

Más de medio siglo de conversaciones con Paulo Freire

More than half a century of conversations with Paulo Freire

Rolando Pinto Contreras*

Resumen

El trabajo que se presenta a continuación profundiza en la relación intelectual que establece el pedagogo chileno Rolando Pinto con la obra de Paulo Freire. En un primer momento se registran y comentan los textos producidos a partir de la obra freireana. Posteriormente, se recogen cinco ejes temáticos profundizados a lo largo de la obra de Freire: la comprensión estructural de las relaciones de opresión, el carácter político liberador del acto de educar, el carácter transformativo de la relación pedagógica dialógica, el reconocimiento de la acción pedagógica como un acto de construcción intersubjetivo, y la centralidad del educador crítico-progresista en toda su concreción pedagógica. Y finalmente, se sistematizan reflexiones en torno a las discrepancias políticas y teóricas del autor con respecto a los postulados de Paulo Freire.

Palabras Clave: Paulo Freire, pedagogía crítica, práctica política, dialogicidad.

Abstract

The work that follows presents the intellectual relationship established by the Chilean pedagogue Rolando Pinto with the work of Paulo Freire. At first, the texts produced from the Freirean work are registered and commented. Subsequently, five thematic axes are collected in depth throughout Freire's work: the structural understanding of oppressive relations, the liberating political character of the act of educating, the transformative character of the dialogical pedagogical relationship, the recognition of pedagogical action as an act of intersubjective construction, and the centrality of the critical-progressive educator in all its pedagogical concreteness. And finally, reflections are systematized around the political and theoretical discrepancies of the author with respect to the postulates of Paulo Freire.

Keywords: Paulo Freire, critical pedagogy, political practice, dialogicity.

* Académico Chileno; e-mail: rolopintocontreras@gmail.com

Fecha de Recepción: 2 diciembre 2016

Fecha de Aceptación: 5 abril 2017

1. A MODO DE UNA INTRODUCCIÓN TEMÁTICA

Hace 50 años que estoy conversando con Paulo Freire. Lo conocí en el año 1966 cuando recién llegado a Chile participó como docente en la “Capacitación de Coordinadores de Círculos de Cultura para Alfabetización de Adultos”, organizada por la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile-FECH y que comprometía a estudiantes universitarios con la Campaña Nacional de Alfabetización de Adultos que impulsó la Jefatura Extraordinaria de Educación de Adultos, del Ministerio de Educación Pública, de la época.

En esa capacitación me entusiasme con las orientaciones filosóficas del Método Psico-social de Alfabetización que nos propuso Paulo Freire, que después, en los meses de Enero y Febrero de 1967 aplicamos en Salamanca y Los Vilos, con dos grupos de adultos que no dominaban la lectura y la escritura de la lengua castellana, pero que tenían una larga historia de lucha obrera y de lucha anti-explotación, en los ámbitos de sus respectivas vidas de oprimidos.

El Grupo de Salamanca que eran obreros de las Salitreras del Norte de Chile, que habían cerrado su producción y que instalaban a sus trabajadores como trasplantados al mundo rural, reconvertidos laboralmente en los predios agrícolas de ese generoso Valle Transversal del Norte Chico chileno y el Grupo de Los Vilos, todos pescadores, que siempre fueron explotados por las empresas comerciales intermediarias de los diversos productos del mar que capturaban cotidianamente, desde siempre.

Como estudiante de Filosofía y de Sociología me impresionó la rapidez de esos adultos en aprender a leer y escribir, pero sobre todo por la enorme lucidez del análisis y la tremenda discusión crítica que despertaban las láminas de motivación que introducían a cada “palabra generadora”¹. Esta reflexión o

¹ El Método de Alfabetización Psico-Social que se aplicó en Chile tenía un total, aproximadamente, de 28 palabras que habían sido seleccionadas por un equipo multidisciplinario del MINEDUC/INDAP y que constituían parte del universo vocabular natural del adulto situado, además de criterios de organización sintáctica de continuidad lingüística de cada vocablo. El set de láminas para cada palabra, las más importantes, eran:

lectura del mundo de esos campesinos/obreros, fue para nosotros, los estudiantes participantes, un verdadero descubrimiento del mundo de los campesinos “trasplantados” y todavía más exultantes, la realidad y cosmovisión de vida que reproducían los pescadores de Los Vilos, en esos diálogos. Y así comenzamos a “aprender” en la práctica de alfabetizar la teoría de la “concientización y liberación” que planteaba Freire, como fundamento de su Método.

Posteriormente, en Mayo de 1968 me incorporé a trabajar al Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria/ICIRA, en el Departamento de Capacitación, donde me asignaron la calidad de ayudante de Sergio Villegas, uno de los integrantes líderes del equipo de Freire en esa Institución y ahí, como siempre fue el propósito de ese equipo, me integraron como docente para impartir el contenido de un módulo de capacitación sobre “Relaciones culturales y de poder en la realidad campesina”, que lo hacíamos, conjuntamente, con otros profesionales de ese grupo “freirano”; primero este módulo se desarrollaba con profesionales/funcionarios de las Instituciones del Agro y luego para campesinos que estaban siendo beneficiarios del Proceso de Reforma Agraria, que se vivía en Chile.

Realizando esos cursos de capacitación y comentándolos con Freire en los hallazgos cotidianos, de lo que era el desarrollo de la “concientización” y la transformación protagónica de esos campesinos, centrados en el descubrimiento de la acción de Extensión/Comunicación Técnica Productiva del proceso de transformación agraria, nació una confianza y un diálogo que duró hasta el año de su muerte y que continua hasta el día de hoy, con sus libros.

lamina motivadora con el nombre de la palabra y una representación gráfica de la situación de vida que describía visualmente los diversos sentidos del vocablo; lámina de descomposición silábica y de formas de escritura de la palabra; y lámina del descubrimiento que mostraba la desarticulación de la familia silábica de cada fonema de la palabra. El set de láminas era 8 por cada palabra.

En el primer apartado de este texto explicito mi evolución intelectual sobre Freire y la Pedagogía Crítica Latinoamericana, así voy describiendo el contenido y el contexto específico de algunos textos que escribí, en diferentes momentos, y que muestran la evolución de mi propia visión del aporte de Freire en Chile. Estos textos constituyen una pequeña bibliografía que muestra la dialéctica de nuestra construcción como “educador entre adultos situados”. Estos textos hacen referencia al momento de nuestro trabajo en ICIRA y en CORA, a otras experiencias de trabajo que desarrollamos después en Europa (principalmente en Bélgica, España e Italia), en Brasil (en los Estados Nordestinos de Ceará, Pernambuco y Sergipe), en Nicaragua, Costa Rica y el resto de Centro América y nuevamente en Chile, después del año 1990.

En un segundo apartado organizamos los principales aprendizajes teóricos que obtuve en mi trabajo con Freire, un aprendizaje de pedagogo crítico, que lo sigo profundizando hasta ahora. Estos aprendizajes nos marcaron en todo nuestro trabajo profesional con campesinos y organizaciones rurales no-gubernamentales; en la formación inicial y pos gradual de educadores, en varios países latinoamericanos y más actualmente, con comunidades populares diversas, principalmente con comunidades “mapuce bafkence” de la Región de la Araucanía, en el sur de Chile.

Y un tercer apartado es el esfuerzo de sistematizar los temas en que Freire tenía una posición política y teórica adoptada y yo, en mi proceso de curiosidad epistémica y política, discrepaba con esa posición del maestro. Inicialmente estas discrepancias se expresaban en preguntas o en balbuceos teóricos críticos, sobre cuestiones de interpretación de situaciones de cambio y represión que nos tocó vivir. En la medida que fui profundizando la lectura y reflexión de otros referentes críticos no fenomenológicos ni cristianos, mis discrepancias se fueron transformando en otros referentes intelectuales y estratégicos sobre lo que debía ser una educación que contribuyera al cambio

del modelo capitalista dominante. En esos temas simplemente me alejé de su referencial conceptual, profundizando en otras cosmovisiones y lecturas totalmente distintas a las producidas por Freire y que agregaban nuevas categorías críticas a mi reflexión pedagógica.

2. REGISTRO DE LA TEXTUALIDAD EXPLICATIVA DEL PENSAMIENTO Y LA ACCIÓN EDUCATIVO/A DE FREIRE, SEGÚN MI ELABORACIÓN BIBLIOGRÁFICA.

Hay varios textos que fuimos produciendo y que ya sea por demanda específica de alguna publicación puntual o como sistematización necesaria a la lógica de mi desarrollo textual, requería del pensamiento de Freire como apoyo teórico central.

Este trabajo intelectual sobre la evolución de mi percepción del pensamiento y la acción educativa de Freire, nos parece, cada vez más, un ejercicio explicativo necesario y pertinente, como fundamento de nuestra preocupación epistemológica y política educativa crítica transformadora y emancipadora.

Los textos que a continuación describimos, no pretenden ser un registro histórico del conversatorio que mantuvimos con Freire; en realidad son textos testimoniales de ciertos momentos de reflexión/sistematización y explicación de algunas lecturas y conversaciones que hacíamos con las obras de Freire y que las adoptábamos como referentes teóricos significativos para nuestro crecimiento como investigador y educador crítico. Por eso reconocemos en Freire la calidad de mentor, ya que en nuestra construcción intelectual, cada uno de estos textos responde a un proceso específico en ese caminar. Los textos son:

- “Paulo Freire: su obra en Chile”. (Julio de 1974). Lovaina, KUL, Bélgica.
“Aportes a su candidatura al Doctorado Honoris Causa de la KUL”, que le fue otorgado en Febrero de 1975. Estaba iniciando mi exilio político en

Bélgica y se me pidió que elaborara una breve semblanza de los aportes de Freire en Chile. Procurando ser verdadero en mi testimonio, elabore este texto que resume los ámbitos de las principales intervenciones de Freire en la Educación de Adultos y en la Capacitación Rural de funcionarios del Estado Chileno y de otros Estados latinoamericanos, pero sobre todo en la formación socio-política y técnico-productiva de los campesinos beneficiarios de la Reforma Agraria, que realizamos desde ICIRA (Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria), entre 1968 a 1970 y en la CORA (Corporación de la Reforma Agraria), entre los años 1970 a 1972, cuando me tocó hacerme cargo de la Coordinación Nacional del Programa de Capacitación Socio-económico de campesinos de la Reforma Agraria.

Lo que resalto y destaco en este breve texto es el significado transformador del acto educativo que se introdujo en Chile, en particular, pero también en América Latina con la obra y las reflexiones de Paulo Freire.

- “Nuestro Trabajo con Paulo Freire en Chile: una contribución a la Educación Popular” (Marzo de 1979). Revista CEDE-3, Año 2, N° 3, Febrero 1980. Lovaina, KUL, Bélgica. En este texto procuro entender el aporte pedagógico de Freire a la Educación Campesina y de Adultos en Chile y su desencuentro político/ideológico con la tradición de educación popular que habían desarrollado en Chile los Partidos tradicionales de Izquierda y el movimiento sindical de trabajadores urbanos. Tal vez este texto se explica en su elaboración emocional del momento en que aceptamos nuestros errores importantes en la conducción revolucionaria chilena, que contribuyeron a apresurar el Golpe de Estado en nuestro país y en dónde, tal vez, si hubiésemos valorado más políticamente el

aporte educacional de Freire, podríamos haber acertado más en nuestro trabajo formativo, valórico y actitudinal con los campesinos chilenos.

- “Paulo Freire y su trabajo en la Alfabetización y la Capacitación Campesina en Chile” (1979). En: *La Educación de Adultos en América Latina y su contribución a los procesos de Democratización de la Sociedad Nacional. Estudio Comparativo de tres casos nacionales: Chile (1967-1973); Perú (1968-1975) y Venezuela (1958-1975)*”. Tesis para optar el grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación. R. Pinto Contreras, Faculteit der Psychologie und Pedagogische Wetenschappen, K.U.L. Lovaina (Bélgica). En mi tesis describo el trabajo pedagógico de Freire con el mundo campesino chileno, desde la alfabetización y hasta la extensión/comunicación rural tendiente a desarrollar las capacidades campesinas para dirigir la producción económica agropecuaria del país, pero en esa focalización sentí que nuestro trabajo con Freire no entendió la dimensión política revolucionaria que significaba preparar al campesinado como parte de una organización popular revolucionaria nacional, más bien fragmentamos al movimiento popular revolucionario al darle el valor de clases social emergente, que asumía la conducción y el poder político en la producción económica rural. Esta fragmentación del movimiento campesino, a mi juicio, contribuyó a que el sector rural reformado, no respondiera suficientemente al proceso revolucionario que desarrollaba el resto de la sociedad nacional. En esta parte de mi tesis insisto con mi reflexión sobre el haber entendido dialécticamente el desencuentro de Freire con la Izquierda Marxista chilena y la poca valoración que dio ésta al pensamiento educativo-político de Freire, calificándolo, erróneamente a mi juicio, de “reformista”.
- “¿Es un tema vigente para Paulo Freire la propuesta sobre la modernidad de la educación?” (Julio de 1993). En: *AULA XXI*, N° 3,

Mayo de 1994, publicado con el título: “El pensamiento educativo de Paulo Freire ante el debate sobre la modernidad en la educación nacional”, pp. 21 a 33. UMCE, Chile. Este artículo es mi primer intento de poner la propuesta pedagógica de Freire en el contexto de los cambios económicos y sociales que vivía Chile en una época de post-dictadura, de re-inicio democrático y de apertura a lo que en ese momento se aceptaba como el “proceso de modernidad auténtica de la educación nacional”. La verdad es que la elaboración de este texto oscila entre la decepción política por un proyecto de transición democrática protegido por el miedo de los dirigentes de la centro-izquierda chilena y por la institucionalidad de subordinación al modelo económico neoliberal, plenamente funcionando en nuestro país y, por otro lado, el entusiasmo por seguir profundizando sobre la vigencia del pensamiento crítico-emancipador, en los educadores chilenos. En este contexto de controversias y búsquedas de opciones democráticas, me parecía que el rescate de Freire era un saber necesario para avanzar en una perspectiva de mayor empoderamiento político democrático del pueblo chileno. Cuestión que en ese tiempo de “transición post-dictadura” simplemente nunca ocurrió, incluso prolongándose esta ambigüedad hasta nuestros días.

- “El Pensamiento Dialéctico en la Educación: la vigencia de la propuesta educativa de Paulo Freire en Chile” (Mayo de 1998). En: PATIO, Revista Pedagógica, Año 1, N° 2 (Octubre 1998), con el título: “O pensamento dialético na educacao. A vigencia da proposta educativa de Paulo Freire”, Porto Alegre (Brasil). pp. 21 a 25. En homenaje póstumo a Paulo Freire se nos invitó a varios educadores latinoamericanos a escribir sobre “la herencia y vigencia del pensamiento educativo de Freire”. En este artículo desarrollo los temas freiranos que, a mi juicio, adquirirían mayor

relevancia para la Educación Crítica Latinoamericana y para el desarrollo de una perspectiva democrática auténtica para nuestros pueblos y que, para los que nos sentíamos sus continuadores, eran las orientaciones referenciales obligadas; por un lado, la necesidad de profundizar sobre el sentido epistemológico crítico de las acciones formativas; por otro lado, la necesidad de avanzar a la organización y la educación entre adultos; y, por último, avanzar en el acto político de educar para generar alternativas populares anti-capitalistas y transformadoras de las relaciones de explotación y opresión material del ser humano, que genera el funcionamiento de este sistema dominante.

- “Paulo Freire, un educador humanista cristiano en Chile” (2004). En: Revista Pensamiento Educativo, Volumen 34, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago. Monográfico: Grandes Pedagogos en la Historia de la Educación Chilena y su Pensamiento Educativo, Editor Rolando Pinto Contreras. pp. 234 a 255. Con este artículo rescato la visión humanista cristiana que desde su origen pedagógico orientó el quehacer formativo de Freire, cómo este trabajo siguió en Chile con su presencia y cómo, más tarde, a través de su trabajo académico en el Consejo Mundial de Iglesias, se fue consolidando como una identidad ideológica y política estructural de todo su trabajo posterior en África, Brasil y varias otras experiencias. Pero todo esto lo entendemos como una presencia actualizada de una corriente chilena de Pedagogía Crítica, de fundamento fenomenológico cristiano.
- “La construcción del Curriculum Crítico-transformativo para la Educación entre Adultos Latinoamericana: una mirada crítica freirana actual” (2008). En: “Miradas actuales de la Educación de Adultos. Congreso Internacional de Educación y Diversidad, Universidad de Nueva Escocia, Canadá, Octubre de 2008. Ponencia en Mesa Redonda:

“Miradas Latinoamericanas sobre Paulo Freire”. Este texto, tal vez el más breve de todos los que escribí sobre Freire, me interesó sobre todo resaltar la vertiente de temas pedagógicos vinculados a la Pedagogía de la Autonomía, no sólo para quedarnos en el “cómo saber enseñar”, sino que particularmente en el “cómo saber construir conocimientos, compartiendo saberes y prácticas diversas”. Esto es, para mí, el mayor legado que nos dejó Paulo Freire.

- “La Educación, una Praxis Liberadora” (2008). En: El Currículo Crítico: una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago (Chile), 2008. Pp. 173 a 192. En este primer libro sobre pedagogía que escribí procuré instalar mi propia práctica de docente en cursos de postgraduación y de investigaciones sobre el proceso de construcción curricular en Chile, tomando los temas estructurales del pensamiento educativo crítico-emancipador de Freire y aplicándolos al tema del Currículo. Al escribir ese libro estaba consciente de que el currículo había sido uno de los temas pedagógicos que Freire nunca abordó en profundidad en ninguna de sus obras y por tanto, que era necesario hacer una propuesta “freirana” del currículo, para una educación crítica, liberadora y transformadora para América Latina. En ese texto tomo a Freire como el referente teórico del Currículo Crítico transformador latinoamericano.
- “Teoría y praxis de la pedagogía crítica” (2014). En: Pedagogía Crítica para una educación pública y transformadora en América Latina. Capítulo II, DERRAMA MAGISTERIAL Ediciones, Lima (Perú), Pp. 31 a 67. En este cuarto libro de mi autoría procuro continuar como mi opción “freirana” de sistematizar su pensamiento pedagógico en el contexto histórico complejo que vivimos en América Latina y en el devenir contradictorio que tienen los procesos de cambios en las diversas

sociedades y países de nuestra región América Latina; desde nuestra visión interpretábamos que los procesos reformistas impulsados por el Banco Mundial, por otros organismos internacionales y por los Gobiernos de transición democrática en Chile, en particular, habían cooptados los sentidos del cambio y, en su reemplazo, instalaban un conformismo de que “siendo realistas, solo podemos hacer lo posible”. Frente a esta realidad que se nos impone, se hacía necesario y urgente rescatar a Freire como educador revolucionario y avanzar a una trama de la Pedagogía Crítica, que adquiere caracteres de liberación transformadora y revolucionaria para la Educación Pública de Latinoamérica.

3. LOS EJES TEMÁTICOS DE MI APRENDIZAJE CON FREIRE

Desde mi primer contacto personal y textual con Freire me parecieron tremendamente iluminadores cuatro ejes conceptuales que él desarrollo desde su inicio, en su “Educación como práctica de la Libertad” y que, a mi juicio, en su larga producción teórica fue profundizando dialécticamente en la evolución de su práctica pedagógica y de nuevos escenarios de acción en los que participó.

Dentro del conjunto de obras magnificas de Freire, para los efectos de este artículo, reconozco como aportes estructurales a una configuración de un paradigma pedagógico crítico latinoamericano y que fueron enmarcando la reflexión y la práctica pedagógica crítica-transformadora de muchos educadores populares de nuestra región, las obras siguientes: “Pedagogía del Oprimido” (1969); “Fear and Daring: the daily life of the teacher” (1986), escrito conjuntamente con Ira Shor, traducido y publicado en portugués con el título: “Medo e Ousadia no cotidiano do Professor” (2011); “Pedagogía de la Esperanza” (1993) y “Pedagogía de la Autonomía” (1997).

Miradas estas obras como una continuidad, cada vez más profunda y compleja de su pensamiento, con perspectiva histórica, estas obras configuran un itinerario de temas que son recurrentes en Freire y que, sin duda, son los centrales en toda su propuesta teórica, aquí me atrevo a agruparlos en torno a los siguientes ejes problematizadores:

En primer lugar, la *comprensión estructural de las relaciones de la opresión popular* en América Latina y El Caribe y que se profundizaba con los procesos educativos oficiales que se destinaban a estos sectores populares. Esta “educación bancaria”, transformada en la única formación posible que reciben los sectores populares latinoamericanos, tiene como consecuencia psico-social y material, la instalación de la conciencia dominada, subalterna, sometida e ingenua en nuestros pueblos, que se hace cómplice del desarrollo del subdesarrollo capitalista y dependiente integral, al permanecer instalado en esa realidad cultural y política de la opresión, en nuestra región latinoamericana.

La comprensión que nos propone Freire es integral², no reducida a sólo una variable del funcionamiento explotador del capitalismo, sino que se trata de entender al sujeto popular como un producto histórico-social, que situacionalmente está integralmente oprimido y que tiene una “lectura fatalista, desesperanzada y desmovilizadora” de su situación de pobreza y explotación, pero que por otro lado sin su “liberación” es impensable romper y salir de esa situación estructural e integral de dominación.

² A diferencia de cierto marxismo, entre otras comparaciones posibles, que reduce la explotación del trabajador en su condición material de productor de bienes, privilegiando sólo la variable de las “relaciones de producción capitalista”, Freire rompe con esa reducción económica y propone una comprensión estructural integral de la condición de las relaciones de dominación no sólo en el capitalismo sino que en cualquier sociedad en que tales relaciones de opresión se instalan. Al respecto recomendamos ver: F. Cabaluz (2015), *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas*, particularmente en su Capítulo IV: “Marxismo, Reproducción y Trabajo Vivo” y P. Mayo (2004). *Liberating Praxis. Paulo Freire’s Legacy for Radical Education and Politics*; particularmente su Capítulo III, “Critical Literacy, Praxis and Emancipatory Politics”; ambos autores profundizan sobre la afirmación temática a la que nos referimos.

Desde el inicio del trabajo de educación con adultos de Freire y de Elsa, su esposa y colega de entonces, en Pernambuco, ambos estaban convencidos que la opresión del campesino nordestino no estaba en su falta de dominio del lenguaje escrito, sino que en las relaciones de poder que le impiden pronunciar y explicitar su lectura de la realidad que los oprime, así *“no hay analfabetos, hay sujetos con lecturas diversas del mundo, que dependen del nivel de conciencia de su propia historia y del conocimiento de las causas históricas de su situación de oprimido (...) En la medida que el oprimido es capaz de leer su realidad como histórico-social, él puede avanzar colectivamente a su liberación”* (Freire, 1991, p. 93).

Un segundo eje temático es el *carácter político liberador del acto de educar*, en su doble dimensión vital: desde la transformación de la conciencia (proceso de “concientización”) y desde la organización del oprimido, como resistencia a la dominación; lo que lo lleva a afirmar que “la acción educativa es siempre a favor de alguien y de algo y contra alguien o algo, saber esto diferencia cualquier acto instruccional de un acto educativo políticamente humanizador” (Freire, 1970 y 1993); esta comprensión del carácter político del acto educativo, que es lo que siempre orientó a Paulo Freire y a todos los educadores populares situados que seguimos trabajando y reflexionando con él, nos hace afirmar con él que *“nadie se educa sólo, todos nos educamos entre sí, mediatizados por el mundo”*.

Un tercer eje temático es el reconocimiento desde siempre del *carácter emancipador transformativo de la relación pedagógica dialógica*: *“Educar es siempre una pedagogía de la esperanza y de la autonomía de los que están en la acción formativa, ya que el educador y el educando están aprendiendo a ser actores protagónicos de la historia de su liberación”* (Freire, 1997, p. 63). Esta particularidad “transformativa y emancipadora de la pedagogía”, hace de la propuesta de Freire una práctica social y educativa radical. Naturalmente esto le da una

responsabilidad protagónica al educador quién no sólo debe dominar el conocimiento de su enseñanza, sino que saberlo organizar como una propuesta contextualizada y pertinente para encantar al estudiante en su aprendizaje y transformación cognitiva.

Un cuarto eje temático estructural de Freire es haber entendido desde el inicio de su práctica formativa que *la acción pedagógica es, principalmente un acto de construcción intersubjetivo del sujeto, del otro y de ambos en relación con el mundo que los intermedia*. Se trata de una construcción dialógica, fundada en el amor y en la confianza irrenunciable con el otro, que en las relaciones intersubjetivas, van construyendo realidades compartidas y dispositivos para la acción emancipatoria colectiva. Esta profunda comprensión dialéctica del proceso educativo, es lo que le permitió repetir siempre: “no copien ni repitan a Paulo Freire porque están rompiendo con su propia responsabilidad de ser intersubjetivo y me están cosificando a mí, siempre reflexionen sobre sus prácticas y dialoguen conmigo o con lo que yo escribo, que eso nos hace crecer a ambos, a ustedes y a mí”.

Pero ese diálogo es esencialmente formativo donde el educador aprende al enseñar y el educando enseña al aprender, pero para que se dé tal relación hay que construir realidades en el propio ser en formación, con los demás y en el mundo concreto que los sitúa.

Y un quinto eje temático que destaco en el pensamiento educativo de Freire es *la centralidad del educador crítico-progresista en toda su concreción pedagógica* (Freire, 1970, 1986, 1993 y 1998). En todos estos textos hay funciones y características que debe desarrollar este profesor: debe dominar el proceso de enseñar y producir conocimientos disciplinarios, contextualizados históricamente; debe organizar los contenidos de sus procesos de enseñanza de tal manera de satisfacer la “curiosidad común” de sus eventuales educando, para transformarla en “curiosidad epistemológica”; asumir con respeto el dialogo

formativo, de tal manera de lograr aprendizajes significativos y autonomía formativa en sus educandos; en fin, comprometerse ética y políticamente con la liberación del oprimido, en cualquier situación que instale relaciones de dominación, explotación, discriminación o exclusión humana. Así, el “profesor progresista” de Freire es el protagonista principal de toda su pedagogía crítica y liberadora.

Cada uno de estos ejes temáticos constituyen, a mi entender, la profundidad humanista y fenomenológica de Freire para el desarrollo de la Pedagogía Crítica Latinoamericana. Es por esto que para mí ellos constituyen el “mapa” de orientación de nuestra continuidad freirana, hasta el día de hoy.

4.- LAS INFLEXIONES TEÓRICAS DE MIS CONVERSACIONES CON FREIRE.

Desde muy temprano en mi relación con Freire se manifestaron ciertos temas que yo sentía que su planteamiento estaba estructurado en una lógica idealista/fenomenológica y que me tensionaba en mi opción teórica-práctica que lo asumía como un pensamiento epistemológico “Dialéctico Materialista Histórico”; en esta tradición crítica transformativa encontraba elementos que valorizaba en la Filosofía Educativa Freirana, pero que desde el punto de vista de la práctica transformativa popular en la que participaba, el posicionamiento político de Freire me parecía “reformista”. En mi visión, la propuesta más política de Freire, a pesar de darme confianza en lo educativo-comunicacional, me parecía sesgada en su interpretación socio-histórica. Me parecía un humanismo más teológico, que socio-político.

En mi aprendizaje político, epistemológico y pedagógico que continúe desarrollando después de mi trabajo campesino con Freire en Chile, estas inflexiones o dudas sobre la interpretación histórica social sobre la “construcción de la conciencia crítica” y sobre el vínculo político militante con las acciones educativas, se fueron profundizando. Más aún, me fueron

emergiendo nuevos paradigmas político-ideológicos que me parecían tan importantes como la propuesta de Freire, pero en mis diálogos con él me sugerían tensiones, contradicciones y desconfianzas no hacía esas manifestaciones teóricas, sino hacia las respuestas absolutas y de desconfianza hacia el marxismo, que encontraba en Freire.

En un primer momento, mientras integraba el equipo de Capacitación de ICIRA (1968-1970), éstas tensiones se manifestaba en ciertas preguntas o dudas que reiteradamente las planteaba al interior del equipo ICIRA: ¿por qué la relación entre “pedagogía liberadora” y política revolucionaria necesariamente debía implicar consecuencias “manipuladoras”? ¿El tránsito campesino a una conciencia crítica debía ser una responsabilidad auto formativa o también debía haber una intervención de una “vanguardia”? ¿Por qué el campesino como parte del pueblo debía desarrollarse en su especificidad situacional y no en la unidad con el resto de los trabajadores chilenos? ¿Por qué los pedagogos “progresistas” debíamos ser obsecuentes en el silencio de nuestras opciones políticas, cuando trabajábamos con campesinos u otros sectores populares? ¿Por qué no podíamos ampliar nuestras lecturas a los aportes teóricos marxistas? Lo importante para mi formación es que las respuestas de Paulo y el de la mayoría de los integrantes del equipo ICIRA, casi todos militantes de la Democracia Cristiana o próximos a una visión “humanista fenomenológica”, no me satisfacían.

Más tarde, ya embarcado en mi propia deriva reflexiva e investigativa, que me llevó a nuevos referentes teóricos que provenían de mi militancia política revolucionaria y que descubría como referentes distintos a los que me planteaba Freire, me sentí en confianza para transformar mis preguntas iniciales, en tensiones teórico-prácticas hipotéticas e interpretativas de la realidad compleja de ser oprimido popular, en contextos políticos de reformismo del capitalismo dominante. De estas inflexiones temáticas aquí

destaco dos ámbitos, que me parecen los más relevantes para entender mi propio desarrollo teórico crítico latinoamericanista:

- La concepción transformativa de la conciencia crítica popular y su carácter reversible o no, ante situaciones de vidas contradictorias y complejas que les condiciona el capitalismo dominante.
- La comprensión dialéctica e inclusiva en la lucha revolucionaria de la dualidad militancia política y acción educativa crítica.

4.1. ¿Es posible que frente a situaciones de opresión capitalista extrema y de miedo colectivo, se mantenga inalterada la conciencia crítica o en tránsito a la criticidad en el ámbito popular? ¿En qué condiciones materiales de existencia del oprimido popular, es reversible su conciencia crítica o de clase popular?

En la totalidad de los textos de Paulo Freire, anteriores a la Pedagogía de la Esperanza, éste sostenía que el proceso transformativo de la conciencia, como praxis transitiva hacia la conciencia crítica, permitía que en su pleno despliegue crítico emancipador el sujeto oprimido conquistara su conciencia crítica y que este hecho y ante cualquier circunstancia ajena al sujeto, él instalaba una conciencia crítica irreversible.

Efectivamente desde la concepción del fenómeno histórico-social de Hegel sobre la estabilidad histórica del “espíritu humano”, que permanece bajo cualquier circunstancia y factores que la impugnen invariable e inmutable, tal como lo expresa en su libro “La Fenomenología del Espíritu Humano”, hay dos corrientes filosóficas/políticas que se desprenden de esta visión instalada de los rasgos inmutables del “espíritu humano” y que transfieren al ámbito de la conciencia su inmutabilidad: el Marxismo cuando determina la conciencia histórica emancipadora del trabajador que desarrolla su conciencia de clase, sobredeterminado por su posición y situación productiva; y la Fenomenología Jasperiana que muestra que el movimiento hegeliano de la conciencia en sí a la

para sí, instala un devenir de la conciencia hasta conquistar su pleno desarrollo humano y que esa humanidad, una vez instalada en la subjetividad individual, ella es irreversible.

Ambas posiciones influyen tan determinadamente el pensamiento filosófico moderno y postmoderno que, hasta el día de hoy, seguimos pensando que la inmutabilidad de lo humano está en el logos, en la conciencia, en la subjetividad, en fin, en la razón y no en las condiciones y posiciones vitales en que se sitúa el ser humano.

Freire nutrido por la tradición fenomenológica hegeliana y jasperiana, aspira a que la conciencia crítica sea un estado superior del sujeto, que lo hace irreversible en su historia social y humana.

Mis primeras dudas se expresaban en preguntas tales como: ¿la conciencia crítica es un estado del sujeto puro, independiente de cualquier situación histórica social o más bien es consecuencia condicionada al desarrollo material de esa situación histórica social? y, complementariamente, ¿la conciencia crítica es irreversible por el hecho de ser crítica y ella permanece como tal sin importar las circunstancias y situaciones contextuales y vivenciales?

Las respuestas que discutíamos con Freire y en el equipo y las lecturas que me remitían a hacer, ampliaban mi esfera de dudas y no me satisfacían en mi búsqueda política/epistemológica.

Cuando se instala el Golpe de Estado en Chile y vi compañeros críticos, comprometidos con el proceso revolucionario que vivíamos, que se quebraban ante el apremio militar o al susto a ser tomados prisioneros o ser muertos y estaban dispuesto a negar su responsabilidad asumida en el proceso histórico Unidad Popular o denunciaban a sus compañeros y organizaciones a las que pertenecían o se identificaban, confesando todo lo que sabían o dispuestos a inventar informaciones que no eran ciertas, con tal de salvar su integridad

individual, me preguntaba ¿estos compañeros no habían llegado al nivel de conciencia crítica que requería el proceso revolucionario chileno o simplemente el “inédito viable” personal superaba al colectivo? ¿o la realidad de la conciencia crítica es más compleja y es estructural e históricamente más complicada? ¿Cómo ante situaciones límites extremas, el sujeto crítico retrotrae su conciencia como refugio de su integridad individual, desapareciendo sus lealtades o responsabilidades colectivas?, entonces ¿qué es lo inmutable o irreversible de la conciencia crítica?

Vino mi exilio en Bélgica y aproveche de estudiar, de leer, de reflexionar sobre lo que leía y sobre lo que observaba del comportamiento crítico de muchos compañeros, y fui encontrando respuestas distintas. Por ejemplo, la de Habermas que me señalaba que la conciencia crítica se vinculaba a la acción comunicativa y al ejercicio emancipador, es decir para mantener vigente el desarrollo de la conciencia crítica había que agitarla intersubjetivamente, con una comunicación permanente que incentive la criticidad y con una acción pro-cambio emancipatorio. Sin ello, la conciencia crítica se acomodaba a la cultura dominante.

Pero incluso esta explicación habermasiana no me convencía mucho, ya que en última instancia la conciencia tenía una autonomía relativa y que dependía de la opción lógica cognitiva de cada sujeto, casi siempre expresada en una subjetividad interactiva. En tal perspectiva la expresión emancipadora del trabajador, dependía mucho más de su subjetividad que de las condiciones materiales colectivas de transformación de la realidad capitalista dominante.

Simultáneamente también descubría a Gramsci y a Luckas y de sus lecturas aprendí tres ideas fundamentales sobre el desarrollo de la conciencia crítica:

- 1) la conciencia para que sea activa y ascendente hay que agitarla ideológicamente y el sujeto debe estar en permanente proceso de

- agitación, comunicación con sus pares, identificándose con un proyecto colectivo de lucha;
- 2) los silencios y los miedos prolongados, hacen que la conciencia del sujeto políticamente comprometido vaya perdiendo su confianza en la fuerza colectiva y su visión de que el cambio es históricamente posible, se debilita; y
 - 3) para que se manifieste la conciencia crítica transformativa se requiere una organización o un referente político colectivo que impulse a la acción y al dialogo del sujeto posicionado como crítico transformador. Y ese, según estos autores, es el propósito central de todo Partido Político Revolucionario.

En el año 1979 ya enfrascado en la conclusiones de mi tesis de Doctorado, en Lovaina (Bélgica) sobre “Educación entre Adultos en América Latina”, una amiga salvadoreña me trajo de regalo un librito modesto en su impresión gráfica, titulado “La necesidad de subvertir la conciencia socialista en América Latina” y que lo había escrito como ensayo premiado por la Casa de las Américas de Cuba, un sociólogo mexicano Carlos Núñez y su lectura, apasionada para mí, me hizo rehacer todas mis conclusiones doctorales; ¿qué es lo que decía y dice ese libro?

- a) En primer lugar, que los partidos de izquierda revolucionaria en América Latina y en el mundo entero, habían olvidado su función subversiva y habían transitado hacia una conducta burocrática de acomodación a las migajas de poder que les dejaba el capitalismo dominante;
- b) Qué en la URSS y otras naciones llamadas “socialistas” también habían olvidado la función subversiva de todo proceso revolucionario y que, por lo tanto, habían acomodado la conciencia de los trabajadores a un sistema de

- dominación burocrática; y que ya se les agotaba el tiempo en producir esa subversión socialista;
- c) Qué en América Latina todavía teníamos tiempo para recuperar la conciencia crítica revolucionaria pero para ello, necesariamente, debíamos ser radicales en los procesos formativos y organizativos populares;
 - d) Para eso debíamos avanzar a una Pedagogía Crítica Popular que tenga los siguientes rasgos concientizadores: Diálogos horizontales en la educación; Programas de estudios emergentes críticos que nazcan del sentido común popular y organizaciones revolucionarias en red de articulación de lo diverso y con claridad transformativa de las relaciones de poder capitalista dominante;
 - e) De no hacer lo anterior, según este mismo autor, la dominación capitalista va a volver a ser el imperio hegemónico desde adentro. En ese horizonte de la razón no sería raro que las pseudo-revoluciones socialistas sean carcomidas en sus bases estructurales íntimas.

Pues bien, el conjunto de estos referentes y las reflexiones que me provocaban, me daban una nueva perspectiva teórica para mirar lo que ocurría con la conciencia popular en América Latina, durante los duros tiempos de las Dictaduras Militares en nuestra región (1968-1980) y para interpretar las acciones políticas y educativas reformistas que se instalaban en América Latina con los gobiernos de transición pos dictaduras. ¿Y qué comenzamos a ver?

Que la capacidad de sobrevivencia popular les hacía generar redes de protección, resistencia, denuncia y solidaridad popular ante el atropello a los Derechos Humanos; que tales capacidades implicaba utilizar lenguajes y comunicaciones en código y públicamente en la auto-imposición del silencio y ello suponía una opción de lucha política camuflada, desarrollando manifestaciones culturales inclusivas y acciones de solidaridad entre pares.

No por otra razón es comprensible el enorme desarrollo que tuvieron las experiencias de educación popular en los tiempos de dictadura.

Lo interesante es que en esa acción política popular, la pequeña burguesía intelectual auto-calificada de “progresista”, no estaba en las luchas populares. Los educadores eran auténticos cuadros populares que se educaban en la acción formativa de resistencia.

Cuando emergen los gobiernos de “transición democrática” no escuchan ni consideran la experiencia de resistencia popular, ni sus discursos políticos críticos, más bien procuran acomodar a algunos sectores de las clases dominadas (los llamados emprendedores populares viables) a las reglas neoliberales y a la perversión del tener, acumular y consumir bienes y servicios en pocas manos individuales. Los sectores populares que no aceptaban esta inclusión perversa, se les excluyó sistemáticamente, sumando frustraciones, para la mayoría de nuestros pueblos (los llamados no-viables o de economías de subsistencia). Lo doloroso es que muchos de los conductores de esos procesos de reacomodación capitalista eran ex cuadros políticos de izquierda revolucionaria, que revertían su conciencia crítica, asumiendo su transformismo “realista”.

En fin, lo que sucede internacionalmente con los procesos de globalización de la exclusión y la pobreza acumulativa popular; es la mejor comprobación de que la conciencia crítica no sólo es reversible sino que acomodable a la propia naturalidad del espíritu humano capitalista. Y aquí se nos cae definitivamente el paradigma fenomenológico fundado en Hegel y Jaspers; no sólo es absolutamente obsoleto y acomodable según los intereses dominantes en el capitalismo neoliberal en nuestro tiempo, sino que un referente insuficiente para cualquier proceso de cambio revolucionario que se quiera implementar en el sur del mundo.

En el año 1992 Paulo Freire terminó de escribir su libro “Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido”, en este libro él procura responder a ciertas críticas teóricas que hacían a su teoría educativa y que se expresaban, principalmente, en su “Pedagogía del Oprimido”. Ahí responde y asume la corrección de su lenguaje de género masculino que se desliza en toda su obra; también aclara o desarrolla con mayor precisión o amplitud, ciertos reduccionismos metodológicos de su propuesta pedagógica; procura justificar sus posiciones idealistas frente al diálogo con los opresores y su ingenuidad de pensar en su conversión humana; pero, cuando se refiere a la crítica sobre la “irreversibilidad de la conciencia crítica” él acepta que su generalidad situacional vertical de toda su obra, no considero las situaciones particulares en que se instalaba la “cultura del silencio” y el miedo íntimo de una persona al ser descubierto como crítico por los opresores. Podríamos decir que él continúa conceptualmente amarrado a sus referentes fenomenológicos y sobre esa base, justifica su insuficiencia teórica socio-cultural epocal y situacional para la lucha de liberación capitalista en América Latina.

Quedándonos en el tema de la “irreversibilidad de la conciencia crítica”, nuestra mirada más actual (1990 y hasta ahora) reconoce dos componentes estructurales de dicha conciencia: la construcción subjetiva de la conciencia, que depende de la situación material del ser oprimido (lo que le da un contenido vital) si el sujeto no es oprimido popular y tampoco ha vivido la opresión popular, su conciencia siempre será ambigua (esto lo reconoce Freire con los conceptos de “cansancio existencial” y la “anestesia histórica”, a lo que yo encuentro explicaciones válidas para caracterizar la ambigüedad del pequeño burgués o del “burgués pseudo-progresista” que adhiere intelectualmente a la liberación de los oprimidos). En efecto quien vive histórica y situacionalmente la opresión no tiene nunca ni “cansancio existencial” ni “anestesia histórica”, sino que capacidad de continuar sobreviviendo en la pobreza y opresión o

ira/rabia por la injusticia, pero siempre como manifestaciones transitorias de la conciencia popular en proceso de lucha, de liberación.

El segundo componente estructural es la historia material y vital de la posición y situación de las clases oprimidas en las relaciones de producción económica y socio-cultural capitalista, mientras más explotada, omitida, ignorada y excluida de esa materialidad esté el sujeto oprimido popular, más radical será su subjetividad o disposición para el cambio. Esta materialidad es una condicionante que debemos tener en cuenta cuando construimos desde los territorios populares, la subjetividad revolucionaria. Aquí, al contrario de lo que plantea Freire, la acción revolucionaria debe ser una metodología de construcción emergente con los sectores populares y no como intervenciones iluministas de los “que ya tienen conciencia crítica” (“educadores progresistas”, por ejemplo). Si bien Freire tiene cuidado de no caer en posiciones vanguardistas al darle un rol excesivamente protagónico a los “educadores progresistas”, esa confianza “redentora” en ese educador, se mantiene vigente en la totalidad de su obra.

Pues bien, subjetividad construida intersubjetivamente, agitación ideológica de la conciencia y construcción de la emergencia revolucionaria con los sectores populares, es, a nuestro juicio, lo que va a permitir fortalecer la conciencia crítica popular latinoamericana, en la perspectiva de su liberación y transformación de la realidad opresiva del capitalismo. Por tanto mientras persista la explotación/opresión de los sectores populares por parte de las clases dominantes capitalistas y sus funcionarios orgánicos, siempre la construcción de la conciencia crítica será una tarea vital para esos sectores. Entonces, en la medida que no hay reversión de la situación de opresión, tampoco lo hay en la construcción de la conciencia crítica transformativa del oprimido.

4.2.- La importancia de la acción política revolucionaria.

Prácticamente en toda su obra pero particularmente en dos de sus libros: “La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación” (1990) y en la “Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido” (1993), Freire expresa con claridad su posición política ante la acción revolucionaria latinoamericana y tercer mundista, en general. En ambas obras, se posiciona ideológicamente, en relación al vínculo “política y educación liberadora”.

En el primero de estos libros, su planteamiento tiene tres propósitos y contenidos fundamentales:

- La Educación (Alfabetización, o cualquier acción cultural formativa) es un acto político y su intención de “liberar” al oprimido es una exigencia humanista;
- El educador (Trabajador Social, Alfabetizador o Coordinador de Círculos de Cultura) tiene un rol político clave: concientizar y desarrollar la conciencia crítica del oprimido; y
- Hay prácticas educativas que tienen un profundo contenido manipulador de la conciencia popular y que procuran intencionar el acto formativo para adoctrinamiento de los sectores populares, en sus posiciones sectarias y pseudo-revolucionarias.

Según el prólogo de este libro, que lo elabora Henry Giroux, detrás de este planteamiento de Freire hay una sociología dialéctica del poder político en la educación, una dialéctica que asumida desde la filosofía de una humanidad liberada significa distinguir: el poder como fuerza negativa (la ejercida por cualquiera fuerza social o individual o institucional de la dominación o del opresor) y el poder como fuerza positiva (la ejercida por los oprimidos en cualquier espacio o esferas de la acción pública o privada, con el propósito de liberarse de las relaciones de opresión). En esta visión dialéctica del poder,

según lo establece Giroux, la “pedagogía crítica” desarrollada por los educadores populares radicales, debe estar conscientes de las formas que adopta la dominación y de la naturaleza de la situación de opresión que viven los oprimidos. En este sentido, el educador popular radical debe tener siempre presente: a favor de quién y de qué, contra quién y qué, realiza su práctica de educación liberadora.

En el libro “Pedagogía de la Esperanza”, Freire desarrolla en varios párrafos diferentes su concepción política sobre la práctica política de la educación liberadora. Desde el prólogo mismo de su edición en español (1993), va fijando su posición política: *“Una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades – cualesquiera que sean los obstáculos – para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer porque difícilmente luchamos, y cuando luchamos como desesperanzados o desesperados es la nuestra una lucha suicida, un cuerpo a cuerpo puramente vengativo. Pero lo que hay de castigo, de pena, de corrección, de penitencia en la lucha que hacemos movidos por la esperanza, por el fundamento ético-histórico de su acierto, forma parte de la naturaleza pedagógica del proceso político del que esa lucha es expresión (...)”* (p. 9).

Aquí hay varios rasgos identitarios de la posición política de Paulo Freire, que por lo demás, ya la habíamos comenzado a conocer en nuestro trabajo conjunto en ICIRA (1968-1970); estos rasgos son:

- En primer lugar, lo político es un sentido y acción fundamental y estructuralmente vinculado al acto educativo liberador y se manifiesta en el compromiso del/la educador/a progresista, en el logos de lo “correcto”;
- Que este compromiso tiene “fundamentos ético-históricos” profundamente teológicos: la esperanza, anclada ontológicamente en la práctica humanizadora y la confianza del compromiso casi mítico del/la educador/a progresista;

- Que la política de liberación es una posibilidad y un desafío analítico y práctico “serio y correcto” del/la educador/a progresista esperanzado/a. Pero ¿qué es lo políticamente “correcto” en Freire?;
- Es hacer política educativa y práctica educativa liberadora centrada en el respeto a la humanidad del otro y ello se fundamenta en su visión estratégica de la política revolucionaria:

En su mirada hacia los procesos de reformas sociales que se impulsaban en Chile al momento de su llegada, dominaban su posición en dos supuestos ideológicos, por un lado, su desconfianza en el diagnóstico y en la acción política de los Partidos de la Izquierda Marxista-leninista y, por otro lado, su confianza ideológica en el humanismo cristiano del gobierno de su arribo al país;

Su actitud de centrar el análisis en la crítica a las estrategias de acción de los partidos marxistas-leninistas, desconfiando en la dimensión revolucionaria de sus propuestas liberadoras para América Latina, siempre preocuparon a Freire; así su juicio crítico y de descarte de algunas acciones revolucionarias populares y que él las califica de negativas o de abierta manipulación de los grupos populares con los que trabajan, sin duda tienen el valor de denunciar malas prácticas políticas-revolucionarias, pero su generalización y desconfianza a cualquier acción que provenga de sectores políticos marxistas-leninistas son, a mi juicio, afirmaciones políticas descontextualizadas en su comprensión histórica política de cada uno de estos movimientos revolucionarios y de sus luchas, en sus respectivos territorios;

En contraparte a su crítica al marxismo, afirma lo que él estima como “correcto políticamente”. Su convencimiento de que lo “correcto en política y en la educación” es aprender a conocer a los oprimidos (en sus miedos, desesperanzas y frustraciones), a escucharlos en sus demandas (las formuladas expresamente y las subliminales), a trabajar con ellos en la superación de sus

“situaciones límites” que le impiden liberarse, en fin, a construir con ellos el “inédito viable” de su liberación.

Del conjunto de estos planteamientos, derivamos a un Paulo Freire profundamente contradictorio en el análisis político-liberador en América Latina. En efecto, tanto su propuesta educativa liberadora, como las acciones educativas que se derivan, están inspiradas en una concepción teológica de la esperanza, cuestión que nos lleva al carácter “*idealista*” de su posición política y no como construcción revolucionaria a partir del movimiento popular y en sus organizaciones políticas populares. Este idealismo que desconfía de la opción política que han construido o adoptado importantes sectores populares y de trabajadores en América Latina, nos lleva a identificar en Freire una posición casi arrogante de él y sus repetidores ortodoxos, de auto-calificarse de “*la*” conciencia histórica revolucionaria correcta. Lo lamentable es que desde esa posición se juzga lo que es correcto o no en las luchas de liberación popular.

Esta cuestión arrogante de señalar lo “*que es lo correcto*”, nos aleja críticamente de su propuesta humanista cristiana, ya que en el fondo es una expresión de otro iluminismo o mesianismo, tal vez pos-moderno, de que se sientan vanguardia o redentores o misioneros del cambio político/revolucionario latinoamericano.

Nosotros nos posicionamos desde la construcción revolucionaria con los sectores populares, manifestado en su diversidad de existencias y de posiciones vitales y políticas; construcciones sociales o colectivas que necesariamente nos lleva a posicionarnos en los territorios locales y desde ahí proyectar o potenciar los horizontes de la razón y del hacer revolucionario, en cualquier ámbito de la vida situada del pueblo.

5.- BREVES PALABRAS DE CIERRE.

Queremos terminar este texto reiterando nuestra adhesión irrenunciable a los aportes filosóficos y pedagógicos de Freire, pero al mismo tiempo asumimos la responsabilidad que implica esta adhesión; se trata de una adhesión y compromiso crítico hacia el maestro, no para combatirlo sino que para valorarlo en su justa y necesaria medida. Es por estos que nos atrevemos a exteriorizar nuestras discrepancias con una lectura más reciente de sus obras. Con ello no queremos afirmar que es "*la lectura correcta*" de su obra, sino que una aproximación a su comprensión crítica, desde otros paradigmas de la lucha popular y desde experiencias diversas de construir interactivamente, proyectos populares de liberación de la explotación capitalista de algunos latinoamericanos, con los que hemos interactuado en estos 50 años y con la ilusión de abrir los horizontes de la razón y del sentir popular, potenciando caminos al cambio de lógica de convivencia humana.

Valoramos y nos adherimos al pensamiento de Freire, principalmente en aquellos aspecto pedagógicos de una educación como práctica de la liberación popular; pero al mismo tiempo, señalamos que para que esta educación sea viable en el devenir histórico próximo, no es suficiente una respuesta pedagógica, sino que hay que avanzar a posiciones éticas-políticas y a estrategias de organización popular, que significan construir mundos nuevos desde y con los sectores populares oprimidos y no "*para ellos*". Este matiz estratégico y ético, nos hace ser crítico no sólo ante Freire, sino que ante cualquier aporte político-pedagógico que se base en la construcción de subjetividad, descontextualizada de los territorios y las historias populares, latinoamericanas.

Con el propósito de rescatar a Freire como aporte filosófico y pedagógico para la construcción de una Pedagogía Crítica Transformadora y Emancipadora Latinoamericana, es que proponemos este texto que aquí concluye.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabaluz D., F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas*. Santiago: Quimantú.
- Freire, P. (1969). *La Educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- _____ (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- _____ (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona: Paidós. [Primera edición en inglés 1985].
- _____ (1993). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- _____ (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. Y Shor, I. (2011). *Medo e Ousadia no cotidiano do professor*. São Paulo: Editora Paz e Terra. [Originalmente en inglés en 1986].
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Tomos I y II. 2ª Edición. Madrid: Taurus.
- _____ (1999). *Facticidad y Validez*. Madrid: Trotta.
- Pinto, R. (1994). *Extensionista Rural como educador*. *Cuadernos PIIE*, Santiago (Chile).
- _____ (2008). *El Currículo Crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- _____ (2012). *Un camino que encuentra su rumbo. Innovaciones pedagógicas y Curriculares en la Educación Latinoamericana*. Madrid: Editora Académica Iberoamericana.
- _____ (2012). *Principios Filosóficos y Epistemológicos del Sr Docente*. CECC/SICA Ediciones, Volumen 60, Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica. San José, (Costa Rica).
- _____ (2014). *Pedagogía Crítica para una Educación Pública y Transformadora en América Latina*. Con la colaboración de Jorge Osorio Vargas, Lima: Editorial DERRAMA/Magisterial.