

*El texto que sigue se publicó originalmente en Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, n<sup>os</sup> 3-4, 1993, págs. 463-484.*

©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1999

*Este documento puede ser reproducido sin cargo alguno siempre que se haga referencia a la fuente.*

# PAULO FREIRE

(1921-1997)

*Heinz-Peter Gerhardt<sup>1</sup>*

Paulo Reglus Neves Freire nació en Recife, capital del estado brasileño de Pernambuco, una de las partes más pobres de este extenso país latinoamericano. Aunque criado en una familia de clase media, Freire se interesó muy pronto por la educación de las poblaciones pobres de su región. Tras haber realizado estudios jurídicos, desarrolló un “sistema” de enseñanza para todos los niveles de educación. Fue encarcelado en dos ocasiones en su propio país y se hizo famoso fuera de él. Actualmente, Paulo Freire es sin duda el educador más conocido de nuestra época.

Los fundamentos de su “sistema” se basan en que el proceso educativo ha de estar centrado en el entorno de los alumnos. Freire supone que los educandos tienen que entender su propia realidad como parte de su actividad de aprendizaje. No basta con suponer que un estudiante sabe leer la frase “Eva ha visto un racimo de uvas”. El estudiante debe aprender a entender a Eva en su contexto social, descubrir quién ha trabajado para producir el racimo y quién se ha beneficiado de este trabajo.

Ese “sistema” le valió el exilio en 1964, tras haber pasado 75 días en prisión, acusado de ser “un revolucionario y un ignorante”. Después de este episodio pasó cuatro años en Chile y uno en los Estados Unidos. En 1970 se trasladó a Ginebra donde trabajó en el Consejo Euménico de las Iglesias. En 1980 volvió al Brasil para “reaprender” su país.

Paulo Freire ha publicado un amplio conjunto de obras que se han traducido a un total de 18 idiomas. Más de 20 universidades de todo el mundo le han dado el título de doctor *honoris causa*. Su publicación más conocida, *Pedagogía del oprimido*, está dedicada a los parias de la tierra y a los que se identifican con los pobres, sufren con ellos y luchan por ellos.

En 1989 fue nombrado Secretario de Educación de São Paulo, el estado más poblado del Brasil. Durante su mandato realizó una importante tarea para llevar a la práctica sus ideas, revisar el programa de estudios y aumentar los sueldos de los educadores brasileños.

Paulo Freire es un hombre dotado de un gran sentido del humor, pero al que subleva cualquier tipo de injusticia. Tiene cinco hijos de su primera esposa, Elza. A la muerte de ésta, contrajo matrimonio con una ex alumna, Ana María.

El presente perfil tiene por finalidad profundizar en la personalidad de Paulo Freire, realizar una especie de reconstrucción arqueológica del hombre y su obra.

## **Impresiones e influencias precoces**

Paulo Freire nació el 19 de septiembre de 1921, en Recife, de un padre oficial de la policía militar. Freire y sus hermanos fueron educados en la tradición católica por su madre. Su padre estaba en estrecha relación con los círculos espirituales de la ciudad.

Recordando la firme posición de la figura del padre en las familias brasileñas de clase media, Freire suele observar que su propio padre siempre estaba dispuesto a hablar con su familia y que crió a sus hijos con autoridad, aunque también con comprensión (Freire, 1978a, pág. 2). ¿Fue esto una primera iniciación a una cierta concepción de la comunicación?

Escribiendo con un trozo de madera en la arena palabras del universo cultural del niño, su padre le enseñó el alfabeto antes de que Paulo empezara a ir a la escuela. Después dividía estas palabras en sílabas y las reunía formando otras palabras. ¿Habría que ver ahí las primicias de un futuro “método” de alfabetización?

Durante la crisis económica mundial de 1928-1932, los Freire intentaron mantener su nivel de vida de clase media, pero su madre a veces tuvo grandes dificultades para atender las necesidades de la familia. Se trasladaron a provincias, a la vecina ciudad de Jaboatão, donde la vida era menos cara. Como consecuencia, Freire perdió dos años de estudios secundarios. Hasta el fin de este ciclo de estudios, pasaba por ser un estudiante mediocre. A la edad de 20 años empezó a estudiar derecho, pero tuvo que interrumpir los estudios varias veces por razones económicas, al tener que ganarse la vida y contribuir a la economía familiar desde una temprana edad.

Según información proporcionada por él mismo (Freire, 1985c, pág. 9) en esta época estuvo muy influido por el abogado y filósofo Rui Barbosa y el médico Carneiro Ribeiro. Ambos eran grandes intelectuales brasileños que influían más allá del ámbito de sus propias disciplinas. El título de licenciado en derecho permitió a Freire enseñar en las escuelas secundarias brasileñas. De 1944 a 1945 enseñó el portugués. Era además el abogado de un sindicato y daba conferencias sobre cuestiones jurídicas a los sindicalistas de los suburbios de Recife.

En 1944 se casó con una maestra de enseñanza primaria, Elza María Oliveira. En sus notas autobiográficas indica que era “católica como él” (Freire y Bondy, 1975, pág. 12). Ella le alentó en su análisis sistemático de los problemas pedagógicos. Hasta su muerte repentina, en 1986, su influencia en la labor práctica y teórica de Freire fue muy grande.

Las relaciones de Freire con los sindicatos dirigidos por el Estado le ayudaron a obtener un puesto en el Serviço Social da Indústria (SESI) en calidad de jefe del departamento de educación y cultura (Freire, 1959, págs. 14 y 17). En 1954 fue nombrado director de esta institución, de la que dimitió después de recibir críticas por su modo de administración democrático, abierto y libre.

En las guarderías y escuelas del SESI Freire intentó obtener la participación de alumnos y padres de alumnos en los debates acerca de cuestiones de educación y sociedad. Trabajar con niños significaba para él tener en cuenta también su entorno social y familiar. Los problemas como la malnutrición y el trabajo infantil sólo podían resolverse mediante la participación de los padres.

En el marco de los llamados “clubes de trabajadores”, Freire y sus colegas intentaron conseguir que los trabajadores industriales “examinaran sus problemas individuales y temas generales” (Freire, 1959, pág. 15). Intentó decir a los trabajadores que no debían dejar totalmente en manos del SESI la responsabilidad de resolver sus problemas. Ellos mismos debían tratar de superar las dificultades y obstáculos. La finalidad de esta labor era “integrar al trabajador en el proceso histórico” y “alentarle a organizar personalmente su vida en la comunidad” (Freire, 1959, pág. 17).

A pesar del carácter restringido del entorno institucional del SESI, Freire puso de manifiesto que los principios del diálogo, la “parlamentarización” y el autogobierno podían conseguirse en parte dentro de esos límites institucionales. Estos tres principios debían ejercerse para alcanzar “la democratización real en el Brasil” (Freire, 1959, página 15). Además de su labor en el SESI, Freire trabajó en otros contextos para participar en el “despertar democrático” del Brasil. Influido por el pensador católico Alceu de Amoroso Lima y el maestro de la “nueva escuela” Anísio Teixeira, trabajó en diversas parroquias de Recife, participando en iniciativas de base, de inspiración católica sobre todo. En este contexto podemos citar como ejemplo el proyecto que organizó con sacerdotes y laicos de la parroquia “Casa Amarela” de Recife. En este proyecto, siete unidades de educación de la parroquia,

desde la guardería hasta la educación de adultos, colaboraron en el desarrollo de un programa de estudios y en la formación de maestros. Los resultados de este proyecto tenían que compartirse con otros grupos a los que debía alentarse a colaborar en materia de organización y contenido. Freire llamó a esta forma de unión “parlamentarización de los participantes “ (Freire, 1959, pág. 129 ). En este tipo de trabajo se utilizaban técnicas como grupos de estudio, grupos de acción, mesas redondas, debates y tarjetas temáticas.

De esta forma, Freire y sus colaboradores empezaron a hablar de un “sistema” de técnicas de educación, del “sistema Paulo Freire” que podía aplicarse a todos los niveles de la enseñanza formal y no formal (Maciel, 1963). Posteriormente, en los decenios de 1970 y 1980, su técnica de alfabetización, un elemento del sistema, recibió el nombre de “método Paulo Freire”, mientras que la *conscientização* se convirtió en sinónimo de revolución. Debido a ello, dejó de utilizar estas expresiones y destacó el carácter político de la educación y la necesidad de “reinventarla” en función de las circunstancias históricas (p. e., Freire, 1985b, pág. 171).

## En la universidad

Los esfuerzos de Paulo Freire por reformar la educación, así como sus actividades en el SESI y en el movimiento laico de la Iglesia católica hicieron que fuera nombrado profesor de pedagogía a tiempo parcial en la Universidad de Recife (Freire, 1971b, pág. 499). Las autoridades universitarias deseaban trabajar con alguien que tuviera experiencia y un enfoque reformista, de forma que esas ideas pudieran darse a conocer mejor en otros lugares, por ejemplo en la universidad o en la Escuela de Bellas Artes (1955).

La vida política del Brasil en el decenio de 1950 y principios del de 1960 se caracteriza por la “emergencia del pueblo” para los defensores de un modelo de desarrollo auténtico del país. Este grupo de intelectuales, en el que figuraban Hélio Jaguaribe, Anísio Teixeira, Roland Corbisier y Alvaro Vieira Pinto, basaba sus ideas en sociólogos y filósofos europeos como Karl Mannheim, Karl Jaspers, Gunnar Myrdal y Gabriel Marcel y surgió en torno al Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB) de Río de Janeiro. En la universidad, Freire mantuvo contactos con representantes de éste y otros movimientos políticos contemporáneos. Después de sus actividades en el movimiento católico laico, empezó a leer cada vez más a autores de la izquierda católica, como Jacques Maritain, Thomas Cardonnel, Emmanuel Mounier y sus intérpretes brasileños radicales, como Alceu de Amoroso Lima, Henrique Lima Vaz, Herbert José de Souza y otros.

El Club de Estudiantes Católicos (JUC) era una de las organizaciones más radicales durante ese periodo de inquietud social y política. Los estudiantes exigían reformas fundamentales de la universidad, la salud y los servicios sociales y la vivienda (de Kadt, 1970, pág. 62). A diferencia de lo ocurrido en tiempos anteriores, en que los estudiantes se limitaron a proponer resoluciones, ahora visitaban los suburbios para debatir los problemas con sus habitantes y lanzaban campañas para dar a conocer las condiciones miserables de vida que en ellos reinaban (Paiva, 1973).

Durante el tiempo que estuvo en la universidad, Freire fue conociendo cada vez mejor las ideas del movimiento estudiantil católico radical, amplió sus estudios de los clásicos católicos y nacionalistas y sistematizó su pensamiento y acción (Freire, 1985c, pág. 11).

En sus ensayos de esa época ya puede adivinarse el estilo literario que lo caracteriza. A la luz de su experiencia práctica, pondera una gran diversidad de teorías y escritores, articulándolos de una forma que se ajusta a sus propias observaciones, lo que no deja de provocar controversias (por ejemplo, Saviani, 1990; Jarris, 1987; Allman, 1987). No obstante, él nunca negó ser un ecléctico que cita pasajes escogidos de las premisas de autores como Jaspers y, posteriormente, Marx. No quería adherirse al marxismo o al existencialismo por el

solo hecho de haber encontrado algunos puntos interesantes en los escritos de esos dos autores (Freire, 1978a, pág. 12).

Este eclecticismo y –a mi juicio– la obligación de “teorizar” que le impuso la cultura entonces dominante en su universidad de origen, quizás expliquen la tendencia de Freire a oscurecer su trabajo práctico con “prosa filosófica plúmbea” (Boston, 1972, pág. 87). Su estilo literario crea confusión entre los lectores. Su influencia es mayor cuando aparece personalmente e imparte conferencias y cursos, gracias a los cuales consigue reunir un grupo abnegado de seguidores que desean experimentar y proseguir el espíritu de su obra. En este sentido, su prestigio es similar al de muchos otros grandes educadores de nuestro siglo, como Montessori (Röhrs, 1982, pág. 528). Cada uno en su época, estos “reinventaron” la educación como arte, ciencia y política (Freire, 1981a).

A diferencia de lo que ocurría con muchos de sus colegas, Freire consideraba que las actividades políticas de los estudiantes dentro y fuera de la universidad constituían una parte necesaria e importante de la fase de transición del Brasil hacia una sociedad democrática. Consideraba importante que los problemas nacionales se debatieran en la universidad. En vez de intentar restaurar el orden con medidas disciplinarias, buscaba soluciones para el problema más acuciante del país, a saber “la educación del pueblo” junto con los estudiantes (Freire, 1961b, pág. 23).

Freire trató detenidamente su concepto de la educación en su tesis doctoral (Freire, 1959) que no fue aprobada por la comisión universitaria. Esta decisión fue bastante lógica habida cuenta de las críticas que formulaba Freire sobre el estado de subdesarrollo de la estructura universitaria brasileña, que no estaba a la altura de las esperanzas de la “fase de transición”.

No obstante, Freire tuvo la oportunidad de proseguir su labor en la universidad gracias a su amistad con João Alfredo Gonçalves da Costa Lima que, a partir de 1962, fue vicescanciller y después canciller de la Universidad de Recife. Freire fue nombrado consejero especial de relaciones con los estudiantes y posteriormente, en 1962, director de los servicios de extensión de la universidad.

Al igual que cuando estuvo en el SESI, no se limitó al marco de su actividad profesional para fomentar la transición brasileña. Cuando en 1960 la administración municipal de Recife, dirigida por el izquierdista Arraes, fundó el Movimiento de Cultura Popular (MCP), Freire fue uno de sus cofundadores y un decidido partidario.

Paulo Freire trabajó en el departamento de educación en calidad de coordinador de proyectos de educación de adultos. Apoyó con entusiasmo la iniciativa de fundación del MCP, que consideraba como “acción del pueblo”. No obstante, los militantes católicos, protestantes y comunistas del MCP interpretaron de formas diferentes sus tareas educativas y de organización. Un libro de texto para la alfabetización de adultos originó un conflicto en el departamento de Freire en lo relativo al proceso de instrucción y concientización cultural (Gerhardt, 1978, pág. 65).

Los autores de este texto (Godoy/Coelho, 1962) habían escogido un enfoque político directivo con cinco palabras “generadoras”: *povo* (pueblo); *voto*; *vida*; *saúde* (salud) y *pão* (pan). Utilizando las sílabas de estas palabras, construyeron frases como “el voto pertenece al pueblo”, “el pueblo sin hogar vive en tugurios”, “en el nordeste sólo habrá paz cuando se resuelvan de raíz los problemas del pueblo” y “la paz se construye sobre la justicia”, que se suponía inspiraban el debate político y constituían su estructura y contenido (Gerhardt, 1978, pág. 68).

Freire se opuso firmemente a transmitir mensajes a los analfabetos, pues los mensajes tienen siempre “efectos domesticadores”, vengan de donde vengan, tanto de la izquierda como de la derecha. Por ambos bandos se exigirá la aceptación incondicional de sus doctrinas y será el principio de la manipulación.

Para Freire, en 1961, evitar la manipulación significaba dos cosas: las convicciones y la opiniones, es decir, el programa, tienen que proceder directamente del pueblo, lo que significa que el programa tiene que ser elaborado directamente por él; las convicciones y opiniones deben corresponder a la fase de “transición” que a juicio del ISEB y de los católicos radicales atravesaba el Brasil en aquella época (Freire, 1961b, pág. 24).

Sin embargo, Freire no consiguió transmitir esta opinión. Una parte del MCP empezó a utilizar el método directivo, basándose en la doctrina del partido leninista. Treinta años más tarde, Freire experimentaría un conflicto similar. Como consecuencia de ello, redujo su colaboración con el MCP y empezó a elaborar sus propias ideas con ayuda del personal de la oficina de extensión de la Universidad. Considerando que el hombre tiene la capacidad innata de razonar, ya había realizado experimentos sobre las reacciones visuales y auditivas de las personas que aprenden a leer y a escribir. En uno de sus primeros experimentos comentó a su empleada doméstica analfabeta una diapositiva en la que figuraba un muchacho y la palabra portuguesa correspondiente (*menino*). Tras repetir numerosas veces las diferentes sílabas de la palabra y después la palabra entera, Freire observó que María se daba cuenta de cuándo faltaba alguna sílaba y que de esta forma había aprendido que la palabra se compone de sílabas (Freire, 1970b, pág. 9).

Pero todavía carecía del estímulo que debía permitirle despertar el interés de una persona analfabeta por las palabras y las sílabas. Faltaba la “presentación” de los términos. En su labor en el SESI y en el MCP se había dado cuenta de que muchos trabajadores se interesaban por las cuestiones “políticas” cuando se referían directamente a sus necesidades y dificultades, y se presentaban en lo que actualmente llamamos los medios de comunicación (películas, diapositivas, etc.). Asimismo, recordaba su propio primer contacto con el mundo de las palabras. Era preciso mostrar imágenes sobre los problemas reales de la gente y leer y escribir palabras que expresasen esos problemas.

La experiencia también le demostró que no era suficiente empezar con un examen intensivo de la realidad. Los analfabetos están muy influenciados por el fracaso en la escuela y en otros entornos de aprendizaje. Para reducir estas inhibiciones y poner en movimiento un impulso motivador, Freire realizó experiencias para entender la diferencia entre la capacidad de los seres humanos y de los animales en sus entornos respectivos. Esta diferencia, que pone de relieve el nuevo interés por artesanía tradicional (cerámica, tejido, trabajo de la madera, cantos, teatro de aficionados, etc.), fue inicialmente enunciada y descrita desde el punto de vista teórico por el sociólogo alemán Max Scheler: el hombre como creador de cultura.

Freire empezó a experimentar su nuevo enfoque de la alfabetización en un círculo cultural que él mismo coordinaba y a cuyos miembros conocía personalmente. En sus publicaciones, entrevistas y conferencias, sólo se refiere esporádicamente, citando lo dicho por algunos miembros, a esta primera aplicación de su método de alfabetización en el “Centro de Cultura Dona Alegarina”, uno de los círculos culturales del MCP donde se discutían los problemas de la vida diaria del barrio de Poço da Panela, de Recife (Gerhardt, 1978).

## El éxito

Freire afirma que un participante, sólo después de haber seguido un curso de alfabetización durante 21 horas, pudo leer artículos periodísticos sencillos y escribir frases cortas. En especial, las diapositivas despertaron gran interés y contribuyeron a la motivación de los participantes. Después de 30 horas de curso (una hora por día, cinco días a la semana), el experimento se dio por finalizado. Tres participantes habían aprendido a leer y escribir. Podían leer textos cortos y periódicos, y escribir cartas. Dos participantes habían abandonado el curso (Freire, 1963a, pág. 19; Freire, 1974b, pág. 58). Así nació el “método” Freire de alfabetización.

Hasta su aplicación en la ciudad de Diadema (estado de São Paulo) en los años 1983-1986 (Werner, 1991, pág. 136) y, en parte, en el discutido marco del MOVA (Torres, 1991; Freire, 1991*b*, pág. 129) de la ciudad de São Paulo (1989-1992) durante la “administración Freire”, las diversas fases del método siguieron siendo las mismas, si bien hubo cambios de orden y de contenido debido a la situación socioeconómica de los diferentes lugares de formación (Gerhardt, 1983; 1989). Estas fases pueden resumirse como sigue:

Los educadores observaban a los participantes para adaptarse al universo de su vocabulario; se llevaba a cabo una difícil búsqueda de palabras y temas generadores, a dos niveles: riqueza silábica y elevado grado de participación de la experiencia;

se procedía a una primera codificación de esas palabras en imágenes visuales, que alentaban a los participantes “sumergidos” en la cultura del silencio a “emerger” como autores conscientes de su propia cultura;

se introducía el “concepto antropológico de la cultura” con su diferenciación entre el hombre y el animal;

se decodificaban las palabras y temas generadores en un “círculo de cultura” bajo el discreto estímulo de un coordinador que no era un “maestro” en el sentido convencional sino un educador-educado en diálogo con educandos-educadores;

se producía una nueva codificación creativa, explícitamente crítica y encaminada a la acción, en la que los ex analfabetos empezaban a rechazar su papel de simples “objetos” en la naturaleza y de la historia social. Empezaban a convertirse en “sujetos” de su propio destino.

El “método” tuvo un éxito arrollador en todo el Brasil. Gracias a él, toda la población analfabeta —40 millones de personas en aquel momento— podría alfabetizarse (y así tener derecho de voto) y adquirir conciencia de los problemas del país. Las fuerzas reformistas e izquierdistas apoyaron a Freire y a su equipo, a los que se encargó la tarea de aplicar un plan nacional de alfabetización (1963). Afluyó dinero de todas partes, entre otras de la oficina regional de Recife, de Alianza para el Progreso, de las administraciones reformistas del nordeste y del gobierno populista federal del Brasil, de João Goulart (Manfredi, 1976).

Aunque ya era el coordinador nacional de la campaña de alfabetización en el Movimiento de Educación Popular, en rápido crecimiento, Freire era muy consciente de los problemas a los que podría enfrentarse la aplicación nacional de su método o de cualquier otro que partiera, como el suyo, de la base. Los escasos resultados alcanzados en una campaña experimental llevada a cabo en Brasilia (Gerhardt, 1978) plantearon claramente un dilema al ya famoso educador nacional cuya “acción cultural para la libertad” era difícil de aplicar en el sistema de educación administrado por el Estado.

El golpe militar contra el gobierno federal de marzo de 1964 puso fin al gran experimento (Skidmore, 1967). La segunda oportunidad de Freire de ocupar un elevado puesto administrativo sólo llegaría 25 años después y le plantearía el mismo dilema.

## **El exilio**

Encarcelado dos veces por los militares por su “método subversivo”, Freire encontró protección en la Embajada de Bolivia, la única que le brindó asilo político. El propio Gobierno boliviano contrató sus servicios como asesor del Ministerio de Educación. Pero 20 días después de llegar a La Paz fue testigo de su segundo golpe de Estado, en esa ocasión contra el Gobierno reformista de Paz Estensoro.

## CHILE

Freire decidió buscar refugio en Chile, donde a raíz de la victoria de una alianza populista cristianodemócrata Eduardo Frei acababa de ocupar la presidencia. Freire estuvo en Chile cuatro años y medio trabajando en un instituto gubernamental llamado ICIRA (Instituto de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria) y en la Oficina Gubernamental Especial de Educación de Adultos, dirigida por Waldemar Cortéz. Fue profesor de la Universidad Católica de Santiago y trabajó como asesor especial de la Oficina Regional de la UNESCO en dicha ciudad.

En su segundo país de exilio, Freire se dedicó principalmente a la educación de campesinos adultos. El proceso de modernización capitalista de la agricultura chilena había introducido nuevas máquinas y conocimientos en el campo pero la estructura salarial y de la propiedad seguía siendo la misma. Por esta razón, Freire propuso un proyecto educativo que destacaría esta contradicción y fomentaría el debate para superarla. Empezó a comprender que las reformas iniciadas por la “Alianza para el Progreso” norteamericana no eran sino una fachada para que el Norte dominara al Sur de manera sutil, moderna y técnico-científica. La tecnología exportada a América del Sur bajo el nombre de “asistencia técnica” se utilizaba como un instrumento para mantener la dependencia política y económica, lo que explica el interés puesto por Freire en su concepto de “invasión cultural” que figura en las primeras obras que publicó después de irse del Brasil (Sanders, 1968).

Durante este periodo, Freire analizó la cuestión de la “extensión en medio rural”, como resultado de lo cual publicó *¿Extensión o comunicación?* (primera edición en español, ICIRA, en 1969) sobre la comunicación entre el técnico y el campesino en una sociedad agraria en desarrollo. Según él, el concepto de extensión de la cultura y el concepto de comunicación de la cultura son opuestos. A su juicio, el primero es “invasor” mientras que el segundo fomenta la concientización. La interacción del campesino con el agrónomo debe promover el diálogo. No es posible aprender si el conocimiento está en contradicción con la vivencia personal. El agrónomo-educador que no conoce el mundo del campesino no puede tratar de cambiar la actitud de este último. La intención de Freire era destacar los principios y fundamentos de una educación que fomente la práctica de la libertad. Esta práctica no debe reducirse a un simple apoyo técnico, sino incluir el esfuerzo personal de descifrarse a sí mismo y a los demás (Freire, 1969b).

En 1967, Freire fue por primera vez a los Estados Unidos de América como conferenciante invitado a participar en seminarios de universidades de diversos estados. Su primer libro, *La educación como práctica de la libertad* (publicado en 1968, en Chile), había sido bien acogido en los círculos intelectuales de Santiago, Buenos Aires, México y Nueva York. En 1969 recibió una carta invitándole a impartir clases durante dos años en la Universidad de Harvard. Ocho días después, el Consejo Mundial de las Iglesias, establecido en Ginebra (Suiza), organización que en aquel momento desempeñaba una importante función en el proceso de liberación de las ex colonias africanas, le ofreció un puesto de asesor de dedicación completa.

## LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Paulo Freire estaba sumamente interesado en “experimentar” la cultura norteamericana, en descubrir el Tercer Mundo (ghettos, tugurios) en el Primer Mundo (Freire, 1985b, pág. 188). Al mismo tiempo, lamentaba perder el contacto con ciertas experiencias pedagógicas concretas de los países en desarrollo. No le satisfacía irse de América del Sur únicamente para estudiar en bibliotecas. En consecuencia, dijo a la Universidad de Harvard que sólo podría estar seis meses.

En Harvard trabajó en calidad de profesor del Centro de Estudios del Desarrollo y el Cambio Social. Allí terminó la versión definitiva de su obra *Cultural Action for Freedom* (1970), en la que opone vigorosamente su idea de acción cultural al imperialismo cultural, un tema que pudo estudiar concretamente en los Estados Unidos. Medio año después, fue nombrado asesor de la recientemente establecida subsección de educación del Consejo Mundial de las Iglesias. Entre otras funciones, desempeñó las de asesor de educación de gobiernos de países del Tercer Mundo.

Sólo después de 1970 la teoría y práctica pedagógica de Freire empezó a ser reconocida en todo el mundo. En el exilio, escribió sus obras más famosas: *La educación como práctica de la libertad* (Freire, 1971a) y *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1970d). La primera es una compilación de ideas ya expuestas anteriormente en diversos artículos y en su tesis doctoral (1959). Presenta una propuesta pedagógica para el Brasil en la fase de transición de la sociedad agraria colonial a una sociedad independiente e industrializada. Los tres problemas principales de esta fase –industrialización, urbanización y alfabetización de las masas rurales y urbanas– tienen que resolverse mediante la construcción de esa nueva sociedad. La democracia tiene que aprenderse por la práctica (Freire, 1974b).

Diez años después, en su *Pedagogía del oprimido* (original portugués de 1968, primera edición en inglés y español en 1970) abogó en favor de una pedagogía revolucionaria que tiene como objetivo la acción y reflexión consciente y creativa de las masas oprimidas acerca de su liberación (de Oliveira *et al.*, 1975, pág. 24; Freire, 1970d).

En su obra *La educación como práctica de la libertad*, Freire afirma que ciencia y educación son relativamente neutrales, mientras que en *Pedagogía del oprimido* se convierten en armas tácticas en la lucha de clases. De centrarse en la relación y la oposición naturaleza/cultura, hombre/animal (el objetivo de la educación sería la liberación cultural del hombre como medio de liberación social), Freire pasa a centrarse en la liberación respecto de los mecanismos de opresión de la estructura social al servicio de las clases dominantes (el objetivo de la educación es ahora facilitar la transformación radical de la estructura social).

Los trabajos del período brasileño de Freire, hasta 1964, comportan varios postulados epistemológicos, especialmente en relación con el concepto de la transitividad crítica: a) el desarrollo y ejercicio de una conciencia crítica es el producto del “trabajo educativo crítico”; b) la tarea de la educación como instrumento del proceso del desarrollo de la conciencia depende de dos actitudes y actividades básicas: la crítica y el diálogo; c) una conciencia crítica es característica de las sociedades que poseen una verdadera estructura democrática. Estos postulados son indisociables de la convicción de que “la razón humana” es perfectamente capaz de descubrir “la verdad”. Partiendo de esta convicción pudo desarrollar su propio método de alfabetización.

El “Freire exiliado” hace mayor hincapié en el tema hegeliano del opresor interiorizado (en vez de simplemente “la cultura del silencio”) en las estructuras socioeconómicas capitalistas (en vez del ideal de libertad en términos de democracia occidental). También destaca el carácter político de la ciencia y la educación (Freire, 1974d).

Cuando vivía en el Brasil, antes de 1964, Freire era muy consciente de los costos políticos y las dificultades de su programa pedagógico. Sin embargo, sus postulados epistemológicos le hicieron interpretar estos escollos como algo accidental que forzosamente se eliminaría mediante la oposición táctica a la dictadura y sus intereses conexos. Al adoptar explícitamente una nueva perspectiva política, variaron sus postulados teóricos en lo que respecta a la ideología y el conocimiento. Freire pasó de la “táctica” a la “estrategia”. El “proceso de concientización” se convirtió en sinónimo de lucha de clases. La interacción cultural pasó a ser revolución política. Esto se refleja especialmente una vez más en el concepto de Freire de transitividad crítica, que en sus primeras obras tenía mucho en común con la noción de actitud científica (Dewey). Posteriormente, la conciencia transitiva crítica se

convirtió en conciencia revolucionaria (Freire, 1974b; Freire, 1974d; véase Schipani, 1984).

La evolución de los fundamentos epistemológicos también se refleja en el cambio de referencias teóricas y de fuentes bibliográficas registrado entre *La educación como práctica de la libertad* (Scheler, Ortega y Gasset, Mannheim, Wright Mills, Whitehead, etc.) y *Pedagogía del oprimido* (Marx, Lenin, Mao, Marcuse, etc.), aunque esto no significa necesariamente que la primera de las obras citadas hubiese dejado de ser pertinente. Esta variación tuvo consecuencias importantes en lo que respecta al sentido y a las ramificaciones de algunos conceptos clave. El concepto de transformación que aparece en *La educación como práctica de la libertad* significa participación e integración en un sistema democrático, es decir, una especie de enfoque liberal. En *Pedagogía del oprimido* y otros ensayos ulteriores la transformación incluye la posibilidad de subversión y revolución, es decir, una opción y práctica política “radical”. En *Pedagogía del oprimido*, los intereses de Freire giran en torno de los tres siguientes temas principales: la concientización, la revolución y el diálogo y cooperación entre la vanguardia y las masas para mantener el espíritu de la revolución (Freire, 1974d).

Paralelamente a este cambio hacia el radicalismo revolucionario del pensamiento de Freire, también se produce una variación con respecto al significado y consecuencias del propio concepto de concientización. La praxis educativa se convierte en una praxis más revolucionaria y se hace mayor hincapié en la cuestión del compromiso en favor de los oprimidos. En su carta de aceptación al Consejo Mundial de las Iglesias, Freire, de conformidad con su nuevo pensamiento, destaca de forma enfática: “Ya deben saber que he adoptado una decisión. Mi causa es la de los parias de la tierra. Deben saber que he optado por la revolución” (Simpfendorfer, 1989, pág. 153).

#### GINEBRA - AFRICA

En Ginebra, un grupo de brasileños exiliados, entre ellos Freire, fundaron el IDAC, el Instituto de Acción Cultural, con objeto de ofrecer servicios de educación, especialmente a países del Tercer Mundo en lucha por su plena independencia. Esta lucha tenía que basarse en el proceso de concientización como factor tendencial de revolución en los sistemas de educación. Freire fue elegido presidente del IDAC (Freire *et al.*, 1980).

En los años siguientes, el IDAC alcanzó tal nivel de popularidad, y tantas peticiones de colaboración, que casi se convirtió en una entidad organizadora de seminarios y cursillos destinados a difundir por todo el mundo la idea de concientización. A Freire no le gustaba el hecho de convertirse gradualmente en el “gurú” de una comunidad internacional de seguidores que consideraban su labor como el nuevo evangelio de la liberación y que no intentaban reinventar sus ideas en su propio contexto. En esa época, Paulo Freire incluso dejó de utilizar el término de concientización porque no quería contribuir a la idea de que bastaría con interpretar críticamente el mundo, sin transformar al mismo tiempo las estructuras sociales consideradas opresoras (Freire, 1985a, pág. 23).

A Freire le complació mucho que en 1975 Mário Cabral, entonces Ministro de Educación de Guinea-Bissau, le invitara, junto con sus colaboradores, a contribuir a la elaboración de un programa nacional de alfabetización. Esta colaboración fue muy enriquecedora para el equipo del IDAC, y para los maestros, los alumnos y los administradores del sistema educativo de aquel pequeño país africano. La insuficiencia de recursos materiales, el bajo rendimiento de algunos maestros y los vestigios de la antigua ideología en el proceso de desarrollo del país fueron registrados y examinados (Gerhardt, 1981). Africa proporcionó a Paulo Freire y a sus colaboradores el terreno práctico para nuevas experiencias que tanto habían deseado (Freire, 1977a).

En el exilio, Freire experimentó a fondo la dialéctica entre paciencia e impaciencia. Es necesario ser impacientemente paciente, dijo en una ocasión; y es necesario ser pacientemente impaciente. Una persona desterrada que no sepa aprender esta lección puede considerarse como realmente perdida. Si se rompe esta relación, si se tiende a ser solo paciente, la paciencia se transforma en anestesia que lo transforma en visionario. Si, por el contrario, se tiende a ser solo impaciente, existe el peligro de caer en el activismo, el voluntarismo y el desastre. El único camino es el que conduce a “una armonía de los contrarios” (Gadotti, 1989, pág. 63).

Entre 1975 y 1980, Freire también trabajó en Santo Tomé y Príncipe, Mozambique, Angola y Nicaragua (Assmann, 1980). En todas partes, no sólo fue un técnico, sino también un militante que combinó su compromiso con la causa de la liberación y el amor por pueblos antes oprimidos.

El Estado africano de Santo Tomé y Príncipe, recientemente liberado de la colonización portuguesa, encargó a Freire un programa destinado a fomentar la alfabetización. Los resultados de este programa rebasaron las esperanzas. Cuatro años después, Freire recibió una carta del Ministro de Educación en la que le decía que el 55% de los alumnos de las escuelas ya no eran analfabetos, así como el 72% de los graduados (Gadotti, 1989). Estos resultados eran parecidos a los obtenidos en el pequeño círculo cultural de Poço de Panela, antes mencionado.

En agosto de 1979, Freire visitó el Brasil durante un mes. Después volvió a Ginebra para estudiar con su familia, el IDAC y el Consejo Mundial de las Iglesias su vuelta definitiva al Brasil, que tuvo lugar en marzo de 1980.

## **De vuelta al Brasil**

Freire llegó al Brasil cuando el Movimiento de Educación Popular, que había ayudado a fundar en los primeros años del decenio de 1960, registraba un segundo periodo de influencia en un momento de crisis económica que incitaba a los militares a ceder el poder. Freire tuvo que “reaprender” su país, pero pronto descubrió a los mismos actores sociales en el decenio de 1960, aunque con un peso político diferente.

La clase trabajadora del Brasil, que durante el régimen militar (1964-1984) tuvo que asumir la principal carga del “milagro brasileño” y que todavía sigue sufriendo la “crisis de la deuda del Brasil”, parecía mejor organizada y tenía proyectos políticos propios. Entre ellos figuraba la fundación de un nuevo partido político, el Partido de los Trabajadores (PT), del que Paulo Freire fue miembro fundador en 1980.

La clase media (que registraba considerables pérdidas de ingresos) volvió a radicalizarse y se unió a la clase trabajadora, llegando a ser el sector más activo en el proceso de recuperación de la democracia (1978-1984).

La mayor parte de la burguesía nacional había colaborado con el gobierno militar, colaboración que ya había empezado antes de 1964 como consecuencia del ímpetu que entonces registraba el movimiento popular. Una vez más, intentó desempeñar un papel importante y más independiente en la economía y la política, aunque siempre vigilando de cerca a sus homólogos internacionales, especialmente de los Estados Unidos de América. Como había ocurrido en el decenio de 1950 y los primeros años del de 1960, la burguesía nacional no tomó normalmente parte en la empresa educativa. Su ayuda consistió principalmente en apoyo político y financiero. Hoy día los tres sectores sociales contribuyen a su modo al Movimiento de Educación Popular del Brasil, remodelando su forma y definiendo sus objetivos (Gerhardt, 1986).

La Universidad Católica de São Paulo y la Universidad del Estado de São Paulo en Campinas ofrecieron a Freire un puesto de profesor en sus respectivos departamentos de educación. Pronto desarrolló actividades universitarias además de políticas. Así, por ejemplo,

fue nombrado presidente de la Fundación Wilson Pinheiro, patrocinada por el PT. También participó en una pequeña organización de abnegados educadores, denominada “Varela”, que recordaba al IDAC de la primera época. Por medio de estas instituciones y organizaciones, Freire volvió a vincular el trabajo teórico con el práctico, como defiende en sus escritos. Las comunidades religiosas de base, las asociaciones de vecinos, el movimiento feminista y las asociaciones ecológicas, junto con el análisis de Freire, constituyen los fundamentos de la actual fase de transición del Brasil. Aunque pronto volvió a asumir una responsabilidad política presentándose como candidato del PT y, como en otra época, asesorando a las secretarías de educación de numerosas ciudades del Brasil, mantuvo su escepticismo sobre la posibilidad de superar las tendencias sectarias tanto en la derecha como en la izquierda. Los partidos políticos no parecían capaces de colaborar estrechamente con los movimientos sociales antes mencionados para hacer frente a las consecuencias del desempleo, la falta de viviendas y la escasez de cuidados médicos o infraestructuras de educación. Volvió a abogar por la “educación como práctica de la libertad” entre educadores y políticos dispuestos a aceptar correr riesgos y adoptar iniciativas, a apostar en favor del futuro y el presente y a considerar críticamente la situación actual (Freire, 1991c, pág. 32).

En las elecciones municipales de 1988, el Partido de los Trabajadores obtuvo la mayoría en la ciudad de São Paulo. La nueva alcaldesa, Luiza Erundina de Sousa, nombró a Paulo Freire Secretario de Educación, el 3 de enero de 1989 (Freire, 1991b). Freire dimitió dos años después, el 27 de mayo de 1991, para reanudar sus actividades universitarias, sus conferencias y para escribir. Le sucedió su ex jefe de gabinete, Mário Sérgio Cortella. El Partido de los Trabajadores perdió las elecciones municipales de noviembre de 1992. En unos comicios libres, un ex alcalde de São Paulo durante el régimen militar obtuvo la mayoría de votos de una población compuesta principalmente por trabajadores, una cuarta parte de ellos desempleados, y clase media. ¿Cómo pudo el proceso de concientización abocar a tan mal resultado tras algunos años de administración de la educación “con el método Freire”?

Torres (1991, pág. 36) al hacer balance analiza la situación de forma un tanto sibilina: “Con gran frecuencia, la competencia técnica en el contexto de reformas educativas políticamente viables y finalmente realizables se contrapone con los principios éticos derivados de las creencias de justicia social y equidad para todos en el contexto de las democracias políticas y económicas. En ocasiones los proyectos de reforma viables políticamente, basados en una ética de simpatía democrática, carecen de competencia técnica, lo que hace inevitable el fracaso. Por último, proyectos competentes técnicamente y correctos éticamente pueden no ser fáciles o viables políticamente y permanecer en el reino de las ilusiones, los sueños o el inconsciente de profesionales, maestros y políticos”.

Como 30 años antes, en Recife, la educación popular desarrollada dentro de los límites de instituciones del Estado no consigue un resultado fructífero. Ello se debe esencialmente a las divergencias ideológicas dentro del partido gobernante, a las dificultades que plantean las relaciones de trabajo entre el sector público y los movimientos sociales, a los conflictos inevitables entre la reforma económica y una superestructura que no ha cambiado (Secretaría Municipal de Educação, 1989) y la necesidad de “reinventar el poder” (Freire, 1975, pág. 179). Incumbirá a otros educadores progresistas la tarea de continuar la labor emprendida por Freire y su equipo de São Paulo.

## **Conclusión**

Debemos ante todo a Freire el haber concebido y experimentado un sistema de educación, así como una filosofía educativa, durante varios años de participación activa en América Latina. Su labor se desarrolló ulteriormente en los Estados Unidos de América, Suiza, Guinea-Bissau, Santo Tomé, Nicaragua y otros países del Tercer y del Primer Mundo. El interés educativo de

Freire se centra en las posibilidades humanas de creatividad y libertad en medio de estructuras político-económicas y culturales opresivas. Su objetivo es descubrir y aplicar soluciones liberadoras por medio de la interacción y la transformación social, gracias al proceso de “concientización”, definido como el proceso en virtud del cual el pueblo alcanza una mayor conciencia, tanto de la realidad sociocultural que configura su vida como de su capacidad de transformar esa realidad. Esto supone la praxis, entendida como la relación dialéctica entre la acción y la reflexión. Freire propone un enfoque de la praxis de la educación en el que la reflexión descansa en la acción y la reflexión crítica se basa en la práctica.

El sistema de educación y la concepción de la educación de Freire tienen sus orígenes en múltiples corrientes filosóficas, como la fenomenología, el existencialismo, el personalismo cristiano, el marxismo humanista y el hegelianismo, cuyo análisis detallado superaría el marco del presente artículo. Freire participó en la introducción en el Brasil de doctrinas e ideas europeas, que adaptó a las necesidades de una situación socioeconómica específica, ampliándolas y centrándolas para abrir nuevas perspectivas incluso para los intelectuales y pensadores de la educación de Europa y de América del Norte.

Mal que les pese a muchos universitarios tradicionalistas del Primer Mundo (Berger, 1974, pág. 136; Boston, 1972, pág. 87; London, 1973, pág. 56) su filosofía y “sistema” se han vuelto tan corrientes y universales que los “temas generadores” que propuso han constituido el centro de los debates sobre la pedagogía crítica durante los últimos 30 años (Torres, 1991, pág. 5). Desde que se fue al exilio, el alcance de sus trabajos trascendió las fronteras del Tercer Mundo (Schulze y Schulze, 1989; Dabisch y Schulze, 1991), contrariamente a los reproches que le hacía Giroux todavía en 1981, quien sin embargo solía ser favorable al enfoque de Freire (pág. 139).

Habida cuenta de que Freire trabajó en culturas educativas específicas y escribió acerca de ellas, existe el sentimiento de que sólo ha desarrollado las partes de su teoría que son pertinentes para la situación social en que llevaba a cabo su labor, y que en consecuencia “sólo” existe una síntesis de las perspectivas educativas que se refieren a dichas culturas, pero no una verdadera sociología, o filosofía de la educación. Sus escritos guardan relación con sus convicciones y no siempre están argumentados según los cánones universitarios tradicionales (Jarris, 1987, pág. 278).

Su destino personal (exilio, prisión) contribuyó sin duda al clima místico que rodea su obra. No obstante, ésta no posee un marco teórico sólido ni siempre se llevó a cabo y evaluó de forma que permitiera una confirmación objetiva. Freire es una personalidad muy carismática, con un talento singular para entender, tratar e interpretar situaciones y procesos educativos. Desde que volvió del exilio, ha desarrollado su concepción de la educación en múltiples entrevistas publicadas en numerosas revistas y libros (véase Freire, 1991*a, b y c*; 1985*b*; 1987; Freire y Guimarães, 1982; 1986; 1987).

No existe una presentación sistemática de su teoría a partir de ese periodo. Todavía es preciso estudiar más a fondo la cuestión de si se puede llevar a cabo una labor radical de educación en el marco de instituciones estatales o de proyectos financiados por el Estado. Freire ha vivido diversas formas de opresión. Debería utilizarlas para formular su crítica y un análisis institucional de las formas en que las ideologías dominantes y opresivas están incorporadas en las normas, procedimientos y tradiciones de las instituciones y de los sistemas. De este modo, debería continuar siendo el utopista que es, manteniendo su fe en la capacidad del pueblo de expresar su opinión, y así volver a crear el mundo social que conduzca a una sociedad más justa.

## Notas

1. Heinz Peter Gerhardt (Alemania). Profesor de pedagogía social y de educación internacional y comparada en el Colegio Federal de Administración Pública de Colonia y en la Universidad de Francfort del Meno. Profesor invitado de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte de Natal/RN (Brasil) y de la Universidad del Estado de Nueva York en Albany/NY (Estados Unidos de América). Autor de *Paulo Freire's Theory and Praxis in Brazil* (Francfort del Meno, IKO, 1979), obra traducida al inglés y al portugués. También ha publicado muchas obras sobre los problemas mundiales de la alfabetización y sobre intercambios universitarios internacionales y perfeccionamiento de la capacitación.

## Obras de Paulo Freire y de otros autores

- Freire, P. 1958. A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos [La educación de adultos y las poblaciones marginales: el problema de los tugurios]. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Río de Janeiro, INEP-MEC), Vol. 30, N° 71, págs. 81-93.
- . 1959. *Educação e Atualidade Brasileira* [Educación y actualidad brasileña]. Recife (tesis no publicada).
- . 1961a. *A Propósito de uma Administração* [A propósito de una administración]. Recife, Imprensa UR.
- . 1961b. Escola Primária para o Brasil [Escuela primaria para el Brasil]. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Río de Janeiro, INEP-MEC), Vol. 35, N° 82, págs. 15-33.
- . 1962. Extensão Cultural [Extensión cultural]. *Boletim do SEC/UR* (Recife), N° 2.
- . 1963a. Conscientização e Alfabetização [Concientización y alfabetización]. *Estudos Universitários* (Recife), N° 4, abril-junio.
- . 1963b. *Palestra de encerramento de 26.05.1963, "Transito", 2\_ Curso de Treinamento de Monitores (pela equipe do SEC/UR)* [Discurso de clausura del 26 de mayo de 1963, 'Tránsito', segundo curso de formación de formadores]. SECERN, págs. 1-8. Archivo Gerhardt (mimeo).
- . 1965. *Educação como Prática da Liberdade* [La educación, práctica de la libertad]. Río de Janeiro, Paz e Terra.
- . 1968a. *Acción Cultural para la Libertad*. Santiago de Chile, ICIRA.
- . 1968b. L'Education - Praxis de la Liberté (Síntesis). *Cahiers Internationaux de Sociologie de la Coopération* (París), mayo-junio.
- . 1968c. *Reporte Sobre las Actividades del ICIRA*. Santiago de Chile, ICIRA.(mimeo)
- . 1969a. The Cultural Action Process: an Introduction to its Understanding [El proceso de acción cultural: introducción a su comprensión]. (Textos de debate de un seminario del Center for Estudios in Development and Social Change, Graduate School of Education, Harvard University, Cambridge, MA)
- . 1969b. *Extensión o Comunicación: la Concientización en el Medio Rural*. Santiago de Chile, ICIRA.
- . 1969c. La Méthode d'Alphabétisation des Adultes [El método de alfabetización de adultos]. *Communautés* (París). (Elaborado por CIDOC, Cuernavaca, México, documento 69/191).
- . 1969d. *Sobre la Acción Cultural*. Santiago, ICIRA.
- . 1970a. *Cultural Action for Freedom* [Acción cultural por la libertad]. Cambridge, MA, Center for the Study of Development and Social Change.
- . 1970b. Education for Awareness [La educación para la concientización], una entrevista con Paulo Freire. *Risk* (Ginebra), Vol. 6, N° 4, págs. 9-12.
- . 1970c. *Notes on Humanization and its Educational Implications* [Notas sobre la humanización y sus implicaciones pedagógicas]. Roma, Seminario educativo internacional.
- . 1970d. *Pedagogy of the Oppressed* [Pedagogía del oprimido]. Nueva York, NY, Herder & Herder.
- . 1970e. Politische Alphabetisierung [Campaña de alfabetización política]. *Lutherische Monatshefte* (Hannover), noviembre.
- . 1970f. *The "Real" Meaning of Cultural Action* [El verdadero sentido de la acción cultural]. Cuernavaca, CIDOC. (Documento 70/216)
- . 1971a. *L'éducation: pratique de la liberté* [La educación: Práctica de la libertad]. Bar-le-Duc, les Editions du Cerf, 1971, pág. 154.
- . 1971b. *Extensão ou Comunicação?* [¿Extensión o comunicación?]. Río de Janeiro, Paz e Terra. [Edición en portugués de Freire, 1969b].
- . 1971c. J.E. Holland's Interview with Paulo Freire [Entrevista de J.E. Holland con Paulo Freire]. En Jerez, C.; Pico, J.H. *Estudios centroamericanos: Paulo Freire y la educación* (San Salvador), Vol. 26, N° 247/5, págs. 489-500.

- . 1973. *Conscientization and Liberation: a Conversation* [Concientización y liberación: conversación]. Ginebra, Institut d' action culturelle. (Documento 1).
- . 1974a. *Educación para el cambio social*. Buenos Aires, Tierra Nueva.
- . 1974b. *Education: the Practice of Freedom* [Educación, práctica de la libertad]. Londres, Writers and Readers Co-operative. (Publicado también en el Reino Unido con el título: *Education for Critical Consciousness* [La educación en el sentido crítico]. Londres, Sheed & Ward, 1974). [Edición en inglés de Freire, 1965].
- . 1974c. *Pädagogik der Solidarität (1968)* [Pedagogía de la solidaridad]. Wuppertal.
- . 1974d. *Pédagogie des opprimés* [Pedagogía de los oprimidos]. Seguido de “Concientización y revolución”, París, F. Maspero, 1974, pág. 205.
- . 1975. *La concientización desmitificada por Freire* (Caracas, SIC-Centro Cumilla), págs. 164-6 (Documento N° 38).
- . 1976. *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos*. Río de Janeiro, Paz e Terra.
- . 1977a. *Cartas a Guiné-Bissau. Registros de uma experiencia em processo* [Véase 1977b más abajo]. Río de Janeiro, Paz e Terra.
- . 1977b. Guinea Bissau: Record of an Ongoing Experience [Guinea Bissau: información de una experiencia en curso]. *Convergence* Toronto (International Council for Adult Education), Vol. X, N° 4.
- . 1978a. A Alfabetização de Adultos: é Ela um Quefazer Neutro? [La educación de adultos: ¿una actividad neutra?] *Educação & Sociedade* (Campinas, Brasil), Vol. 1, N°. 1, págs. 64-70.
- . 1978b. *Os Cristãos e a Libertação dos Oprimidos* [Los cristianos y la liberación de los oprimidos]. Lisboa, Edições BASE.
- . 1978c. Interview with Paulo Freire in Geneva [Entrevista con Paulo Freire en Ginebra] (09.01.1978). Archives Gerhardt (mimeo).
- . 1978d. Lettre à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation: une experience en cours de réalisation [Carta a Guinea-Bissau sobre la alfabetización: una experiencia en curso]. París, F. Maspero, pág. 181.
- . 1979a. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. São Paulo, Cortez & Moraes.
- . 1979b. *Educação para o Despertar de la Consciência: conversa com Paulo Freire* [La educación para despertar la conciencia: conversación con Paulo Freire]. En: Torres, C.A., ed. *Diálogo com Paulo Freire*, São Paulo, Edições Loyola, págs. 29-39.
- . 1979c. Entrevista com Paulo Freire. En Torres, C.A., ed. *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo, Edições Loyola, págs. 41-62.
- . 1979d. Terceiro Mundo e Teologia: Carta a um Jovem Teólogo. En: Torres, C.A. *Consciência e história: práxis educativa de Paulo Freire*, São Paulo, Loyola.
- . 1980a. La conciencia desmitificada. En: Torres, C.A., ed. *Paulo Freire: educación y concientización*. Salamanca, Ediciones Sigüeme, págs. 43-49.
- . 1980b. Desmitificación de la concientización. En: Torres, C.A., ed. *Paulo Freire: Educación y Concientización*. Salamanca, Ediciones Sigüeme, págs. 60-72.
- . 1980c. Exílio e indetidade: a trajetória de dez anos do IDAC [Exilio e identidad: itinerario de diez años en el IDAC]. En: Freire, P. et al., *Vivendo e aprendendo: experiencias do IDAC em Educação*. São Paulo, Brasiliense, págs. 9-14.
- . 1980d. Quatro Cartas aos Animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. En: Brandão, C.R., comp. *A questão política da educação popular*, São Paulo, Brasiliense, págs. 136-195.
- . 1981a. Criando métodos de pesquisas e alternativas: aprendendo a fazer melhor através da ação [Elaborando métodos de investigación y alternativas: aprender a mejorar a través de la acción]. En Brandão, C.R., ed. *Pesquisa participante* [Investigación participante]. São Paulo, Brasiliense.
- . 1981b. *Educação e Mudança* [Educación y cambio]. Río de Janeiro, Paz e Terra.
- . 1981c. *Der Lehrer ist Politiker und Künstler* [Los docentes como políticos y como artistas]. Reinbeck, Rowohlt.
- . 1981d. *Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação* [Ideología y educación: reflexiones sobre la no neutralidad de la educación]. Río de Janeiro, Paz e Terra, págs. 15-19.
- . 1982a. *Educação: o sonho possível* [Educación: el sueño posible]. En Brandao, C.R., ed. *O Educador: vida e morte* [El educador: vida y muerte]. Río de Janeiro, Graal, págs. 89-101.
- . 1982b. *A importância do ato de ler (em três artigos que se completam)* [La importancia del acto de leer (en tres artículos complementarios)] São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- . 1983. *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo*. En: Fávero, O., ed. *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Río de Janeiro.

- . 1985a. Caminhos de Paulo Freire. Entrevista a J. Chasin *et al. Ensaio: Revista da UFPb* (João Pessoa, Brasil), N° 14.
- . 1985b. *The politics of education: culture, power and liberation* [La política y la educación: cultura, poder y liberación]. Amherst, MA, Bergin & Garvey.
- . 1985c. O sentido da avaliação na prática de base [El sentido de la evaluación en la práctica de base]. En: Queiróz, J, ed. *A Educação Popular nas Comunidades Eclesiais de Base* [La educación popular en las comunidades eclesíásticas de base]. São Paulo, Paulinas, págs. 97-101.
- . 1987a. A alfabetização como elemento de formação da cidadania [La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía]. Brasília. (mimeo).
- . 1987b. Conversación con Paulo Freire. *Risk* (Ginebra), Conseil œcuménique des Eglises, vol. 6, N° 1, págs. 7-19, 37-49.
- . 1987c. *Entrevista á Liane Muhlenberg, encontros com a civilização brasileira*. Río de Janeiro, Civilização Brasileira.
- . 1988. *Na Escola Fazemos... uma Relação Interdisciplinar em Educação Popular* [En la escuela hacemos ... una relación interdisciplinaria en educación popular] Organizado em colaboración con A.. Nogueira e D. Mazza. Petrópolis, Brasil, Vozes.
- . 1991a. Conversation with Carlos Alberto Torres. En: P. Freire, *L'éducation dans la ville*. París, Païderia. [Traducción de Freire de 1991b.]
- . 1991b. *A educação na cidade* [La educación en la ciudad]. São Paulo, Cortez.
- . 1991c. Die sozialen Bewegungen werden weiterarbeiten. Ein Gespräch mit Paulo Freire in Köln am 29.09.1990 [Los movimientos sociales están en marcha. Conversación con Paulo Freire]. Cf.: Dabisch, J.; Schulze, H. (eds.), 1991, págs. 30-33.
- , *et al.* 1980. *Vivendo e aprendendo. experiencias do idac em educação popular*. São Paulo, Livraria Brasiliense Editora.
- ; Betto, F. 1985. *Essa escola chamada vida* [Esa escuela llamada vida] São Paulo, Atica.
- ; Bondy, 1975. *¿Qué es la concientización y cómo funciona?*. Lima.
- ; Illich, I.; Furter, P. 1974. *Educación para el cambio social*. Buenos Aires.
- ; Illich, I. 1975. *Diálogo: desescolarización, estructuras, liberaciones, educación*. Buenos Aires, Búsqueda- Celadec.
- ; Faundez, A. 1985. *Por uma pedagogia da pergunta*. Río de Janeiro, Paz e Terra.
- ; Gadotti, M.; Guimaraes, S. 1986. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo Cortez, 1986.
- ; Guimaraes, S. 1982. *Sobre educação, (Diálogos)*. Vol. 1. Río de Janeiro, Paz e Terra.
- . 1986 *Sobre educação (Diálogos)*. Vol. 2. Río de Janeiro, Paz e Terra.
- . 1987. *Aprendendo com a própria história* [Aprendiendo con la propia historia]. Río de Janeiro.
- ; Macedo, D. 1987. *Literacy: reading the word and the world* [Alfabetización: leer la palabra y el mundo]. South Hadely, MA, Bergin & Garvey.
- ; Nogueira, A.; Mazza, D. 1986. *Fazer escola conhecendo a vida*. Campinas (Brasil). Papirus.
- ; Shor, I. 1987. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* [Miedo y osadía: la vida cotidiana del profesor]. Río de Janeiro, Paz e Terra.

## Obras sobre Paulo Freire

- Allman, P. 1987. Paulo Freire's Education Approach: a Struggle for Meaning [El enfoque de la educación de Paulo Freire: un combate por el sentido]. En: Allen, Garth. *Community education, an agenda for educational reform* [La educación comunitaria, una agenda para la reforma pedagógica], págs. 214-237. Milton Keynes, Reino Unido, Open University Press.
- Assmann, H. 1980. *Nicaragua triunfa en la alfabetización*. Costa Rica, DEI.
- Berger, B. 1974. *Pyramids of Sacrifice* [Las pirámides del sacrificio]. Harmondsworth, Reino Unido, Pelican.
- Boston, B. 1972. Paulo Freire: Notes of a Loving Critic [Paulo freire: notas de un crítico apasionado]. En S. M. Grabowski. *Paulo Freire: A Revolutionary Dilemma for the Adult Educator* [Paulo Freire: un dilema revolucionario para el educador de adulto]. Syracuse, N.Y. ERIC Clearinghouse on Adult Education. (Occasional Paper N° 32).
- Cunha, E. A. 1975. Pädagogik als Theologie. Paulo Freires pädagogisches Konzept als Ansatz für eine systematische Glaubensreflexion lateinamerikanischer Christen [La pedagogía considerada como teología. El concepto pedagógico de Paulo Freire como punto de partida de una posición sistemática sobre la fe en los cristianos de América Latina]. (Disertación teológica, Universidad de Münster).
- Dabisch, J.; Schulze, H. 1991. *Befreiung und Menschlichkeit. Texte zu Paulo Freire* [Liberación y humanidad. Ensayo sobre Paulo Freire]. Munich SPAK.

- Freitag, B. 1975. *Die brasilianische Bildungspolitik* [Políticas brasileñas de educación]. Munich, Fink.
- Füchtner, H. 1972. *Die brasilianischen Arbeitergewerkschaften, ihre Organisation und ihre politische Funktion* [Los sindicatos brasileños, su organización y su función política]. Francfort del Meno, Campus.
- Gadotti, M. 1989. *Convite à Leitura de Paulo Freire* [Invitación a la lectura de Paulo Freire]. São Paulo, Scipione.
- Gerhardt, H.P. 1978. *Zur Theorie und Praxis Paulo Freires* [Sobre la teoría y la práctica de Paulo Freire]. Francfort del Meno, IKO.
- . 1981. Alfabetização em Guiné-Bissau. *Educação e Sociedade* (São Paulo), Nº 8, págs. 108-114.
- . 1983. Angicos/RN - 1962/1963. A Primeira Experiencia com o Sistema Paulo Freire. *Educação e Sociedade* (São Paulo), Nº 14, págs. 5-34.
- . 1986. *Brazil's Popular Education in the Eighties: Essentials, Fundamentals and Realpolitik* [La educación popular en el Brasil en los años 80: elementos esenciales, fundamentales y “realpolitik”]. Francfort del Meno, IKO.
- . 1989. Freire nas Quintas, 1963 [Freire en las haciendas, 1963]. *Comunicação e Política*. São Paulo, Vol. 9, Nº 2-4, págs. 115-148.
- Giroux, H. 1981. *Ideology, Culture and the Process of Schooling* [Ideología, cultura y el proceso de escolarización]. Lewes, UK, The Falmer Press.
- Godoy, J. M. L., Coelho, N.P.C. 1962. *Livro de Leitura para adultos*. Recife, MCP.
- Guerra, M. 1963. Visão Retrospectiva das Atividades do Setor de Alfabetização de Adultos. 08.07.1963. Natal, Brasil (mimeo)
- Jarris, P. 1987. Paulo Freire. En: Jarris, P. *Twentieth Century Thinkers in Adult Education* [Pensadores de la educación de adultos en el siglo XX]. Beckenham, UK, Croom Helm, págs. 65-79.
- Jerez, J.; Pico, J. 1971. Paulo Freire y la Educación. *Estudios Centro-Americanos*. (San Salvador), Vol. 26, Nº 274/5.
- De Kadt, E. 1970. *Catholic Radicals in Brazil* [Los católicos de izquierda en el Brasil]. Londres/Nueva York.
- London, J. 1973. Reflections upon the Relevance of Paulo Freire for American Adult Education [Reflexiones sobre la pertinencia de Paulo Freire para la educación de adultos en los Estados Unidos]. En: *Convergence*. Toronto, International Council for Adult Education), Vol. 15, Nº 6.
- Lyra. C. 1963. *Angicos: diário de uma experiencia*. Natal, Brasil, SECERN (mimeo).
- Maciel, J. 1963. A fundamentação teórica do sistema Paulo Freire de educação. En: *Estudos Universitários* (Recife), Nº 4, págs. 25-60.
- Manfredi, S.M. 1976. *Uma Interpretação Sociológica do Programa Nacional de Alfabetização, instituido pelo Decreto Nº 53 465 de 21/1/1964* [Interpretación sociológica del Programa Nacional de Alfabetización instituido por el decreto Nº 53 465 del 21/1/1964]. (Tesis de Licenciatura presentada en el departamento de ciencias sociales de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de São Paulo).
- Marcel, G. 1968. *Sein und Haben (1954)*. Paderborn, Alemania.
- Maritain, J. 1949. *Christentum und Demokratie*. Augsburg, Alemania.
- De Meneses, P. G. 1963. Uma sugestão para a segunda etape do sistema Paulo Freire. En: *Estudos Universitários* (Recife), Nº 5, págs. 3-8.
- Ministério da educação e cultura. 1963. *Educação de adultos: palavras geradoras para Brasilia*. Brasilia, Ministério da Educação e Cultura e SEC/UR (mimeo)
- Miranda, T. de/do Carmo, M. 1958. Este Tão Problemático Homem [Este enigma llamado hombre]. En: *Anuário 1958*, Vol. III. Recife, Universidad de Recife, Facultad de Filosofía, págs. 61-76.
- Mounier, E. 1950. *Le Personnalisme*. París, Presses universitaires de France. “Que saisje?”.
- Novoa, C.A.T. 1978. *Entrevistas com Paulo Freire*. México D.F., Gernike.
- De Oliveira, R.D., et al. 1975. *Freire-Illich: the Pedagogy of the Oppressed -the Oppression of Pedagogy* [Freire-Illich: la pedagogía de los oprimidos – la opresión de la pedagogía]. IDAC, Ginebra, (Documento, Nº 8).
- Paiva, V. 1973. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo.
- . 1979. *Nationalismus und Bewusstseinsbildung in Brasilien, insbesondere bei Paulo Freire*. [Nacionalismo y concientización en el Brasil, particularmente en las obras de Paulo Freire]. Francfort del Meno, IKO.
- . 1984. *Perspectivas e dilemas da educação*. Río de Janeiro, Graal.
- Reis, M.G. 1966. O 20 Aniversário do Serviço Social da Indústria (SESI). *Síntese Política, Económica, Social* (Río de Janeiro), Ano VII, abril-junio, Nº 30.
- Rohrs, H. 1982. Perfiles: María Montessori. *Perspectivas*, (París, UNESCO), Vol. XII, Nº 4, págs. 563-570.
- Sanders, T.G. 1968. *Die Paulo Freire Methode. Alphabetisierung und “Conscientização”* [El método de Paulo

- Freire. Alfabetización y “concientización”] Witzenhause, Alemania (mimeo)
- Saviani, B. 1990. O pensamento da esquerda e a educação na República brasileira. *Pro-Posições, Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação – UNICAMP* Campinas (Brasil), vol. 3, Nº 10, págs. 7-22.
- Schipani, D.S. 1984. *Conscientization and Creativity* [Concientización y creatividad]. Lanhan, MD, University Press of America.
- Schulze, T.; Schulze, H. 1989. *Zukunftswerkstatt Kontinent. Volkserziehung in Lateinamerika* [Taller del porvenir para el continente latinoamericano]. Munich, SPAK.
- Secretaria municipal de educação. 1989. Construindo a educação pública popular. *Diário oficial do município* (São Paulo), Vol. 34(021), 1º de febrero, suplemento. págs 5-13.
- Simpfendorfer, W. 1989. Paulo Freire Erziehung als Praxis der Freiheit [Paulo Freire: la educación, práctica de la libertad]. En: Simpfendorfer, W. *Ökumenische Spurensuche. Portraits*. Stuttgart, Quell.
- Skidmore, T.E. 1967. *Politics in Brazil, 1930-1964: an Experiment in Democracy* [La política en el Brasil, 1930-1964: experimentación de la democracia]. Londres, Oxford, Nueva York, Oxford University Press.
- Stückrath-Taubert, E. 1975. *Erziehung zur Befreiung. Volkserziehung in Lateinamerika* [Educación para la liberación. Educación para el pueblo en América Latina]. Reinbek, Alemania, Rowohlt.
- Torres, C.A. 1991. Democratic Socialism, Social Movements and Educational Policy in Brazil. The Work of Paulo Freire as Secretary of Education in the Municipality of São Paulo [Socialismo democrático, movimientos sociales y política educativa en el Brasil. La obra de Paulo Freire como secretario de educación en el municipio de São Paulo]. Los Angeles. CA (mimeo).
- Wanderley, L.E. 1985. Educação para a Liberdade. En Queiroz, J.J., (ed.) *A educação popular nas comunidades eclesiais de base*. São Paulo, Paulinas.
- Werner, L. K. 1991. *Alphabetisierung und Bewusstseinsbildung* [Campaña de alfabetización y concientización]. Münster, Alemania, Verlag für Brasilienkunde.
- De Witt, J.J. 1971. *An Exposition and Analysis of Paulo Freire's Radical, Psycho-Social Androgogy of Development* [Exposición y análisis de la andragogía radical y psicosocial del desarrollo de Paulo Freire]. Boston, MA, University School of Education. (Tesis de doctorado).