

Actualidad del pensamiento freireano

por Lidia Mercedes Rodríguez

Resumen

El trabajo realiza una lectura de la obra de Freire desde el eje que desde nuestra lectura fue su preocupación central, una pedagogía para la liberación, pensada desde las nevaduras profundas de la realidad latinoamericana, que en Paulo Freire es la búsqueda de un “ser mas”, que es “vocación ontológica”. La “opresión” es el obstáculo para que ese proceso se desarrolle. Elegimos seis puntos para desarrollar esa idea: identidad latinoamericana, vínculo pedagógico, sentido del conocimiento, pedagogía como dimensión de otras prácticas sociales, y relación entre educación y trabajo. Finalmente, se señalan dos aspectos del modo de producción intelectual en Freire: su trabajo de articulación de diversas tradiciones filosóficas y el requerimiento de que los **inéditos**, para ser **viables**, sean sentidos como deseables y posibles por los diversos sujetos sociales que están involucrados.

Palabras clave

Educación popular – Historia de la educación – América Latina

Lidia Mercedes Rodríguez

lidiamero@gmail.com

Doctora en Filosofía por la Universidad de París VIII. Magíster en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Docente de la Universidad Nacional de Buenos Aires y directora de proyectos del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa para América Latina (APPEAL) del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Se ha especializado en Historia de la Educación Latinoamericana, Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Popular.

Artículo:

Recibido: 24/11/2012

Aceptado: 31/07/2013

Abstract

*The work takes a reading of Freire's work from the axis from our reading was his central concern, a pedagogy for liberation, thought from deep ribs of Latin American reality. That in Paulo Freire is seeking a “be more”, which is “ontological vocation”. The “oppression” is the obstacle to that process unfolds. We chose six points to develop that idea: American identity, link pedagogical sense knowledge, pedagogy as a dimension of other social practices, and the relationship between education and work. Finally, we point out two aspects of intellectual production mode Freire: joint work of different philosophical traditions, and the requirement that the **unpublished**, to be **viable**, are felt as desirable and possible by the various social subjects involved.*

Key words

Popular education – history education – Latin American

En mayo de este año se cumplieron 16 años desde que Paulo Freire, como dice Frei Betto (2001), “transvivenció”. Su obra emblemática, la *Pedagogía del Oprimido*, fue publicada en 1970, en un contexto nacional e internacional completamente diferente del de principios de siglo actual. La fecundidad del pensamiento del pedagogo, para la situación actual de América Latina, no es evidente. Sin embargo, su nombre es cada vez más utilizado en diversos contextos, desde perspectivas político-pedagógicas incluso opuestas entre sí. Paulo Freire se ha ido transformando en una suerte de significativo vacío,¹ una suerte de palabra capaz de articularse a múltiples discursos, de diversos signos político e ideológico.

Por ejemplo, en la Argentina, el mismo gobierno que implementa la Reforma Educativa neoliberal estableció el Premio “Paulo Freire”, que proponía: “Otorgar anualmente la designación ‘Maestro del Año, Premio Paulo Freire’ y menciones especiales, al docente que en el ejercicio cotidiano y efectivo de su función en la institución educativa que se desempeña, resulte designado en el marco de la reglamentación que, a

tal efecto, dicte la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa”.²

También se utilizan conceptos de su propuesta, modificando el sentido original que tuvieron. Por ejemplo, la idea de “autonomía” –recordemos su texto *Pedagogía de la Autonomía* (Freire, 1975)– es utilizada como uno de los eslóganes de la mercantilización de la educación.

Desde nuestra perspectiva, en esos usos se ve con claridad la lógica de la hegemonía. Freire no puede ser negado, no puede ser obviado, su huella es indeleble, marcó un punto de inflexión en la historia larga de la pedagogía del continente. No puede ser rechazado en climas progresistas y democratizadores como los que se viven hoy en el continente. Por ello la estrategia es más bien la de resignificar su sentido, por la vía de articular algunas de sus propuestas a un eje o punto nodal diferente e incluso opuesto.

Desde el marco teórico-metodológico que utilizamos, intentamos una lectura de la obra de Freire desde el eje que fue su preocupación central, en el marco del clima de época en que nació su propuesta: una pedagogía para la liberación, pensada desde las nevaduras profundas de la realidad latinoamericana. Reconociendo además la potencialidad de una multiplicidad de lecturas que sus obras abren, de acuerdo a los diferentes contextos. Tratando de evitar una linealidad en la que, a veces, se lo lee, pero que su pensamiento no tuvo.

Se trata de releer en búsqueda de los aspectos vigentes de su pensamiento, superando una mirada nostálgica y romántica, que también se torna infecunda y es funcional al proceso de sostenimiento de situaciones actuales, donde parece que la educación está constantemente en falta, en crisis, en espera de una mejora que no llega, y cuya vía de

resolución no parece estar a la vista, sino por el pensamiento que propone la mercantilización de la educación como solución a su deterioro; y encuentra terreno fértil porque parece responder a una demanda social ampliamente sentida.

Con posterioridad a los años de la “transición” democrática y la profundización del modelo neoliberal, se iniciaron en varios países de la región procesos que han sido caracterizados como nuevos populismos latinoamericanos. De este modo, la región parecía caracterizarse por una nueva cultura democrática. Varios de los Estados Nacionales de la región están retomando demandas democráticas que en las décadas previas se inscribieron en utopías revolucionarias y que son hoy sostenidas desde el Estado y desde nuevos sujetos de la sociedad civil. Leemos a Freire buscando una fuente de inspiración para los desafíos que la educación enfrenta en el continente, en el marco de esas experiencias político-sociales de características inéditas.

A veces, se transforma en un mito, estático, indiscutible, y su pensamiento pierde potencialidad para aportar a las problemáticas del presente y del futuro. Sin embargo, él luchó siempre contra eso: “He vencido mi propio mito [...] y estoy contento con ello [...]” (Freire, 1999: 21), relata Freire en uno de sus últimos textos. Intentamos en ese sentido, derribar un monumento para retomar el hilo de un pensamiento interrumpido por los procesos dictatoriales, como parte de la trama de lo que ha sido en América Latina, desde por lo menos el momento traumático y fundacional de la conquista, la “otra historia” de los procesos pedagógicos, de transmisión cultural y formación de sujetos. Es un recorrido cuyo eje organizador no ha sido el

civilizatorio, sino el liberacionista. A los diversos modos de legitimar la conquista primero, los neocolonialismos después, se le opusieron siempre también diversos modos de resistencia, lucha, oposición; se organizaron múltiples y heterogéneos sujetos políticos, cuyas identidades diversas se construyeron en procesos de largo y mediano plazo en las zonas más profundas de la trama social.

Puntos centrales de su pensamiento

Freire conoce la trama profunda de estos territorios desde su infancia. Posteriormente, en su juventud, en sus diversos trabajos, se dejó interpelar por esas realidades que le ayudaron a madurar un pensamiento profundamente local y, por lo mismo, de alcance universal.

Desde esa sensibilidad, buscó caminos posibles de ser recorridos en la lógica de un pensamiento emancipatorio, que en Paulo Freire es la búsqueda de un “ser más”, que es “vocación ontológica”.³ La “opresión” es el obstáculo para que ese proceso se desarrolle.

Su pensamiento logra articular la problemática histórica a la que se enfrenta en cada coyuntura con una perspectiva teórica y filosófica de carácter general. Es una preocupación anclada, que sostiene la tensión entre lo particular y lo universal a la vez. En su pensamiento, la superación de la situación colonial, constitutiva de la identidad latinoamericana, será posible en una praxis que articula los procesos micro-territoriales, de formación de sujetos, a los procesos macro. La opresión le preocupa como experiencia humana, no se da sólo en situaciones de pobreza, aunque ahí se manifiesta de modo paradigmático. Su pedagogía es una bús-

queda en ese sentido. No se trata sólo de una dimensión política de la pedagogía, sino más bien de que la pedagogía pasa a ser una forma de la praxis política. El problema de la educación así planteado queda, entonces, muy lejos del diseño didáctico, o de la preparación de una “buena clase”.

Paulo Freire nunca se repitió. Por el contrario, sus propuestas fueron cambiando en toda su trayectoria. En ese sentido es que no es correcto hablar de “un método”, aunque sí de ciertos principios metodológicos que, para ser sostenidos en diversas épocas y contextos, requieren ser repensados y actualizados para adecuarse a cada realidad. Sostener el núcleo de su postura implicaba modificarla en cada nueva realidad. La coherencia –que fue siempre su búsqueda– no fue entendida por la aceptación rígida de ciertos principios, o el seguimiento de pautas establecidas de una vez y para siempre. Por el contrario, se trataba de mantener más que un dogma o una receta, una postura, un pensamiento, que entra en diálogo con la realidad a la que se enfrenta, sosteniendo el eje liberacionista. Quizás el punto más evidente es su modificación respecto de la postura en lo referido al sistema de instrucción pública. En sus primeros textos, no encontramos como centralidad de su propuesta las palabras “escuela”, “maestro”, o “profesor”. El esfuerzo transformador apuntaba más bien a la creación de los “círculos de cultura”. En oposición, a fines de los años ochenta se hace cargo de la Secretaría de Educación del Estado de Sao Paulo en Brasil, uno de los sistemas escolares más grandes de América Latina.

¿Cuál es hoy el aporte del pensamiento freireano?

En fin, nos preguntamos qué puede decir Freire hoy a la problemática de la educación latinoamericana, ¿cuáles son sus aportes?, ¿desde qué elementos nos sentimos interpelados?

Elegimos los siguientes puntos para desarrollar esa pregunta:

1. Identidad latinoamericana

Multiplicidad de culturas, geografías, lenguajes, etnias. ¿Existe América Latina? ¿Cuál es la garantía de su unidad?

Por otra parte, esa unidad surge a partir del momento de la conquista. Las culturas amerindias no tenían conciencia ni preocupación por una integración continental. América Latina, en todo caso, es un resultado de la empresa colonial europea, nace en el trauma del proceso de conquista y evangelización; nace en esa escisión de la modernidad, constituye su identidad en esa relación dependiente. Freire piensa desde la identidad latinoamericana. No es una construcción teórica, sino una decisión más vital. Siente desde lo profundo del nordeste brasileño, desde la pobreza y el sufrimiento que conoció desde niño. Su exilio se terminó apenas pudo regresar.

Freire visualizó esta realidad desde el registro estrictamente pedagógico. Ese descubrimiento no lo hizo desde un camino teórico, sino desde una articulación entre una sólida formación teórica, filosófica, y la práctica con sectores trabajadores, obreros y campesinos, las zonas más pobres de Brasil.

Allí encontró un sujeto “oprimido”, que busca parecerse a quien lo

opreme. Siguiendo el pensamiento de Fanon, planteó la “dualidad” del sujeto pedagógico latinoamericano, marcado por la situación colonial. Esa característica, específica de países llamados periféricos, no ha tenido modificaciones sustanciales, sino que más bien se ha ido *aggiornando* a cada nuevo momento. Me viene a la memoria la imagen de una conocida publicidad que sostiene como valor “las cosas que el dinero no puede comprar” y presenta imágenes de la familia, el amor, el descanso, el placer, de un cierto sector social, que se toman modelos a imitar, en un sentido francamente positivo.⁴

2. Escuela pública popular

Freire adhirió a la formación del Partido de los Trabajadores (PT), en 1980, todavía en el exilio. A su regreso a Brasil, al ganar un Frente integrado también por el PT las elecciones en el estado de Sao Paulo, le ofrecieron la Secretaría de Educación de Sao Paulo. Él manifestó que no podía no aceptar “por una cuestión de coherencia”: si no lo hubiera hecho habría debido retirar “todos mis libros de las imprentas, dejar de escribir y callar hasta la muerte”.⁵

Uno de los ejes principales de su propuesta, que sigue aún pendiente, fue la de articular lo público con lo popular. Ese elemento es profundamente dislocatorio de la matriz fundacional de nuestros sistemas de instrucción pública, organizados en torno del eje civilizatorio.

Las culturas de los grupos subalternizados, sus formas de vestir, gustos, lenguajes, músicas, estéticas; sus modos de concebir el tiempo y el espacio, su sincretismo religioso, son profundamente disonantes con la cultura escolar. Recordemos que

la “pluma” y la “palabra” fueron las armas que continuaron la tarea de la “espada”, después de las guerras internas que siguieron a los procesos independentistas y del triunfo de las burguesías nacionales, ligadas al modelo agroexportador y a la hegemonía inglesa. La escuela pública llevó la tecnología de la lectoescritura, el libro, a los lugares más apartados de los territorios latinoamericanos. Y en ese mismo movimiento, organizó una jerarquía de los saberes y las culturas que el planteo *freireano* llamó a subvertir. En ese sentido, es que los sistemas de instrucción pública fueron más democráticos que populares.

Desde esa posición, no es suficiente defender la escuela pública. Es necesario avanzar en su profunda democratización. Respecto de los contenidos, a la forma de evaluación, al modo de pensar la carrera docente, al vínculo con las familias y la comunidad, por mencionar algunos aspectos.

Una escuela donde el espacio público se deje atravesar por las cosmovisiones, conocimientos, saberes, concepciones de los diversos sujetos de culturas subalternizadas: indígenas, mujeres, inmigrantes, trabajadores, campesinos.

3. El vínculo pedagógico

Para el sujeto oprimido, en lenguaje *freireano* (de fuerte influencia católica), “ser más”, es parecerse al opresor. Por otra parte, el oprimido está atrapado en una paradoja de difícil resolución, en la medida en que reforzar su identidad, es reforzar su opresión. Salirse de ese callejón requiere la intervención de un elemento externo a la situación, que permite visualizarla de un modo diferente. Ése es el lugar de la pedagogía, el transformar las “situaciones límites” en “inéditos viables”.

Donde el conocimiento tiene un lugar central, en la medida en que se trata de un espacio donde vincular la experiencia existencial del sujeto con el caudal acumulado científicamente.

Porque para Freire, igual que para Amílcar Cabral,⁶ a quien él admiraba mucho, existen “debilidades de la cultura”. En la cultura oprimida no está, necesariamente, inscripto el proyecto emancipatorio. Eso es una intervención pedagógica que, por lo tanto, es fundamentalmente política.

Esta situación plantea una tensión en el pensamiento *freireano*, ¿respetar la cultura del educando o modificarla desde la perspectiva del educador?

La trasmisión del legado es su responsabilidad. Por eso su tarea no puede hacerse equivalente a la del educando. Para ello debe poder reconocer al otro, para que el otro pueda reconocerse, a sí mismo y a su modo de ver el mundo. Ésa es la base del proceso que se ha llamado de concientización.

Se trata de posibilitar la palabra del otro, en tanto **otro**. Es un problema de vínculos pedagógicos y también un problema de contenidos del aprendizaje. Porque no se aprende en el aire. Se hace posible a partir de la trasmisión de un legado, que como tal no es una recepción pasiva, sino que es objeto de una apropiación crítica. Ese reconocimiento tiene como objetivo posibilitar cada vez más el decir su palabra. Para él será ponerla en diálogo, lo cual implica que no se resuelve de una vez y para siempre, con ninguna receta ni didáctica, sino en cada coyuntura, con el compromiso del educador. Es un proceso constante, que no tiene un final, es un modo de ser propiamente humano. Nunca termina, siempre puede crecer. El hombre en el mundo no es, sino que está siendo.

4. El sentido del conocimiento

Esa habilitación de la palabra tiene en el lenguaje un eje central. El lenguaje, como posibilidad del hombre de construir, sobre la base de su ser biológico, un nuevo orden de significado de orden cultural, se torna central en esta pedagogía. “Decir su palabra”, en Freire, se trata de un problema de significación del mundo, de producción de verdad. Por eso, la alfabetización no es el aprendizaje de un código, no es el aprendizaje mecánico de la lectoescritura, sino el aprendizaje de aprender a leer y escribir el mundo, “a decir su palabra”.

Pero la lógica de la transformación del mundo no es sólo un proceso de significación, sino que tiene que ver también con un proceso de modificaciones no lingüísticas. Hacia los años setenta, Freire plantea que deja de utilizar la idea de “concientización” porque sostiene que ha sido mal comprendida. También realiza una suerte de autocritica, sosteniendo que había en su planteo inicial algo de “idealismo”. Entiendo que su planteo se refiere a la necesidad de darse cuenta del hiato existente entre el “darse cuenta” de una situación y la realización de una acción transformadora.

Parte del reconocimiento de la dimensión histórica de las situaciones que son vividas como límites insuperables, en el sentido de no modificables. De ese reconocimiento surge la posibilidad de su transformación, de donde surge el “inédito viable”. Es la novedad, en tanto potencialmente posible, que puede transformar la situación, pero que se hallaba oculta como posibilidad para los sujetos. La implementación del inédito viable, que permita transformar la situación, es también un problema técnico, no es suficiente el reconocimiento de la

situación. La intervención sobre el mundo es también un problema de instrumentalización.

No hay en el pensamiento de Freire una desvalorización de los contenidos. Lo que hay es una centralidad del problema del sentido de los conocimientos para el sujeto que aprende. Porque el conocimiento siempre es situado, su valor depende de la situación y por lo tanto no es neutro, está en función de algún proyecto de futuro, de algún régimen de producción de verdad. Por eso la discusión sobre los contenidos no puede negar su carácter político.

5. La pedagogía como dimensión de las prácticas sociales

El momento educativo no se agota en el reconocimiento de la situación. Es la praxis, es la transformación sobre el mundo la que finalmente educa. El educador es necesario, pero es insuficiente si no se acompaña de una reactivación. Porque su tarea es la de poner en marcha un proceso sobre el que no se tiene control y donde él, finalmente, desaparece como educador.

La pedagogía pasa a ser una dimensión presente en las diversas prácticas sociales.

En particular, la pedagogía se hace extensiva a la política. La conducción política no es suficiente con principios ideológicos (ahí surge gran parte de sus discusiones con la izquierda).

Dicho de otro modo, la conducción política es conducción pedagógica. Es acompañar en un diálogo. La verdad sobre la situación y sobre las diferentes formas de actuación sobre ella no está en un solo lugar, es una construcción social compleja.

Porque aún en los sujetos de las culturas del silencio tienen una parte de la verdad.

Para que sea posible esa reactivación sobre el mundo, es necesaria una habilitación pedagógica, pero la base de esa pedagogía es negarse a sí misma, en el sentido de que se trata de intervenir para que el proceso de humanización pueda tener lugar; para posibilitar la voz del otro como dadora de sentido y transformadora de la realidad pero para desaparecer como intervención.

6. Educación y trabajo

La preocupación por la articulación entre educación y trabajo se encuentra presente en el joven Paulo Freire, en sus primeros trabajos. En esos años, Freire plantea dos tareas centrales para que la educación brasileña acompañara un proceso de democratización creciente en el país. La primera, fue la que entonces enunció como “de la transitivización de la conciencia”, que luego tendrá el desarrollo más conocido. Sin embargo, el pasaje a una sociedad abierta, más democrática, que dejara atrás su situación neocolonial, no sería posible sin transformaciones en el terreno de la economía.

Por eso, la otra tarea imprescindible de la educación brasileña era la formación de cuadros técnicos que permitieran acompañar el proceso de desarrollo. Los prejuicios contra el trabajo, que encontraban también sus raíces en la inexperiencia democrática del hombre brasileño y, particularmente, en el recuerdo “de la mancha deshumanizante del trabajo esclavo” (Freire, 2001: 48) eran un impedimento para el desarrollo y la democracia.

En el planteo freireano, la formación de esos cuadros vinculados a la producción, a diferencia de las teorías hegemónicas de la época de formación de recursos humanos y de capital humano, no deberían “formar especialistas con mera conciencia ingenua de los problemas situados fuera de la esfera estrictamente técnica y estrecha de su especialidad” (Freire, 2001: 43).

En síntesis, los saberes del trabajo eran imprescindibles para la democracia, porque ella no es posible sin desarrollo. Para ello, esos cuadros técnicos debían formarse desde una perspectiva humanista. En el contexto posterior de los años sesenta, de procesos de sobredeterminación de lo político, la revolución como cambio estructural era el eje de sentido organizador. No se avanzó, en ese sentido, en una línea propositiva, en lo referido a educación y trabajo.

En el exilio chileno, Freire se encuentra en un contexto diferente: el gobierno de la Democracia Cristiana y el avance de la izquierda, que luego va a ganar con la Unidad Popular. Allí colabora con el proceso de Reforma Agraria, con lo cual se halla directamente ligado al mundo del trabajo y de la producción. Discute con la perspectiva de los agrónomos, que sostenían que el proceso dialógico era una pérdida de tiempo. Enfatiza y desarrolla la idea de que la producción, en este caso la producción agrícola, se da en el marco de las relaciones del hombre con la naturaleza y la cultura. Cualquier transformación de los modos de producción debía encararse como un proceso del conjunto cultural. La innovación técnica no podía desconocer las prácticas ancestrales de los campesinos. La transformación de los modos y de las relaciones de

producción requiere la transformación cultural profunda (Freire, 1970: 66).

A modo de cierre

Sintetizando, vale la pena señalar la productividad de un pensamiento con anclaje histórico, pero articulado a preocupaciones de orden universal. Romper la dicotomía civilización-barbarie no implica quedarse con otra distinta, como liberación o dependencia, sino más bien quebrar la lógica dicotómica. Ésa fue una lectura posible de Freire en los primeros años de su trabajo.

La educación es necesaria y posible, pero no como transmisión completa, transparente, unívoca y controlada, sino como herencia que implica la elección crítica de lo que se recibe. Esto implica también asumir el riesgo de la presencia de lo nuevo que transforma el legado.

Es decir, desde Freire se puede pensar una pedagogía para los sujetos latinoamericanos, en el sentido de una intervención pedagógica que posibilite la voz del otro, como proceso permanente de apertura radical dialógica, abierta al mundo y abierta a la novedad de lo diferente, con una parte de la verdad sobre el mundo, pero para desaparecer como intervención pedagógica. Un lugar del educador que permita y estimule un proceso de resignificación y transformación del mundo, que no puede ser controlado y que, finalmente, no lo necesita como educador; con centralidad en la apropiación de los saberes socialmente acumulados, desde la perspectiva del sentido que tiene su apropiación. La pedagogía se transforma en una dimensión presente en múltiples prácticas sociales y en un modo de pensar la forma de la praxis política.

Para terminar, apelo a dos lecciones del modo de pensar *freireano*, como forma de producción intelectual. En buena medida, la riqueza de su obra se debe al gran esfuerzo de articulación entre diversas tradiciones teóricas y políticas, centrada en su preocupación por el hombre brasileño. No adscribe a principios o normas rígidamente establecidas, sino que busca nuevas construcciones conceptuales y prácticas en cada coyuntura. Su preocupación no es la pureza conceptual, sino la respuesta a las necesidades sentidas por los grupos subalternizados, empobrecidos, que llevan el peso del mayor sufrimiento en el desarrollo del capitalismo de la modernidad.

En esa búsqueda, por ejemplo, el eje ordenador emancipatorio, con fuerte presencia en el campo de las izquierdas, se articula con otros provenientes de otras tradiciones políticas, como la idea de formación del ciudadano o la del desarrollo, mas ligadas al liberalismo; o la preocupación por lo popular, propia de los nacionalismos populares continentales.

El planteo *freireano* cobra vigencia renovada en el actual escenario, que demanda la creación de “inéditos viables”. Es decir, requiere la riqueza de la creación de novedades del pensamiento, de la cultura política, de la praxis transformadora.

La segunda lección que nos deja Freire es que, para que sean viables, esas novedades requieren ser sentidas como deseables y posibles por los diversos sujetos sociales que están involucrados. Para ello, se trata de que sean gestadas en procesos políticos de larga y mediana duración. El “inédito viable” es una construcción social compleja, heterogénea, contradictoria, caracterizada por la multiplicidad de tendencias que la atraviesan.

En una conferencia, pensando en las elecciones nacionales que se acercaban en Brasil, Frei Betto decía: “Con excepción de Cuba, que vive en otro sistema, ningún país de América Latina ha alcanzado el nivel de organización popular que existe hoy en Brasil. Una inmensa red de movimientos sociales se esparce por el territorio nacional. La Central de Movimientos Populares (CMP) articula centenares de ellos. La Central Única de los Trabajadores (CUT) representa a 18 millones de trabajadores. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) gira la rueda de la vida en 1.500 asentamientos. El Partido de los Trabajadores (PT) gobierna, hoy, tres estados y 111 municipios; congrega 2.023 concejales, 88 diputados estatales, 60 diputados federales y 8 senadores. Y puede elegir a Lula como Presidente de la República en 2001.”

¿Quién generó ese poder popular? Si se me pidiera un nombre, una persona capaz de resumir tantas conquistas, no dudaría: Paulo Freire. Claro, la historia no depende de un nombre. Obvio, sin hombres y mujeres no hay historia.

Sin Paulo Freire no habría esos movimientos que le quitan el sueño a la élite brasileña. Porque él nos enseñó algo muy importante: encarar la historia desde la óptica de los oprimidos” (Betto, 2001).

Notas

- 1 Utilizamos el concepto como lo plantea Ernesto Laclau (1987).
- 2 Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina, Resolución Ministerial N° 00636/97.
- 3 Es el vocabulario utilizado por Freire especialmente en *Pedagogía del Oprimido*, varias ediciones.
- 4 En referencia a una conocida publicidad de una tarjeta de crédito.
- 5 Freire, P.: Entrevista concedida a la revista italiana Terra Nova. En: Freire, P.: *La Educación en la Ciudad*. Siglo XXI. México, España, 1997. Pp. 72-73.
- 6 Amílcar Cabral fue el que organizó la guerra anticolonial de Guinea Bissau contra Portugal. Fue asesinado el 20 de enero de 1973, cuando la victoria era cercana.
- 7 Lula fue varias veces candidato y resultó elegido Presidente en 2003.

Bibliografía

- BETTO, Frei (2001). "Paulo Freire y la reinención de Brasil", en *ALAI-América Latina en Movimiento* N° 333, Brasil. Disponible en: <http://alainet.org/publica/333.phtml>[Consulta: 16 de diciembre de 2013].
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, Tierra Nueva.
- (1975). *Pedagogía de la Autonomía*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- (1999). *Pedagogía de la Esperanza*, México DF, Siglo XXI.
- (1999a). *La Educación en la Ciudad*, México DF, Siglo XXI.
- (2001). *Educación y actualidad brasileña*, Buenos Aires, México DF, Siglo XXI.
- LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*, Madrid Siglo XXI.