamentalmente porque se ha comprometido en un proyecto político pedagógico. Eso se liga a la responsabilidad política por la decisión.

La educación bancaria establece así "posiciones fijas, invariables" (PO, p. 73). El educador "identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos" (PO, p. 74). El educador es la antinomia, la contradicción del educando.

El educando, "el pueblo", será siempre el que no sabe.

Mientras que lo propio de la educación freireana es superar la contradicción educador-educando, "de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos" (PO, p. 73).

...el educador ya no es sólo el que educa, sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando quien, al ser educado, también educa [...] ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos (PO, p. 86).

Su tarea no es la de entregar conocimientos, sino la de construir "pensamiento auténtico" (PO, p. 77). Su tarea es la de "convivir, simpatizar [...] comunicarse" (PO, p. 80).

Por lo mismo, el político es un educador: "cada vez nos convencemos más de que este último ha de tornarse también educador en el sentido más amplio de la palabra" (PO, p. 112).

En la propuesta freireana hay dos posiciones claramente distintas, la de educador y la de educando, no hay homogeneidad en ese vínculo. Su ruptura con la educación dominadora es más compleja. Por un lado, plantea que esas posiciones o lugares pueden ser ocupados alternativamente por los mismos sujetos. Dicho de otro modo, alternativamente los sujetos históricos pueden ser educandos y educadores.

Según Puiggrós, ese punto del planteo freireano es el que corroe definitivamente el discurso pedagógico moderno basado en:

...la relación bancaria, la creencia en la importancia de las posiciones de educador y educando, el recurso a la lógica de la similitud, identidad y homogeneidad para construir el discurso educativo; y el mito de la separación entre educación y política²⁰².

Por otra parte, en el vínculo pedagógico, tanto el educador como el educando aprenden de modo simultáneo.

²⁰² Puiggrós, Adriana, "An interview with Adriana Puiggrós of Argentina. The Dilemmas of Latin American Educational Systems and the Work of Paulo Freire", en *International Journal of Educational Reform*, vol 2, n.º 2, abril 1993, pp. 195-196.

Sólo si se comprenden "las formas de ser y de comportarse de los oprimidos" como "diversos momentos la estructura de la dominación" (PO, pp. 56-57) se podrá realizar una educación liberadora.

Están también los que "se pasan del polo opresor al de los oprimidos", que tienen en la lucha "un papel fundamental" (PO, p. 55).

Queremos hacer referencia al momento de la constitución del liderazgo revolucionario y a algunas de sus consecuencias básicas, de carácter histórico y sociológico, para el proceso revolucionario. En forma general, este liderazgo es encarnado por hombres que de una forma u otra participaban de los estratos sociales de los dominadores. En un momento determinado de su experiencia existencial, bajo ciertas condiciones históricas, estos renuncian, en un acto de verdadera solidaridad (por lo menos así lo esperamos), a la clase a la cual pertenecen y adhieren a los oprimidos. Dicha adhesión, sea como resultante de un análisis científico de la realidad o no, cuando es verdadera implica un acto de amor y de real compromiso (PO, p. 209).

Pone como ejemplo al sacerdote Camilo Torres²⁰³, que fuera un modelo para el cristianismo laico y religioso que optaba por la violencia armada. Para eso cita el trabajo de Guzmán sobre ese sacerdote: "se jugó entero porque lo entregó todo. A cada hora mantuvo con el pueblo una actitud vital de compromiso como sacerdote, como cristiano y como revolucionario"²⁰⁴.

Freire piensa que ellos pueden tener problemas para ejercer su tarea, ya que llevan consigo "la huella de su origen" (PO, p. 55), lo que les hace desconfiar del pueblo y creer que "deben ser ellos los realizadores de la transformación" (PO, p. 56). Llevan consigo "sus prejuicios. Sus deformaciones, y, entre ellas, la desconfianza en el pueblo. Desconfianza en que el pueblo sea capaz de pensar correctamente. Sea capaz de querer. De saber" (PO, p. 55).

Sin embargo, "un revolucionario se reconoce más por su creencia en el pueblo que lo compromete que por mil acciones llevadas a cabo sin él" (PO, p. 56).

²⁰³ El sacerdote Camilo Torres (1929-1966) se unió a las guerrillas colombianas y murió en combate. La radicalización de sus planteos hasta las últimas consecuencias impactó fuertemente en la cristiandad latinoamericana.

²⁰⁴ Guzmán, Germán, *El padre Camilo Torres*, Siglo XXI, México, 1975, p. 8 (citado en PO, p. 210).

Crítica la educación bancaria no solo porque puede darse en manos de los que quieren conservar el estado de cosas, de los que no quieren producir cambios en la realidad, sino que también puede darse entre los "revolucionarios". Insiste, por eso, en que la educación liberadora no puede ser una pedagogía de slogan, vertical, de propaganda, donde el liderazgo revolucionario deposite en los oprimidos los contenidos de la liberación y los trate como "masa maniobrable" (PO, pp. 61-62).

Nadie se libera solo, ni nadie libera a otro. La "propaganda liberadora" es también deshumanizante. La creencia en la libertad no puede "depositarse" en las conciencias. Dejar de ser cosas para pasar a ser sujetos, no es un pasaje que se realice "a posteriori". Ese pasaje se inicia en la lucha por el reconocimiento, por eso esa lucha no solo puede, sino que debe estar basada en el propio convencimiento, en la asunción de la responsabilidad que implica. Eso no puede ser realizado con la propaganda, el dirigismo, la manipulación. De ese modo: "Educadores y educandos, liderazgo y masas, co-intencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no solo de descubrirla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento" (PO, p. 67).

Freire es muy crítico de sociedades que promulgan la revolución pero mantienen una educación para formar hombre pasivos.

Lo que nos parece indiscutible es que si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.

Dado que no podemos aceptar la concepción mecánica de la conciencia, que la ve como algo vacío que debe ser llenado, ficto que aparece además como uno de los fundamentos implícitos en la visión bancaria criticada, tampoco podemos aceptar el hecho de que la acción liberadora utilice de las mismas armas de la dominación, vale decir, las de la propaganda, los marbetes, los "depósitos" (PO, p. 84).

En el proceso revolucionario, el liderazgo no puede ser "bancario", para después dejar de serlo (PO, p. 95). Dicho de otro modo: "Si esta educación solo puede ser realizada, en términos sistemáticos, por la sociedad que hizo la revolución, esto no significa que el liderazgo revolucionario espere llegar al poder para aplicarla" (PO, p. 95).

En el mismo sentido, es explícito en su crítica a los socialismos reales: "...en el momento en que el nuevo poder se plasma como 'burocracia' dominadora se pierde la dimensión humanista de la lucha y ya no puede hablarse de liberación" (PO, p. 51).

Por eso, "...la revolución [...] se vuelve contra el pueblo, utilizando el mismo aparato burocrático represivo del Estado, que debía haber sido radicalmente suprimido, como tantas veces subrayó Marx" (PO, p. 51).

Praxis

El diálogo es praxis

El diálogo es praxis porque los hombres se hacen "en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión" (PO, p. 100).

Si se sacrifica la acción se cae en la palabrería y el verbalismo, en la alineación, del cual no se puede esperar la transformación porque no hay compromiso de acción (PO, p. 100). Pero si se pierde la reflexión se cae en el activismo, la acción por la acción, que también imposibilita el diálogo. Por ello, la palabra verdadera es praxis: "la palabra verdadera sea transformar el mundo" (PO, p. 99).

Para Freire, "acción y mundo, mundo y acción se encuentran en una íntima relación de solidaridad" (PO, pp. 45-46).

El pensar dialéctico, el quehacer y no solo el hacer se da cuando la relación entre la acción y el mundo, la acción y la reflexión no están dicotomizadas. El momento de la reflexión y la palabra ya es un momento de transformación.

Praxis es acción y reflexión

La praxis "es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo" (PO, p. 43), acción-reflexión "entendidas como una unidad que no debe ser dicotomizada" (PO, p. 62). Es "relación dialéctica subjetividad-objetividad" (PO, p. 43).

El pensar dialéctico, el quehacer y no solo el hacer, se da cuando la relación entre la acción y el mundo, la acción y la reflexión no están dicotomizadas.

El momento de la reflexión y la palabra ya es un momento de transformación. Por otro lado, el mundo pronunciado "retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento" (PO, p. 100).

Por ello no puede ser privilegio de algunos ni existir con los que quieren negar a otros ese derecho (PO, p. 101).

La praxis educa

Si bien el reconocimiento de la situación es imprescindible, no es suficiente. La contradicción solo puede ser superada con la lucha, "cuando el hecho de reconocerse como oprimidos los compromete en la lucha por liberarse". Así como el diálogo ya es praxis, también la praxis es la educadora.

La superación de la opresión "solo puede verificarse objetivamente", requiere la transformación de la situación concreta de la opresión (PO, p. 41). Es decir: "Solamente superan la contradicción en que se encuentran cuando el hecho de reconocerse como oprimidos los compromete en la lucha por liberarse" (PO, pp. 39-40).

Es necesario que se entreguen a la "praxis liberadora" (PO, p. 39). Los oprimidos no se entregan a ella sin estar convencidos. La transformación es "con ellos" y no "sobre ellos". La realidad opresora es un fuerte mecanismo de absorción de las conciencias. Solo la praxis liberadora permite superar esa inmersión. La conciencia de la situación se logra "en la praxis de esta búsqueda (de la liberación)" (PO, p. 42). Solo es posible la "emersión" (PO, p. 44) de la realidad mediante la praxis. Lo opuesto a la inserción en la realidad es la inmersión en ella, que deja a los oprimidos impotentes frente a la realidad.

Las transformaciones en la realidad objetiva producen transformaciones en la conciencia

La autodesvalorización que sienten los oprimidos y que se manifiesta cuando se inician los "trabajos educativos" en el marco de la situación de opresión, se modifica apenas comienzan los primeros signos de modificación de la realidad, apenas comienzan a aparecer signos de la vulnerabilidad del opresor. Así, poco a poco, los oprimidos van asumiendo actitudes activas y comprometiéndose en la lucha por la liberación. Freire lo dice con mucha claridad: "Por otro lado, es impresionante observar cómo, con las primeras alteraciones de una situación opresora, se verifica una transformación en esta auto-desvalorización" (PO, pp. 59-60).

Es muy interesante que esto implica que son necesarios signos, hechos, que permitan abrigar la esperanza: "Es necesario que empiecen a ver ejemplos de la vulnerabilidad del opresor para que se vaya operando en sí mismos la convicción opuesta a la anterior. Mientras esto no se verifica, continuarán abatidos, miedosos, aplastados" (PO, p. 60).

La revolución verdadera es un acto pedagógico

La praxis no puede realizarse por fuera de los niveles de conciencia del oprimido, a riesgo de que se transforme en "mero activismo" (PO, pp. 62-63). Por otra parte, los procesos de transformación social son en sí mismos educadores. Esto implica que es la lucha la que permite ganar conciencia, es la verdadera educadora: la revolución tiene un "carácter eminentemente pedagógico" (PO, p. 175).

Educación como praxis

La educación como praxis es la "forma auténtica de pensamiento y acción: Pensarse a sí mismos y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción" (PO, p. 90).

La pedagogía no es solo el momento de la reflexión. Reconocer la situación de opresión, no es suficiente en la lucha por la liberación, ya que hay un "falso 'ser para sí' que es el opresor" (PO, pp. 39-40). Sólo se inicia la superación de la contradicción cuando se inicia la lucha por la liberación, y esta no es posible si el oprimido se identifica con el opresor.

Este punto acerca de la praxis como educadora va a ser profundizado después, por ejemplo en PE:

...es preciso dejar claro que, en el dominio de las estructuras socioeconómicas, el conocimiento más crítico de la realidad, que adquirimos a través de su desnudamiento, no opera, por sí solo, la modificación de la realidad [...] Por eso, alcanzar la comprensión más crítica de la situación de opresión todavía no libera a los oprimidos. Sin embargo, al desnudarla [...] dan un paso para superarla, siempre que se empeñen en la lucha política por la transformación de las condiciones concretas en que se da la opresión (PO, p. 29).

Dicho de otro modo: "...la educación en cuanto práctica reveladora, gnoseológica, no efectúa por sí sola la transformación del mundo, aunque es necesaria para ella" (PE, p. 50).

En ese sentido, muchos años después, Freire va a discutir el modo en que se comprendió la idea de concientización, y desde la cual se lo acusó de idealismo. Sin embargo, él siempre sostuvo la necesidad de la articulación entre la reflexión y la práctica.

El esfuerzo de concientización, que se identifica con la acción cultural para la liberación, es el proceso por el cual, en la relación sujeto-objeto, a la que ya hemos hecho referencia varias veces en esta entrevista,

ta, el sujeto se torna capaz de percibir, en términos críticos, la unidad dialéctica entre él y el objeto²⁰⁵.

Por eso mismo, repitámoslo, no hay concientización fuera de la praxis, fuera de la unidad teoría-práctica²⁰⁶.

Importancia de la cuestión metodológica

No es posible realizar una educación para la liberación con la misma metodología con la que se realiza la educación para la dominación. La relación de dependencia que el oprimido establece con el opresor puede reforzarse por la dependencia de un liderazgo que se diga revolucionario.

Por lo tanto, mientras que la educación tradicional inhibe la creatividad y "domestica" la conciencia, la educación para la libertad se funda en la creatividad y "estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad" (PO, p. 91).

Freire critica la educación bancaria no sólo cuando está en manos de los que quieren conservar el estado de cosas, de los que no quieren producir cambios en la realidad, sino que también cuando está entre los falsos "revolucionarios".

La liberación no es una donación, sino la "inserción lúcida en la realidad" (PO, p. 64), lo que conduce a los oprimidos a la "crítica de esta misma situación" (PO, p. 64) y lo que les da el "ímpetu por transformarla" (PO, p. 64). La transformación no puede utilizar los mismos métodos que mantenían la situación de opresión y de "domesticación" (PO, p. 64). Los oprimidos, respondiendo a "su vocación ontológica e histórica de ser más" (PO, p. 62), deben asumir su responsabilidad en la lucha, que es un "camino del amor a la vida" (PO, p. 65). Convertirse en sujeto de esa transformación no es una tarea que se realice "a posteriori" del cambio revolucionario.

Esto no es posible con un estilo vertical, de "comunicados" (PO, pp. 61-62). De lo contrario, se haría una transformación "para ellos y no con ellos" (PO, p. 63). De allí la centralidad del planteo respecto a la cuestión metodológica.

²⁰⁵ Freire, Paulo: *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, México, Argentina, 1992, p. 38.

²⁰⁶ *Ibidem*, pp. 38-39.

CAPÍTULO 4

La cuestión metodológica

El planteo metodológico es un aspecto fundamental del aporte freireano, especialmente en la medida en que articula una situación de nivel "micro" con la cuestión macro. Es decir, problematiza la cuestión de lo que podríamos llamar, en sentido estricto, la situación educativa —tal como el tema del vínculo educador-educando, la selección de los contenidos— con la cuestión a largo plazo, en donde la pedagogía se articula a otros planos de lo social para modificar una situación de tipo estructural.

Es importante señalar que otro modo de ocultar el aporte de la obra de Freire ha sido el de reducir su propuesta a un método de alfabetización que permitía la adquisición de la lectoescritura en pocas sesiones. Algunos de sus textos parecerían reforzar esta idea, si no se los ubica en el contexto en que fueron producidos.

Por eso es mucho más que un "método", en sentido restringido o mecanicista. No se trata de una serie de pasos que podrían simplemente garantizar un aprendizaje veloz de la lectoescritura y menos aún un proceso emancipatorio. Más bien se trata de serie de categorías que podríamos llamar quizás "intermedias", y tienen la particularidad de articular esos dos planos, el subjetivo-micro-territorial-coyuntural, con el macro-estructural.

Este capítulo se divide en dos partes, siguiendo la periodización planteada con anterioridad.

En la primera parte se analizan sus primeros textos (EAB y EPL), donde ha desarrollado y presenta su método. Quizás el punto metodológico inicial de lo que fue el desarrollo posterior es la distinción entre los distintos tipos de conciencia y su vínculo con los tipos de sociedades, y la pedagogía en su lugar de "transitivización de la conciencia", temas que analiza partiendo de los desarrollos de intelectuales del ISEB.