



UNIVERSIDAD MICHUACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE DOCTORADO EN HISTORIA**

TESIS:

PAULO FREIRE EN MÉXICO. DE LA ALFABETIZACIÓN INSTITUCIONAL A UNA EDUCACIÓN EN RESISTENCIA

Que para obtener el grado de:
DOCTORA EN HISTORIA

Presenta:
María de Jesús Guzmán Sereno

Directora:
Doctora Dení Trejo Barajas



Esta tesis fue realizada gracias al apoyo de Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Morelia, Michoacán

Febrero de 2018

Agradecimientos

Esta tesis no es una obra personal. No hubiera sido posible sin la inspiración, el recuerdo, las sugerencias e indicaciones o la ayuda de muchas personas, así que, en ese sentido, obedece a una cierta autoría colectiva que, en estas líneas, quisiera mencionar.

Gracias a la Dra. Dení Trejo mi asesora de tesis, por su acompañamiento en mi trayecto profesional de seis años, por su paciencia, sus indicaciones y la lectura siempre atenta a mi trabajo.

Gracias a Javier Dosil por su apoyo siempre incondicional, por su acompañamiento, por ayudarme a comprender la realidad y a no conformarme ante las injusticias.

Gracias a Paty Serna por acompañarme en todo mi trayecto profesional desde la licenciatura, a Gloria Hernández por su compromiso con mi trabajo a Marco Landavazo por su atenta lectura.

Gracias a las personas que han estado conmigo en la vida y en la lucha, Celeste, José Emanuel, Gutty, Carmen, Bilbao, Marilú, Jesús, Alex, Andrea, kim, Ana, María Jesús, Miguel, Gloria y al colectivo utopía.

Gracias a Ernesto por su apoyo en este proceso.

Gracias también a mis padres, hermanxs y sobrinas por estar siempre a mi lado.

Más que inspiración, recibí de ellos y ellas muchas enseñanzas, mucho más de lo que ahora puedo intentar plasmar en estas páginas. Sin todas ellas y ellos, nada de esta aventura hubiera sido posible.

Índice

Siglas	5
Introducción	7
Capítulo I. Paulo Freire: su vida, su obra	11
1. Años de formación del educador brasileño	12
2. Paulo Freire el transterrado	17
3. Su experiencia revolucionaria	24
4. El reencuentro con Brasil	28
5. La censura de sus obras	32
6. Contexto latinoamericano en el que nace la pedagogía freiriana	41
Capítulo II. El arribo del pensamiento freiriano en México	52
1. México ante la llegada de Paulo Freire	53
2. La utopía liberadora de los setenta	59
3. La llegada de Paulo Freire a México	61
4. Paulo Freire: otro volcán en Cuernavaca	63
5. El encuentro Freire-Fromm en el CIDOC	67
6. Paulo Freire e Iván Illich en el CIDOC	70
6.1 Paulo Freire e Iván Illich, una relación de camaradería	71
6.2 Seminario Alternativas en Educación	81
6.3 Manifiesto de Cuernavaca	86
7. La pedagogía de la liberación y la teología de la liberación	90
7.1 Educación freiriana y teología de la liberación en Nezahualcóyotl	94
7.2 Características generales del <i>Manual de Alfabetización</i>	101
7.3 Análisis de la realidad y selección de palabras	102
Capítulo III. Paulo Freire, la educación de adultos y el CREFAL	107
1. La educación de adultos como movimiento social	108
2. La función del CREFAL en la educación de adultos	118

3. Paulo Freire en Michoacán.....	123
4. Paulo Freire visita el CREFAL en Pátzcuaro.....	127
5. Seminario “Teoría, filosofía y metodología de la educación de adultos” impartido por Paulo Freire	130
6. Publicaciones de Paulo Freire por el CREFAL.....	141
7. La influencia de Paulo Freire en la educación de adultos en México	146
Capítulo IV. El pensamiento freiriano: más allá del método de alfabetización	149
1. Sembrando semillas revolucionarias: el campo freiriano	150
2. Freire se reencuentra con el México de los ochenta	155
3. El INEA y la educación de adultos en México	159
4. Seminario “Problemática teórica y práctica de la alfabetización” impartido por Paulo Freire en el INEA.....	164
5. Palabras (de)generadoras: o el método antifreiriano	175
6. Paulo Freire y la educación superior	183
7. Freire y el proyecto Tarahumara	188
Capítulo V. Del analfabetismo al zapatismo. La reinención de la educación freiriana en México	195
1. La educación en los procesos revolucionarios en Latinoamérica.....	196
2. La educación zapatista: otra educación es posible	203
3. Las escuelas zapatistas.....	214
4. “No sabemos leer y escribir, pero sabemos gobernarnos” (EZLN)	218
5. Alternativas a la educación en México	224
Conclusiones	234
Cronología	247
Bibliografía.....	251
Anexos	266

SIGLAS

CEAAL: Consejo de Educación Popular en América Latina y el Caribe
CEE: Centro de Estudios Educativos.
CELAM: Consejo Episcopal Latinoamericano.
CENFI: Centro de Formación Intercultural.
CIC: Centro de Investigaciones Culturales.
CIDHAL: Comunicación, Intercambio y Desarrollo Humano en América Latina, Cuernavaca.
CIDOC: Centro Intercultural de Documentación, Cuernavaca.
CIF: Center for Intercultural Formation.
CREFAL: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
ENEP: Escuela Nacional de Estudios Profesionales – Iztacala.
EPA: Ejército Popular de Alfabetización.
EZLN: Ejército Zapatista de Liberación Nacional.
FAO: Food and Agriculture Organization of the United Nations.
FMLN: Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional.
FSLN: Frente Sandinista de Liberación Nacional.
ICIRA: Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, Chile.
IDAC: Instituto de Acción Cultural.
IMDEC: Instituto Mexicano de Desarrollo Comunitario.
INDAP: Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario.
INEA: Instituto Nacional de Educación de Adultos.
INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
ITESO: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
JBG: Juntas del Buen Gobierno.
MAREZ: Municipios Autónomos en Resistencia Zapatistas.
MOA: Milicias Obreras Alfabetizadoras)
MONALF: Movimiento Nacional de Alfabetización
MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais “Sem Terra”, Brasil.
OEA: Organización de Estados Americanos.

ONU: Organización de las Naciones Unidas.

PAIGC: Partido Africano para la Independencia de Guinea y Cabo Verde.

PAN: Partido de Acción Nacional.

PREDE: Programa Desarrollo Educativo.

PRI: Partido Revolucionario Institucional.

PRONALF: Programa Nacional de Alfabetización.

PRT: Partido Revolucionario de los Trabajadores.

PT: Partido de los Trabajadores.

RIEDA: Revista Interamericana de Educación de Adultos.

SENTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

SEP: Secretaría de Educación Pública.

SEPAC: Servicios Educativos Populares A. C.

SERAZ-LN: Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista para la Liberación Nacional.

SNTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

TLC: Tratado de Libre Comercio.

TLCAN: Tratado de Libre Comercio de América del Norte.

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos propusimos estudiar la relación entre Paulo Freire y México. Nos interesaba abordar tanto las visitas que realizó el pedagogo brasileño a nuestro país, como el impacto que tuvo su pensamiento en la educación mexicana. También nos planteamos estudiar, hasta donde fuera posible, la forma en que México dejó huella tanto en su vida como en su obra.

La tesis parte de una inquietud muy personal. Soy lectora de Freire desde que tengo uso de razón. Sus libros me acercaron a la pedagogía de una manera crítica, y me impulsaron a desarrollarme profesionalmente en el mundo de la educación de adultos. Sus textos me resultaban relativamente fáciles de comprender, pero otro asunto muy distinto era llevarlos a la práctica. Los problemas que debe atender un maestro rural son difíciles de compartir con personas que no han vivido la experiencia. Todo se presenta como obstáculo, las instituciones (en el mejor de los casos) se desentienden tan pronto pueden, no se cuenta con materiales educativos básicos y, en fin, la situación de pobreza en la que vive la mayor parte de los educandos, poniendo contra las cuerdas incluso su dignidad, se presenta de golpe ante el maestro, al que sólo le quedan las ganas de salir corriendo a su casa. Luego regresa cargado de valor y de nuevo quiere salir huyendo. No es fácil ser educador de adultos, educador social, educador comunitario, educador popular, alfabetizador o como queramos llamarlo. No es fácil porque te enfrentas ante un mundo hostil y apremiante que no puedes contemplar simplemente a través de la ventana. Te implica, te hace zozobrar. Y de nuevo regresas a la comunidad, esta vez para quedarte, para ser uno más.

Me acerqué a la historia para dar un poco de sentido a tanto desconcierto. Algo tendría que decirme, pues a fin de cuentas son realidades que padecen la historia. Iba a escribir escenario en lugar de realidad, pero no, definitivamente no son escenarios, son estados de ánimo, son necesidades, son muchas veces hambre y piojos, y son también, si uno busca bien, razones para la esperanza. Siendo sincera,

no estoy segura de que la historia me haya aportado mucho, al menos para mi trabajo como educadora; quizá no le he puesto la suficiente atención. Pero esta tesis me ha servido para dialogar de otra manera con Paulo Freire. Ya no como el autor de unos libros que me siguen impactando y animando, sino como una persona, como yo, que vivió situaciones muy parecidas a las mías, y que nunca renunció a pensar que el mundo, a pesar de todo, podía ser de otra manera: más justo, más digno, con menos hambre. Estoy segura de que en cada conferencia que impartía, en tantos lugares del mundo, en algún momento cerraba los ojos para recordar a los suyos, de los que hablaba, para no dejar de ser parte del pueblo.

Freire fue un terremoto en el mundo educativo. Señaló con entereza que la educación no sólo no ayudaba a los pobres, sino que les quitaba lo poco que tenían: un saber emanado de la experiencia que parecía no servir para nada. Demostró con su método de la palabra generadora que lo menos difícil era enseñar a leer y escribir: se podía conseguir en mes y medio. Pero eso no basta: lo importante es que el educando aprenda a leer y escribir... su mundo, que sea capaz de reconocer críticamente las razones de su opresión, y que buscando en sus propios saberes sea capaz de dar significado a una vida, que vale tanto como cualquier otra.

Hoy Freire sigue siendo leído, por supuesto; pero por muchos que seamos los que coincidimos con sus ideas y las consideremos plenamente vigentes, estamos muy lejos todavía de plasmar sus posibilidades en una tarea educativa. No corren aires favorables, como probablemente haya pasado siempre. Hoy en Brasil, su cuna, un sector importante de la población, con muchos jóvenes, no saben quién fue Freire, o lo ningunean tachándolo de marxista, sin ni siquiera conocer bien el significado de esta palabra. Por eso, porque no corren aires favorables y porque su pensamiento queda diluido en discursos panfletarios, es buen momento para detenerse un poco y preguntarse quién fue Freire y cuáles son los fundamentos de su pensamiento.

Nunca pensé que pudiera escribir una tesis de doctorado sobre Paulo Freire en México, principalmente porque ni siquiera sabía, como supongo la mayoría, que Freire había pisado nuestro país. Empecé estudiando la historia de la alfabetización en México en las últimas décadas; cuando consultaba la *Revista Educación de*

Adultos, ¡oh, sorpresa!, me encontré con una entrevista que le realizaban a Freire, durante una visita suya al INEA. Ahí empezó todo. Borré con mi dedo los diversos archivos de mi computadora etiquetados como “Tesis. Borrador 1”, “Tesis. Borrador 2”, etc., y me puse a trabajar desde cero.

Me alegra haber tomado esta decisión. Podría no haber encontrado nada, pero creo que con esta tesis he demostrado que México tuvo una presencia importante en la vida de Freire, por muchas razones que en estas páginas introductorias, por respeto a los procedimientos habituales, no debo señalar. Habrá tiempo y el lector juzgará al final de la tesis si comparto mi opinión.

Al principio sentí pánico por tirar por la borda un trabajo seguro (la alfabetización, en cualquier parte del mundo, siempre puede ser historizada) y apostarle a un tema del que no conocía nada. Busqué entre la bibliografía: más vacío. Poco a poco fueron surgiendo algunas pistas, en entrevistas que concedió Freire en diversos medios. Y fue así, tirando de uno y otro lado, cruzando la información con otras fuentes, que poco a poco se fue esbozando el cuerpo de la tesis. Consulté muchos archivos de los que salí con la sensación de haber perdido el tiempo. En otros encontré datos muy interesantes que nada tienen que ver con la tesis, pero a los que me entregué con entusiasmo, como buena historiadora... neófita y perdida. Hasta que también los archivos empezaron a hablar y me regalaron varios documentos que no sólo fueron importantes para mi trabajo, sino que además me permitieron leer al propio Freire con la letra de su mano. Había tema para la tesis: respiré tranquila.

¿Cómo organizar toda la información que poco a poco iba acumulando y que, por la extensión, empezaba a ser mi nuevo problema? Opté por repartirla por las visitas de Freire a México, dejando un capítulo previo, por supuesto, que dedicaría a la vida de Freire. Fue el primero que escribí, para atender las exigencias del programa, y es el que menos me convence. Hoy lo redactaría de otro modo, pero decidí dejarlo, en primer lugar, porque, con todas sus deficiencias, le guardo cariño (expresa cuando menos mi pasión y mi deuda con el pedagogo brasileño), y en segundo porque el saber que ahora lo abordaría de una manera muy distinta, resulta para mí el mejor indicador de que algo he aprendido en todos estos años. El

segundo capítulo se refiere al paso de Freire por el CIDOC, su encuentro (¡vaya encuentro!) con Iván Illich, y unas experiencias de alfabetización inspiradas en Freire que se realizaron por las mismas fechas en Ciudad Nezahualcóyotl, y que, ahora que concluyo la tesis, percibo con mayor interés. Me gustaría seguir investigando este episodio. El tercer capítulo se refiere al pensamiento freiriano en el CREFAL. Tiene su sorpresa, que nunca hubiese ni soñado: Freire estuvo en Michoacán y recorrió algunas de sus comunidades indígenas. Cuesta creerlo, pero Freire sabía perfectamente dónde están Paracho, Santa Clara de Cobre o Santa Fe de la Laguna. El cuarto capítulo fue, para quien esto escribe, el más amargo, porque relata los desencuentros de Freire con el INEA, una institución que con todos sus errores le guardo un gran cariño; también aborda con mayor optimismo los diálogos que mantuvo Freire en la UNAM a lo largo de la década de los ochenta, y su relación con un académico, Miguel Escobar, a quien había conocido mucho antes en Ginebra, y que quizá sea uno de los pocos académicos mexicanos que pueden presumir de ser realmente discípulo del pedagogo brasileño. Del quinto capítulo prefiero no hablar mucho, porque si me suelto me temo que me extendería demasiado. Diré brevemente que mientras escribía la tesis tuve la oportunidad de conocer las escuelas zapatistas. Tenía todo muy fresco, a flor de piel, por lo que encontrarme a Freire en un rincón tan aparentemente perdido del planeta, me hizo saltar de alegría. El capítulo recoge de algún modo esas experiencias, y siento que es la parte más personal de mi tesis. Podría haberla extendido más, porque creo conocer bien el tema, de manera directa, pero opté por dejarlo de algún modo abierto, para que no parezca que la travesía de Freire por nuestro país termina con esta tesis, o con lo ya avanzado por los compañeros zapatistas. Apenas empieza. Cierro la tesis y regreso a mi escuela rural.

María de Jesús Guzmán Sereno
La Casita, Morelia, febrero de 2018

— Capítulo I —

Paulo Freire: su vida, su obra

*"Me gustaría ser recordado como un sujeto que amó profundamente
el mundo y las personas, los bichos, los árboles, las aguas, la vida."*

Paulo Freire

1.- Años de formación del educador brasileño

Para poder abordar el camino de Paulo Freire por México, es necesario detenernos primero en su vida, recordar –aunque sea brevemente– sus circunstancias personales, los criterios en los que se fraguaron sus ideas, sus preocupaciones como educador popular, el sentido que adquiere su obra –un llamado a la esperanza y al despertar de los pueblos oprimidos–, en los diferentes escenarios sociales.

Las personas que lo trataron de cerca subrayan su capacidad de amar, su enorme amor a la vida, en todas sus expresiones. Su segunda esposa, Ana María Araujo, cuenta una anécdota que no obstante resulta muy significativa:

Una vez mientras le contaba una bonita película de amor sobre el diálogo entre dos personajes, rehíce la misma pregunta que la protagonista le había hecho a su compañero: ¿si en un incendio tuvieses que salvar a un gato o a un cuadro de un famoso pintor, de un Rembrandt, de un Picasso, de un... el interrumpió mi pregunta y dijo con una fuerte mirada: “yo salvaría, sin dudar el gato... cualquiera que fuera...Nita el gato tiene vida.”¹

Paulo es reconocido por muchos de sus amigos como un personaje muy alegre, de buen humor, abierto a las emociones, pero que sabía ser muy duro cuando era necesario. El pedagogo crítico estadounidense Henry Giroux, su amigo por casi dos décadas, recuerda que a Paulo le gustaba citar la frase del Che Guevara: “Permítanme decir, a riesgo de parecer ridículo, que el verdadero revolucionario es aquel a quien lo anima el sentimiento del amor. Es imposible imaginar a un auténtico revolucionario que no tenga esta cualidad. Aunque han pasado 10 años de su muerte, no he conocido a nadie que haya personificado este sentimiento como Paulo”.²

Freire fue un hombre a quien la seriedad de su postura ética y política no le quitó el buen humor y las ganas de reír. Decía que la seriedad del educador no debe estar separada de la alegría. No es necesario ser serio para ser sabio. Es muy

¹ ARAUJO, “Paulo Freire: Sus virtudes, su generosidad, su personalidad”, p.102. Sin duda se refiere a la película “Un homme et une femme” (1966), del director francés Claude Lelouch. La pregunta recuerda esa otra que le formuló un periodista a Jean Cocteau: “En caso de incendio, ¿qué salvaría usted de este museo?”, a la que el poeta respondió: “salvaría el fuego”.

² GIROUX, “Paulo Freire: entre la persona y el político”, p.145.

posible y deseable que se practique la educación con buen humor, alegría y amor. La mayoría de las personas que lo conocieron quedaban sorprendidas por la forma en la que su valor político y su capacidad intelectual se combinaban con su amor por la vida y su espíritu generoso. En el mundo académico en el que prevalece lo contrario (seriedad ante lo banal y actitudes disipadas ante lo importante), su forma de ser no podía pasar desapercibida. El sociólogo argentino Carlos Alberto Torres, lo describe con estas palabras:

Bueno, quien conociera a Paulo Freire automáticamente descubría la imagen de un extraordinario hombre: humano, de enorme dignidad, de profunda fuerza carismática, profética en algunos momentos, y un individuo que ejemplifica realmente lo mejor de ciertos aspectos de la cultura oral latinoamericana, en el sentido de que trata de entender la realidad a partir de los estímulos que ésta le da en su capacidad de observación y la capacidad de observación de Paulo Freire era absolutamente magistral; pero además la capacidad de elaboración, su constante referencia a la epistemología de la curiosidad.³

Paulo fue una persona sensible; apostaba con su ejemplo por una forma de vivenciar la política desde la humildad, la compasión, el deseo de luchar contra las injusticias. Pocos días antes de su muerte, lloró cuando cinco jóvenes ligados al poder de Brasilia quemaron vivo al indio pataxó Galdino Jesús Dos Santos; al respecto escribió en *Pedagogía de la indignación*: “qué cosa extraña jugar a matar al indio, a matar gente. Me quedo a pensar aquí, sumergido en el abismo de la profunda perplejidad, espantado frente a la perversidad intolerable de esos jóvenes que se deshumanizan en el ambiente en que decrecieron en lugar de crecer”.⁴

El ya mencionado Carlos Alberto Torres señala en una entrevista que la herencia de Paulo Freire puede condensarse en estas palabras: “Pienso que cuando ya no esté en este mundo se podrá decir: Paulo Freire fue un hombre que amó. Él no podía comprender la vida y la existencia humana sin amor y sin la búsqueda del conocimiento. Paulo Freire vivió, amó e intentó saber. Por eso mismo, fue un ser constantemente curioso. Espero que esto sea la expresión de mi paso

³ ALCÁNTARA, *Education, power and personal biography*, p. 93.

⁴ ARAUJO, “Paulo Freire: Sus virtudes, su generosidad, su personalidad”, p.101.

por el mundo, incluso cuando todo lo que haya dicho y escrito sobre educación se haya sumergido en el silencio”.⁵

La infancia de Paulo Freire estuvo marcada por carencias económicas que fueron decisivas para sus futuras acciones. “Aprendió a leer con sus padres a la sombra de un mango, su lápiz, en esa época, eran las astillas del mango a cuya sombra aprendía a leer y su tablero era el suelo”.⁶ Paulo Freire nació en Recife, capital del Estado de Pernambuco, en Brasil, el día 19 de septiembre de 1921. Hijo de Joaquín Temístocles Freire y Edeltrudes Neves Freire, de clase media pobre. La crisis económica de 1929 afectó a tal grado a su familia que se vio obligada a trasladarse a Jaboatão en el mismo estado, donde parecía menos difícil sobrevivir. La prematura muerte del padre los llevó a una situación económica de grandes dificultades que le acercaron a la pobreza. En Jaboatão, recordará años después, “experimenté lo que es el hambre y comprendí el hambre de los demás [...] niño aún me convertí en un hombre, gracias al dolor y al sufrimiento que, sin embargo, no me sumergieron en las sombras de la desesperación”.⁷ Freire pasó hambre y ahí comprendió que las condiciones sociales a veces impiden acceder a una educación. Al respecto comenta: “Trataba de leer o prestar atención en el salón, pero no entendía nada, porque el hambre era mucha. No es que yo fuere torpe. No era falta de interés. Mi condición social no permitía que tuviese una educación”.⁸

Fue así que desde su propia experiencia comprendió la pobreza y la marginación. Paulo Freire conoció desde niño la realidad del nordeste brasileño, en el que hasta hacía poco se vivía en esclavitud y en el que por aquellos tiempos las clases rurales vivían bajo relaciones laborales de extrema opresión, marginadas del proceso social, político, económico y sin participación alguna en las decisiones importantes para el país. Es ahí donde Freire intentó que sus coterráneos rompieran su pasividad y silencio, que reconocieran la fuerza de su unidad transformadora, que adquirieran la capacidad crítica para relacionarse con la sociedad y liberarse de sus ataduras.

⁵ FREIRE, *La educación en la ciudad*, pp.165-166.

⁶ GADOTTI, *Paulo Freire su vida y su obra*, p. 21.

⁷ FREIRE, *El mensaje de Paulo Freire*, pp. 19-20.

⁸ GADOTTI, *Paulo Freire su vida y su obra*, p. 25.

Freire y sus hermanos fueron educados en la tradición católica. La religión lo acercó aún más a las masas populares, pero cuando se percató de que la iglesia no siempre se ponía del lado de los desfavorecidos ni denunciaba las injusticias, y que no bastaba con rezar, reconoció que por encima de Cristo, su camaradería estaba con el pueblo. “Paulo afirmaba que esa era una de las debilidades de la iglesia, el pecado como una táctica para prohibir e impedir la autonomía personal de cada ser humano. Pecado no es robar cuando se tiene hambre, hacer el amor cuando las parejas no están casadas, prevenirse para no tener enfermedades sexualmente transmisibles... pecado es hacer fraudes, explotar y oprimir al dominado: al pobre, al desarraigado, al desesperanzado, al huérfano, a la viuda”.⁹

Freire realizó estudios secundarios y estudió Leyes en la Universidad de Recife (posteriormente Universidad Federal de Pernambuco) no tanto por un interés en las cuestiones jurídicas. Como porque era la única carrera ligada a las humanidades que podía realizar en esa institución.

En 1944, a los 23 años se casó con Elza María Costa de Oliveira, maestra de enseñanza primaria, alfabetizadora, cinco años mayor que él, con la que tuvo cinco hijos. Esta circunstancia de su vida personal también lo acercó a las cuestiones educativas a través del diálogo con su esposa: “Fue, precisamente, a partir de mi matrimonio cuando empecé a interesarme sistemáticamente por los problemas de la educación”.¹⁰ Al respecto comentaba: “Elza era fabulosa y continúa siéndolo. Es una presencia permanente de estímulo en mi vida. Por ejemplo, cuando estuve preso en el Brasil, después de 1964, Elza me visitaba llevando a veces ollas con comida para todos los compañeros de celda. Ella nunca me dijo: ‘vamos, si hubieras pensado, si hubieras meditado un poco... si hubieras evitado ciertas cosas, no estarías aquí’. Nunca. Su solidaridad conmigo fue total y sigue siéndolo”. Freire perdió a Elza el 24 de octubre de 1986.¹¹

En 1947, Freire fue nombrado director del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria. Estudió letras y se doctoró en 1959 en Filosofía e Historia de la Educación, con la tesis “*Educación y actualidad brasileña*”.

⁹ ARAUJO, “Paulo Freire: Sus virtudes, su generosidad, su personalidad”, p. 101.

¹⁰ FREIRE, *El mensaje de Paulo Freire*, p. 21.

¹¹ GADOTTI, *Paulo Freire su vida y su obra*, p.25.

Es un trabajo en el que se sientan las bases de su pensamiento, según el cual todo proceso educativo debe partir de la realidad que rodea a cada individuo.

En los años cincuenta, formó parte del primer Consejo Estatal de Educación de Pernambuco. En 1961 fue nombrado director del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife. Las primeras acciones educativas desde su propuesta metodológica renovadora fueron llevadas a cabo en el nordeste brasileño que, por esta época, era una de las zonas más pobres del mundo. Allí trabajó entre campesinos analfabetos. Su conocimiento de las formas y los métodos tradicionales de alfabetización lo hizo consciente de su insuficiencia, pues arrastraban los dos grandes defectos de toda nuestra educación, sobre todo en los niveles primarios y secundarios: se prestaban a la manipulación del educando; terminaban por “domesticarlo” en vez de hacer de él un hombre libre. En algunos lugares obtuvo resultados espectaculares: en 1963, logró alfabetizar a trescientos trabajadores rurales en 45 días, por lo que el gobierno federal, presidido por João Goulart,¹² lo invitó para que participara en la organización de la educación de adultos en el ámbito nacional. Se inició entonces una gran campaña en todo el territorio brasileño en la que se había previsto la alfabetización de dos millones de personas. Esta

¹² El gobierno de Joao Goulart ensayó dos nuevas tentativas para corregir las distorsiones estructurales del país, en una línea que tendía a conjugar el desarrollo nacional con el cambio sociopolítico. Sus primeros pasos fueron muy difíciles, y es un año después de haber ocupado el cargo, en marzo de 1964, que intentó llevar a cabo dos experiencias políticas distintas, que se conocen, según definición del fallecido ministro San Tiago Dantas, como las experiencias de “izquierda positiva” y de “izquierda negativa”. La experiencia de izquierda positiva, bajo la dirección de San Tiago Dantas, entonces Ministro de Hacienda, y la orientación técnica de Celso Furtado, entonces Ministro de Planeamiento, representó la tentativa más consciente y deliberada de ejecución del nacional-laborismo hasta ese momento ensayada en Brasil. No obstante la tentativa fue poco más allá de la formulación básica de sus directivas –en el plan trienal del Celso Furtado- y de las providencias iniciales para su implementación, a través de las medidas adoptadas de las negociaciones iniciadas por San Tiago de Dantas. La segunda experiencia del gobierno de Goulart no puede ser considerada propiamente como una nueva versión, aunque más radical, del modelo nacional-laborismo, básicamente en virtud de la falta de coherencia peculiar de la izquierda negativa. No obstante independientemente de su naturaleza y de su grado de refinamiento, esta segunda experiencia se orientó en el rumbo del cambio social revolucionario: redistribución de las tierras y rentas, nacionalismo económico, nacionalización de grandes sectores de producción, movilización política de las masas urbanas y rurales, extinción del control del Estado ejercido por la actual clase dominante y neutralidad y desalastamiento internacionales, eran entre otros los objetivos preconizados. En cuanto a la primera experiencia del gobierno de Goulart, bajo la dirección de San Tiago de Dantas, fue impedida por el propio residente de entrar efectivamente en ejecución. En lo que hace a la segunda experiencia política, fue el golpe militar del 1° de abril de 1964 el que no permitió llevarla a cabo. Véase: BERNARDET Y FURTADO, *Brasil hoy*, pp. 41-53.

campaña quedó interrumpida por el golpe de Estado de 1964, que derrocó a Goulart, quien había hecho posible estos intentos de alfabetización.

2.- Paulo Freire el transterrado

Como consecuencia del golpe militar de 1964, Freire abandonó su actividad. El nuevo gobierno militar consideró que la actividad pedagógica de Freire era subversiva, lo que le supuso la cárcel: “Se me consideró como un subversivo intencional, un traidor de Cristo y del pueblo brasileño. ¿Niega usted preguntaba uno de los jueces que su método es semejante al de Stalin, Hitler, Perón y Mussolini? ¿Niega usted que con su pretendido método lo que quiere es hacer bolchevique al país?”.¹³

En una entrevista con el pedagogo español Antonio Monclús, Freire revela el momento en el que fue condenado en São Paulo. Dice: “El juez al decretar su condenación dijo al público todos presentes en el tribunal ‘este hombre necesita ser castigado porque tiene lengua y la usa’ y añadió: Miren, señores, yo no fui condenado porque tenía una metralleta, porque tenía un revolver, yo fui condenado porque hablaba, y en este momento exacto yo comprendí”.¹⁴

Tras pasar setenta días en la cárcel, Freire se exilió en Bolivia, en donde le sorprende poco después otro golpe de estado. Consigue llegar a Chile, y allí se instala entre 1964 y 1969. Trabajó como asesor del Instituto de Desarrollo Agrario del Ministerio de Educación, bajo la presidencia del socialdemócrata cristiano Eduardo Frei Montalva. En Chile continuó desarrollando programas de alfabetización, gracias a que encontró un espacio social y educativo que le permitió trabajar en la línea pedagógica ya iniciada en Brasil; reelaboró y sistematizó su método. La experiencia chilena de Freire suele ser considerada fundamental en su trayectoria de educador, ya que le permitió consolidar su obra y enriquecer su pensamiento político-pedagógico.

Paulo Freire estuvo preso y vivió los golpes físicos y psicológicos de la celda. Luego vivió largos años en el exilio. En ambos lugares se vivificó su amor a la

¹³ GADOTTI, *Paulo Freire su vida y su obra*, p. 60.

¹⁴ MONCLÚS, *Pedagogía de la contradicción*, p.169.

libertad. En un diálogo con el teólogo de la liberación Frei Betto¹⁵, éste le pregunta: “¿Paulo para ti qué es un exiliado?”. Y Freire contesta: “es un hombre que no tiene derecho a volver a su casa”. En el exilio, para él, hay algo de encierro, de clausura, y una búsqueda angustiosa de salidas”.¹⁶

En varias entrevistas, Freire expresa que el exilio fue profundamente pedagógico, pues le permitió tomar distancia de Brasil y comenzó a comprenderlo mejor. “No diría que me sentí destrozado, porque es difícil que me destroce, pero sufrí profundamente”.¹⁷ En el mismo diálogo con Frei Betto, Freire recordó: “en la cárcel el mundo se estrecha de tal manera que la tendencia es atravesar sus fronteras por medio de la imaginación”.¹⁸ La opción de Freire no fue la nostalgia paralizante; al respecto diría: “hay que asumirlo sin rabia, lúcidamente de un modo equilibrado. El sentimiento de culpa puede llevar a la parálisis, a la negación o al suicidio”.¹⁹

Es precisamente esta actitud que experimenta Freire frente al destierro, lo que le ayuda a colocarse frente a las oportunidades que vienen después y a superar su sufrimiento. Fue un transterrado, en el sentido que da el filósofo José Gaos a esta palabra: ser “transterrado” no implica dejar la tierra patria, la de origen, por una tierra extranjera, la de destino; se refiere a aquél que se ha trasladado dentro de su propia patria. Para Gaos, las patrias no consistían en territorios ocupados por poblaciones, sino en espíritus con interpenetraciones históricas por encima de las fronteras territoriales.²⁰ La palabra “transterrado” no sólo encierra una visión favorable del exilio, alberga además la posibilidad superadora de la experiencia dolorosa que supone el alejamiento de la patria. La transparencia del concepto ha provocado la generalización de su uso y es por eso que se ha constituido en una nueva categoría

¹⁵ Frei Betto, es un fraile dominico brasileño, teólogo de la liberación. A principios de los sesenta, realizó trabajos como periodista. En 1964, mientras era estudiante de periodismo decidió ingresar en la orden de los dominicos. Ese mismo año, durante el gobierno de la dictadura militar brasileña fue encarcelado y torturado durante 15 días. Fue amigo de Paulo Freire y escribieron juntos el libro *Esa escuela llamada Vida*, diálogo con Paulo Freire en 1985. Además, es autor de más de 50 libros de diversos géneros literarios y de temas religiosos.

¹⁶ PUIGGRÓS, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, p.160.

¹⁷ VENTURI, Toni. “Paulo Freire contemporáneo”. Documental.

¹⁸ PUIGGRÓS, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, p. 151.

¹⁹ PUIGGRÓS, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, p. 162.

²⁰ GAOS, “Confesiones del transterrado”.

para referirse a la expatriación. Es el destierro, pero enfocado desde una perspectiva positiva de apertura, un intento de superar la noción negativa que conlleva.

Paulo Freire y Elza, su esposa, se convirtieron en “transterrados”. Gadotti dice: “Elza, de hecho, nunca fue exiliada. Asumió, sin embargo, el exilio de tal forma que rehusó algunas veces la oferta de su hermano de financiarle una visita a Recife, alegando que no podía poner los pies en el aeropuerto que estaba vedado a su marido. No era una posición existencial, sino política”.²¹

En este periodo, Freire continuó trabajando. En cuanto a la disposición del sujeto exiliado, el “transterrado” percibe el espacio nuevo como una continuación del anterior que ofrece la superación del dolor del desarraigo. En una carta escrita a la hermana María Celina, Freire escribe: “En el exilio, vengo descubriendo que éste no es únicamente un doloroso desarraigo de estar fuera de tu mundo, sin opción de retorno. Es también una puerta que se abre, una oportunidad más hacia el amor general”.²²

En este periodo publicó algunas de sus principales obras. En 1967 salió a la luz su primer libro, que sigue reeditándose en nuestros días, *La educación como práctica de la libertad*, en el que ya expone sus principales teorías y el método de la palabra generadora. Al año siguiente edita su tesis doctoral, corregida y actualizada, con el título *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, y un año después aparece *Pedagogía del oprimido*, un verdadero manifiesto revolucionario, hoy traducido a más de treinta lenguas y que constituye uno de los libros que más ha influido en la filosofía de la educación en el siglo XX (el otro es *Educación y democracia* de John Dewey). Luego nos referiremos con mayor detalle a su libro *Pedagogía del oprimido*, cuyo manuscrito entrego en Chile a sus amigos Jacques Chonchol y María Edy, en reconocimiento a su hospitalidad, y que estuvo muy a punto de perderse en las hogueras que la dictadura pinochetista reservó para

²¹ GADOTTI, *Paulo Freire su vida y su obra*, p. 63.

²² Carta a la religiosa María Celina Correa Leite, hermana de la congregación de Nuestra Señora, canóniga de San Agustín. María Inés es su nombre religioso, adoptado tras los votos. Escrita del 8 al 10 de diciembre de 1966. En: FREIRE, *Pedagogía de la tolerancia*, pp. 223-224.

los textos que consideraba subversivos.²³ Recoge reflexiones que surgieron de contextos muy concretos, pero esto no impidió que traspasara las fronteras regionales y adquiriera validez universal. Las primeras ediciones de estos tres libros fueron modestas y de distribución muy restringida: los talleres del Instituto de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria, ubicados en Santiago Chile, se ocuparon de las impresiones de sus dos últimos libros mencionados, mientras que la editorial uruguaya Tierra Nueva publicó el primero (*La educación como práctica...*) y sacó a la luz en una segunda edición de *Pedagogía del oprimido*, en 1970, al mismo tiempo que se publicaba en inglés, con mucha mayor difusión, por la editoras neoyorquina Herder & Herder.

En cuanto a la representación de la relación exilio-fracaso, el “transterrado” simboliza la posibilidad del sujeto de crecer y desarrollarse. En Freire, es la oportunidad de vivir nuevas experiencias y conocer otros mundos sin por eso olvidar su pasado. Las estadías de Freire en países como Chile, Bolivia, México, Estados Unidos y Ginebra, le permitieron crecer como escritor, y adquirir unas vivencias que le marcaron profundamente y que le ayudaron a tener una visión más amplia de la realidad política y social. Lo expresa en “Canción obvia”, poema que escribió en pleno exilio ginebrino:

Escogí la sombra de este árbol para reposar de lo mucho que haré,
mientras te espero.
Quien espera en la pura espera vive un tiempo de espera vacío.
Por esto, mientras te espero, trabajaré los campos y conversaré con los hombres.
Sudará mi cuerpo, que el sol quemará; mis manos se llenarán de callos;
mis pies aprenderán el misterio de los caminos;
mis oídos oirán más; mis ojos verán lo que antes no vieron; mientras te espero.
No te esperaré en la pura espera porque mi tiempo de espera
es un tiempo de quehacer.
Desconfiaré de quienes me digan, en voz baja y precavidos:
Es peligroso hacer. Es peligroso hablar. Es peligroso andar.
Es peligroso esperar, en la forma en que esperas,
porque esos niegan la alegría de tu llegada.
Desconfiaré también de quienes vengan a decirme,
con palabras fáciles, que ya llegaste,
porque ésos, al anunciarte ingenuamente, antes te denuncian.

²³ Véase GENTILI, “Paulo Freire y la historia de un manuscrito”.

Estaré preparando tu llegada como el jardinero prepara el jardín
para la rosa que se abrirá en la primavera.

Paulo Freire Ginebra, marzo de 1971.

Encontramos en este poema cierta relación con la novela *El jardín de al lado*, de José Donoso, escritor chileno exiliado en España. Donoso se refiere al “jardín” como una evocación del recuerdo y fusión del espacio ajeno y propio; su personaje se sumerge en un profundo sentimiento de inutilidad y acaba por comprender que la única forma de superar el desarraigo es actuar como un individuo libre de los recuerdos que lo atan a su patria.²⁴

Fue así, con el entusiasmo de aprender, que Freire recorrió el mundo. Durante su estancia en Chile, visitó México (como tendremos ocasión de analizar con detalle) y Estados Unidos. En 1969 recibió una carta de la Universidad de Harvard, en Massachusetts, proponiéndole dos años de trabajo. Ocho días después llegaba de Ginebra una carta del Consejo Mundial de Iglesias. En la Universidad de Harvard, trabajó como profesor invitado en el Centro de Estudios en Educación y Desarrollo, y como asociado en el Center for Studies in Development and Social Change (Centro de Estudios de Desarrollo y Cambio Social), donde dio forma definitiva a su libro *Acción cultural para la libertad*, contraponiendo acción cultural a invasión cultural imperialista.²⁵ Colaboró con los grupos dedicados a la reforma educativa en los ámbitos rurales y urbanos.

El paso de Freire por México y su relación con Iván Illich fueron fundamentales para que fuera conocido y legitimado internacionalmente. En 1986, el diario americano *The New York Times* publicó un artículo en el que se resaltaba la importancia del educador brasileño en la implantación de varios sistemas educativos. El diario lo llama “el mayor especialista en alfabetización y el mayor educador radical del mundo”. En los Estados Unidos, las ideas de Paulo Freire fueron adoptadas por grupos feministas, hispanos y negros, en programas de formación de maestros y en otros campos como los de la salud, la economía y la

²⁴ DONOSO, *El jardín de al lado*.

²⁵ GADOTTI, *Paulo Freire su vida y su obra*, p. 64.

sociología. Su filosofía educativa, como no es de extrañar, encontró fuertes resistencias en las clases dominantes, aunque se haya difundido en toda América Latina, en África y también en naciones altamente desarrolladas.²⁶

En 1970, Freire se trasladó a Ginebra (Suiza), donde trabajó en los programas de educación del Consejo Mundial de las Iglesias. Desde allí viajó por varios países ejerciendo esta función. Así, en la década de los años setenta, asesoró sobre educación de adultos en varios países africanos que habían logrado la independencia, como Angola y Guinea-Bissau.²⁷ En esos países encontró revoluciones populares llenas de esperanza, que dejaron huella en su pensamiento; intelectuales destacados como Amílcar Cabral²⁸ o Julius Nyerere²⁹ fueron sus interlocutores imprescindibles en este periodo. Allí trabajó con los partidos políticos que estaban en el poder y que encabezaban un proceso de transformación revolucionaria. Admiró la rica historia de estos pueblos, ignorada conscientemente por Occidente, y su lucha silenciosa contra la opresión. De esta época data una de sus obras más emblemáticas: *Cartas de Guinea-Bissau*.³⁰

En 1979, Freire fue invitado a Granada (España) y Nicaragua para colaborar en el diseño de sus respectivas campañas de alfabetización, ambas puestas en marcha al año siguiente. Durante la década de los ochenta fue a menudo invitado a realizar cursos y seminarios en diversas Universidades en los Estados Unidos y

²⁶ GADOTTI, *Paulo Freire su vida y su obra*, p. 16.

²⁷ Guinea-Bissau: es un pequeño territorio poblado por campesinos, en esa época con 800 mil habitantes. Guinea-Bissau fue una antigua colonia portuguesa del África Occidental. Vivió durante 15 años una guerra ejemplar de liberación nacional. Invitado por el gobierno revolucionario de Guinea-Bissau, Paulo Freire viajó a ese país con su equipo del Instituto de Acción Cultural para contribuir con su experiencia al programa de alfabetización de adultos considerado como un gran desafío después de cuatro siglos de dominación portuguesa que dejaron al 90% de la población analfabeta. Véase: FREIRE, *Cartas à Guiné-Bissau*, pp. 47-50.

²⁸ Amílcar Cabral, líder del Partido Africano para la Independencia de Guinea y Cabo Verde (PAIGC), un "educador-educando de su pueblo", -como afirma Paulo Friere en la dedicatoria de su libro *Cartas a Guinea-Bisseau*-. Héroe del pueblo, amigo de todos, fue asesinado en 1973, siete meses antes de la proclamación de independencia de Guinea-Bisseau. Véase: FREIRE, *Cartas à Guiné-Bissau*, pp. 47-50.

²⁹ Julius Nyerere ha sido uno de los grandes líderes del África Negra, que pasará a la historia como el padre del socialismo "a la africana". A diferencia de otros jefes de estado, nacidos con la descolonización, no quiso calcar el modelo de desarrollo tomado de la civilización occidental ni ser deudor del comunismo; trató de sustraer a su pueblo del círculo vicioso de la determinación extranjera y la dependencia.

³⁰ Se recogen aquí las cartas de Paulo Freire dirigidas a sus compañeros de la Comisión Coordinadora de los trabajos de alfabetización y al comisario de Educación en Bissau. FREIRE, *Cartas à Guiné-Bissau*, p.13.

Europa; de manera más o menos sistemática, en universidades de los Estados Unidos, Canadá, Brasil y Suiza; de manera menos sistemática, en las universidades latinoamericanas, europeas y africanas. Coordinó cursos con actividades diarias en las universidades de British Columbia, en Vancouver, y de Alberta, en Edmonton, Canadá. Estos viajes enriquecieron notablemente su lectura del mundo, como señaló en una entrevista que le realizó Rosa María Torres,³¹ en agosto de 1985:

El Paulo Freire de ayer no ha muerto. Quiero decir que yo he estado vivo durante todos estos años... pero el Paulo Freire de hoy necesariamente lleva consigo las marcas de la experiencia, por ejemplo tuvo la oportunidad, tuvo la suerte de conocer Nicaragua, a no ser la Nicaragua dominada. El Paulo Freire de hoy tuvo la suerte de vivir la experiencia de Chile, el de la transición de Allende, el Chile de la frustración de un golpe de Estado. Tuvo la oportunidad de conocer Tanzania, de participar en transformaciones profundas a partir de la expulsión de los colonizadores en Angola, Guinea-Bissau, Cabo Verde y São Tomé. Tuvo la oportunidad de experimentar un poco en Nicaragua y después en Granada. Entonces sería un desastre, sería muy triste si yo no hubiera aprendido de estos cinco o seis momentos históricos, si hoy en día yo siguiera siendo el mismo que llegó al exilio 20 años atrás, primero en Bolivia y después en Chile. Yo tengo aún que aprender haciendo y viendo las cosas que se están haciendo.³²

Después de dieciséis años de exilio, en 1980 volvió a Brasil para trabajar como docente en la Universidade Estadual de Campinas y en la Pontificia Universidade Católica de São Paulo, ciudad esta última de la que fue secretario de educación. En 1986, recibió el premio internacional «Paz y Educación» de la UNESCO. Fue investido doctor «honoris causa» por una veintena de universidades de todo el mundo.³³

En 1986 murió Elza, su esposa durante 42 años. Un año después, visitó Cuba y en una entrevista revela su tristeza por no estar ahí con Elza: “Yo les confieso que lo único que me hace sufrir hoy en La Habana es no estar aquí con Elza, que fue mi

³¹ Rosa María Torres, ecuatoriana, educadora, lingüista, comunicadora, investigadora y activista social a nivel nacional, latinoamericano y mundial. Especialista en educación básica de niños, jóvenes y adultos. Desde 1992 trabaja como asesora educativa en la sede del UNICEF en Nueva York, donde es editora del boletín Education News de esa organización. Actualmente dirige su propio instituto, Fronesis, creado en Quito en 1991. <http://www.fronesis.org>.

³² TORRES, “Sobre Educación popular: entrevista a Paulo Freire”, p. 118.

³³ Achkar, S. “Una mirada a la educación en derechos humanos”, p. 14.

mujer, mi amante, la profesora de mis hijos, la abuela de mis nietos. Fue mi educadora y amaba a Cuba. Pero no hay que llorar, hay que cantar la alegría de estar en Cuba”.³⁴ Freire siempre manifestaba su amor por Elza, por la que sentía a la vez una gran admiración: “Yo soy superestructura solamente. Te imaginas lo que pasa a una superestructura cuando le falta la infraestructura. Estoy un tanto perdido, pero vivo y lucho por seguir vivo”.³⁵ Dos años después de la muerte de Elza se volvió a casar con Ana María Araujo “Nita”, viuda como él, maestra, pedagoga y escritora. Se plantea, junto a ella, nuevos retos.

Entre 1989 y 1991 desempeña el cargo de secretario de educación de la ciudad de São Paulo (11 millones de habitantes en ese período), bajo la administración del Partido de los Trabajadores. Se trata de una nueva experiencia política, pero también de un viraje de intereses. A partir de esta etapa, Freire acentúa su interés, ya evidente en sus (diálogos “libros hablados”), hacia la escolaridad obligatoria y hacia los temas del currículum, el maestro, el educando y la relación educativa en el ámbito de la escuela primaria y secundaria. Entre 1991 y 1996 publicó una monografía cada año: *La educación en la ciudad; Pedagogía de la esperanza, Profesora sí, tía no; Cartas a Cristina; A la sombra de este mango*; y, finalmente, varios meses antes de morir, *Pedagogía de la autonomía*. Una constante de sus obras de los años noventa es la crítica que hace al neoliberalismo.

3.- Su experiencia revolucionaria

Freire llegó a Ginebra en 1970 y, según Gadotti, un año más tarde un grupo de exiliados brasileños fundaría allí el IDAC (Instituto de Acción Cultural), un centro de investigación y acción pedagógica, con intereses dirigidos a una reflexión sobre lo real y lo concreto, que se fundamenta en la concientización como factor revolucionario de la educación y de la sociedad. Surgió con el propósito 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

³⁴ PÉREZ, Esther y Fernando MARTÍNEZ HEREDIA, “Diálogo con Paulo Freire”. p. 114.

³⁵ PÉREZ, Esther y Fernando MARTÍNEZ HEREDIA, “Diálogo con Paulo Freire”. p. 114.

como factor tendencial de revolución en los sistemas de educación.³⁶ Las solicitudes eran tantas que el IDAC corrió el riesgo de transformarse en un instituto de seminarios; se propiciaron encuentros por ejemplo con Ivan Illich en 1971. En 1975, sin embargo, surge la gran oportunidad de que la institución se encuentre consigo misma: Mario Cabral, ministro de Educación de la República de Guinea-Bissau, invita a Paulo Freire y a su equipo del IDAC a ir a su país para contribuir al desarrollo de su programa nacional de alfabetización. En coherencia con su propuesta, el IDAC no fue a Guinea-Bissau en calidad de perito internacional en educación popular, sino para prestar su colaboración en términos de militancia.³⁷ Sus miembros no llevaban en su equipaje proyectos terminados para prescribirlos al gobierno que los invitaba; si así fuese, estarían adoptando una postura neocolonialista, que el IDAC rechazaba totalmente, siguiendo la línea de que las experiencias no se trasplantan, se viven.³⁸

En sus largos años de exilio, Paulo Freire tuvo la oportunidad de desarrollar su praxis político pedagógica en nuevos espacios de lucha y de resistencia, principalmente en África. En dicho continente, Freire y su equipo encontraron un momento histórico y político muy diferente al de Brasil de los años sesenta, en el que las posibilidades de la educación liberadora se gestaban en la naturaleza del propio proceso interno de lucha por la liberación nacional.

Como afirmó el propio Freire, su primer contacto con África fue un encuentro amoroso: un continente rico en experiencias, con una extraordinaria historia, ignorada conscientemente por occidente, con pueblos que llevaban a cabo una lucha contra la opresión, a veces en forma silenciosa y desapercibida ante los ojos extraños, pero no por ello menos difícil y valiente.

Guinea-Bissau fue la primera colonia portuguesa de África que obtuvo la independencia. Las zonas liberadas por el Partido Africano para la Independencia

³⁶ HEINZ-PETER, "Paulo Freire (1921-1997)", p. 9.

³⁷ Militancia es la condición de militante. Un militante, por su parte, es aquel que milita (que brinda su apoyo a una causa o proyecto, o que figura en un partido o colectividad). La noción de militancia también se utiliza para nombrar al conjunto de los militantes de una determinada organización. La militancia, como la conducta o actitud de aquel que se esfuerza por defender una causa, puede desarrollarse a través de un partido político, de una organización no gubernamental o incluso desde lo individual.

³⁸ GADOTTI, *Paulo Freire su vida y su obra*, p.69.

de Guinea y Cabo Verde (PAIGC), fundado por Amílcar Cabral, conformaron una Asamblea Nacional Popular que proclamó la República Democrática, Antiimperialista y Anticolonialista de Guinea, el 24 de setiembre de 1973, la cual fue reconocida por la Asamblea General de la ONU el 3 de noviembre de ese año.³⁹ En 1975, Paulo Freire y su equipo fueron invitados para colaborar en la campaña de alfabetización y educación de adultos. Freire no disimulaba su entusiasmo por colaborar en la reconstrucción de un país que estaba intentando construir una sociedad socialista. La estrategia de intervención propuesta por Freire en Guinea-Bissau es, en sí misma, pedagógica; es el modelo de vínculo educativo que propone para el proceso de alfabetización. Freire establece y explicita un vínculo de camarada, de militante, de compañero, un vínculo dialógico y de compromiso. Las líneas de acción que propone para la creación de una educación al servicio de la nueva sociedad pueden sintetizarse en dos grandes ejes. En primer lugar, no clausurar el antiguo sistema colonial sino transformarlo profundamente. Para ello, era central recuperar la experiencia de la guerra y el trabajo educativo que se había realizado en las zonas liberadas. En segundo lugar, era imprescindible la formación de los trabajadores para el nuevo sistema de producción, de los cuadros políticos y de los educadores.

En esos años Freire estudia en profundidad el pensamiento de Amílcar Cabral, intelectual y líder político africano asesinado durante la guerra de la independencia, de quien se vuelve un profundo admirador. De él tomó importantes conceptos e ideas, como *la lucha como hecho cultural*; la continuidad entre guerra y construcción de la nueva sociedad; la idea de la necesidad del suicidio de clase para lograr la reafricanización; la recuperación de la propia cultura expoliada por el poder colonizador, y la relación masas-partido como una relación pedagógica.⁴⁰ Freire considera a Amílcar Cabral, a semejanza del Che Guevara y de Fidel Castro, un representante de esa expresión tan querida y reiterada en sus escritos de ser una persona en “comunidad con su pueblo”.

³⁹ MONCLÚS, *Pedagogía de la contradicción*, p.118.

⁴⁰ Monclús, *Pedagogía de la contradicción*, p.115.

Al respecto, Lorenzo Zaylín enfatiza que la pedagogía de Freire no sólo se convirtió en una pedagogía crítica, liberadora y problematizadora del ámbito educativo y social, sino en una propuesta revolucionaria, en tanto el sujeto educando, mediante su participación, se convierte en actor indispensable al redimensionar la realidad social que le es propia.⁴¹

En su libro *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes para una experiencia en proceso* (1977),⁴² recoge las cartas escritas a Mario Cabral y su equipo de educadores, Antonio Monclús comenta: “En este texto peculiar dentro de la obra de Freire va exponiendo, de acuerdo con su método, los momentos fundamentales de análisis y síntesis de la programación, en equipo y en diálogo, de la experiencia de alfabetización y educación de adultos que se va a desarrollar en el país africano durante dichos años”.⁴³ Según Monclús, este libro de Freire se puede considerar como el texto más “militante” de Freire, políticamente hablando.

Paulo Freire, Elza y su equipo no se colocaban como personas que iban a enseñar, sino a aprender con ellos. Decía Freire que quien está enseñando se niega a aprender; el que es llamado a enseñar, debe primero aprender para después, al comenzar a enseñar, seguir aprendiendo. Freire recuerda que el sentido del educador es como un inventor y reinventor constante de medios y caminos que faciliten la problematización progresiva del objeto que ha de ser descubierto, aprendido por los educandos.

En el libro, explica además la preparación de algunos materiales de apoyo, que no son propiamente cartillas, algo que fue siempre criticado y rechazado por él, sino un cuaderno del alfabetizando que se llamó “Primer Cuaderno de Educación Popular”, con veinte palabras generadoras de Guinea-Bissau, cuyo objetivo era estimular la capacidad del alfabetizando y posibilitar su postalfabetización, así como ayudar a los animadores en su tarea político-pedagógica. Freire, en su faceta militante, señala que uno de los ejercicios educativos podría consistir en transcribir en el cuaderno los lemas y consignas del partido, que figuraran en los carteles impresos o en las paredes de la ciudad, así como algunos pasajes de periódicos.

⁴¹ ZAYLÍN, “Educación Popular, cultura e identidad, p. 32.

⁴² FREIRE, *Cartas a Guinea-Bissau*.

⁴³ Monclús, A. *op. cit.*, p.109.

Freire acaba diciendo: “En este esfuerzo de recreación de la sociedad, la reconquista de su Palabra por el Pueblo es un dato fundamental”.⁴⁴

4.- Su reencuentro con Brasil

El período que se inicia en la vida de Paulo Freire en 1980, periodo en el que regresó a su país natal después de dieciséis años de exilio, fue sin duda una fuerte experiencia. Freire, al volver, tuvo que reaprender su país. Nunca dejó de añorar Brasil y, contrariamente a lo que pensaba en la década de los sesenta cuando criticaba el autoritarismo de los partidos de derecha y de izquierda, encontró en el Partido de los Trabajadores un espacio para hacer más viable su propuesta.

El Freire que retornó a Brasil había madurado política e intelectualmente. Volvió profundamente transformado por la praxis desarrollada durante su exilio. Cuando regresó a la casa de su infancia, contó: “Volví a ver los árboles de mi niñez, eran para mí como personas, tal la intimidad que nos unía. Estuve a punto de abrazar sus viejos troncos que en mi infancia fueron jóvenes (...) una suave y tranquila nostalgia emana de la casa, la tierra, los dormitorios, el patio, *mi primer mundo*, el objeto de mi primera *lectura*. Casi en términos piagetianos explica: “Los textos, las palabras y las letras de esa primera lectura estaban encarnados en los cantos de los pájaros, el trueno, los relámpagos, el agua de lluvia creando charcos y arroyos, el movimiento de las ramas, el color del cielo en movimiento, las fragancias, mi miedo a los fantasmas, los sonidos que se acentúan en el profundo silencio de la noche (...) a medida que me familiarizaba con mi realidad y la comprendía, mis temores disminuían (...) descifrar la realidad fue algo que emergió con naturalidad de esa *lectura*. Mi pizarra fue el suelo; mis ramitas, las tizas”.⁴⁵

Freire llegó al Brasil cuando el Movimiento de Educación Popular, que había ayudado a fundar en los primeros años de la década de los sesenta, registraba un segundo período de influencia en un momento de crisis económica que incitaba a los militares a ceder el poder. En poco tiempo descubrió a los mismos actores sociales de la década del sesenta, pero con un peso político diferente. La clase

⁴⁴ MONCLÚS, *Pedagogía de la contradicción*, p.125.

⁴⁵ BALBO Y BIANCO, “Palabras preliminares”, p. 19.

trabajadora del Brasil, que durante el régimen militar (1964-1984) tuvo que asumir la principal carga del «milagro brasileño» y que todavía sufría 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, se unió a la clase trabajadora, llegando a ser el sector más activo en el proceso de recuperación de la democracia (1978-1984).⁴⁶

La Universidad Católica de São Paulo y la Universidad del Estado de São Paulo en Campinas le ofrecieron un puesto de profesor, gracias a lo cual pudo desarrollar actividades universitarias además de políticas. Fue nombrado presidente de la Fundación Wilson Pinheiro, patrocinada por el PT. Participó en una pequeña organización de educadores, denominada *Varela*. Gracias a su actividad en estas instituciones, Freire pudo volver a vincular el trabajo teórico con el práctico, tal como lo defiende en sus escritos.

Freire volvió a asumir una responsabilidad política presentándose como candidato del PT y, como en otra época, asesorando a las secretarías de educación de algunas ciudades brasileñas. De todas maneras, "mantuvo su escepticismo sobre la posibilidad de superar las tendencias sectarias tanto en la derecha como en la izquierda". Los partidos políticos carecían de la capacidad para colaborar con los movimientos sociales para hacer frente al desempleo, la falta de viviendas y la escasez de cuidados médicos o infraestructuras de educación. Freire, entonces, volvió a abogar por la "educación como práctica de la libertad" entre educadores y políticos dispuestos a correr riesgos y tomar iniciativas, apostando por el futuro y el presente, y considerando de manera crítica la situación existente. Pueden señalarse tres elementos centrales por los cuales acepta la candidatura. En primer lugar, apuesta a la experiencia democrática que se estaba desarrollando en Brasil. "Tal vez nunca hayamos gustado tanto de la libertad como hoy y soñado con ella tan apasionadamente". En segundo lugar, confianza y acuerdo con la alcaldesa Luiza Erundina, en cuya gestión "imposiciones políticas no se sobreponen al derecho de

⁴⁶ HEINZ-PETER, "Paulo Freire (1921-1997)", p. 10.

nadie". En tercer lugar, por la posibilidad de "buscar poner en práctica un conjunto de propuestas con las que hace mucho vengo soñando y sobre lo que vengo escribiendo y discutiendo". No podía no aceptar "por una cuestión de coherencia". Él mismo dice que si no lo hubiese hecho habría debido retirar "todos mis libros de las imprentas, dejar de escribir y callar hasta la muerte".⁴⁷

Sintetiza esta decisión de hacerse cargo de la Secretaría diciendo: "tuve dudas, recelos, alegrías, noción del deber, esperanzas, sueños, gusto por el riesgo, necesidad de ser coherente con todo lo que hasta entonces había escrito y dicho sobre educación, confianza en mi partido, el PT, admiración y respeto por Luiza Erundina".⁴⁸

Recorriendo Brasil, había comenzado a entender la importancia de transmitir a los jóvenes el relato de la experiencia de los años sesenta, tarea que irá profundizando en estos años, al terminar la gestión en la Secretaría de Educación de São Paulo. "Revisité todo el país. De norte a sur, hablé sobre todo con jóvenes curiosos de lo que pasó, de lo que hicimos antes de 1964. Siento la obligación de escribir incluso sobre eso".⁴⁹

De los escritos de Freire durante el período 1980-1989, es destacable el énfasis que pone en el tema del diálogo. No es casual que gran parte de sus libros escritos en la mencionada época se presenten en forma de diálogo con otros autores: Gadotti, Guimarães, Pichon Rivière, Faundez. Pareciera como si a través de sus publicaciones, Freire estuviese intentando decirnos algo, recordarnos algo. De hecho, no hace más que poner en práctica aquello que escribe en cada uno de sus libros. Así, para él, ese diálogo con otros autores, entre compañeros que aprenden el uno del otro, se debe traducir también, en la escuela, en un diálogo entre educadores y educandos. Explica Freire que el diálogo "... es el marco de un acto cognoscitivo. El acto cognoscitivo del diálogo se produce cuando los que desean conocer algo logran aprehender lo que se intenta conocer y ese algo se

⁴⁷ GADOTTI Y TORRES, *Paulo Freire. Una Biobibliografía*, p.122.

⁴⁸ GADOTTI Y TORRES, *Paulo Freire. Una Biobibliografía*, p.121.

⁴⁹ FREIRE, *La educación en la ciudad*, p. 71 (edición de 1991).

rinde como un mediador ante los dos exploradores en su crítico develamiento del objeto a ser conocido".⁵⁰

A lo largo de esta década, sin abandonar su práctica como educador e investigador en las universidades de São Paulo y Recife, y como asesor en muchas experiencias concretas, Freire se dedica a sistematizar su trayectoria pedagógica en libros como: *Educación y cambio en 1981*, en el que se hace un análisis de posibilidades del sistema educacional en el proceso de cambio de la sociedad. En él, Paulo Freire desarrolla la idea de compromiso como categoría del acto pedagógico. Se trata de un compromiso político, pero que abarca igualmente la formación técnico-profesional del educando. Por otra parte, es en este libro donde esquematiza, en forma muy didáctica, las características de la conciencia crítica. Este libro publicación coincide con su regreso al país.⁵¹

Después de unos años, Freire escribe *Pedagogía de la esperanza* (1992). En el que pone de manifiesto la necesidad de la utopía y de la esperanza, a pesar de que el mundo en el que vivimos no las considera útiles. Defiende que la educación debe tratar de desocultar la verdad; la educación es política y se defiende de los ataques recibidos por su politización, poniendo al descubierto la falsa neutralidad de sus críticos.

Habla de la esperanza como una necesidad ontológica, lo que nos mueve, lo que nos marca una dirección; pero añade que, si bien es necesaria, no resulta suficiente para transformar la realidad. La desesperanza nos anula y para vencerla hay que analizar el porqué de esa desesperanza. No basta sólo con comprender para transformar, igual que no basta sólo con la esperanza. Es como cuando un obrero hace un objeto, sabe cómo será, lo tiene en su cabeza, pero hasta que no lo hace no toma verdadera forma.

Otros libros escritos en esta etapa son: *Cartas a Cristina* (1994),⁵² *Cartas a quien pretende enseñar* (1994) y *A la sombra de este árbol* (1997) y *Pedagogía de la autonomía* (1998). Paulo Freire muere el 2 de mayo de 1997, a sus 75 años. En el año 2001, su viuda, Ana María Araujo Freire publicó el libro en el que estaba

⁵⁰ FREIRE E ILLICH, *Diálogo*, p. 3.

⁵¹ GADOTTI, *Paulo Freire su vida y su obra*, pp. 97-98.

⁵² FREIRE, *Cartas a Cristina*.

trabajando al momento de su muerte: *Pedagogía de la indignación* (2001), en el cual hace una crítica radical al neoliberalismo y reafirma su postura vivida durante su práctica pedagógica.

Algunos de sus “libros hablados” fruto del diálogo con diferentes autores son los siguientes: Con Frei Betto, *Esa escuela llamada vida*, en el que retoma el tema del ejercicio de reflexión sobre la práctica como mejor manera de aprender: ambos extraen enseñanzas del exilio y la prisión. Con Antonio Faundez, filósofo chileno, escribió *Por una pedagogía de la pregunta*, un diálogo en el que analiza el papel del intelectual en una sociedad en transformación, como el Chile de Allende, o Guinea-Bissau y Nicaragua. Con Ira Shor, educador americano, surge *La cotidianidad del profesor*, que aborda el trabajo diario del profesor, fuente de numerosas contradicciones y conflictos. Son experiencias distintas, pero ligadas por el mismo enfoque, la educación liberadora, y por el mismo sueño, una sociedad de iguales. En esa misma línea, Paulo Freire y Donaldo Macedo lanzaron en 1987 el libro *Literacy: reading the word and the world*, en el que examinan la actual crisis de la alfabetización.

5.- La censura de sus obras

Para conocer el pensamiento de Freire es necesario estudiar la evolución de su pensamiento. En general es conocido por dos de sus libros más importantes: *La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*. Sin embargo, vale la pena hacer un recorrido por su obra para darnos cuenta de que ambas deben entenderse en el contexto de los cambios sociales en Brasil y Latinoamérica a principios de los sesenta del siglo pasado. Corresponden a sus primeras experiencias en Brasil y se refieren a los inicios de su trabajo en el Movimiento de Cultura Popular de Recife, en la iglesia católica, en el Servicio Social de la Industria, en la creación de la Secretaría de Extensión de la entonces Universidad de Recife, de la cual fue su primer director y desde la cual fue convocado por el gobierno de João Goulart para la realización de la Campaña de Alfabetización que fue clausurada por el golpe de 1964.

Estas dos obras son para nosotros las más significativas de Paulo Freire: *La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*, consideramos que aquí se sientan las bases de lo que será su pensamiento político-educativo, los libros publicados después *Pedagogía de la esperanza*, *Educación y cambio*, *El grito manso*, etc. alimentan o reafirman la idea principal que se establece en estos dos libros y a veces caen en la repetición.

No estamos de acuerdo en lo que señala Rosa María Torres: “Más allá de *La educación como práctica de la libertad* (1967) y *La pedagogía del oprimido* (1969), dos de sus obras más conocidas y en la que muchos, seguidores y críticos, lo dejaron virtualmente suspendido, el Paulo Freire de las últimas décadas, el que murió en São Paulo en 1997, es un Freire tanto o más vivo que aquel de la década de los sesenta y los setenta, pero lamentablemente desconocido para muchos”.⁵³ Consideramos que el pensamiento de Paulo Freire no puede entenderse sin comprender sus ideas en su momento histórico. Incluyendo a muchos de sus seguidores que toman sus teorías al pie de la letra, fuera de contexto. Por tal razón, en las líneas siguientes hablaremos del contexto en el que se escriben estos dos libros.

Sufrió prisión y persecución política; algunos de sus libros como *Pedagogía del oprimido*, tuvieron el “honor” de ser prohibidos por diversas dictaduras. La obra de Freire ha sido estudiada mundialmente, sin embargo, cuando comienza a conocerse más allá de los límites del contexto brasileño, e incluso en los países sudamericanos circundantes, se entremezclan, un método para alfabetizar, y un análisis para comprender y denunciar las opresiones a nivel cultural, político y educativo.

La reducción de Freire al método de alfabetización para adultos que lleva su nombre se debe, por una parte, al acceso restringido a sus escritos por barreras lingüísticas; por otra, a su condición de exiliado (hasta 1980), que no le permitió acceder a los sistemas educativos de otros países sino de manera limitada y temporal. Y por otra parte, a la censura de sus obras, como sucedió en España. Antonio Monclús, en su libro *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire*, comenta:

⁵³ TORRES, “Los múltiples Paulo Freire”, p. 119.

“Precisamente en el momento en que la popularidad de Freire se extiende a nivel internacional, en España su obra está prohibida, y lo está hasta prácticamente la llegada de la transición democrática. No solamente sus libros estaban censurados, sino que en muchos centros educativos, en alguna sección de Ciencias de la Educación de Universidades Españolas estaba proscrito su nombre como posibilidad de investigación, tesis, tesinas doctorales, etc.”.⁵⁴

También en Brasil estuvieron prohibidas sus obras. En palabras de Ana María Saul: “Tuve la gran alegría de participar con él durante casi dos décadas, sus libros estaban prohibidos en Brasil en la década de los sesenta, cuando estaba en el exilio. En ese momento sólo se podía tener acceso a sus escritos en reuniones secretas del movimiento universitario”.⁵⁵

De esta manera, Freire era también uno de los símbolos de la lucha por las libertades y por el establecimiento de un régimen democrático. Paradójicamente, como sucedía en otros tantos casos, la censura sobre su obra, ejercida fielmente en tantos sectores, repercutía en otros como mecanismo de motivación para estudiarlo con particular interés.

Pablo Gentili en su artículo, “Paulo Freire: la historia de un manuscrito”, relata la historia de los atropellos que sufrió el libro *Pedagogía del oprimido*, pues en Chile la dictadura trabó una lucha encarnizada contra el pensamiento crítico, asesinando intelectuales, estudiantes, docentes y jóvenes dentro y fuera de las universidades. Decretos y órdenes marciales censuraban libros y autores. “Mataban palabras y mataban personas”, decía la escritora argentina Laura Devetach. En las hogueras de libros pensantes, la dictadura chilena alimentaba su esperanza en un mundo dominado por el silencio, el miedo y la opresión.⁵⁶

Durante la dictadura argentina, miles de libros fueron censurados, miles incendiados, autores y lectores brutalmente asesinados y desaparecidos, por el imperdonable delito de soñar con un mundo más justo, más igualitario y libre. “En ese contexto la guerra contra la amenaza comunista era definida como una potencial Tercera Guerra Mundial, que a diferencia de la primera y la segunda, debía

⁵⁴ MONCLÚS, *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire*, p.17.

⁵⁵ SAUL, “Lo que aprendí con Paulo Freire”, p.151.

⁵⁶ GENTILI, “Paulo Freire y la historia de un manuscrito”.

librarse en todos los frentes, no sólo en el militar, sino también en el campo de las ideas, en el plano cultural, en el terreno ideológico”.

Para tener una idea más clara sobre la prohibición de la lectura y distribución los libros de Freire, como una muestra de censura y el autoritarismo de la época, el Ministerio de Educación Argentino publicó el 25 de octubre de 1978, por medio de la circular No. 250/78 y firmada por Reinaldo Poggi, un documento que reproduce parte de la Resolución Ministerial 1541/78 sobre la prohibición de los textos de Freire.⁵⁷

⁵⁷ Archivo Histórico de la Escuela Normal No. 2 “Mariano Acosta” “Armenia Euredjian”.

DIRECCION NACIONAL DE EDUCACION MEDIA Y SUPERIOR
CIRCULAR N° 250

BUENOS AIRES, 25 de octubre de 1978.

Señor/a Rector/a:
Señor/a Director/a:

Tengo el agrado de dirigirme a usted, para poner en su conocimiento y a los efectos que correspondieren lo siguiente:

PROHIBICION DE TEXTOS

(Parte resol. de la Resol. N° 1541 del 17-10-78)

1°.- Los profesores o maestros de los distintos servicios educativos no utilizarán, ni recomendarán a sus alumnos el uso de los libros del autor Paulo Freire, en todas sus ediciones, que a continuación se detallan:

- a. "La educación como práctica de la libertad".
(Ed. Siglo XXI).
- b. "Pedagogía del oprimido".
(Ed. Siglo XXI - Tierra Nueva).
- c. "Acción cultural para la libertad".
(Ed. Tierra Nueva).
- d. "Concientización, Teoría y práctica de la liberación".
(Ed. Eúscueda).
- e. "Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia".
(Ed. La Aurora).

2°.- Las publicaciones mencionadas en el apartado anterior, se excluirán de la bibliografía de todos los programas de las asignaturas que se dictan en los establecimientos superiores de Formación docente, oficiales y privados incorporados a la enseñanza oficial.

3°.- Los docentes del área de educación de adultos no aplicarán la fundamentación ni la metodología propuestas en las obras citadas en el apartado 1°.

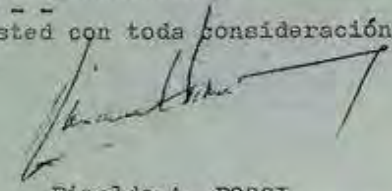
4°.- Las publicaciones mencionadas en el punto 1° de la presente serán excluidas de todas las bibliotecas escolares.

5°.- Las autoridades de los respectivos establecimientos verificarán el cumplimiento de lo dispuesto en la presente resolución, que tendrá vigencia inmediata, sin perjuicio de las atribuciones del personal de supervisión.

Fdo.: Gral. Div. Albano E. HARGUINDEGUY.
Ministro del Interior e Interino de
Cultura y Educación.

Saludo a usted con toda consideración.

M.S.P.


Rinaldo A. FOGGI
Director Nacional de Educación
Media y Superior

Resolución sobre la prohibición de las obras de Paulo Freire durante la dictadura cívico-militar de Argentina.
Fuente: El archivo Histórico de la Escuela Normal No. 2 "Mariano Acosta" "Armenia Euredjian".

Otro ejemplo parecido: la revista *Gente*, un medio que brindó su apoyo pleno a la dictadura militar, publicaba en 1976 una “Carta abierta a los padres argentinos”, en la que expresaba:

Si usted manda a su hijo a un colegio -religioso o laico- cumple apenas con una obligación civil. Eso no es lo más importante. Lo importante es que cumpla también con las leyes morales de su sociedad y de su cultura.

¿Cómo? No es tan difícil. Interésese por los libros que los profesores o los sacerdotes recomiendan a su hijo. Sea cauteloso ante las actividades escolares que no son estrictamente materias de promoción, como por ejemplo Catequesis o Moral. No mire con indiferencia o con absoluta conformidad otras actividades que se prestan a desviaciones: los campamentos, los encuentros de convivencia, los retiros espirituales, las visitas a villas miseria. Usted tiene una gran responsabilidad en esto. Porque usted no sabe -no puede saber- qué cara tiene el enemigo. O de qué se disfraza. Usted le entrega, le regala su hijo a la escuela durante muchas horas por día -a veces durante semanas enteras-, e ignora qué ocurre. Seguramente lo estarán educando como corresponde. Pero cabe la posibilidad de que no sea así. Y un día, cuando su hijo empieza a discutir con usted, cuestiona sus puntos de vista, habla de “brecha generacional”, afirma que todo lo que aprende en la escuela es bueno y todo lo que aprende en la casa es malo o está equivocado, ya es demasiado tarde. Su hijo está hipnotizado por el enemigo. Su mente es de otro. De allí a la tragedia hay un corto y rápido paso. Si eso ocurre y un día usted tiene que ir a la morgue a reconocer el cadáver de su hijo o de su hija, no puede culpar al destino o a la fatalidad. Porque usted pudo haberlo evitado.

Por ejemplo: ¿Usted sabe qué lee su hijo? (...) Por eso, por todo eso y por mucho más, prudencia. Cautela. Vigilancia. Analice las palabras que su hijo aprende todos los días en la escuela. Hay palabras sonoras, musicales, que forman frases llenas de belleza. Pero que encierran claves que el enemigo usa para invadir la mente de su hijo. Cierta tono clasista en los comentarios, la palabra “compromiso”, descripciones del mundo como un mundo de pobres y de ricos, y de la historia como una eterna lucha de clases.⁵⁸

A continuación, la “carta” atacaba la obra de Paulo Freire, a quien acusaba de producir “anarquía”. La crueldad inquisidora era de tal magnitud que el mismo ministerio público, en 1977, expedía el folleto *Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)*, donde se afirmaba que el accionar subversivo comenzaba en la educación preescolar, ya en la primera infancia, “a través de maestros ideológicamente captados para incidir sobre las mentes de los pequeños alumnos, fomentando el desarrollo de ideas y conductas rebeldes, aptas para la acción que se desarrollará en niveles futuros. (...) Teniendo en cuenta estas bases

⁵⁸ VANNUCCHI, “Carta abierta a los padres argentinos”.

esenciales, las editoriales marxistas pretenden ofrecer ‘Libros útiles’ (...) que los ayudarán a no tener miedo de la libertad”.⁵⁹ Gentili cierra su artículo diciendo “Destruir libros para destruir el futuro. Reducir a cenizas el pensamiento. Trataron de hacerlo. No lo consiguieron. No lo conseguirán”.⁶⁰

Paulo Freire en ese libro tan conocido y perseguido, *Pedagogía del oprimido*, escrito durante su exilio en Chile, presenta un plan para la liberación auténtica del hombre, sea opresor u oprimido, no meramente una pedagogía. Su aportación ha sido importante en el desarrollo de las ideas pedagógicas en la segunda mitad del siglo XX; sin embargo sus preocupaciones e ideas lo llevaron a la construcción de un proyecto enfocado a concientizar a las clases populares. Su visión se centraba en la concepción de una educación libertaria a través de una pedagogía que se realiza con las clases populares, la clase de los oprimidos, y no para ellas. Es lo que llamó “pedagogía del oprimido”.

Freire empieza escribiendo sobre la búsqueda de las raíces de los problemas que la humanidad enfrentaba a fines de los sesenta y sugiere que el hombre es un “ser inconcluso”, y que la deshumanización existente en el mundo “es distorsión de la vocación de *ser más*”. Esta distorsión conduce a los oprimidos a “luchar contra quien los minimizó”. En sus palabras: “Humanización y deshumanización, dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión”.⁶¹ En este libro, critica el sistema tradicional de la educación (educación bancaria) y presenta una nueva perspectiva de la educación donde los educadores y los educandos trabajan juntos para desarrollar una visión crítica del mundo en que viven.

Es fundamental comprender lo que significa una visión bancaria de la educación para Freire: cuando el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se califican sabios a los que se consideran ignorantes. De esta manera, la educación se transforma en acción de depositar, en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita. Para la concepción

⁵⁹ GENTILI, “Paulo Freire y la historia de un manuscrito”.

⁶⁰ GENTILI, “Paulo Freire y la historia de un manuscrito”.

⁶¹ FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, p. 40 (edición de 1970).

bancaria, pensar auténticamente es peligroso, ya que su misión es formar un autómeta.⁶²

Su pedagogía planteaba que se hiciera de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultaría el compromiso necesario para su lucha por la liberación en la cual esta pedagogía “se hará y se rehará”. “La pedagogía del oprimido es aquella que debe ser elaborada con él, y no para él, en tanto hombres o pueblos en lucha permanente de recuperación de su humanidad. La educación auténtica, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con mediación del mundo”.⁶³

Pero ¿cómo vencer la educación bancaria? Freire proponía utilizar el diálogo, el compañerismo, el pensamiento crítico, buscando un saber mutuo, donde el docente esté al servicio de la liberación. Para vencer la opresión se necesita utilizar el diálogo que exprese una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer, rehacer, de crear y recrear, fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres.

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista liberadora, tendrá dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y el segundo, en el que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los seres humanos en proceso de permanente liberación.

En 1967 sale a la luz *La educación como práctica de la libertad*, que fue la tesis de doctorado de Freire, titulada “Educación y actualidad brasileña”, defendida en 1959 y publicada en portugués y en español. Trabajo que se debe al contexto brasileño del autor, del que salió exiliado. Paulo Freire nos dice que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, lo cual sólo será posible en la medida en la que acabemos de una vez por todas con nuestro verbalismo, con nuestras mentiras, con nuestra

⁶² FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, p. 78 (edición de 1970).

⁶³ FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, p. 40 (edición de 1970).

incompetencia, frente a una realidad que nos exige una actitud de gran tensión creadora, de poderoso despliegue de la imaginación.⁶⁴

Para Freire, la concepción tradicional de la educación es denominada como la concepción “bancaria”, a la que ya se hizo referencia en párrafos anteriores. La concepción bancaria, al no superar la contradicción educador-educando, -por el contrario, al acentuarla-, no puede servir, a no ser para la domesticación del hombre. De la no superación, de esta contradicción resulta:

- a) que el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado;
- b) que el educador es quien disciplina; el educando, el disciplinado;
- c) que el educador es quien habla, el educando, el que escucha;
- d) que el educador prescribe; y el educando sigue la prescripción;
- e) que el educador elige los contenidos de los programas; el educando lo recibe en forma de “depósito”;
- f) que el educador es siempre quien sabe; el educando, el que no sabe;
- g) que el educador es el sujeto del proceso; el educando, su objeto.

Este tipo de educación genera pasividad en el educando, el hombre es una “olla”. Su conciencia es algo especializado, vacío, que va siendo llenado por pedazos del mundo digeridos por otro, con cuyos residuos pretende crear contenidos de conciencia. Por eso se hace necesaria:

- 1.no más un educador del educando;
- 2.no más un educando del educador;
- 3.sino un educador-educando con un educando-educador esto significa:
 - a) que nadie educa a nadie;
 - b) que tampoco nadie se educa solo;
 - c) que los hombres se educan entre sí, mediados por el mundo.⁶⁵

La educación que propone Freire es eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora. Para Freire la educación es “un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la

⁶⁴ Este hacer “la opresión real aún más opresora, acrecentándole la conciencia de la opresión”, a que Marx se refiere, corresponde a la relación dialéctica subjetividad-objetividad. Solo en su solidaridad, en que lo subjetivo constituye con lo objetivo una unidad dialéctica, es posible una praxis auténtica. FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, p. 51 (edición de 1970).

⁶⁵ FREIRE, *La educación como práctica de la libertad*, pp.18-19.

que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraterno”.⁶⁶ Por lo tanto, la tarea de educar sólo será auténticamente humanista en la medida en que procura la integración nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear el educando un proceso de recreación de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad.

La alfabetización para Freire -al igual que toda tarea de educación- no puede ser concebida como un acto mecánico, mediante el cual el educador “deposita” en los analfabetos palabras, sílabas y letras. Este “depósito de palabras” no tiene nada que ver con la educación liberadora. En su crítica dice que el analfabetismo es concebido como una especie de “hierba dañina” que necesita ser erradicada (de ahí la expresión corriente de erradicación del analfabetismo); es considerado como una especie de mal de nuestros pueblos, como una manifestación de su incapacidad o de su poca inteligencia. “La alfabetización -dice- aparece, por ello mismo, no como un derecho (un fundamental derecho), el de decir la palabra, sino como un regalo que los que ‘saben’ hacen a quienes ‘nada saben’, empezando, de esta forma, por negar al pueblo el derecho de decir su palabra, una vez que la regala o que la prescribe alienadamente, no puede constituirse en un instrumento de cambio de la realidad, de lo que resultará su afirmación como sujeto de derechos”.⁶⁷

6.- Contexto latinoamericano en el que nace la pedagogía freiriana

El contexto brasileño en el que vivió Paulo Freire y el momento histórico en el que se escribieron sus primeros libros es de suma importancia para entender los aportes que hizo a la educación latinoamericana. Sus primeros escritos aparecen durante un período de intenso conflicto político, no sólo en Brasil, sino en América Latina.

Según Horowitz, la penetración de América Latina en la conciencia de los norteamericanos representa el más dramático cambio de visión y sentimiento habido desde el comienzo de la guerra fría. La serie de acontecimientos que comenzó con el casi asesinato de un vicepresidente norteamericano en “viaje de buena voluntad” y terminó poniendo a los Estados Unidos y a la Unión Soviética al

⁶⁶ FREIRE, *La educación como práctica de la libertad*, p. 11.

⁶⁷ FREIRE, *La educación como práctica de la libertad*, p. 15.

borde de la guerra a causa de Cuba, hizo de la presencia latinoamericana un asunto de general consideración y de decisión inmediata.⁶⁸

Con el fin de la segunda Guerra Mundial, Latinoamérica entra en conflicto pero a la vez se vive una ola de esperanza entre sectores populares e intelectuales de izquierda, se asumía la perspectiva de la Doctrina de Seguridad Nacional (DSN),⁶⁹ elaborada por los Estados Unidos, según la cual se concibe al enemigo como una amenaza que no reconoce fronteras geográficas, sino básicamente ideológicas, y en función de ello, todos los conflictos, internos y externos se vinculan a una misma clave interpretativa: la amenaza marxista.⁷⁰

En el periodo de los años sesenta y setenta se viven momentos de mucha tensión y conflictos, pues se produjeron gobiernos autoritarios y/o dictaduras militares en varios países, impuestas por los intereses transnacionales y la política internacional de los Estados Unidos. Se provocaron golpes de estado en Brasil,⁷¹ Bolivia, Chile, Honduras, Uruguay, Argentina, Granada, El Salvador, donde se implantaron políticas de apertura económica dictadas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.⁷²

Como consecuencia de ese proceso, se da la articulación de movimientos populares revolucionarios en América Latina, con diferentes expresiones y estrategias de acuerdo con la experiencia histórica de cada país. En este periodo surgen movimientos guerrilleros en Guatemala, Venezuela, Colombia, Perú, El Salvador, y alzamientos en Ecuador y Argentina; movimientos urbanos en República Dominicana, así como la actividad de las ligas campesinas en Brasil.

⁶⁸ HOROWITS, *Revolución en Brasil*, p. 42.

⁶⁹ GARCÍA, *La doctrina de Seguridad Nacional*.

⁷⁰ Valdrá la pena recordar las palabras del General L. F. Galtieri, pronunciadas con motivo del Día del Ejército, el 29 de mayo de 1980: "Mientras no se resuelva el conflicto global, que es el choque de nuestra civilización y la marxista, la agresión terrorista será un peligro siempre presente". En: VÁZQUEZ, *PRN, la última*.

⁷¹ La Dictadura militar que se instauró en Brasil en 1964 a consecuencia del golpe militar en contra de Joao Goulart inició un ciclo de golpes militares de contenido similar en el resto de América Latina. Este ciclo empezó como un enfrentamiento entre nacionalistas y liberales de derecha en Brasil. En DOS SANTOS, *Brasil: La evolución histórica*, p.155.

⁷² En una primera etapa, el BM y el FMI presionaron para que la estrategia neoliberal se aplicara en América Latina, defendiendo los intereses de los países hegemónicos Estados Unidos, Alemania, Japón y Francia. Esta estrategia era condición para que los países latinoamericanos pudieran negociar la deuda, obtener nuevos créditos y restituir el desarrollo. En: LERNER, *América Latina: los debates en política social*, p. 17.

Muchos de estos movimientos fueron inspirados en el triunfo y consolidación de la Revolución Cubana (1959-1961),⁷³ donde un grupo de guerrilleros derrocaron el gobierno del dictador Batista, para más tarde implantar un régimen socialista. Por otra parte, en Nicaragua se recrudece la guerra de guerrillas, trasladándose a las ciudades en 1977 y renovándose en 1978 hasta lograr el triunfo de la revolución popular sandinista en 1979.

Los movimientos anticapitalistas y antiimperialistas produjeron intentos de grandes cambios en los sistemas políticos y sociales de los países latinoamericanos, cuyos resultados fueron, en muchos casos, la represión y violaciones de los derechos humanos, como represalias ante los intentos de transformación y liberación de los pueblos. Como ejemplo de esto podemos recordar la dictadura militar que surgió en Argentina durante el período de 1976 a 1983, que aniquiló a opositores políticos a través de detenciones, torturas, asesinatos y desapariciones de millares de ciudadanos.⁷⁴

Así pues, la década de los sesenta y setenta se caracteriza como período fértil para el nacimiento y receptividad de una pedagogía como la de Freire, que causó impacto por su propuesta liberadora sobre los escenarios de la educación progresista del mundo crítico.⁷⁵ Otra de las consideraciones históricas que enmarcan la propuesta de Freire y no lejana a su desarrollo es, probablemente, la acción de la iglesia Católica, que vive en esos momentos profundos y considerables cambios internos iniciados con el Concilio Vaticano II, llevado a cabo entre 1962 y 1965, y la propuesta de las iglesias locales en las conferencias de Brasil de 1959 y de Medellín de 1969. En esta última Freire tuvo un importante aporte en la denominada teología de la liberación, en la visión sobre los fines de la educación en América Latina.⁷⁶

⁷³ PIERRE-CHARLES, *Génesis de la revolución cubana*.

⁷⁴ LLUMÁ, "Los maestros de la tortura".

⁷⁵ Estudios en torno a las reformas educativas de la década del 70 en América Latina dedican por lo general un espacio especial a Paulo Freire y la influencia de su pensamiento en el contexto y en el momento. Véase, por ejemplo, RAMA, *Mudanças educacionais na América Latina*. Esto no sucede en las reformas educativas de los 90.

⁷⁶ "Es indudable la penetración de las ideas de Paulo Freire en el contenido y aún en la terminología de ese documento de Medellín". En: ASSMANN, *Opresión-liberación*, p. 36, nota 6; véase CELAM, "La iglesia en la actual transformación de América Latina".

Paulo Freire comienza a elaborar su obra en la segunda mitad del siglo XX, en el contexto de una América Latina económicamente dependiente o “subdesarrollada”. En palabras de Eduardo Galeano, América Latina “la región de las venas abiertas”, es la de las grandes diferencias sociales, entre las que hay que resaltar la pobreza de grandes sectores de la población y las más altas tasas de natalidad del mundo. Ciento veinte millones de niños se agitan en el centro de esta tormenta. La población de América Latina crece como ninguna otra; en medio siglo se triplicó con creces. Entre los doscientos ochenta millones de latinoamericanos hay, a fines de 1970, cincuenta millones de desocupados o subocupados y cerca de cien millones de analfabetos; la mitad de los latinoamericanos viven apiñados en viviendas insalubres.⁷⁷

El inicio de la década de los sesenta supuso, en lo económico, el auge del denominado “desarrollismo”.⁷⁸ Se llamó así la teoría que consideraba el desarrollo como un proceso lineal que parte, justamente, del subdesarrollo (situación en la que supuestamente se encontraba América Latina) para llegar, después de atravesar varias etapas, al desarrollo, situado en el extremo final del proceso. El subdesarrollo aparece, de esta manera, como una carencia que es posible superar con la condición de ajustarse al modelo de desarrollo que se corresponde con la situación económica y social lograda por los países hegemónicos.⁷⁹

Esta teoría percibió la educación como un sector auxiliar para sus propósitos económicos. Le adjudicó, como objeto fundamental de su tarea, la preparación de los “recursos humanos” para lograr llegar al fin de ese proceso lineal, o sea, al desarrollo, a través de la industrialización. Por lo tanto, el desarrollismo no supuso sólo una importación de modelos económicos, sino además el afianzamiento de concepciones pedagógicas que sirvieran a sus fines. Éstas fueron denominadas por algunos teóricos de la educación, “pedagogías desarrollistas”.⁸⁰

⁷⁷ GALEANO, *Las venas abiertas de América Latina*, p. 5.

⁷⁸ TORRES, “Economía política de la educación de adultos en América Latina”.

⁷⁹ Los principales rasgos de estas modalidades o tipos fueron definidos por Celso Furtado y Aníbal Pinto, en diferentes trabajos, y sistematizados en: CARDOSO Y FALETTI, *Dependencia y desarrollo en América Latina*.

⁸⁰ NASSIF, “Las tendencias pedagógicas en América Latina”, p. 56.

Tanto el modelo económico como el pedagógico del desarrollismo, son importados de los países ricos; son modelos abstractos, supuestamente válidos para todas las sociedades, que no tienen en cuenta las singularidades de cada una de ellas. Las pedagogías desarrollistas no se plantearon las cuestiones de fondo de la educación, es decir, su relación con el contexto histórico, político y con las estructuras sociales concretas de las naciones latinoamericanas. De ahí que se diera prioridad en el currículo a todas aquellas cuestiones que tendieran al logro del crecimiento económico.⁸¹ Con este fin, se propiciaron reformas con las que se pretendía un rápido adiestramiento de la mano de obra productiva para el proceso de industrialización. Así, acompañando al desarrollismo, la planificación educativa internacional, iniciada al comienzo de esta época, tuvo en América Latina un importante ámbito de experimentación.

Por otra parte, la teoría de la dependencia interpretó el atraso de los países latinoamericanos desde otra perspectiva.⁸² Theotonio Dos Santos plantea en su trabajo sobre *La crisis de la Teoría del Desarrollo y las Relaciones de Dependencia en América Latina*:

- a) En primer lugar, “debemos caracterizar la dependencia como una *situación condicionante*, la dependencia es una situación en la cual un cierto grupo de países tienen su economía condicionada por el desarrollo y la expansión de otra economía a la cual la propia está sometida. Una situación condicionante determina los límites y posibilidades de acción y comportamiento de los hombres”.
- b) De ahí podemos plantear nuestra segunda conclusión general introductoria: “la dependencia condiciona una cierta estructura interna que

⁸¹ Por citar algunos de los artículos que aparecen en las revistas referidos a educación, capacitación y trabajo: DUCCI, “Algunos conceptos de trabajo y su vinculación con la educación”; CHÁVEZ, “Educación y trabajo”.

⁸² En 1968, bajo la dirección de Theotonio Dos Santos, se constituyó el Centro de Estudios Socio-Económicos como una respuesta teórica cuyo objetivo era sumarse al esfuerzo de una parte de los científicos sociales en el continente, que en aquella época se proponían superar el pensamiento desarrollista emprendiendo la tarea de sentar las bases para el desarrollo de la teoría marxista de la dependencia. Véase: BAMBIRRA, *El capitalismo dependiente latinoamericano*, p. VII.

la redefine en función de las posibilidades estructurales de las distintas economías nacionales”.⁸³

Esta interpretación de la realidad económica de América Latina entronca con ciertas tendencias pedagógicas que surgieron y evolucionaron en esta época en la región latinoamericana; éstas fueron generalmente denominadas como pedagogías de la liberación. Dichas tendencias tuvieron una gran variedad de propuestas educativas que se desarrollaron en aquellos lugares del mundo donde la situación de dependencia impulsó el compromiso por la liberación. Estas pedagogías, a pesar de la diversidad, poseen algunos puntos en común que manifiestan la semejanza de inquietudes que recorrían la región. Tales características comunes hacen referencia al reconocimiento de la politicidad de la educación, a la denuncia de los factores de alienación provenientes del contexto económico y político, y a la propuesta de transformación de la realidad, que contrasta fuertemente con el reformismo postulado por las pedagogías desarrollistas de fuerte influencia.⁸⁴ Paulo Freire es el más destacado representante de esa tendencia; sus ideas pedagógicas se difundieron no sólo en América Latina, sino en Norteamérica, Europa y África.

En la región se elaboró un pensamiento pedagógico que, de una manera general, se caracterizó por su fe en la educación como proceso emancipador, por su práctica encaminada al logro de un mundo más justo y más humano, por su solidaridad con los grupos sociales más desfavorecidos. La región latinoamericana destaca en esta posición crítica y de búsqueda de estrategias para transformar la realidad. La riqueza del pensamiento y de las acciones educativas de América Latina, en aquel momento, son destacadas por el profesor G. Cirigliano recordando que ese fue:

El tiempo de Paulo Freire, una época en la que A. Salazar Bondy orienta la reforma educativa peruana que suscitó tanta esperanza; Darcy Ribeiro ensaya su universidad necesaria; Iván Illich, desde Cuernavaca, sorprende con sus críticas a la escolarización; Oscar Varsavsky condena, en Buenos Aires, la ciencia consagrada, que tilda de cientificista; P. Latapí de México, problematiza la educación superior; F. Gutiérrez Pérez difunde en Costa Rica

⁸³ BAMBIRRA, *El capitalismo dependiente latinoamericano*, p. 8.

⁸⁴ NASSIF, “Las tendencias pedagógicas en América Latina”, p. 58.

el 'lenguaje total'; y Lauro de Oliveira Lima lleva a cabo experiencias con dinámicas de grupo". Paulo Freire se corresponde totalmente con este tiempo histórico que es el de la emergencia de las clases populares en la historia latinoamericana y [el de] la crisis definitiva de las élites dominantes.⁸⁵

Para Cirigliano, aquel tiempo contrasta fuertemente con el presente. Comparando aquel discurso pedagógico con el actual, dice: "el discurso pedagógico dominante en la actualidad, el de los técnicos en educación, es una serie de juicios analíticos que se repiten pues son juicios en los que el predicado reitera el sujeto [...] ¡Qué distancia entre la jerga tecnocrática actual y lo que expresaban aquellos textos comprometidos de *Pedagogía del oprimido!*"⁸⁶

En su primer trabajo, *Educación y actualidad brasileña*, de 1959, Paulo Freire observa que el Brasil de fines de la década del cincuenta se encontraba en un proceso de tránsito desde un estado inauténtico (con la pervivencia de caracteres semicoloniales), a uno auténtico en los planos cultural y político, asumiendo una democracia acorde a los procesos propios del país. El Brasil de fines de los cincuenta vive un proceso de tránsito, en el que destaca un desarrollo económico e industrial incipiente, con un fuerte crecimiento de los centros urbanos. Para Freire, la presencia de dichas condiciones materiales no basta para asegurar el tránsito hacia una sociedad auténtica. Lo que se requiere es un cambio profundo de mentalidad, para lo cual la educación constituye una herramienta irrenunciable.⁸⁷

Sólo a la luz de lo anterior, según creemos, se entiende el llamado de Freire, a que la educación brasileña devenga "orgánica" y con ello "auténtica". Según el autor, en Brasil ha primado un proceso educativo inorgánico e inauténtico: una educación que se ha superpuesto a la realidad sin reparar en sus condiciones contextuales específicas. Dicha educación inauténtica mantendría al hombre brasileño en un estado enajenado, impropio, incapaz de mirar críticamente su propia realidad. Para Freire, la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases

⁸⁵ CIRIGLIANO, "Para una pedagogía del excluido, pp. 77-79.

⁸⁶ CIRIGLIANO, "Para una pedagogía del excluido, p. 78.

⁸⁷ FREIRE, *Educación y actualidad brasileña*. Este libro corresponde a su "tesis de concurso para la cátedra de Historia y Filosofía de la Educación en la Escuela de Bellas Artes de Pernambuco", defendida en 1959. Ese año tuvo una modesta edición de autor. Sólo en 2001 aparece en primeras ediciones, en portugués y en español.

dominantes. Ante este escenario, Freire plantea que el hombre debe ser partícipe de la transformación del mundo por medio de una nueva educación que le ayude a ser crítico de su realidad y lo lleve a valorar su vivencia como algo lleno de valor real.

En el período en que escribe, contempla las dificultades por las que atraviesa la gran mayoría de los hombres campesinos del nordeste de Brasil, producto de una educación alienante que lleva al pueblo a vivir su condición de miseria y explotación con una gran pasividad y silencio. La cultura del pueblo nordestino señala ha sido considerada como una visión sin valor, que debe ser olvidada y cambiada por otra cultura, la de las clases dominantes, valorada como buena, y que es transmitida por todos los medios disponibles. El pueblo pobre es tratado como ignorante y es convencido de ello, lo que produce y explica la pasividad con que se soporta la situación de esclavitud en que se vive.

El Brasil es la nación más grande de América Latina, tan grande aproximadamente como los Estados Unidos, tiene grandes latifundios que durante más de cuatro siglos dominaron gran parte de la agricultura latinoamericana. Para Horowitz la colonización de Brasil tuvo características marcadamente depredadoras, lo que produjo una fuerte explotación convirtiéndola en una gran "empresa comercial", donde el poder de los señores dueños de las tierras sometía a la gran masa campesina y nativa del lugar, otorgándoles trato de esclavos. "Como la tierra es cultivada por los restos de la población esclava, por la "mugre" africana traída durante el comercio de esclavos, y por los indios esclavizados por aventureros portugueses el conflicto entre terratenientes y trabajadores de la tierra es un caleidoscopio de lucha de clases, de lucha racial y de la más complicada competencia de poder político".⁸⁸ La educación de los colonizadores pretendía mostrar a los aborígenes la indignidad de su cultura y la necesidad de aplicar un sistema educativo cultural ajeno, que mantuviera esta situación de explotación e indignidad humana.

En la década de los sesenta, como lo planteaba Horowitz, la política brasileña seguía siendo un fenómeno ejecutado por una pequeña minoría de brasileños:

⁸⁸ HOROWITS, *Revolución en Brasil*, p. 53.

Es un juego que juegan los 'hombres blancos' contra los 'hombres negros' del país, contrariamente a la propaganda que sostiene que el Brasil es la nación más racialmente integrada del mundo. Además, la política es un juego que juegan los instruidos contra los ignorantes, contrariamente a la propaganda de que las clases cultas de Brasil son los ciudadanos más responsables del mundo. La política es un juego que juegan los proletarios contra los campesinos, contrariamente a la propaganda de que la clase obrera del Brasil está en una posición de 'vanguardia'. Sobre todo, la política sigue siendo un juego que juegan los que tienen tierra contra quienes no la tienen, al contrario ante la propaganda de que los latifundistas brasileños se encuentran entre los tiranos más benévolos y serenos del mundo.⁸⁹

A grandes rasgos, este es el pasado de Brasil que va a motivar a Freire a crear una educación que pueda ayudar al hombre a salir de su experiencia anti-democrática, experiencia anti-humana que no permite al hombre descubrirse como re-creador de su mundo, como un ser importante y con poder de mejorar las cosas. Freire es quien crea el movimiento de educación popular en Brasil: con él busca sacar al hombre analfabeto de su situación de inconsciencia, de pasividad y falta de criticidad. Su esfuerzo por contribuir a la liberación de su pueblo se inscribe en una época en que son muchos los que están buscando algo similar. El trabajo de Paulo Freire está críticamente ligado a este incipiente proceso de ascensión popular.

Según Carlos Alberto Torres, fueron cuatro movimientos sociales y/o intelectuales que cobijaron el trabajo de Paulo Freire: la teoría de la dependencia, la filosofía de la liberación, la teología de la liberación y la educación popular. Tienen una neta raíz e impronta latinoamericana, y no debe sorprender que hayan servido como plataforma para articular las ideas de Freire, un hombre muy sensible a las particularidades culturales que constituyen nuestras identidades, que estos movimientos trataron de recoger y poner en el centro de sus reflexiones.⁹⁰

Es importante mencionar que en Brasil fue hasta la segunda guerra mundial que la educación de adultos fue integrada a la educación llamada popular, esto es, una educación para el pueblo, que significaba en el fondo la difusión de la enseñanza elemental. Después de la segunda guerra mundial y siguiendo las

⁸⁹ HOROWITS, *Revolución en Brasil*, p. 110.

⁹⁰ TORRES, "Los mundos distorsionados de Paulo Freire e Iván Illich", p.10.

tendencias mundiales, la educación de adultos fue concebida independientemente de la educación elemental, muchas veces con objetivos políticos populistas. Según Moacir Gadotti, en Brasil la historia de la educación de adultos propiamente dicha se podría dividir en tres periodos:

- 1) De 1946 a 1958, cuando se realizaron grandes campañas nacionales de iniciativa oficial, denominadas *cruzadas*, sobre todo para *erradicar el analfabetismo*, entendido como una llaga, una enfermedad como la malaria. Por esto se hablaba de *zonas negras de analfabetismo*.
- 2) De 1958 a 1964. En 1958, se realizó el II Congreso Nacional de Educación de Adultos, el cual contó con la participación de Paulo Freire. De ahí surgió la idea de un programa de enfrentamiento del problema de la alfabetización, que desembocó en el Plan Nacional de Alfabetización de Adultos, dirigido por Paulo Freire y eliminado por el golpe de Estado de 1964, después de un año de funcionamiento. La educación de adultos era entendida a partir de una visión de las causas del analfabetismo, como educación de base, articulada con las reformas de base, defendidas por el gobierno popular/populista de João Goulart. Los Centros populares de cultura, extintos inmediatamente después del golpe militar de 1964, y el Movimiento de Educación de Base (MEB) apoyado por la iglesia y que duró hasta 1969, estuvieron profundamente influidos por estas ideas.
- 3) De 1964- 1985. El gobierno militar insistía en campañas como la *Cruzada del ABC* (Acción Básica Cristiana) y posteriormente con el Movimiento Brasileño de Alfabetización (MOBRAL). El MOBRAL fue concebido como un sistema que básicamente tenía como fin el control de la educación (sobre todo rural). Enseguida, con la *redemocratización* (1985), la Nueva República extingue el MOBRAL, sin consultar a sus 300 mil trabajadores y crea la Fundación Educar, con objetivos más democráticos. Así, la

educación de jóvenes y adultos fue enterrada por la Nueva República, y el autodenominado Brasil Nuevo.

En 1989, con la finalidad de preparar el Año Internacional de Alfabetización (1990), se creó en Brasil la Comisión Nacional de Alfabetización, inicialmente coordinada por Paulo Freire y después por José Eustáquio Romão. Esta fue creada con el objetivo de elaborar directrices para la formulación de políticas de alfabetización a largo plazo, que no fueran asumidas por el gobierno federal. Por el contrario, el gobierno de Cardoso, con un completo desprecio por la educación popular, extinguió la comisión en 1997 y, por medio de la creación del Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza Elemental y de Valoración del Magisterio, FUNDEF (Ley núm. 9 424/96), dio un duro golpe a la educación de jóvenes y adultos al vetar el inciso II, del artículo 2º. que permitía a estados y municipios la inclusión de los alumnos matriculados en la enseñanza abierta como alumnos regulares de enseñanza elemental, para efecto de la distribución de los recursos del referido fondo. Así, los estados y municipios dejaron de sentirse estimulados para abrir lugares para la educación de jóvenes y adultos.⁹¹

En este breve resumen de la historia de la educación de adultos en Brasil, se observa claramente que la mayoría de las iniciativas del gobierno para erradicar el analfabetismo fueron completamente opuestas a los principios de Paulo Freire; lamentablemente, la función educativa del Estado ha sido entendida, casi exclusivamente, como escolarización. En Brasil, los programas de alfabetización financiados por el gobierno federal, como el MOBREAL, ignoraron el método de Paulo Freire a pesar de utilizar algunas de sus técnicas. El método ha sido aplicado solamente en comunidades eclesiales de base y en áreas rurales. Como bien lo sintetiza Moacir Gadotti, el analfabetismo acaba siendo expresión de la pobreza, consecuencia inevitable de una estructura social injusta.

⁹¹ GADOTTI, *Perspectivas actuales de la educación*, pp. 373-374.

— Capítulo II —

El arribo del pensamiento freiriano en México

*"Luchó por una educación que nos enseñe a pensar
y no por una educación que nos enseñe a obedecer"*

Paulo Freire

1.- México ante la llegada de Paulo Freire

El momento histórico en que llega a México la primera obra de Paulo Freire es de gran importancia y trascendencia, pues constituyó un punto de inflexión ideológica, cultural y política que sirvió de caja de resonancia de sus propuestas. Pero éstas, al mismo tiempo alimentaron y se convirtieron en ingredientes sustanciales de dicha coyuntura. Dicho de otra manera, la gran movilización social, intelectual, cultural y política que se desarrolló a finales de los sesenta y en las dos décadas siguientes no hubiera sido la misma sin la influencia ética, política y pedagógica de Paulo Freire.

¿Las condiciones sociopolíticas de México provocaron que las propuestas de Paulo Freire tuvieran relevancia? El peso del contexto y el momento histórico fueron determinantes en la forma en que se desarrollaron sus propuestas en la realidad mexicana. Es conveniente hacer un análisis histórico sobre dicha realidad para posteriormente reflexionar sobre cómo se introduce la pedagogía freiriana en México y a través de qué instituciones.

Según Josefina Zoraida Vázquez, el siglo XX mexicano atestiguó cambios profundos, entre ellos el crecimiento de la población. Hacia 1910, sus 1, 972, 546 km albergaban poco más de quince millones de habitantes, es decir estaba casi despoblado y, aunque había empezado a industrializarse, seguía siendo predominantemente rural. Sus capitales de provincia eran pequeñas y la ciudad de México no llegaba al medio millón. Para 1940 el país tenía veinte millones de habitantes, para inicios del siglo XXI se convirtieron en cien millones.⁹²

El mayor incremento de la población se dio entre 1970 y 1980: un aumento de aproximadamente 18 millones de habitantes en tan solo una década; en esos momentos la mitad de la población tenía menos de 15 años. Era necesario atender sus necesidades. El crecimiento acelerado y la industrialización, carreteras, cine, televisión, y otros medios de comunicación incidieron en un cambio de hábitos, de cultura, de estilo de vida. “El crecimiento económico se mantuvo muy alto entre 1970 y 1980, pero el país había empezado a endeudarse: primero pidió dinero prestado

⁹² TANCK DE ESTRADA, *Historia mínima*, p. 217.

a las empresas nacionales y luego a las extranjeras. Después tuvo que pagar los intereses y devolver los capitales recibidos. Eso salió muy caro y debilitó la economía del país. El valor del peso disminuyó tanto que en 1976 sufrió una devaluación muy fuerte. Entre 1954 y 1976 se había mantenido en 12.50 pesos, pero en este último año pasó a 29 pesos por dólar. En 1982 hubo fuertes devaluaciones y a finales del año el cambio llegó a 125 pesos por dólar”.⁹³

Por esos años en México se vivió una ola de represión muy fuerte, pues fueron asesinados tres mil dirigentes agraristas, se dio la ocupación del internado del Instituto Politécnico Nacional en 1956, el encarcelamiento de los líderes del movimiento magisterial en 1958, el sometimiento de los movimientos ferrocarrilero, telegrafista y electricista en 1959, la represión por el ejército de las manifestaciones de apoyo a la revolución cubana en 1961, el asesinato de líderes y dirigentes agrarios en 1961 y 1962, y en 1965 la violencia se extendió a cualquier grupo de trabajadores que estuvieran luchando por la reivindicación de sus derechos. En 1966 se interviene militarmente la Universidad Nicolaíta, en 1967 la Universidad de Puebla, hasta culminar con la feroz represión del movimiento estudiantil en 1968, con un saldo de cientos de muertos y heridos.⁹⁴

Cuando asumió la presidencia de la República Gustavo Díaz Ordaz (1964-70), se daba un momento de plena efervescencia mundial en el que marchas a favor de la democracia, de la paz y en defensa de los derechos civiles y las libertades individuales estaban a la orden del día en varios países. El nuevo presidente no estaba a tono con los tiempos. Su extremo conservadurismo hizo que no fuera aceptado con beneplácito general, sobre todo como sucesor de un presidente “carismático”, López Mateos, que por un lado se presentaba como defensor de los derechos humanos pero que reprimió algunos movimientos sociales. La crisis estudiantil que en 1968 conmovió a varios países capitalistas tuvo eco en la juventud mexicana, que pública y masivamente expresó su repudio al sistema socio-político. El descontento contra la política oficial represiva y autoritaria afloró en varios terrenos, en especial en las universidades del país. Varios incidentes y desordenes

⁹³ WOBESER, *Historia de México*, p. 257.

⁹⁴ DOS SANTOS, *Lucio Cabañas: educador y luchador social*, p. 19.

sociales fueron sofocados con exceso de fuerza y el presidente hizo caso omiso de peticiones y marchas masivas. A mediados de septiembre, un enfrentamiento violento entre estudiantes y fuerzas armadas en la explanada de Ciudad Universitaria de la UNAM tuvo como consecuencia la renuncia del rector Javier Barros Sierra y el encarcelamiento de varios líderes estudiantiles. Durante dos semanas la ciudad fue presa del desorden y de la violencia, estado de cosas que terminó el dos de octubre con la sangrienta Noche de Tlatelolco.⁹⁵

Pero la acumulación de frustraciones, por la impotencia, por la derrota (incluso violenta de gestas sindicales o cívicas) fueron el “caldo de cultivo” para el florecimiento de las nuevas ideas que los acontecimientos o corrientes éticas y sociales de alcance mundial aportaban a nuestro contexto. De ahí la importancia histórica que el movimiento de 1968 adquirió en México. Sin entrar en detalles, recordemos cómo el conflicto entre estudiantes y la fuerza represiva del estado provocaron una reacción masiva de estudiantes, obreros, amas de casa, intelectuales, etc. en casi todo el país (aunque con mayor fuerza y visibilidad en la capital).

En la década de los setenta, Luis Echeverría, quien fuera secretario de Gobernación con Díaz Ordaz, fue el siguiente presidente (1970-76). Echeverría había sido acusado junto con Díaz Ordaz de fraguar la matanza del 68 y la desaparición forzada de personas disidentes en el contexto de la guerra sucia en México; por lo tanto, en su gestión y ante el descontento de la población, quiso borrar el recuerdo de Tlatelolco,⁹⁶ y buscó identificarse con grupos y gobiernos de izquierda para diferenciarse de la gestión autoritaria de Díaz Ordaz.

⁹⁵ Véase PONIATOWSKA, *La noche de Tlatelolco*. Es una crónica de Elena Poniatowska basada en la matanza estudiantil sucedida durante el 2 de octubre de 1968 en la Plaza de las Tres Culturas. Además de Poniatowska, otros escritores mexicanos plasmaron los hechos, siempre negados oficialmente, en varias obras hoy clásicas, entre ellos: Carlos Monsiváis en *Días de guardar* (1971), Octavio Paz en *Posdata* (1970), José Revueltas en *México 68: Juventud y revolución* (1978). También quedaron plasmados en las letras del cantautor José de Molina, del trovador Fernando Delgadillo (“No se olvida”) y en obras cinematográficas como *Rojo Amanecer*.

⁹⁶ Echeverría, mediante una política que se ha catalogado como populista, quiso imitar a Lázaro Cárdenas: repartió tierras, casas, departamentos, crédito, dinero, promesas. De esa manera logró calmar el ambiente ríspido político y las expectativas de distintos sectores necesitados, pero el costo de esas acciones fue que el gobierno se endeudó más y al final hubo que pagar esa enorme deuda. El remedio agravó la enfermedad. En: WOBESER, *Historia de México*, p. 257.

Uno de esos intentos por limpiar su imagen fue mediante su discurso de apertura hacia los jóvenes universitarios, en especial a los de la UNAM. Por un lado, Luis Echeverría acusó y condenó a los regímenes de Pinochet en Chile y de Franco en España, pero no tenía legitimidad pues a los ojos del mundo había participado en la matanza de Tlatelolco. No tenía calidad moral para criticar lo que sucedía en dichos países.

En su gestión realizó viajes a países de Europa, Asia, Oceanía, África, América Latina. Su gobierno fue muy cercano al de los regímenes socialistas de Chile y Cuba. Dio asilo a Hortensia Bussi, esposa del presidente chileno Salvador Allende, cuando este murió en 1973 después de ser derrocado por el golpe de estado de Augusto Pinochet. También dio asilo político a gran número de exiliados provenientes de las dictaduras de América del Sur.

Pero su postura no impidió que durante su gestión aparecieran movimientos guerrilleros en varios puntos del país, principalmente en el Estado de Guerrero. Desde 1960, Guerrero estaba en estado de sitio, lo que permitió un proceso de represión violenta en contra de los movimientos populares, en el cual se experimentaron modernos métodos de represión. Durante este periodo asesinaron al profesor Genaro Vázquez y su movimiento culminó con otra masacre organizada para asesinar al profesor Lucio Cabañas el 2 de diciembre de 1984.⁹⁷

Durante el mandato de Echeverría se dio la primera crisis económica desde el inicio del llamado “Milagro Mexicano”.⁹⁸ Además, se lanzó a la compra de empresas al borde de la quiebra para sostener los empleos, pero a costa de ineficiencias y corrupción. Su estrategia fue utilizar un excesivo gasto público para ganar voluntades populares, pero la deuda externa aumentó de los manejables 6, 000 millones de dólares que había heredado de Díaz Ordaz a más de 20, 000 millones.

El sucesor de Echeverría fue el presidente López Portillo (1976-82), quien se presentó como único candidato en la boleta a las elecciones, situación que propició

⁹⁷ Lucio Cabañas fue un maestro rural, egresado de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, líder estudiantil y jefe del grupo armado Partido de los Pobres en la sierra de Guerrero, México, durante la década de 1970. El escritor Carlos Montemayor relata la historia del Partido de los Pobres en su libro *Guerra en el Paraíso*. Véase el documental *La Guerrilla y la Esperanza: Lucio Cabañas* (La Rabia Films, 2005).

⁹⁸ MEYER, “De la estabilidad al cambio”, pp. 882-943.

una crisis de legitimidad y evidenció una crisis de representatividad política. En 1978 aprovechó la bonanza petrolera para lanzar una reforma que permitió a los partidos de oposición participar en la vida política. La participación de estos últimos se había convertido en un intento de poner fin al monopolio absoluto del Partido Revolucionario Institucional (PRI), mientras el Estado trataba de convencer a aquellos tentados por la lucha armada de que las elecciones eran el camino.⁹⁹

México vivió, hasta hace pocos años, la más larga “dictablanda” del partido de Estado: el PRI. Su omnipresencia, control hegemónico, su corporativismo abarcador de todo tipo de organizaciones sociales, su manipulación ideológica mediante un discurso pseudo-revolucionario, el fraude, la mentira, la corrupción y el paternalismo populista, ocultaban el uso de la fuerza represiva como recurso constante (como sucedía en las dictaduras militares).¹⁰⁰ Pero cuando era necesario, la “dictablanda” daba cuenta de su capacidad de dureza y represión brutal sin cuidado alguno.¹⁰¹

Durante el gobierno de López Portillo se da la primera visita del papa Juan Pablo II a México, en 1979. Desde la segunda mitad de la década de 1950, América Latina comenzaría a ser reconocida como un continente estratégico para los fines expansivos de un actor político clave: la Iglesia católica. En 1955 se creó la conferencia del Episcopado Latinoamericano (CELAM), cuyo objetivo de acuerdo con la Santa Sede era atender los problemas religiosos de la región. El tema de la cuarta asamblea ordinaria de la CELAM en 1959 sería el avance del comunismo, por lo que la jerarquía eclesiástica se comprometió a tener un papel más activo para transformar las estructuras sociales y promover la justicia social en el continente.

López Portillo se opuso al régimen nicaragüense de Anastasio Somoza y tras la caída de este y el triunfo de la Revolución Sandinista, México participó apoyando a los sandinistas e intentó mediar entre Estados Unidos y el nuevo gobierno

⁹⁹ WOBESER, *Historia de México*, p. 258.

¹⁰⁰ En agosto de 1990, en un panel transmitido a nivel nacional por Televisa, el canal de televisión pública más visto de México, el escritor peruano Mario Vargas Llosa se refirió al sistema político mexicano como la “dictadura perfecta”, señalando su opinión sobre el Partido Revolucionario Institucional: “México es la dictadura camuflada ...Tiene las características de la dictadura: la permanencia, no de un hombre, pero sí de un partido. Y de un partido que es inamovible”.

¹⁰¹ Este periodo ha sido estudiado en México con el nombre de “guerra sucia”, que incluye un conjunto de medidas de represión militar y política encaminadas a disolver a los movimientos de oposición política y armada contra el Estado mexicano. La guerra sucia en México comprende desde el final de la década de 1960 hasta finales de los setenta. Véase: MONTEMAYOR, *Guerra en el paraíso*.

nicaragüense; pero con el arribo de Reagan a la presidencia norteamericana, el Departamento de Estado protestó por lo que llamó “el intervencionismo mexicano en Centroamérica” y México tuvo que desistir de su intento de conciliación. Sin embargo, los nicaragüenses le otorgaron a López Portillo la medalla “César Augusto Sandino”, como premio a sus esfuerzos. En el caso de Nicaragua, Cuba compartía con México, el interés de ver triunfar la revolución sandinista.

López Portillo, aprovechando el contexto de estrechamiento de las relaciones entre Cuba y México que se venía gestando desde 1975 invitó a Fidel Castro a México para exponer las ideas que cada uno tenía frente a Centroamérica, en especial de Nicaragua. El 17 de mayo de 1979, el mandatario cubano se entrevistó con López Portillo en Cozumel, Quintana Roo, formalizándose la relación México-Cuba.¹⁰²

El control político estatal hacía que las expresiones sociales y políticas de oposición al régimen fueran escasas, débiles y fragmentadas. En los sesenta, si acaso existían programas “asistenciales” o “desarrollistas”, pero al margen de toda preocupación educativa, concientizadora y transformadora. Como parte de la sociedad estaba corporativizada, era muy escasa la sociedad civil autónoma y organizada.

A pesar de las estrategias utilizadas por el gobierno, como el miedo, la represión y la cárcel, éstas no impidieron la respuesta más orgánica, novedosa y creativa que se expresó lentamente en todos los campos del actuar socio económico, cultural, sindical, religioso y político. Y fue en ese ambiente del despertar y de la revolución de las conciencias, ante un pueblo sumamente religioso y despojado por décadas de opciones organizativas libres y democráticas, que los aportes de la *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire llegaron a México.

Este México, que entre sus preocupaciones tenía que cargar con una deuda agobiante, sacar al país de la crisis y dar trabajo a una nación que para inicios del siglo XXI tenía cien millones de habitantes, y donde además seguía en pie el problema político de cómo hacer del sistema una verdadera democracia, es el México que recibió la pedagogía freiriana, el México que hacia el interior golpeaba

¹⁰² Véase PELLICER, *México y la Revolución cubana*.

y reprimía, pero hacia el exterior siempre tendía la mano. Este México, como lo explicaremos más adelante, se convirtió en la cuna del pensamiento crítico gracias al Centro Intercultural de Documentación (en adelante CIDOC) y a la llegada de personajes de la talla de Paulo Freire e Iván Illich.

2.- La utopía liberadora de los sesenta

La década de los sesenta inspiró una imagen de que todo era posible, desde la transformación individual hasta la revolución, no sólo en México, sino en buena parte del mundo. En América Latina, se ideaba una nueva sociedad; Illich y Freire, abrevaron en distintas perspectivas teóricas que convergían en una idea similar de un cambio social radical. Estas nociones de cambio radical se fundaban en un conjunto de teorías y orientaciones tanto filosóficas como teológicas que estaban en boga en ese momento, marcaban el espíritu de la época, un espíritu libertario y creativo.

De acuerdo con Torres, al mismo tiempo que surge el pensamiento freiriano, hubo tres movimientos intelectuales y sociales que cobijaron el pensamiento latinoamericano en los sesenta que buscaban no sólo explicar la realidad, también transformarla. Primero tenemos la teoría de la dependencia, “establecida en los ámbitos de la academia chilena en los sesenta con la publicación del libro ya clásico de Fernando Henrique Cardoso y Enzo Faletto, *Dependencia y Desarrollo en América Latina*, y que se expandió como reguero de pólvora por todo el continente, articulando una de las críticas más sistemáticas a los modelos tradicionales de desarrollo económico y social, y por supuesto al capitalismo subdesarrollado mismo, y en menor medida a las teorías de la democracia”.¹⁰³

Es importante también mencionar otros trabajos de autores como André Gunder Frank, Theotonio Dos Santos, Pablo González Casanova y Rodolfo Stavenhagen, por nombrar sólo algunos académicos que contribuyeron a explicar

¹⁰³ TORRES, “Os mundos distorcidos de Iván Illich e Paulo Freire”.

la relación entre la dependencia y el subdesarrollo latinoamericano, la explotación y el colonialismo interno de la región.¹⁰⁴

Torres señala que junto con las críticas a los modelos de desarrollo se articuló también en ámbitos académicos del continente, por filósofos latinoamericanos, la mayoría de ellos formados en Europa, una nueva perspectiva filosófica denominada Filosofía de la Liberación. Destaca entre estos, como uno de sus representantes más preclaros, teólogo, filósofo e historiador argentino Enrique Dussel. “Este modelo filosófico, elaborado desde ciertos goznes analíticos de corte fenomenológico y existencialista, pero incorporando vistas al pensamiento marxista, que cuestionaba las nociones de alteridad en la racionalidad occidental, y buscaba incorporar nociones de las culturas tradicionales latinoamericanas, como opciones para la articulación de un modelo civilizatorio más racional y generoso que el modelo europeo etnocéntrico, racista y autocentrado, así como auto celebratorio en términos civilizatorios”.¹⁰⁵

Para Torres, en tercer lugar, mucho de lo que articula la vida de Paulo Freire y en cierta medida la perspectiva de Iván Illich, está vinculado a la naciente teología de la liberación, tanto en ámbitos católicos como protestantes de la región. Este modelo teológico centra su idea litúrgica, canónica, teológica y moral sobre la idea de “la opción preferencial por el pobre”, como verdadero cénit y cuna del esfuerzo religioso de las iglesias como iglesia popular o comunidades de base. Una opción teológica claramente en contra del modelo de institucionalización civilizatorio que existía desde la conquista española y que incluía un modelo de religión donde las

¹⁰⁴ Véase GUNDER, *El subdesarrollo del desarrollo*; DOS SANTOS, *Dependencia y cambio social*; GONZÁLEZ CASANOVA, *Imperialismo y liberación en América Latina*; STAVENHAGEN, *Sociología y subdesarrollo*.

¹⁰⁵ Nacido en Mendoza, Argentina, en 1934, Enrique Dussel, estudió filosofía, historia y teología en Europa. Ha publicado más de 60 libros y 300 artículos de investigación. Sin lugar a dudas es uno de los precursores de la teología de la liberación latinoamericana con una vasta obra que cruza diversos terrenos temáticos y especializaciones. Su trabajo de investigación incluye una serie de libros sobre la historia de la iglesia latinoamericana, filosofía, ética y Marxismo. Desde que tuvo que emigrar de Argentina en 1975 reside en la Ciudad de México. Es profesor de filosofía en la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM-I) y en la Universidad Nacional de México (UNAM).

iglesias se encontraban íntimamente aliadas al poder, especialmente a las fuerzas armadas y los sectores dominantes.¹⁰⁶

Cabe destacar que, al mismo tiempo que nacen estos tres movimientos intelectuales, Paulo Freire se convierte en uno de los exponentes de la educación revolucionaria y contestataria en pugna con la educación tradicional. Precisamente en aquellos momentos de efervescencia ya mencionados, ayudando a conjuntar anhelos, crear nuevos compromisos, propiciar renovadas lecturas e interpretaciones de los carismas religiosos y motivaciones sociales.

3.- La llegada de Paulo Freire a México

El pensamiento de Paulo Freire se introduce en México a través de tres vías: por una parte la vía institucional, la puerta grande, que se justifica con las visitas y talleres que Freire impartió en el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (en adelante INEA) y las conferencias que dictó en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (en adelante CREFAL). Por otra parte, la vía académica o intelectual a través de sus visitas a la Universidad Nacional Autónoma de México (en adelante UNAM). Hay otra vía de entrada que si bien es muy conocida, resulta de extraordinaria relevancia. Y que constituyó la primera entrada de Paulo Freire a México; nos referimos al Centro Intercultural de Documentación de Cuernavaca (CIDOC), cuna del pensamiento crítico en México a través de su creador Iván Illich.¹⁰⁷

Iván Illich fue un sacerdote católico, educador (1926-2002), originario de Dalmacia, después Yugoslavia (aunque también se le atribuye origen vienés). Estudió en Italia y después se trasladó a Nueva York, donde inició su trabajo como sociólogo de tipo humanista con la comunidad puertorriqueña. Trasladado a nuestro

¹⁰⁶ Véase: TORRES, *The Church, Society and Hegemony*; TORRES NOVOA, *Religión, Sociología y Hegemonía*.

¹⁰⁷ El Fondo de Cultura Económica ha reeditado en 3 volúmenes sus obras principales, entre las que destacan *La sociedad desescolarizada*, *Némesis médica*, *Energía y equidad*, *La convivencialidad*, *Desempleo creador* y otras. En muchas de sus obras prefigura algunas de las líneas fundamentales de lo que más tarde será el pensamiento crítico hacia la modernidad capitalista y el neoliberalismo. Otras obras: ILLICH, "The Futility of Schooling in Latin America", p. 57. Del mismo autor, *Un mundo sin escuelas*.

país en los años sesenta, fundó el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) en Cuernavaca, Morelos, que se convirtió en un espacio de reflexión, discusión y crítica de las ideas sociales prevalecientes en ese momento en los ámbitos educativo, religioso, médico y social en general, hasta su cierre en 1976.

El paso de Paulo Freire por México apenas está documentado: poco se habla en sus biografías sobre su paso por México y mucho menos de la importancia que tuvo México en la difusión y traducción de sus obras. Freire vino primero a México antes que a Estados Unidos. México fue el tercer país que Freire visitó. Al referirse a la visita a este país, Freire cuenta que la Ciudad de México le causó un enorme impacto, se quedó atraído por sus colores, por su intensidad de vida, aunque agrega que sus primeros viajes se centraron sobre todo en Cuernavaca, la ciudad de la eterna primavera, siempre colorida, despierta. En la que vivía una decena de artistas e intelectuales. Erich Fromm era una de esas personas que residía en Cuernavaca y con quien Freire llegó a tener intensas conversaciones. En la siguiente cita en extenso dejamos que las palabras de Freire describan cómo fue ese primer encuentro con México:

Na verdade fui ao México antes de ir aos Estados Unidos. O México foi, assim, o terceiro país que visitei no começo de minhas andanças de exilado. Já falei do meu primeiro encontro com o Iván Illich no Recife, antes do golpe; da sua solidariedade antes de eu ser preso, expressa no convite que nos fez a mim e à minha família para irmos viver e trabalhar em Cuernavaca. Quando já estava vivendo no Chile ele me convidou novamente para, daquela vez, falar a um grupo de latino-americanos sobre as experiências que eu vivera recentemente no Brasil. A Cidade do México me causou um impacto enorme. Fiquei profundamente atraído por suas cores, por sua intensidade de vida, mas fiquei mesmo centrado em Cuernavaca, que fica mais ou menos a uma hora do distrito federal. Cuernavaca é uma cidade em eterna primavera, sempre colorida, desperta. Nela vivia, e creio que ainda vive, uma dezena, talvez mais, de gente famosa: do cinema, das artes, das ciências. Erich Fromm era uma dessas pessoas que Cuernavaca hospedava.¹⁰⁸

Freire asistió varias veces a Cuernavaca para dar cursos, participar en encuentros, seminarios, y se hospedaba en el mismo centro. Cuando venía a México Freire trabajaba todo el día con unas cien o doscientas personas, todas de

¹⁰⁸ FREIRE Y GUIMARÃES, *Aprendendo com a própria história*.

América Latina, separadas en grupos. El resultado de este trabajo fue reunido por Iván Illich y publicado por el centro. En México también se reencontró con Julião, su amigo brasileño, quien se encontraba como exiliado en el CIDOC y que pasaba todo el día dando cursos sobre problemas agrarios.

4.- Paulo Freire: otro volcán en Cuernavaca

El nombre de este subtema *Freire: otro volcán en Cuernavaca* está inspirado en la investigación periodística de Lya Quintanilla: *Los volcanes de Cuernavaca. Sergio Méndez Arceo, Gregorio Lemercier, Iván Illich, un trabajo* centrado en tres personajes importantes para la historia de los años setenta en México, bajo el ambiente político y cultural de la ciudad de Cuernavaca.¹⁰⁹ Posterior a la publicación de Lya, Guillermo Delahanty inspirado en su trabajo escribió un artículo que lleva como título *Fromm: otro volcán en Cuernavaca*, para destacar la presencia del psicoanalista en Cuernavaca.¹¹⁰ En este apartado pretendemos resaltar un personaje importante para la historia de la educación en México, Paulo Freire, quien fue acogido por Iván Illich en el CIDOC y pasó algunas temporadas en la Ciudad de Cuernavaca.¹¹¹

Tal parece que bajo las fumarolas de los volcanes *Popocatepetl* (cuyo nombre proviene de la lengua Náhuatl “montaña que humea”, debido a su constante actividad volcánica) e *Iztaccíhuatl* (“mujer dormida”), se creó un ambiente singular en la ciudad de Cuernavaca, ubicada a sesenta kilómetros de la capital mexicana. Desde décadas atrás personajes como Alfonso Reyes, quien en 1947 encontró en Cuernavaca “*la tibieza vegetal donde se hamaca el ser en filosófica medida*”, hallaron esa ciudad la tranquilidad y la inspiración, vale la pena recordar el bellissimo soneto dedicado a Cuauhnáhuac: “*A Cuernavaca voy, dulce retiro / cuando, por veleidad o desaliento / cedo al afán de interrumpir el cuento / y dar a mi relato algún respiro*”.¹¹²

¹⁰⁹ GUTIÉRREZ, *Los volcanes de Cuernavaca*.

¹¹⁰ DELAHANTY, “Fromm: otro volcán en Cuernavaca”.

¹¹¹ Este apartado fue desarrollado como artículo y publicado. Véase: GUZMÁN Y DOSIL, “Paulo Freire: otro volcán en Cuernavaca”.

¹¹² CINTA, “Don Alfonso Reyes”.

Cuernavaca no solo sirvió de inspiración y hogar al gran literato mexicano, sino también Malcolm Lowry, que por 1947 publicó la novela *Bajo el Volcán*, su obra maestra, considerada una de las grandes de la literatura universal, escrita e inspirada en Cuernavaca. Pero en las décadas de los sesenta y setenta la ciudad de Cuernavaca también fue testigo de múltiples encuentros, movimientos e ideas, que la llevaron a convertirse en una de las ciudades con mayor fuerza política, crítica, radical y creadora de este país.

Cuernavaca, además de ser fuente de inspiración, fue cuna del pensamiento reformista del Concilio Vaticano II cuando llegó a la diócesis de Cuernavaca en 1952 el obispo Sergio Méndez Arceo, ideólogo de la teología de la liberación.¹¹³ En 1972, Méndez Arceo participó activamente en el Congreso de los Cristianos por el Socialismo. Fue conocido como el «obispo rojo», siempre fue polémico por sus ideales sociales y su simpatía hacia las corrientes renovadoras en el seno de la Iglesia católica. Durante la renovación arquitectónica de la Catedral, arrancó los retablos neoclásicos y barrocos y dejó sólo la imagen de Jesús en la cruz y la virgen de Guadalupe en un segundo plano, argumentando que había que recuperar la austeridad de la iglesia católica. En sus homilías el obispo posicionaba a las personas en cuestiones políticas tanto nacionales e internacionales. También se ponían en evidencia sus manifiestas simpatías por los movimientos sociales latinoamericanos. En sus misas, el obispo entraba en diálogo con sus feligreses. La misa de domingo llegó a convertirse en una de las más famosas y populares ceremonias religiosas de todo México. Pero los grupos reaccionarios y conservadores no tardaron en organizarse para manifestar su desagrado, argumentando que dicho proyecto era una amenaza para las tradiciones locales.

¹¹³ La teología de la liberación es una corriente teológica cristiana integrada por varias vertientes católicas y protestantes, nacida en América Latina tras la aparición de las Comunidades Eclesiales de Base, el Concilio Vaticano II y la Conferencia de Medellín (Colombia, 1968), que se caracteriza por considerar que el Evangelio exige la opción preferencial por los pobres y por recurrir a las ciencias humanas y sociales para definir las formas en que debe realizarse aquella opción. Los primeros en definir esta corriente teológica fueron el educador y expastor presbiteriano brasileño Rubem Alves y el sacerdote católico peruano Gustavo Gutiérrez Merino. Para ampliar más sobre la teología de la liberación pueden consultarse estas obras: GUTIÉRREZ, *Teología de la liberación*, y BOFF, "Teología de la Liberación: Recepción...".

Sergio Méndez tuvo una participación muy comprometida con los movimientos sociales, por ejemplo, asimiló el movimiento social zapatista a través de la rebelión de Rubén Jaramillo en el campo. En 1959 apoyó la Revolución Cubana. Supo de la rica experiencia de las Ligas Campesinas del nordeste brasileño, por medio de Paulo Freire y Francisco Julião, otro exiliado en Morelos. El obispo creó las comunidades de base eclesiales alrededor de 1967.

Méndez Arceo dio apoyo y cobijo a Iván Illich, para crear en las instalaciones del Hotel Chula Vista en Cuernavaca el Centro de Investigaciones Culturales (CIC) que más tarde, en 1963, cambió su nombre por Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) el cual se convirtió en un centro de referencia internacional para quienes deseaban desarrollar sus misiones en América Latina. Fue uno de los espacios críticos de las políticas desarrollistas que desde los países industrializados se estaban promoviendo al inicio de los setenta, además de ser un punto de encuentro de la pedagogía mundial de los años sesenta. Siendo miembro del CIDOC, Sergio Méndez fue el principal promotor de la discusión de textos sobre ideologías socialistas –principalmente marxistas–, del cambio social, de la influencia del fenómeno religioso en la evolución social de Latinoamérica. El beato Paulo VI (1897-1978) prohibió a todos los religiosos mexicanos asistir a los cursos de formación del CIDOC.

Al mismo tiempo Gregorio Lemmercier fundó en 1950 el monasterio benedictino de Santa María de la Resurrección en Ahuacatitlán, Estado de Morelos. Debido a un episodio de alucinación que sorprendió un día de 1960 a Lemercier, siendo ya prior de este monasterio, decidió solicitar ayuda médica. Este es el comienzo de su tratamiento de psicoanálisis individual con el Dr. Gustavo Quevedo. Unos meses más tarde, comprendió que el psicoanálisis, como terapia grupal, podría ser útil para los monjes de su monasterio y dio inicio así a esta insólita práctica dentro de los predios de la institución religiosa. Los psicoanalistas que estaban llevando a cabo esta práctica eran miembros de la Asociación Psicoanalítica Internacional, con sede en Londres y dirigentes de la Confederación de Asociaciones de Psicoanálisis de Grupo e América Latina, con influencia directa

de Fromm. El abad Lemercier fue sancionado por el Vaticano por haber propuesto que los monjes participarán en procesos de psicoanálisis.¹¹⁴

En Cuernavaca también se reunió en 1979 y 1981 la Red de Alternativas a la Psiquiatría, con la participación de filósofos y psiquiatras como Félix Guattari, Franco y Franca Basaglia, Mony Elkaim, Franco Rotelli, Laura Bonaparte, Robert Castel, Ronald Laing, Sylvia Marcos y David Cooper.¹¹⁵ Algunos de estos autores habían participado en años anteriores en las actividades del CIDOC, para denunciar los abusos de la psiquiatría y explorar alternativas a la hospitalización.

Otro movimiento importante que se cocinó al mismo tiempo en el CIDOC, al que se le dio poca difusión y reconocimiento, tuvo carácter feminista; y es que el CIDOC fue el primer lugar dónde se promovió el diálogo sobre los derechos de las mujeres en México, en los seminarios que impartió Sylvia Marcos. Como señala en una entrevista que le realizó la periodista mexicana Lya Gutiérrez Quintanilla:

Déjame decirte, Lya, que mientras en Estados Unidos apenas estaban las gringas con Gloria Steinem, Betty Friedan y Susan Sontag haciendo ruido con su muy particular feminismo en los años 70 y con sus manifestaciones en Nueva York, en CIDOC ya dábamos cursos muy bien estructurados y organizados sobre la diversidad de mujeres y sus derechos humanos. Y todo eso desde esta ciudad, en una época en que el nombre de Cuernavaca sonaba fuerte en el mundo por cuestiones muy elevadas. ¡Por favor, Lya!, –me dice–, ni en Nueva York existían.¹¹⁶

El seminario se impartió durante varios años, en 13 sesiones de tres horas. Según revela Sylvia Marcos, la temática tuvo mucho éxito y la lista de participaciones aumentaba cada vez más, pues el tema era innovador, lo cual atraía a un sinnúmero de intelectuales de todo el mundo. Sylvia Marcos fue la primera feminista que abrió un espacio para el primer curso/seminario académico sobre mujeres en México. Fue integrante y fundadora del Colectivo Feminista en 1974. Fundó además el Primer Comité de Apoyo a Guatemala con Rosaura Revueltas en 1981, y colaboró en la organización del Centro de Documentación de Mujeres, en

¹¹⁴ Este conflicto entre Lemercier y el Vaticano quedó plasmado en la obra de teatro escrita por Vicente Leñero en 1969 titulada "Pueblo rechazado". Véase también el libro: GONZÁLEZ, *Crisis de fe*.

¹¹⁵ MARCOS, "Franca Ongaro Basaglia y el feminismo mexicano"; DOSIL MANCILLA Y RAMOS, "La antipsiquiatría en México".

¹¹⁶ GUTIÉRREZ, "Es una larga vida la que he vivido".

el seno de la asociación civil Comunicación e Intercambio para el Desarrollo Humano de América Latina (CIDHAL), en 1973.¹¹⁷

Pero fue en Cuernavaca donde se abrió la posibilidad de entablar un diálogo entre los principales autores de las corrientes críticas de la pedagogía del siglo XX. Entre esos autores figura Paulo Freire, amigo de Iván Illich. Los trabajos que se desarrollaron en el CIDOC se convirtieron en documentos de gran importancia para los estudios de las instituciones educativas actuales, no en el sentido de la organización del aprendizaje, sino que se realizó una fuerte crítica al sistema educativo y a las instituciones escolares de los años setenta. En Cuernavaca no sólo se consolidaron relaciones de amistad, se dieron encuentros entre grandes intelectuales, se debatieron ideas que hasta nuestros días mantienen vigencia, fue cuna del pensamiento crítico a nivel nacional e internacional. En este rincón de América Latina, se divulgaron las más importantes publicaciones internacionales vinculadas al campo de la educación. Cuernavaca es, sin duda, una referencia en el pensamiento pedagógico de vanguardia del siglo XX.

5.- El encuentro Freire-Fromm en el CIDOC

Un ejemplo claro de las relaciones que se consolidaron en el CIDOC es el encuentro entre dos grandes intelectuales Paulo Freire y Erich Fromm. Erich Fromm en 1949 adoptó como lugar de residencia Cuernavaca.¹¹⁸ Fue el primer psicoanalista perteneciente a la Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA) que piso el suelo mexicano para quedarse un tiempo prolongado, estableciendo ahí su residencia. Fromm ya era conocido por su libro *el Miedo a la libertad*.¹¹⁹ Fromm colaboró en el CIDOC conduciendo análisis críticos sociales y ahí conoció a Paulo Freire, en una entrevista, Freire rememora de manera muy emotiva, cómo fue ese primer encuentro con Fromm en el CIDOC:

¹¹⁷ GUTIÉRREZ, "Es una larga vida la que he vivido".

¹¹⁸ Para la estancia de Erich Fromm en México véase: FUNK, *Fromm. Vida y obra*, y REYNA CHÁVEZ, *Erich Fromm en México*.

¹¹⁹ FROMM, *El miedo a la libertad*.

Assisti a uma série de conferências dele sobre a alienação em Marx, conferências excelentes, e como Ivan Illich tinha relações muito próximas com ele, me conseguiu uma entrevista particular, que Fromm marcou para dois dias depois, entre 16 e 17 horas. Às 16 horas em ponto lá estava eu, e confesso que nessa primeira vez diante de Fromm, particularmente, experimentei toda a sensação de estar diante de um homem famoso, aceito e desaceito, criticado positiva e negativamente, mas um homem afirmado. Não que eu mistificasse a pessoa dele, nada disso, mas já havia tempo, desde o Recife, que era seu leitor assíduo. Num certo sentido, foi como o primeiro encontro com Anísio Teixeira, o grande Anísio Teixeira, de quem a gente pode discordar, mas é obrigado a respeitar. Coisa que nem sempre ocorre, pois às vezes se discorda desrespeitando o outro, desnecessariamente.¹²⁰

Freire asistió en el CIDOC, a una serie de conferencias sobre la alienación en Marx, y como Iván Illich tenía relaciones muy cercanas con Fromm, le consiguió una entrevista particular, Freire asistió puntualmente a su cita con Fromm. Y experimento la sensación de estar ante un hombre famoso, aceptado. No porque Freire mistificara su persona, sino que, desde Recife, que era su lector asiduo.

Freire, antes de su primer encuentro con Fromm en 1966, que ya estaba programado, estaba nervioso y emocionado, al grado de permanecer algunos segundos en silencio, reconoció que ese encuentro le marcó para toda la vida:

Esse encontro me marcou muito, até hoje. E lógico que antes, quando Illich solicitou a entrevista para mim, conversou com Fromm e me apresentou como seu amigo, falou rapidamente da minha experiência no Brasil, da minha visão de educação, do exílio, da prisão etc. O fato é que quando Fromm me recebeu já tinha no mínimo algumas informações em torno do que eu estava fazendo. Isso facilitou a conversa. De qualquer forma, estive por alguns segundos, que me pareciam um longo tempo, inibido, sentado em frente a Fromm, sem saber exatamente o que dizer. Preferi que o próprio Fromm iniciasse o diálogo. Com simplicidade e habilidade falou de Cuernavaca, de seu clima, de seu ar primaveril eterno.¹²¹

Este diálogo inicial, se extendió por más horas de las programadas para la entrevista y hablaron principalmente sobre el trabajo que Freire realizó en los círculos de cultura en Brasil. Se entendieron muy bien y a partir de ese encuentro

¹²⁰ FREIRE Y GUIMARÃES, *Aprendendo com a própria história*, p. 132.

¹²¹ FREIRE Y GUIMARÃES, *Aprendendo com a própria história*, pp.134-135.

mantuvieron correspondencia de vez en cuando, por ejemplo, sabemos que Fromm le envió una carta proponiéndole que enviara uno de sus textos a un periódico mexicano que al parecer algo tenía que ver con el Dr. Orfila, que más tarde fundó el siglo Veintiuno que edita los libros de Freire en Español. Era un artículo que hoy forma parte de su libro *Acción cultural para la libertad* y otros escritos. En el periódico fue publicado con una apreciación de Fromm:

Continuando, depois daquela primeira vez, encontrei-o todas as vezes em que fui a Cuernavaca e, quando já estava morando na Europa, falava com ele, de vez em quando, por telefone. Ele costumava passar uma parte do ano em Ugano, na Suíça, outra em Cuernavaca e outra em Nova York. Vim a saber da morte dele, em 1980, quando me preparava para voltar ao Brasil.¹²²

Después de ese primer encuentro, Freire y Fromm se encontraron todas las veces que fue a Cuernavaca, y cuando Fromm estaba en Europa, hablaba por teléfono con él, de vez en cuando. Fromm pasaba una parte del año en Ugano, en suiza, otra en Cuernavaca y otra en New York. Freire se enteró de la muerte de Fromm en 1980, cuando se preparaba para volver a Brasil.

El analista y el educador brasileño recibieron influencia mutua, el primero con su noción de libertad y el segundo por el análisis de las necesidades sociales de la población marginada latinoamericana. Hay que mencionar, en primer lugar, la influencia mutua de Freire y Fromm, evidente sobre todo en las ideas desarrolladas en sus obras: *El miedo a la libertad* y *La pedagogía del oprimido*, Borgheti en su tesis explica con detalle estas coincidencias: En una visita al acervo personal de Paulo Freire en la biblioteca del Instituto Paulo Freire en Sao Paulo, tuvimos la oportunidad de observar tanto el acervo más antiguo como el más reciente, la obra completa de Erich Fromm con anotaciones interesantes hechas por Freire.¹²³

¹²² FREIRE Y GUIMARÃES, *Aprendendo com a própria história*, p. 134.

¹²³ BORGHETI, *El problema de la libertad*, pp. 19-20.

6.- Paulo Freire e Iván Illich en el CIDOC

Iván Illich fundó el CIDOC en 1961. Como ya lo mencionamos, este centro tuvo una importancia muy relevante en Cuernavaca, pues se convirtió en un espacio de referencia internacional donde llegaban a estudiar, investigar y dialogar intelectuales y políticos de renombre de todo el mundo. El CIDOC era un lugar para el encuentro de personas que querían aprender, no había curriculum, grados, certificados o créditos. Para quienes enseñaban y aprendían no había ningún requisito académico. Principalmente se discutían problemas que afectaban al tercer mundo. Y curiosamente sólo se cobraba una cuota económica a los estudiantes que venían de los países del norte, mientras que a los del sur se les recompensaba con becas. En palabras de Jon Igelmo Zaldívar, el CIDOC:

Se convirtió en un espacio de pensamientos y estudios políticos, económicos, culturales, religiosos, sociales y pedagógicos. Llegaban a él personas de todo el mundo, la mayoría de América del Norte. Se dialogaba en inglés, español, francés, alemán, portugués y otras lenguas. Era un lugar de discusiones y encuentros, sin curriculum, grados, certificados o créditos. No se imponían requisitos académicos a quienes aprendían y enseñaban. Estudiantes y maestros se convertían en compañeros o colegas que compartían discusiones, análisis críticos y aprendizajes. Era un hervidero de pensamiento radical.¹²⁴

Iván Illich creó el CIDOC y favoreció de manera importante el cambio del pensamiento religioso de los años sesenta, opinión con la que coincide Vicente Leñero: “Él junto con Méndez Arceo y Gregorio Lemercier, fueron la punta de lanza de la renovación católica, crearon una manera diferente de ver la religión”.¹²⁵ Tarsicio Ocampo Villaseñor, colaborador del centro y amigo de Iván Illich nos expresa con claridad lo que fue el CIDOC:

El CIDOC no es una universidad. Es un lugar de encuentros para humanistas cuya preocupación común es estudiar el efecto del cambio social e ideológico en las mentes y en los corazones de los hombres. Es un lugar para comprender las implicaciones de una revolución social, pero no un instrumento

¹²⁴ CIDOC, “La celebración del aprendizaje libre”. La información utilizada a lo largo del texto fue obtenida de IGELMO ZALDÍVAR, *El centro intercultural de documentación de Cuernavaca*.

¹²⁵ MIRANDA Y JIMÉNEZ, “Recuerdan a Iván Illich en Ocotepéc”.

para promover teorías particulares de acción social. Es un medio ambiente para el saber, el aprendizaje, y no una central de planificación activista. El contexto principal del CIDOC es la América Latina contemporánea.¹²⁶

Como podemos observar, el objetivo del centro era documentar las transformaciones que, en el campo de la cultura, la política, la religión, la tecnología y la educación, estaban aconteciendo en los años setenta en la región de América Latina.

6.1.- Paulo Freire e Iván Illich, una relación de camaradería

Paulo Freire acudió al CIDOC y trenzó con Iván Illich una sólida amistad que duró hasta su muerte. Illich fue uno de los primeros liberacionistas de América Latina que enunció eficazmente la necesidad de una educación alternativa. Decía que si la escolaridad universal es imposible para los países en desarrollo, si se admite que la educación es el único canal legítimo para lograr la participación en la sociedad, las escuelas están destinadas a dar privilegios a unos pocos a costa de la mayoría. Tienden a producir un sistema educativo de casta, dividiendo a la sociedad en dos clases distintas: una compuesta por los que tienen diplomas y la otra por las que no los tienen. Según Illich, esos diplomas no reflejan las aptitudes reales para desempeñar una función determinada, aunque sí demuestran la pertenencia de los que los poseen a la elite de la sociedad. Consideraba que se puede poner a disposición de quienes quieran realizar la experiencia, alternativas educativas de forma no burocrática, ni institucionalizada, abriendo bibliotecas, museos, laboratorios, industrias, etc.¹²⁷

Paulo Freire e Iván Illich no se conocieron en México, sino en Brasil en 1962 en uno de los viajes que hizo Illich a Rio de Janeiro para la fundación de un centro similar al CIDOC, en la ciudad de Petrópolis, en ese viaje Illich tuvo la oportunidad de observar en la práctica el trabajo que Freire desarrollaba en Recife. Este centro fue dirigido por John Vogel. Illich fue el primer estudiante del centro, estudió lengua

¹²⁶ Tarsicio Ocampo Villaseñor fue bibliotecario del CIC y tuvo una relación muy estrecha con Iván Illich. Da testimonio de su relación en el libro: OCAMPO, *CIF-CIC-CIDOC en la década de 1960*.

¹²⁷ GAJARDO, "Iván Illich".

portuguesa y la realidad y cultura brasileña, teniendo como asesor por un mes y medio al obispo Hélder Câmara, figura notable de la teología de la liberación quien cada día le hacía leer un libro de un autor brasileño.¹²⁸ Ambos conversaban por horas sobre Brasil, de su política, sus géneros literarios o de sus diferentes mentalidades. En la siguiente cita cuenta Iván Illich cómo conoció a Paulo Freire a través de Hélder Câmara:

Uno de los hombres que tenía que encontrar era Paulo Freire. Enseguida congeniamos y nos hicimos buenos amigos, más adelante, año y medio después, fue encerrado en las cárceles de la policía militar. Al día siguiente fui a ver a Teodoro Moscoso quien había sido uno de los cinco miembros del Consejo para la Instrucción Superior en Puerto Rico, donde yo había trabajado, lo conocía muy bien. Entonces era el administrador de la Alianza para el Progreso, así que le pedí que salvara a dos cabezas: la de Paulo Freire y Francisco Julião, el líder campesino, ¡pero la CIA le había informado de que esos dos eran tan peligrosos como Castro! No pregunté el porqué, con este tipo de personas no se puede ir muy lejos.¹²⁹

En el párrafo anterior se empieza a distinguir la red de camaradería que se fue tejiendo entre dos movimientos importantes, la teología de la liberación y la educación liberadora. Según Tarsicio Ocampo, el Center for Intercultural Formation (CIF) tenía dos sedes en América Latina: el Centro de Investigaciones Culturales (CIC) en Cuernavaca y el Centro de Formación Intercultural (CENFI) en Petrópolis (Río de Janeiro, Brasil). A principios de 1961, con sede en la antigua capital de Brasil, Petrópolis, se había constituido con el apoyo de Hélder Câmara, el CENFI, con un objetivo similar al del CIC de Cuernavaca, con la diferencia que allá el idioma que se enseñaba era el portugués. Illich fue el primer alumno de la escuela de idiomas. Estimulado por Hélder Camãra, Illich se sumergió en la vida y cultura

¹²⁸ Hélder Câmara, fue nombrado obispo auxiliar de la arquidiócesis de Río de Janeiro, el 3 de marzo de 1952 y el 12 de marzo de 1964, fue designado arzobispo de Olinda y Recife, cargo que ejerció hasta el 2 de abril de 1985, defensor de los derechos humanos y figura importante de la teología de la liberación. Fue uno de los fundadores de la Conferencia Nacional de Obispos en Brasil (CNBB) y defensor de los derechos humanos durante la dictadura militar brasileña (1964-1985). Por su actuación recibió numerosos premios nacionales e internacionales, siendo el único brasileño candidato cuatro veces al Premio Nobel de la Paz.

¹²⁹ CAYLEY, *Conversaciones con Iván Illich*, pp.166-167. Este libro recoge las entrevistas que mantuvo Iván Illich con David Cayley en 1988. Fueron grabadas y retransmitidas en radio en 1989. Estas conversaciones reconstruyen la biografía intelectual de Iván Illich.

brasileña, documentándose y viajando intensamente por el país; así es como se conocen Paulo Freire e Iván Illich.¹³⁰

Recordemos que, en 1961, Freire fue nombrado director del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, y en 1962 tuvo la primera oportunidad de aplicar de manera significativa sus teorías, cuando les enseñó a leer y escribir a 300 trabajadores de plantíos de caña de azúcar en tan solo 45 días. En respuesta a los buenos resultados, el gobierno brasileño aprobó la creación de miles de círculos culturales en todo el país. En este trayecto, Freire conoció e hizo buena amistad con el obispo Hélder Câmara, quien promovió en 1961 el denominado «movimiento de educación de base», a la vez que Freire desarrollaba su propuesta educativa. Es precisamente en este periodo cuando se conocieron Illich y Freire. Illich pudo observar de cerca el trabajo que realizaba Freire con los campesinos del Nordeste, y habla de esta experiencia que vivió en uno de sus libros:

El profesor brasileño sabe esto por experiencia. Descubrió que cualquier adulto puede comenzar a leer en cosa de cuarenta horas si las primeras palabras que descifra están cargadas de significado político. Freire adiestra a sus maestros para trasladarse a una aldea y descubrir palabras que designan asuntos actuales importantes, tales como el acceso a un pozo, o el interés compuesto de las deudas que se le deben al *patrón*. Por la tarde, los aldeanos se reúnen para conversar sobre estas palabras clave. Comienzan a percatarse de que cada palabra permanece en el pizarrón incluso después de haberse desvanecido su sonido. Las letras continúan abriendo, como llaves, la realidad y haciéndola manejable como problema. Frecuentemente he presenciado como en unos participantes crece la conciencia social y como se ven impelidos a actuar políticamente con la misma velocidad con que aprenden a leer. Parecen tomar la realidad en sus manos conforme la escriben. Recuerdo un hombre que se quejó del peso de los lápices: eran difíciles de manipular porque no pesaban como una pala; y recuerdo a otro que camino al trabajo se detuvo con sus compañeros y escribió con su azadón en el suelo la palabra de que venían conversando “agua”.¹³¹

Es precisamente a través de Hélder Câmara, un personaje tan importante para la teología de la liberación y para la historia brasileña, a quien se le consideraba terriblemente peligroso, que se conocen Paulo Freire e Iván Illich. Hélder Câmara

¹³⁰ OCAMPO, *CIF-CIC-CIDOC en la década de 1960*, p. 8.

¹³¹ ILLICH, *La sociedad desescolarizada*, p. 32.

fue un arzobispo católico brasileño cuya defensa de la justicia social, así como su actitud de condena de las dictaduras latinoamericanas, lo convirtieron en símbolo de la llamada "Iglesia de los pobres" y en una de las figuras más destacadas de la teología de la liberación. En 1962, el Concilio Vaticano II le proporcionó la ocasión de difundir sus ideas y de instar a la Iglesia católica a renunciar al lujo y al protocolo en favor de los pobres. Tras ser nombrado arzobispo de Olinda y Recife en 1964, su actuación pública y sus intervenciones en la radio y la televisión, preconizando la reforma social, le acarrearón el acoso del régimen militar; en 1968 su residencia fue ametrallada y un año después murió asesinado uno de sus más próximos colaboradores. En 1970, el gobierno emprendió una campaña en su contra, acusándole de traidor y de hacer el juego al comunismo e impidiéndole el acceso a los medios de comunicación, a los que se ordenó silenciar su nombre.¹³²

En 1964, el golpe de Estado militar puso fin al proyecto que desarrollaba Freire y fue encarcelado como traidor durante 70 días. Tan significativa fue la relación de Illich y Freire que cuando la dictadura brasileña encarceló a Freire, Illich usó todas sus influencias para sacarlo de la cárcel y traerlo a Cuernavaca. Como el CIDOC también funcionaba como casa editorial, ahí se publicaron algunas obras de Freire. Sobre ese periodo Iván Illich recuerda:

Entonces me llevé a Paulo conmigo en Cuernavaca y allí editamos y publicamos su primer libro fuera de Brasil, se tradujeron por primera vez sus escritos a varios idiomas y los difundimos por todo el mundo. Me había quedado muy impresionado por lo que le había visto hacer con su grupo de colaboradores.¹³³

Paulo Freire manifestó en varios de sus escritos su agradecimiento y admiración a Iván Illich. Recuerda que cuando ocurrió el golpe de Estado y se exilió en Chile, recibió muchas cartas de apoyo y muestras de solidaridad, entre ellas una

¹³² En la entrevista con David Cayley, Illich dedica unas páginas para hablar sobre Hélder Camara a quien consideraba *una llama en las tinieblas*, Illich cuenta varias anécdotas que vivió con él, por lo que se convirtió para Illich un modelo a emular. CAYLEY, *Conversaciones con Iván Illich*, p. 111.

¹³³ CAYLEY, *Conversaciones con Iván Illich*, p. 167. Véase también: FREIRE, *Educacão e concientização*.

de Iván Illich donde le ofrecía asilo político para él y su familia en el CIDOC en Cuernavaca. En palabras de Freire:

Tanto que, quando ocorreu o golpe de Estado e me exilei, o Iván Illich, que eu já conhecia, nos mandou um telegrama oferecendo o Centro de Estudos em Cuernavaca para que eu, Elza e os filhos fôssemos para lá. É óbvio que as autoridades brasileiras não permitiram, mas Iván Illich me testemunhou seu apreço e sua solidariedade desde o começo.¹³⁴

Freire reconoció la importancia que tuvo Iván Illich para la difusión de sus ideas y sus obras. En la entrevista que le realizó Sergio Guimarães, este le preguntó si en 1964 ya era conocido su pensamiento en otros países fuera de Brasil, en América Latina, por ejemplo, y Freire le contestó que sí y que comenzaba a serlo incluso en los Estados Unidos también. Por ejemplo, en 1967, cuando realizó su primera visita a los Estados Unidos, donde dictó conferencias en unas siete universidades. Habló exactamente sobre lo que había comenzado a hacer en Brasil y, en general, en esas universidades había profesores que ya estaban informados de los aspectos teóricos de sus trabajos, gracias según Freire a la difusión que ya había hecho Iván Illich:

Creio que uma pessoa que contribuiu para que eu comesse a ser conhecido nos Estados Unidos e também no México foi o Iván Illich. Eu o conhecera em 1962, numa das visitas que ele fez ao Rio de Janeiro, que estendeu até o Recife. Para mim, ele é uma das grandes inteligências deste século. É provável que ele discorde de algumas coisas minhas, e eu discordo de algumas dele. Mas é um homem muito criativo, muito polêmico. Mais polêmico que dialógico.¹³⁵

Cuando Freire venia al CIDOC, ahí mismo se hospedaba y tomaba el café con Iván Illich por las mañanas:

Várias vezes vim a Cuernavaca para dar cursos, participar de encontros, de seminários etc., e ficava hospedado no próprio Centro. Tomávamos café juntos pela manhã, Illich e eu. Fazíamos o nosso café.¹³⁶

¹³⁴ FREIRE Y GUIMARÃES, *Aprendendo com a própria história*.

¹³⁵ *Ibidem*.

¹³⁶ *Ibidem*. p. 132.



Fig. 1. Paulo Freire al lado de Iván Illich en Ginebra (1971)

Gustavo Esteva, es impulsor y difusor actual del pensamiento de Iván Illich, éste fue el primer promotor de Freire en México; estando en Cuernavaca, tradujo sus obras y las divulgó mundialmente. Todavía aparece una frase de Illich en la contraportada de *Pedagogía del oprimido*: “He aquí una pedagogía verdaderamente revolucionaria”.¹³⁷

¹³⁷ ESTEVA, “La divergencia entre Freire e Illich”, p. 5. Gustavo Esteva es un activista social e “intelectual deprofesionalizado”. Sus reflexiones las establece en torno a propuestas de una democracia radical, las alternativas y críticas al desarrollo, un nuevo ecologismo, la autogestión comunitaria, la interculturalidad y el movimiento zapatista, entre otros. Impulsor y difusor de la obra de Iván Illich. Cofundador del Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales (CEDI) en Oaxaca y fundador de la Universidad de la Tierra Oaxaca, Asesor del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en la mesa de diálogo con el Gobierno Federal. Activista del movimiento social oaxaqueño y columnista de *La Jornada*.

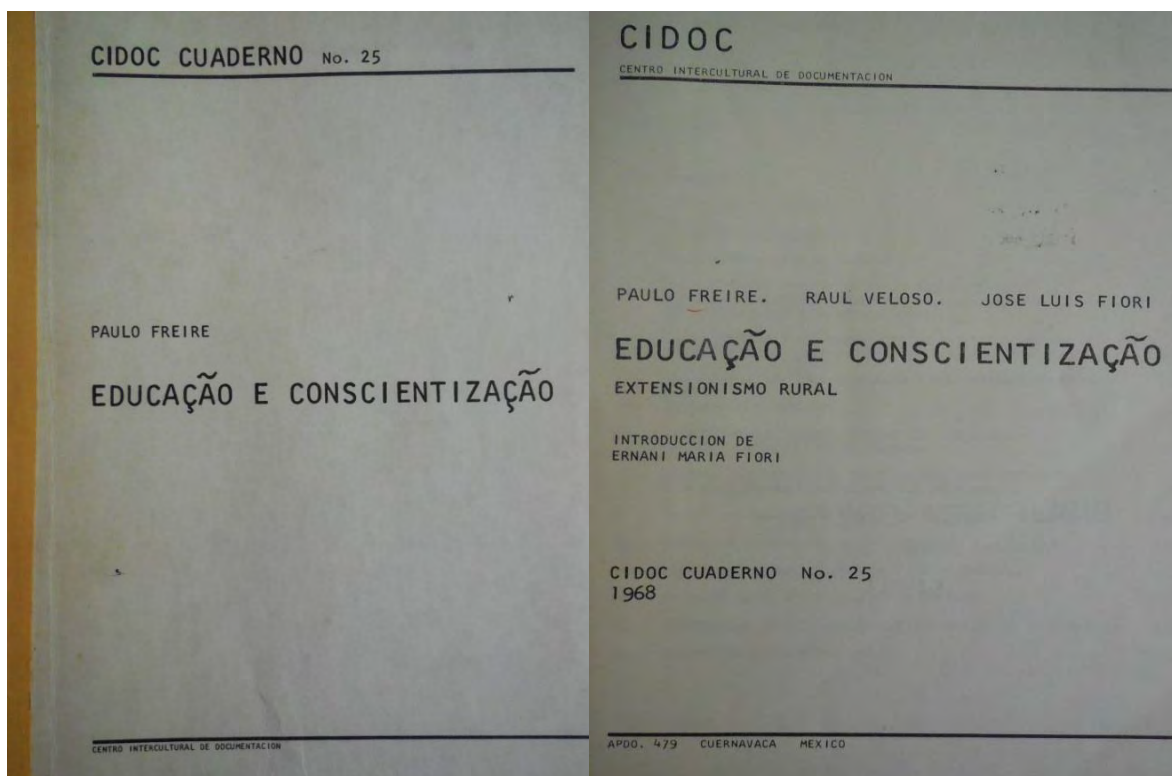


Fig. 2. Portada y contraportada del libro, *Educacão e Concientização* de Paulo Freire, editado por el CIDOC en 1968. Existe un ejemplar del libro en la Biblioteca Profr. Lucas Ortiz en el CREFAL en Pátzcuaro.

El CIDOC tuvo una importancia fundamental en la difusión de la obra de Paulo Freire, pues hizo las primeras traducciones de sus escritos. En 1968 apareció publicado en el número 25 de la colección “CIDOC Cuadernos” un libro escrito con Raúl Veloso y José Luis Fiori, titulado: *Educacão e conscientização: extensionismo rural*. A partir de ese momento, más textos suyos tuvieron cabida en las series que se editaban desde Cuernavaca. En 1969, en uno de los boletines del “CIDOC Informa”, se publicó otro de sus artículos: “Le méthode d’alphabétisation des adultes”.¹³⁸

Este mismo artículo “Le méthode d’alphabétisation des adultes” apareció publicado en francés un año después en la *Revista Pièce au dossier*, con el título “Méthode d’alphabétisation des adultes employée dans le nord-est brésilien” publicado en 1970, este artículo, es un claro ejemplo de la gran labor de

¹³⁸ IGELMO ZALDÍVAR, “La ciudad mexicana de Cuernavaca”.

difusión que tuvo el CIDOC, en gran medida gracias a las redes de las que formaba parte y el importante trabajo en la traducción de sus publicaciones a diferentes idiomas. Al final del texto se hace referencia a la publicación original del texto en francés en los dossiers del CIDOC en 1969.¹³⁹

Entre 1970 y 1971 Freire ya se encontraba en Ginebra, pero compaginó sus actividades con algunos seminarios que impartió gracias a la invitación de Illich. En la serie “CIDOC Documenta” fueron publicados varios textos suyos: “Investigación y metodología de la investigación del tema generador, reducción y codificación temática” (1974), “La educación y el proceso de cambio social” (1974) y “Desmitificación de la concientización” (1971).¹⁴⁰ El CIDOC con la publicación de estas series ofrecía a los especialistas un servicio de documentación y circulación de sus manuscritos, lo que ayudó en la apertura y consolidación de canales de circulación de los textos del autor en diferentes partes del mundo.

En su libro *La sociedad desescolarizada* publicado por primera vez en Nueva York, en 1970, bajo el título *Deschooling society*, la primera traducción al español la publicó Barral, Barcelona, el mismo año. Iván Illich en varias ocasiones menciona o hace referencia a su amistad con Freire, por ejemplo en la siguiente cita: “Desde 1962, mi amigo Freire ha pasado de exilio en exilio, principalmente porque rehúsa llevar a cabo sus sesiones en torno a palabras que hayan sido preseleccionadas por educadores aprobados y prefiere utilizar aquellas que los participantes llevan consigo a las clases”.¹⁴¹ En esta cita Illich hace referencia al exilio de Freire, a su amistad y además reitera la importancia de su proyecto político educativo.

Como podemos observar, la relación de Freire e Illich fue de camaradería; además de su amistad, fue la educación un punto crucial en su relación, pues no cabe duda que trabajaron y pensaron juntos alternativas a la institución escolar. Gustavo Esteva nos ofrece una síntesis de las implicaciones que tienen ambas propuestas, y de las líneas de divergencia entre el pensamiento de Freire e Iván Illich:

¹³⁹ *Les dossiers de CIDOC*.

¹⁴⁰ IGELMO ZALDÍVAR, “La ciudad mexicana de Cuernavaca”, pp. 27-38.

¹⁴¹ ILLICH, *La sociedad desescolarizada*, p. 12.

A Iván le gustaba lo que había dicho y hecho Freire, compartían una crítica radical al sistema educativo tal como existía. Lo que Freire llamaba la “educación bancaria”, era algo que Illich criticaba también. Pero ambos, trabajaron y pensaron juntos en los años sesenta y principios de los setenta, tomaron caminos diversos. Freire se dedicó desde entonces a llevar a la práctica sus ideas, tratar de impulsar una pedagogía distinta en la educación, y particularmente se dedicó una parte central de su vida a la alfabetización; esta era su obsesión principal. Illich por su parte ya no se ocupa tanto de criticar a la escuela o lo que sucede en ella, sino que criticaba lo que la escuela hace a la sociedad, o como él lo formulaba qué tipo de sociedad es la que se plantea educar a todos sus miembros. Empezó a ver la economización del aprendizaje, es decir, como se convierte el servicio educativo en mercancía que debe ser asumido por todos y como cambian las mentalidades y formas de existencia social por la idea propia de que se necesita educación y de que todos necesitan ser educados. Illich decía que era necesario evitar toda imposición obligatoria de la escuela y de la educación, de alfabeto. Ha de haber placer en aprender y eso es exactamente lo contrario de la escuela, la cual se ha convertido en un instrumento de tortura.¹⁴²

Hay dos puntos de la cita anterior en los que discrepamos con el análisis de Gustavo Esteva amigo íntimo de Illich. La primera es que el pedagogo brasileño dedicó una parte central de su vida a la alfabetización y que ésta era su obsesión principal; precisamente la presente tesis, dedicada al pensamiento freiriano pretende demostrar lo contrario. La segunda discrepancia se refiere a su comentario de que después de los setenta, Illich y Freire, tomaron rumbos distintos y sin ninguna relación.

Desde nuestra opinión, estamos convencidos, de que las divergencias entre ambos fueron exageradas por los medios de comunicación que llegaban a presentarlos como en pugna. Podría decirse incluso, que fueron caricaturizados por la prensa conservadora, presentándolos como dos propuestas educativas totalmente incompatibles.¹⁴³ Como ejemplo presentamos la siguiente imagen: ¹⁴⁴

¹⁴² ESTEVA, “La divergencia entre Freire e Illich”, p. 5.

¹⁴³ Respecto a este planteamiento, en esta tesis no abordaremos el tema a profundidad, para no restar importancia a los objetivos principales. Pero consideramos que merece una investigación más detallada.

¹⁴⁴ “Acervo Paulo Freire”, www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/571 (Consultado el: 13/10/2017).



Fig. 3. Paulo Freire e Iván Illich

Pero ambos siguieron sus respectivas trayectorias con atención, como señala Illich en la entrevista con Cayley. Illich aclara que después de la crítica a la escolarización pasó a la crítica de lo que la educación hace a la sociedad: fomentar la creencia de que la gente necesita ayuda para entender la realidad, para vivir o sostener su vida. La educación adulta además intentaba expandirse y volverse obligatoria. Esto es lo que Illich deseaba analizar de manera crítica, así que, a pesar de la validez de las opiniones de Freire; Illich se alejó del enfoque del que Freire había sido el portavoz más eminente a lo largo de los años sesenta y principios de los setenta, no solamente en América Latina sino en todo el mundo. Estas son las palabras de Illich, para referirse a su indiscutible amistad con Freire:

Nuestra amistad quedó intacta y creo que una buena biografía demostraría que Paulo se ha mantenido bastante independiente de los cristiano-marxistas, que en el Consejo Mundial de las Iglesias lo adoptaron como un ídolo y manipularon su imagen. Recuerdo a Paulo con inmenso cariño, pero también como aquel que intentaba con cada vez mayores energías salvar la credibilidad de las actividades educativas en una época en la que mi principal preocupación era cuestionarme las condiciones que modelan la educación en

todas sus formas, incluidas la *concientizacão*, o el psicoanálisis, o cualquier otra cosa. Ahora, espero que nadie interprete esta separación de nuestros campos de interés, que en un cierto punto empezaron a divergir, con ese estúpido modo político por el que siempre se considera a la gente en oposición a los demás. En el análisis de la educación escolar ritualizada, Paulo ha sido para mí un sólido punto de transición y se ha convertido en un amigo muy querido.¹⁴⁵

En cualquier caso, tras el cierre del CIDOC en 1976, Illich dirigió su atención en otros temas distintos a la educación e incluso se distanció en buena medida de los postulados que había defendido en la *Sociedad desescolarizada* y en sus escritos de esta época.

6.2 Seminario Alternativas en Educación

La década de los sesenta es el momento histórico en el que confluyen una serie de corrientes, autores, pensadores y pedagogos que plantearon la desaparición o la reforma a un sistema escolar que presentaron como favorecedor de las desigualdades sociales. En 1967, por iniciativa de Everett Reimer, maestro de Iván Illich, en las instalaciones del CIDOC se organizó un seminario periódico que pretendía abordar cuestiones referentes a las instituciones educativas. El nombre elegido para este seminario fue *Alternatives in Education*. Alcanzó una popularidad notable, ya que participaron una generación de representantes de la pedagogía crítica radical norteamericana y de la emergente pedagogía de la liberación latinoamericana. Como resultado de este trabajo quedó una colección de textos publicados en *CIDOC Cuadernos* (números 75, 76, 77 y 78) con el título general *CIDOC Documenta. Alternatives in Education*. En estos cuatro volúmenes aparecieron textos que habían sido presentados en el seminario en Cuernavaca entre julio de 1970 y junio de 1972 en torno a las instituciones educativas, así como artículos escritos por quienes participaban en las actividades del CIDOC y que estaban siendo publicados en diferentes revistas del mundo. Un total de 56 textos conformaron esta colección clave para la pedagogía del siglo XX.¹⁴⁶

¹⁴⁵ CAYLEY, *Conversaciones con Iván Illich*, pp. 167-168.

¹⁴⁶ IGELMO ZALDÍVAR, "La ciudad mexicana de Cuernavaca".

En el seminario participaron grandes intelectuales que iniciaron un análisis sistemático y radical del sistema escolar, como Paulo Freire, Augusto Salazar Bondy, Paul Goodman, Everett Reimer, John Holt, Joel Spring, Edgar Friedenberg, Jonathan Kozol, John Ohlinger, Mexine Greene, toda una generación de pensadores críticos de la educación.

Dicho seminario se inició alrededor de los diálogos sobre educación que habían tenido Illich y Reimer, quienes se conocieron en Puerto Rico y se reencontraron en el CIDOC. Everett Reimer llegó a Puerto Rico en 1954, con el objetivo de estudiar el sistema educativo más adecuado para la industrialización de la isla. Cuatro años después conoció a Illich que era vicerrector de la Universidad Católica de Puerto Rico. A partir de ese momento estuvieron en contacto permanente intercambiaron ideas y realizaron proyectos en común. Illich en la introducción de su libro *La sociedad desescolarizada* dice:

Debo a Everett Reimer el interés que tengo por la educación pública. Hasta el día de 1958 en que nos conocimos en Puerto Rico, jamás había yo puesto en duda el valor de hacer obligatoria la escuela para todos. Conjuntamente, hemos llegado a percatarnos de que para la mayoría de los seres humanos, el derecho a aprender se ve restringido por la obligación de asistir a la escuela.¹⁴⁷

Reimer realizó un recuento histórico del surgimiento de la institución escolar desde la antigüedad hasta nuestros días y se destacó por ser uno de los más revolucionarios en las ideas referidas a la educación. Publicó un libro polémico para la pedagogía del siglo XX, todavía vigente con el título *La escuela ha muerto*.¹⁴⁸

Como podemos observar, toda una generación de representantes de la pedagogía crítica radical norteamericana y de la emergente pedagogía de la liberación latinoamericana participó activamente de las actividades del CIDOC. Durante su estancia en Estados Unidos, en los años cincuenta, Illich se interesó por el pensamiento crítico de la posguerra. Fue en ese tiempo que conoció a Paul Goodman, quien entonces comenzaba a ser considerado como un icono de la contracultura estadounidense. La presencia de esta generación de pensadores de

¹⁴⁷ ILLICH, *La sociedad desescolarizada*, p. 7 (edición de 1974).

¹⁴⁸ REIMER, *La escuela ha muerto*.

la educación contribuyó a que los seminarios impartidos en el CIDOC alcanzaran una popularidad notable.¹⁴⁹

Paul Goodman, uno de los más ilustres representantes del pensamiento anarquista estadounidense de la segunda mitad del siglo XX, se incluyó también en la polémica de la anti-escuela con su participación en los seminarios del CIDOC, a través de sus libros *Growing up absurd* y *Compulsory miseducation*, en la que analizaba la situación de la educación en los Estados Unidos de los sesenta. Su obra es un aporte a la filosofía de la educación y a la manera de pensar formas alternativas a la institución escolar. Una de las principales diferencias con respecto a los otros autores es que Goodman se preocupó fundamentalmente por el niño. Piensa que la escuela coarta la libertad del niño e imposibilita su adecuada construcción como persona.

Al participar Goodman en los seminarios del CIDOC, toda una generación de pensadores norteamericanos que trabajaba la crítica radical a las instituciones educativas, se interesó por asistir al centro. Fue el caso de John Holt, considerado el padre intelectual del “Homeschooling” o “Unschooling” es decir, de la educación fuera de las aulas. Como fruto de esta labor fueron publicados en 1972 cuatro textos suyos “A setter advocating school resistance” (1972a), “Sumerhill and beyond; Notes on a Forhooming Book” (1972b), “A Comentary about: ‘The Magnitude of the American Educational stablishment, 1960-1970’” (1972c) y “Reformulations: a Letter written after two weeks in Cuernavaca” (1972d).¹⁵⁰

Como lo mencionamos anteriormente, el CIDOC y la relación con Iván Illich no sólo ayudaron a la consolidación del pensamiento de Paulo Freire; además tuvieron un papel fundamental en la divulgación de sus primeras obras y su pensamiento. Fue a través del CIDOC que Freire hizo relaciones con varios intelectuales que le permitieron ser reconocido internacionalmente. Como lo señala Torres: “Este centro, bajo la inspiración de Illich, influenciado por las ideas de Raymond Everett y con la presencia de un sin número de intelectuales radicales, que incluyen a Paul Goodman, Erich Fromm, Peter Berger, Sergio Méndez Arceo, el obispo de

¹⁴⁹ IGELMO ZALDÍVAR, “La ciudad mexicana de Cuernavaca”, p. 34.

¹⁵⁰ IGELMO ZALDÍVAR, “La ciudad mexicana de Cuernavaca”, p. 35.

Cuernavaca (vinculado a la teología de la liberación), y el propio Paulo Freire, que viajó de Chile, se convirtió en un lugar obligatorio para el estudio y la práctica de educación revolucionaria en el mundo entero”.¹⁵¹

En el prefacio de su libro *La escuela ha muerto* Reimer comenta lo mucho que le aportó su estancia en el CIDOC y la colaboración que mantuvo con muchos de sus integrantes, empezando por Iván Illich, con quien trabajó intensamente durante 15 años. Señala que el CIDOC le permitió trabajar intensamente con Illich, publicar borradores previos y discutirlos con estudiantes y compañeros; pudo asimismo debatir sus ideas con los educadores, economistas, administradores y líderes políticos hispanoamericanos, estadounidenses y europeos, que participaron en las mesas que Illich organizaron en el Centro.

En *La escuela ha muerto*, Reimer hace referencia en varias ocasiones a Paulo Freire; por estos comentarios; resulta evidente que Freire participó en los debates llevados a cabo en el CIDOC, dice Reimer:

La educación tiene aquí el sentido que siempre le han otorgado los competentes estudiosos de la educación y de la naturaleza humana. Nadie la ha definido mejor que el pedagogo brasileño Paulo Freire, quien la describe como el llegar a ser críticamente consciente de la realidad personal, de tal forma que se llega a actuar eficazmente sobre ella. Un hombre educado comprende su mundo lo suficiente como para enfrentársele con eficacia.¹⁵²

En el mismo libro Reimer, hace referencia al trabajo que Freire realizó en las ligas campesinas de Brasil y subraya cómo el conocimiento puede ser peligroso, porque si los campesinos comprenden su realidad, inmediatamente desean transformarla. Estas palabras evidencian el verdadero sentido que para Freire tiene la educación:

Gran parte de lo que la gente que está en tal situación necesita saber para poder mejorar sustancialmente le es activamente negado u ocultado. En su trabajo con campesinos brasileños, Paulo Freire descubrió que ellos aprendían inmediatamente a leer las palabras que tenían un significado real dentro de sus situaciones vitales. Pero tan pronto como los clientes de Freire

¹⁵¹ TORRES, “Os mundos distorcidos de Iván Illich e Paulo Freire”, pp. 83-97.

¹⁵² REIMER, *La escuela ha muerto*, pp.158-159.

aprendieron a leer esas palabras, organizaron ligas campesinas para tratar de negociar con sus patronos.¹⁵³

Freire no sólo encontró en el CIDOC un refugio como exiliado, sino que participó activamente en sus seminarios, organizando grupos e impartiendo talleres. Así lo manifiesta en su libro *Cartas a Cristina* donde habla de sus experiencias en México, y de sus relaciones intelectuales:

Fui coordinador de otro curso en Cuernavaca, México, en el Centro que Iván Illich mantenía dinámico y abierto y al que atraía a un sinnúmero de intelectuales latinoamericanos, norteamericanos y europeos... en la terraza circular lleno de helechos de la casa acogedora, Illich acostumbraba reunir a los intelectuales que por una u otra razón, se encontraban allí, algunos investigando, recorriendo el riquísimo acervo de documentos del que disponía el centro, otros coordinando cursos, a veces, permanentes, como Francisco Julião, que vivió clandestinamente en Cuernavaca.¹⁵⁴

A partir de los seminarios impartidos en el CIDOC, Freire empezó a tener un reconocimiento notable, y sus ideas no sólo se propagaron rápidamente, sino que se intentaban poner en práctica a través de algunos grupos y colectivos, a los que nos referiremos más adelante. A raíz de los cursos impartidos por Paulo Freire en el CIDOC, surgieron en México muchos grupos, sobre todo de estudiantes, que se lanzaron al estudio y la puesta en práctica de sus ideas y su método de alfabetización.¹⁵⁵

Coincidimos con Costa e Silva, en que el CIDOC fue una caja de articulación y recreación de los cuatro grandes movimientos latinoamericanos de los sesenta (teología de la liberación, filosofía de la liberación, teoría de la dependencia y educación transformadora), ya que se convirtió en un espacio de atracción de numerosos intelectuales, políticos y pensadores de diversas partes del mundo; es creíble suponer que en el CIDOC, tal situación permitió una expresión y reapropiación creativa de los movimientos sociales e intelectuales antes mencionados. En este caso es posible pensar que Illich y Freire, exponentes

¹⁵³ REIMER, *La escuela ha muerto*, pp. 155-156.

¹⁵⁴ FREIRE, *Cartas a Cristina*, p. 144.

¹⁵⁵ DE LA ROSA, *Promoción popular y lucha de clases*, p. 76.

intelectuales de ese proceso, hayan sido influenciados por tal escenario.¹⁵⁶ Para Carlos Alberto Torres:

Iván Illich y Paulo Freire, cada uno en sus campos de competencia, en sus distintos ámbitos de inserción regional y localización ideológica, y en función de diferentes pero no tan desencontradas especializaciones de estudio, alcanzaron el lustre de los grandes iconoclastas de la educación, pregonando ora la concientización ora la desescolarización como alternativas a los mitos y rituales conservadores de una educación bancaria y autoritaria. Su pensamiento traspasó las fronteras y se convirtió en un mensaje mundial.¹⁵⁷

Durante su estancia en algunos países de Latinoamérica, Illich conoció varios pensadores de la teología de la liberación, lo que consolidó toda una red de amistad y colaboración entre dos movimientos importantes la educación liberadora y la teología de la liberación. Un ejemplo importante de estas relaciones fue Augusto Salazar Bondy (1925-1974), filósofo y periodista peruano quien propuso la constitución de una filosofía de la liberación que profundizara en el estudio de las causas de la dependencia y coadyuvara a una verdadera independencia. Su principal obra fue *¿Existe una filosofía de nuestra América?* publicado por primera vez en 1969, en México, y continuamente reeditado hasta el presente. El trabajo de Augusto Salazar Bondy tuvo una repercusión importante no sólo para los seminarios pedagógicos proyectados desde el centro, sino también para el fundamento filosófico de la naciente teología de la liberación latinoamericana. Uno de los trabajos publicados por él desde el CIDOC fue: “La cultura de la dependencia”, dentro del volumen: *Aspectos sociológicos del desarrollo en el Perú y América Latina*.¹⁵⁸

6.3.- Manifiesto de Cuernavaca

En el mes de agosto de 1974, veinticinco personas de catorce países se reunieron en el CIDOC, Cuernavaca, para discutir las tendencias actuales hacia la educación vitalicia. Como resultado emitieron una declaración, que recoge las discusiones que

¹⁵⁶ COSTA E SILVA, “O Volkgeist Latino- americano, p. 9.

¹⁵⁷ TORRES, “Os mundos distorcidos de Iván Illich e Paulo Freire”, pp. 83-97.

¹⁵⁸ SALAZAR, “La cultura de la dependencia”.

se generaron en el ya mencionado seminario *Alternatives in Education*. Las huellas de Illich y Freire son bien patentes en este manifiesto que tantea las consecuencias que tendría en el futuro la educación del momento. Los autores se oponen a la educación vitalicia que tachan de compulsiva, por ley o por presión social. Insisten en que no se necesitan más sistemas escolares. La educación adulta formal reproduce las desigualdades sociales y las estructuras de poder, legitimando a unos pocos (los instruidos) para que impartan órdenes y determinen los fines de vida de la mayoría. Por su interés, transcribimos a continuación el manifiesto: ¹⁵⁹

El precio de la educación vitalicia

1. Durante los últimos 40 años, la escolaridad compulsiva ha ido creciendo en la mayoría de los países y todavía lo hace.

Por escolaridad compulsiva queremos significar:

- Asistencia obligatoria.
- Agrupación por edad.
- Las escuelas deciden qué es lo que se debe aprender.
- Solamente maestros con título (diplomados) pueden enseñar.
- Se separa la educación de la vida y el trabajo.

Nos oponemos a todo eso.

2. Más y más personas aceptan o exigen una escolaridad prolongada, creyendo que esto les traerá aparejado el modo de vida y el nivel de consumo de los más exitosos y ricos.

3. Esta esperanza es frustrada. A la vez que una mayor cantidad de gente obtiene diplomas, éstos tienden a valer menos. Cuanto más cantidad de dinero se gasta en educación, menores resultados se obtienen. Más y más graduados están desocupados o mal empleados; mientras que la cantidad de enseñanza necesaria para la mayoría de los trabajos va en aumento.

4. Lo que las personas aprenden en la escuela les es de algún valor en el mercado del trabajo, pero no les resulta útil por lo general en su vida ni les ayuda a ser más auto-suficientes o creativas.

5. La escolaridad, sin embargo, cumple funciones sociales:

- a) Al tratar de uniformemente a las personas de distintos antecedentes culturales, traslada la desigualdad social al éxito y fracaso en el colegio. Se adjudica el éxito del estudiante, pero niega la responsabilidad de su fracaso, y de esta manera esconde la forma en que reproduce las diferencias de clases.
- b) Dice que las personas son ineptas hasta que hayan adquirido cierta escolaridad; deja lugar a los intereses personales únicamente cuando se adaptan a lo que la escuela quiere que la gente aprenda; convence a la gente de que se les debe enseñar, en la escuela, como manejarse exitosamente en su medio ambiente; hace depender el derecho de hacer cosas en credenciales que solo se pueden obtener en los colegios, y así desalienta la auto-suficiencia en el aprendizaje y la realización.
- c) Al hacer competir a los estudiantes entre ellos mismos, les enseña que el éxito se obtiene solamente a expensas de otro; supone que la gente no quiere estudiar por sí misma, que debe ser forzada a hacerlo, enseñando por lo tanto que el aprendizaje debe ser penoso.

¹⁵⁹ El manifiesto figura en DAUBER, *La educación*, pp. 61-66. El autor cita como fuente original. Cuernavaca, CIDOC, Doc. I/V 74/70.

6. Estas funciones de socialización constituyen el curriculum escondido de la escolarización. La efectividad de estas funciones se está derrumbando en las sociedades industrializadas. Las escuelas son cuestionadas cada vez más, tanto por los menores como por los adultos. Los estudiantes se vuelven progresivamente más rebeldes y apáticos; los empleadores se quejan de que las escuelas ya no les proveen una fuerza de trabajo eficiente y obediente; padres y alumnos empiezan a dudar de que las escuelas realmente ofrezcan oportunidades iguales o un medio seguro hacia la fortuna y el éxito.
7. Los promotores de la educación vitalicia creen que la crisis de las escuelas se puede superar al extender la educación más allá de los años escolares, en especial por medio de distintas formas de educación de adultos.
Ellos sostienen que la misma puede:
 - a) Equilibrar la desocupación masiva al reeducar al desocupado.
 - b) Permitir que los adultos se mantengan actualizados con los cambios tecnológicos que pudieran hacer obsoletas sus aptitudes y que los entrenará a hacer diferentes tipos de trabajos.
 - c) Permitir a los grupos menos privilegiados (ancianos, mujeres, minorías, gente de zonas de desarrollo, etc.) encontrar su ubicación dentro de la sociedad.
 - d) Convencer a la gente que siempre hay una oportunidad de elevarse socialmente a través del estudio y que su fracaso en adquirir posiciones codiciadas puede ser remediado en cualquier momento.
8. Nosotros, sin embargo, afirmamos que:
 - a) La causa principal de desempleo es que hay más trabajadores, que trabajo; la reeducación no puede crear puestos que no existen.
 - b) La reeducación continúa ayuda a que la capacitación se torne obsoleta, amenazando así la seguridad del empleo y los derechos de antigüedad.
 - c) Todos los programas educativos ayudan más al privilegiado que al pobre, aumentando así la ventaja del privilegiado sobre el pobre.
 - d) La educación continuada puede mejorar la posición adulta solamente en la medida en que sean abolidos los trabajos frustrantes y aquellos que no requieran capacitación, a menos que el proceso de trabajo se haga muy distinto, educación continua será tan solo un medio para que unos pocos puedan abrirse paso a expensas de otros.
9. La educación del adulto demanda cambios esenciales en horarios, instituciones, medios de difusión y financiación del aprendizaje. Sin embargo, ya que tiene el mismo curriculum oculto de todos los sistemas escolares, no puede más que mantener las condiciones sociales, políticas y económicas reinantes.
10. Creemos que todas las personas, de cualquier edad, tienen derecho a decidir lo que quieren aprender, cómo, cuándo, dónde.
El conocimiento debe ser permanentemente accesible a todos.
Ninguna institución deberá monopolizar o garantizar su difusión. El aprender, vivir y trabajar deben estar en permanente vinculación.
11. Cuando vivimos, aprendemos. El aprender es una función del vivir; la gente aprende todo el tiempo, toda su vida. El "aprendizaje" de uno no es superior al de otro, tan sólo es distinto. Pero cierta gente tiene más "conocimientos" que otros, lo que significa que han tenido el poder de ganarse el acceso a otros individuos, información y herramientas. Para abolir este poder, todo el mundo debe tener acceso a todo tipo de conocimientos, esto es: igual cantidad de tiempo, dinero y libertad para su aprendizaje, tanto como un acceso libre y directo a todos los individuos, información y herramientas que pueden necesitar para su aprendizaje.
12. La gente es el mejor juez de lo que ha aprendido. El usar educadores profesionales para evaluar lo que otra gente ha aprendido es innecesario y crea una relación de superior a inferior.
13. Por lo tanto proponemos que:
 - a) Es más importante lograr que el conocimiento existente se extienda a todos en vez de acumular conocimiento especializado.
 - b) Los expertos, tales como profesores, doctores, abogados, ingenieros, científicos, arquitectos y otros, tienen la obligación de compartir su capacitación, experiencia y conocimiento abdicando por lo tanto de su monopolio profesional.

- c) En el trabajo se debe disponer de tiempo durante el cual los trabajadores puedan iniciar investigaciones y aprendizajes relacionados con el trabajo, para permitirles reformar continuamente el proceso del trabajo y del medio ambiente para encontrar las necesidades definidas por ellos mismos.
- d) Los grados, certificados y exámenes deben ser abolidos; tendría que ser contrario a la ley de requerir credenciales escolares o de cualquier tipo de exámenes de personalidad como condición para obtener un trabajo; la habilidad de una persona para realizar un trabajo deberá ser evaluada por los que trabajan con el o los clientes.
- e) Se debería alentar a los individuos y al grupo para crear talleres de trabajo comunitarios y centros de convivencia que estuvieran abiertos a todos, controlados por los usuarios, y que promoverían la auto-suficiencia y el análisis crítico a través del aprendizaje por experiencia.
- f) Se debería asegurar el libre acceso y el control de los medios de difusión masivos reduciendo la complejidad e incrementando el número de facilidades disponibles.
- g) Cualquiera, sin consideración de su entrenamiento o credenciales, deberá tener el derecho de compartir su experiencia, conocimiento o capacitación; nos oponemos a la profesionalización de los educadores de adultos.

El manifiesto es una fuerte crítica al sistema educativo, que con sus programas tendía cada vez más a la institucionalización y burocratización, tanto de la educación en general, como la de adultos. Resulta evidente que el documento es una respuesta a la declaración de la V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, que se realizó del 25 de julio al 7 de agosto de 1972 en Tokio, Japón, con el título “La educación de adultos en el contexto de la educación permanente”.¹⁶⁰ En la conferencia defirieron dos grupos los que procuraban la transformación educativa en su conjunto y aquellos que se proponían funciones renovadas y flexibles para la educación de adultos.

Como observa Marcela Gajardo, la Conferencia de Tokio puso sobre la mesa un cuestionamiento general de los sistemas educativos tradicionales y una crítica a una falta de respuestas para enfrentar los desafíos que imponían los procesos de cambio social. Aun cuando los conceptos de concientización y desescolarización introducidos por Paulo Freire e Iván Illich respectivamente, habían trascendido el ámbito latinoamericano, no se percibía en ellos una respuesta adecuada a la necesidad de flexibilizar y diversificar los sistemas y procesos educativos para atender a las demandas objetivas y subjetivas imperantes en casa sociedad:

¹⁶⁰ La UNESCO organiza, aproximadamente cada diez años, una conferencia sobre Educación de Adultos. A cada una de éstas se le conoce con el nombre del lugar donde se llevan a cabo, y con ellas se persigue realizar un balance general de lo logrado en el lapso de una década.

El debate sobre las ideas de Freire e Illich en esta conferencia es un dato interesante, ya que estas trascendían las orientaciones predominantes en los sistemas educacionales. Aún más diríamos que ellas se introducían como un elemento innovador en lo que venía siendo un debate en torno a la educación de adultos y los procesos de escolarización en los países de Tercer Mundo. Fue precisamente en este contexto que sus nombres fueron con frecuencia citados en la III Conferencia Internacional, aunque ni los procesos de concientización ni aquellos de la desescolarización, aparecían ante los delegados como alternativas susceptibles de orientar la formulación de las políticas nacionales de educación de adultos o de reforma educacional. Quizás ello explica, la actualidad, que si bien las ideas de Illich han quedado como propias de un periodo particular, las de Freire han sido retomadas por organizaciones de inspiración cristiana, organismos no gubernamentales de investigación y desarrollo educativo y movimientos sociales en general inspirando a la mayoría de movimientos que, en América Latina, se vienen conociendo como movimientos de educación popular.¹⁶¹

De acuerdo con el análisis de esta autora, a esta reunión asistieron dieciséis delegaciones oficiales de América Latina. Y aparte las delegaciones no gubernamentales y los representantes de países de Asia y África, que compartían con los latinoamericanos un descontento generalizado frente a una educación cuya funcionalidad sólo remitía a la formación para el trabajo, dejando de lado aspectos básicos relativos a la participación social.

7.- La pedagogía de la liberación y la teología de la liberación

El movimiento de 1968 fue un movimiento significativo para los sectores populares. A pesar de la fuerte represión, la cultura popular resulto favorecida, al reafirmarse en las calles en contra de la cultura hegemónica. “Únete pueblo”, era el grito de los manifestantes. Los estudiantes se propusieron recuperar los procesos educativos y creativos, y apostaron por el arte como forma de participación en el movimiento popular, con la idea de generar la concientización del pueblo. Su énfasis contestatario y transgresor imperó de manera natural por mucho tiempo. En el acto creativo, los artistas, grupos de música, teatro, danza y comunicación alternativa, le dieron este tono contestatario al contenido de la obra, al baile, al volante, al cartel y a la composición en verso o en prosa. Fueron tiempos de un arte comprometido con

¹⁶¹ GAJARDO, “Educación de Adultos: De Nairobi a París”.

las causas populares y su papel fue acompañar, animar y dar solidaridad a los campesinos que defendían y recuperaban sus tierras, a colonos que conquistaban un predio, a los maestros que fundaban una escuela popular, a los obreros en huelga o a las comunidades indígenas en lucha contra caciques, ganaderos o terratenientes; sin olvidar las luchas por la libertad de los presos políticos y la liberación de los pueblos oprimidos por los países imperialistas.

En ese entonces, el papel del clero diocesano se dedicaba exclusivamente a los servicios religiosos. Pero en ese momento se gestó la radicalización religiosa que tuvo lugar en América Latina, denominada teología de la liberación. Con la realización del Concilio Vaticano II, realizado entre octubre de 1962 y diciembre de 1965, se fue gestando un fuerte proceso de diferenciación dentro de la iglesia católica. Comenzaron a perfilarse los grupos progresistas, entre los que se encontraba Sergio Méndez Arceo y Samuel Ruiz, comprometidos con las causas de los grupos marginados.

En México, la teología de la liberación nace como recepción creativa del Concilio Vaticano II, al que asistieron los obispos ya mencionados Ruiz y Méndez Arceo. Los dos sacerdotes que fueron reconocidos por estar comprometidos con el pueblo y con los oprimidos. Samuel Ruiz García (1924-2011), mejor conocido como *El Tatic*, el obispo de los indígenas en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, que a partir de la reunión del Concilio cambió sus ideas y cuestionó el actuar de la iglesia católica practicando la teología de la liberación en Chiapas y denunciando injusticias nacionales e internacionales. Fue mediador en el conflicto de Chiapas entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y el gobierno federal.¹⁶²

El obispo de Cuernavaca, Sergio Méndez Arceo (1907-1992), fue conocido como el “obispo rojo” por difundir textos socialistas y marxistas, el obispo rebelde que apoyó la revolución cubana. El historiador Gerardo Sánchez lo define de este modo:

Una de las figuras más relevantes de la Iglesia Católica mexicana del siglo XX, quien fuera obispo de Cuernavaca y se distinguiera por su lucha a través de la paz, la autodeterminación de los pueblos y el respeto de los derechos

¹⁶² Ver: MÉNDEZ ARCEO, *Compromiso cristiano y liberación*; GUTIÉRREZ, *Los volcanes de Cuernavaca*.

humanos, se ha llegado a decir que en Sergio Méndez Arceo numerosos hombres y mujeres de América Latina llegaron a tener voz en sus reclamos de justicia. Sus simpatías por la llamada teología de la liberación y su amistad con destacados personajes y luchadores latinoamericanos de izquierda, como Salvador Allende, Fidel Castro, los comandantes de la revolución sandinista, etcétera, propiciaron el recelo de los jerarcas de la alta clerecía mexicana, miembro de una familia de profundas raíces michoacanas, originario, de Guarachita, hoy Villamar, nació en Tlalpan el 28 de octubre de 1907, hace exactamente un siglo”.¹⁶³

Durante la embestida del gobierno al movimiento estudiantil del 1968, con el silencio cómplice de los miembros de la alta jerarquía eclesiástica, y a pesar de la plena vigencia del Artículo 130 de la Constitución, que prohíbe a los ministros de culto inmiscuirse en la política, la voz de Méndez Arceo se hizo escuchar de forma contundente en su sermón del 29 de septiembre de ese año:

Me aterroriza ser perro mudo [...] me conmueve la impotencia, la frustración, la impaciencia, la rebeldía de los jóvenes mexicanos ante las estructuras inoperantes [...] también nosotros tus obispos mexicanos, hemos anunciado en tu nombre la injusticia de la marginación, de la discriminación, de la pobreza institucionalizada [...] me hace hervir la sangre la mentira, la deformación de la verdad, la ocultación de los hechos, la autocensura cobarde, la banalidad, la miopía de casi todos los medios de comunicación me indigna el aferramiento a sus riquezas, el ansia de poder, la ceguera afectada, el olvido de la historia, los pretextos de la salvaguardia del orden, la pantalla del progreso y del auge económico, la ostentación de sus fiestas religiosas y profanas, el abuso de la religión que hacen los privilegiados.¹⁶⁴

La represión estudiantil de 1968 fue un punto de quiebre en la vida política y social del país, y Méndez Arceo encabezaría una revolución distinta, de las estructuras sociales, económicas y culturales. En la navidad de 1969, el obispo visitaría a los presos políticos en la cárcel de Lecumberri, que habían comenzado la huelga de hambre, diciéndoles: *he venido a regocijarme porque ustedes están trabajando por la liberación*.¹⁶⁵

¹⁶³ SÁNCHEZ DÍAZ, “Recordando a Sergio Méndez Arceo”.

¹⁶⁴ Las homilias de Sergio Méndez Arceo se publicaron durante varios años en la edición del lunes en los periódicos Excelsior y El Correo del Sur. HERNÁNDEZ VICENCIO, “Sergio Méndez Arceo y su visión internacionalista”, pp. 97-98.

¹⁶⁵ HERNÁNDEZ, “Sergio Méndez Arceo y su visión internacionalista”, p. 6.

Al igual que otros obispos latinoamericanos, Méndez Arceo insistió en la búsqueda de la unificación latinoamericana como la única vía posible para enfrentar al poder imperialista. Para México, era un medio para reconocerse como parte de una región cultural en proceso de reconstrucción de su propia identidad y con un proyecto de futuro propio.

A este proceso se sumaron otros cuatro obispos, cada uno con su talante propio: José Alberto Llaguno Farías (1925-1992), región indígena de la Tarahumara; Bartolomé Carrasco Briseño (1918-1999), de Oaxaca; Serafín Vázquez Elizalde (1922-2009), de Ciudad Guzmán (Jalisco); y Arturo Lona, de Tehuantepec (Oaxaca). Los seis obispos mencionados conformaron el “Grupo de obispos amigos”, que contribuyó a la penetración de la teología de la liberación en el contexto campesino, indígena y urbano del México moderno, principalmente por medio de las comunidades eclesiales de base, durante las primeras décadas del posconcilio, en particular, en los años 70 y 80 del siglo pasado.¹⁶⁶

A la naciente teología de la liberación se sumaron sacerdotes y grupos jesuitas mexicanos. Como en el caso de Ciudad Nezahualcóyotl en el Estado de México, a donde llegaron primero sacerdotes combonianos, y después jesuitas y dominicos; los primeros promotores populares tuvieron sus orígenes en las iglesias, ya que éstas eran la única opción. Mientras que en 1968 el país se convulsionaba con los acontecimientos del movimiento estudiantil, en Ciudad Nezahualcóyotl¹⁶⁷ se advertía el acelerado crecimiento de la población, provocando diversas problemáticas, entre estas la huelga de pagos que estallaría en 1969 por las irregularidades en la adquisición de terrenos vendidos más de una vez a diferentes propietarios.¹⁶⁸

¹⁶⁶ MENDOZA ÁLVAREZ, “La teología de la liberación en México”.

¹⁶⁷ Nezahualcóyotl es parte de la zona conurbada a la Cd. de México, Neza colinda con el D.F. En la demarcación de la Delegación Iztapalapa y se encuentra a un costado de la Calzada Ignacio Zaragoza, que es salida a la carretera México Puebla. Tiene una extensión de 64.4 Km cuadrados y una población de poco más de 2.5 millones de habitantes, ubicados en 86 colonias, incluidas las de la llamada Zona Norte.

¹⁶⁸ DE LA ROSA, *Nezahualcóyotl: un fenómeno*; DE LA ROSA, *Promoción popular y lucha de clases*. Este autor fue el primero en publicar un pequeño pero sustancioso trabajo sobre Nezahualcóyotl, en el que denuncia el escandaloso fraude cometido por los fraccionadores. En respuesta, el gobierno estatal publicó el libro de Antonio Huitrón, que matiza la responsabilidad de las autoridades y aplaude la intervención del gobierno para transformar una ciudad miseria en una ciudad progresista.

A principios de los sesenta empezaron a llegar los primeros jesuitas a esas tierras, marginadas y con graves carencias. El 31 de julio de 1973 llegaron a vivir y hacer comunidad en Nezahualcóyotl otros dos sacerdotes jesuitas, el P. Francisco Ornelas y P. Antonio Ortiz Paniagua, en las comunidades y centros. Este último conocido como "Panis" venía como Superior de la Comunidad y posteriormente fue nombrado por el equipo de "Caballo Bayo", coordinador del trabajo en el área educativa, contando con subsidio de Fomento Cultural y Educativo.

La opción preferencial por los más pobres era lema del movimiento y de los teólogos de la liberación. Fue un proceso que se vivió en la Compañía de Jesús a nivel mundial. Trabajar desde la educación se consideró como una posibilidad, ante la necesidad de hacer comunidad y hermanarse en medio de ese contexto lleno de miseria, para hacer frente a los problemas.

En su andar por esta tierra, "Panis" fundó varios centros culturales en Nezahualcóyotl, Los Reyes y La Paz; también fue uno de los fundadores del proyecto SEPAC (Servicios Educativos Populares A. C.), en el que nos centraremos a continuación. Cuando todavía era un proyecto piloto (una "primera etapa") sin nombre, más tarde contó con el apoyo de dos fundaciones extranjeras que proporcionaron el subsidio inicial y recibieron el proyecto con agrado, en solidaridad a la labor educativa que los jesuitas estaban desarrollando en Cd. Nezahualcóyotl.

7.1.- Educación freiriana y teología de la liberación en Nezahualcóyotl

El proyecto SEPAC, antes aludido, resulta interesante por múltiples razones. Se trata de una iniciativa inspirada en las ideas pedagógicas de Freire. Además, surge en el seno de la teología de la liberación, lo cual pone de manifiesto la estrecha relación entre esta y el pensamiento freiriano. Finalmente, es una expresión más del trabajo desarrollado por el CIDOC, ya que fue en este centro dirigido por Illich donde ambos campos –educación y teología– se dieron la mano, y donde se gestaron muchas de las relaciones que permitieron la articulación de una red orientada a la liberación de los pueblos mediante intervenciones educativas dirigidas a la concientización popular.

Empecemos por estudiar los estrechos vínculos de Freire con la teología de la liberación. En una entrevista que le realizó Sergio Guimarães a Freire, le planteó la siguiente pregunta ¿Cuál es la relación que existe entre una pedagogía del oprimido, una educación como práctica de la libertad, o una pedagogía de la liberación, con la evolución del pensamiento y de la acción cultural de la Iglesia dentro de la América Latina, y con el surgimiento de la teología de la liberación? La respuesta de Freire fue clara:

Para mim é uma razão de alegria, e de muita responsabilidade, reconhecer que, mesmo sem ser teólogo, fui influenciado, tive uma influencia nesse movimento de educação e libertação que é a Teologia da Libertação. Seria uma lamentável imodéstia de minha parte até mesmo sugerir que os meus trabalhos e que minha prática da América Latina nos anos 1960 tenham sido uma fonte para a Teologia da Libertação.¹⁶⁹

Sin duda alguna, sabemos que había una fuerte influencia de ambos movimientos, aunque con la modestia y humildad que caracterizó a Freire, no reconoció que hubiera una inspiración en su trabajo, al contrario, dijo que él recibió mucha más influencia de ellos, que ellos de él. Freire reveló en dicha entrevista, que no es casualidad su amistad con los grandes teólogos de la liberación, como Gustavo Gutiérrez Merino (1928), teólogo peruano uno de los principales representantes de esta corriente teológica; del brasileño Rubem Alves (1933-2014), considerado padre intelectual de la teología de la liberación en Brasil; de Julio de Santa Ana, quien fue Director del Consejo Mundial de Iglesias; de Hugo Assmann (1933-2008), uno de los primeros biógrafos de Paulo Freire;¹⁷⁰ de José Míguez Bonino (1924-2012), teólogo argentino considerado uno de los fundadores de la teología de la liberación latinoamericana, y de Richard Shaull (1919-2002), de Princeton, tal vez uno de los primeros teólogos de la liberación cuando aún no se hablaba de ella. En fin, Freire admite que hay una indiscutible relación entre él y la teología de la liberación:

¹⁶⁹ FREIRE Y GUIMARÃES, *Aprendendo com a própria história*.

¹⁷⁰ Véase: ASSMANN, *Teología desde la praxis de la liberación*, y ASSMANN, *Paulo Freire y la liberación*.

Não é por acaso que sou amigo há muito tempo, de antes dos primeiros ensaios de Teologia da Libertação serem publicados, de um grande teólogo peruano como Gustavo Gutierrez, de Rubem Alves, de Júlio Santana, de Hugo Assmann, de Míguez Bonino, de Richard Shull, de Princeton, talvez um dos primeiros teólogos da libertação quando ainda não se falava dela. Poderia citar vários outros, que encontrei na América Latina ou fora, por exemplo, quando passavam pelo Conselho Mundial de Igrejas. Enfim, há uma indiscutível relação entre mim e a Teologia da Libertação.¹⁷¹

Pero Freire, no sólo fue simpatizante de la teología de la liberación, fue precursor de dicho movimiento, tuvo una fuerte influencia y participación en los *Documentos de Medellín*. El Capítulo IV de los *Documentos de Medellín*, está inspirado en la educación liberadora de Paulo Freire. La educación liberadora, de los obispos en los Documentos de 1968, señala que debe ser creadora, tiene que anticipar el nuevo tipo de sociedad que se busca en América Latina. Debe favorecer la autodeterminación de los jóvenes y promover su sentido comunitario, por eso tiene que basarse en la comprensión del mundo juvenil. Tiene que estar abierta al diálogo y alentar la integración “en la unidad pluralista del continente”:

La llamaríamos “educación liberadora”; esto es, la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo. La educación es el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas.¹⁷²

En América Latina estos dos movimientos, la pedagogía de la liberación y la teología de la liberación tuvieron un papel fundamental e insustituible en el proceso de concienciación popular, en el paso de la conciencia ingenua del pueblo a la conciencia crítica, y de ésta a la conciencia revolucionaria y transformadora. Contribuyeron a generar un amplio tejido social y comunitario de base tanto en la sociedad como en la iglesia, dando lugar a numerosos movimientos cristianos comprometidos en la lucha por la justicia y la libertad y a importantes movimientos de liberación.

¹⁷¹ FREIRE Y GUIMARÃES, *Aprendendo com a própria história*.

¹⁷² CELAM, *Segunda conferencia del episcopado latinoamericano*, pp. 72-73.

En un testimonio escrito por José Luis Álvarez Serna coordinador de la región México del Consejo de Educación Popular en América Latina y el Caribe (CEAAL) (2006-2011), y originario de Monterrey, nos corrobora las relaciones entre dichos movimientos, al revelar en una entrevista:¹⁷³

Mi nombre es José Luis Álvarez Serna, nací en la Cuidad de Monterrey a finales de la década de los 50, por lo tanto me tocó vivir una infancia y una juventud vinculada a los movimientos estudiantiles. En Monterrey hubo un movimiento estudiantil muy importante vinculado al movimiento del 68 de la Ciudad de México. De esa generación siguió otra que es a la que pertenezco, en la que los movimientos fueron muy fuertes y muy reprimidos, pero también muy formativos...Tuve que trabajar y estudiar porque me quede huérfano relativamente joven. Fui dirigente estudiantil, teniendo que salir con mi compañera de Monterrey y por la represión, yo recién egresado de Ingeniería eléctrica y mecánica. Salimos de ahí buscando preguntas... respuestas... y encontramos la Teología de la liberación. Me encontré con Paulo Freire en esas búsquedas, a través del libro *La educación como práctica de la libertad*. Desde ahí comenzamos a trabajar en una colonia popular en Saltillo Coahuila... Mi abuelo fue dorado de Villa y entonces en la casa con mis hermanos y yo todo el tiempo estaba la idea de una revolución inconclusa, una revolución mexicana que no terminó de ser lo que pretendió que fuese. Con todas estas ideas, las inquietudes de la época y la cobertura que nos dio la Teología de la liberación formamos un grupo para alfabetizar campesinos en la región y así es como he venido trabajando en este proyecto de vida.¹⁷⁴

Ese escrito de Álvarez Serna, da cuenta de la situación de represión que se vivía en aquellos años en México, pero también de la esperanza que generaban en esos tiempos tanto la educación liberadora de Freire como la teología de la liberación y de cómo se alimentaron estos dos movimientos.

En otro testimonio del profesor Efrén Orozco, educador popular por más de veinte años en la Escuela Metodológica Nacional del Instituto Mexicano de

¹⁷³ Ver anexo 1.

¹⁷⁴ José Luis Álvarez Serna fue integrante del Consejo Latinoamericano de Educación Popular (CEAAL) que se fundó en 1982, es un movimiento de Educación Popular, que como Red, actúa y acompaña procesos de transformación educativa, social, política, cultural y económica, de las sociedades latinoamericanas y del Caribe, en escenarios locales, nacionales y regionales, en diálogo con el mundo, a favor de la soberanía e integración de los pueblos, la justicia social y la democracia, desde las perspectivas de los derechos humanos, la equidad de género, la interculturalidad crítica y una opción ética, pedagógica y política emancipadora. La carta de J. L. Álvarez se puede consultar en la página oficial del CEAAL en la dirección: <http://www.ceaal.org/v2/ctestimonio.php>.

Desarrollo Comunitario (IMDEC). También podemos percibir la inquietud que le generaban estos planteamientos:¹⁷⁵

En el año de 1973 un grupo de cinco exseminaristas, inspirados en las lecturas y reflexiones sobre los documentos del Concilio Vaticano II, los Documentos de Medellín, entrevistas y conciliábulo con curas “progresistas”... impulsados en fin por el ánimo de hacer real una “inserción” honesta en el mundo de los pobres, nos fuimos a vivir en el barrio de Santa Rosa, en la periferia de Guadalajara, nuestra ciudad de residencia... por los estrechos pasillos y desde las primeras reuniones de trabajo me di cuenta que andaba en boca de todos un tal Paulo Freire. Me empecé a familiarizar con una terminología que me ayudaba a ponerle nombre a lo que yo venía intentado hacer de una manera “lirica”, intuitiva, comenzando por educación popular y siguiendo con la teoría de la marginalidad, metodología, análisis de la realidad, etc. Fui aprendiendo a “instrumentar la voluntad” de trabajar con la gente, con el pueblo; que no todo era cuestión de buena voluntad. Me recete en un dos por tres La educación como práctica de la libertad y la pedagogía del oprimido, que empezaba a circular en México en esos años. Mi primera asignación de trabajo fue coordinar algo que se llamaba “Taller de bases”: un proyecto de formación socio-política desde la práctica, que agrupaba a 14 o 15 organizaciones populares de la periferia de la ciudad, con la idea de crear, como se hizo, el Frente Popular Independiente. En fin, el sintonizar con el IMDEC me ponía en la frecuencia de lo que en Latinoamérica se venía llamando “Educación Popular”. Luego vino la creación de la Red Nacional de Educación Popular en 1978, la Red Alforja (Centroamérica y México) en 1981 y la incorporación al CEAAL, en 1984.¹⁷⁶

Detrás de este proyecto del IMDEC, al que hace referencia Efrén Orozco, se encuentra también su amigo Carlos Núñez Hurtado (1942-2008), amigo y discípulo de Freire, estudió arquitectura en la Universidad de Guadalajara, pero desde muy joven dejó esta profesión para convertirse en educador popular. En 1963, al lado de otros jóvenes, fundó el IMDEC en Guadalajara. Fue un impulsor de la educación popular y durante más de 40 años trabajó en áreas como desarrollo comunitario, educación popular y para adultos. Conoció a Paulo Freire en Costa Rica en 1977, y escribió el prólogo de su libro *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con pedagogía del oprimido*, publicado en 1992, al parecer en ese encuentro Freire no

¹⁷⁵ Ver anexo 2.

¹⁷⁶ La carta de Efrén Orozco se puede consultar en la página oficial del CEAAL en la dirección: <http://www.ceaal.org/v2/ctestimonio.php>.

le habló de su visita a México, solo relató en este texto como fue su encuentro con Freire y señaló que la obra de Freire llegó a México a finales de los sesenta.¹⁷⁷

Una vez explicada la relación tan estrecha entre ambos movimientos. Pasemos ahora a analizar con más detalle el SEPAC (1969-1977). El equipo del SEPAC estaba constituido mayoritariamente por jesuitas, pero durante el proceso se fueron integrando personas de diferentes lugares (principalmente del Distrito Federal). Cuando el SEPAC inició sus actividades formalmente, pocos sabían que sus orígenes eran religiosos. El equipo del SEPAC invirtió tiempo y esfuerzo en su formación teórica y según Martín de la Rosa, el pensamiento de Freire fue uno de los cuatro elementos que formó parte de la ideología del equipo:

La teoría pedagógica de Paulo Freire fue un punto de arranque pues de hecho sirvió como puente entre la ideología cristiana antecedente y el marxismo; quienes pudieron asistir a los cursos del CIDOC, en 1969 y 1970, transmitieron al resto del equipo sus ideas básicas sobre concientización y alfabetización.¹⁷⁸

La metodología de trabajo con que se realizaban todas las actividades estaba basada en el pensamiento freiriano, es decir, partían del contexto social, económico, político y cultural. Se iniciaba con una reflexión crítica de los problemas circundantes para indagar sus causas y asumir en consecuencia las acciones transformadoras de esa realidad de opresión y explotación. Los dos libros más leídos y utilizados en esta época fueron: *La pedagogía del oprimido* y *La educación como práctica de la libertad*.

En el SEPAC también se diseñaron materiales de lectura y de alfabetización adaptados a las necesidades y a la problemática que se vivía en Nezahualcóyotl en aquel entonces; entre esos materiales se elaboró el manual *Método de Alfabetización*:

¹⁷⁷ Carlos Núñez Hurtado, fue coordinador de la “Cátedra Paulo Freire” en la Universidad del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente - ITESO-, fue asesor del Gobierno del Estado de Michoacán, adscrito a la SEPLADE (Secretaría de Planeación y Desarrollo) en participación y educación ciudadana, y miembro del “Grupo de Expertos para apoyar la Década de las Naciones Unidas para la Alfabetización” de la UNESCO/OREALC, 2004. Véase: NÚÑEZ, *Educación para transformar*.

¹⁷⁸ DE LA ROSA, *Promoción popular y lucha de clases*, p. 79.



Fig. 4. Portada del Manual de Alfabetización, elaborado por el SEPAC.

En la presentación del *Manual de Alfabetización* se da una breve explicación de los objetivos del proyecto del SEPAC:

La desmitificación del saber tradicional a través de una educación transformadora, ha sido una de las preocupaciones fundamentales del SEPAC, con ese objetivo permanente, durante el año de 1974 se iniciaron trabajos de alfabetización, impartidos a los colonos de una importante zona marginal de la Ciudad de México, para lo que fue necesario implementar el *Primer Manual de Alfabetización*.¹⁷⁹

El proyecto partió de una crítica hacia el saber escolarizado, a la educación tradicional, que limitaba la alfabetización a la simple lectura de las palabras y se apostó por una educación liberadora y transformadora. Las relaciones con el pensamiento freiriano y con la teología de la liberación fueron primordiales ya que ayudaron al grupo a reflexionar sobre las posibilidades de orientar la pastoral hacia un cambio social y a superar las fórmulas tradicionales.

¹⁷⁹ SEPAC, *Método de Alfabetización*, p. 7.

En la primera parte del *Manual de alfabetización* viene una explicación de cómo se realizaba el proceso educativo. Para entender mejor el proyecto, en las siguientes páginas haremos una síntesis.

7.2.- Características generales del *Manual de Alfabetización*

En la presentación del manual se explica que el método que proponen es diferente a los métodos tradicionales (por ejemplo, el que utiliza la Secretaría de Educación Pública), en cuanto que no se detiene en el aprendizaje de los 28 signos del alfabeto, ni metodológicamente se basa en la repetición de signos desconectados de la realidad circundante.

Este método es más radical pues tiene como fundamento pedagógico lo contrario al que rige en los sistemas escolares. Parte del supuesto de que el proceso educativo no es unidireccional, es decir, que no va de un profesor (que lo sabe todo) a un alumno (que no sabe nada), sino que se debe dar en un clima de intercambio a través del diálogo y la discusión entre seres pensantes, sujetos dotados de inteligencia. El promotor que alfabetiza debe estar plenamente convencido (sin esta convicción no se podrá aplicar el método) de que las personas que no saben leer y escribir tienen una determinada cultura, y que de ellos –el pueblo– hay muchas cosas que aprender.

También se habla de la politización, que implica, en primer lugar, el rechazo de la conciencia ingenua, mágica y fatalista que acepta la situación social como algo normal que no puede ser transformado. El despertar de la conciencia supone que los problemas se vean como problemas y comprender que estos tienen sus causas que pueden ser definidas, señaladas en contexto, tiempos, lugares y personas. La pobreza no es algo vaporoso que flota en el aire como una maldición; es cuestión de pesos y centavos que generan injusticias que pueden ser puestas al descubierto, sea que se trate de un caso particular (obrero, desempleado, sirvienta) o de una situación generalizada (campesinos de Oaxaca, proletarios industriales). Por ello se explica que la pobreza no surge por generación espontánea, tiene una definición concreta que no termina en una visión crítica de la realidad: sino que implica además el compromiso en una acción transformadora de la realidad.

En el SEPAC la educación popular no se identificaba exclusivamente con la alfabetización. De hecho, partía de una crítica a los métodos de alfabetización, señalando que no sólo no politizan, sino que son profundamente alienantes mientras existen formas educativas populares que se aplican en otros campos que no son alfabetización. Concretamente, por lo que se refiere a alfabetización, este método debe lograr un doble objetivo:

1. El manejo de un código (llamado alfabeto) de 28 signos que usamos para la comunicación escrita.
2. El despertar de la conciencia que se responsabiliza en transformar el mundo que nos rodea. Nuestro método falla si alguno de los objetivos no se logra. Si los participantes de los centros no logran leer y escribir, saldrán defraudados y con razón. Si por el contrario no se politizan, nuestra educación no habrá sido liberadora, sino alienante.

El tiempo que se juzgaba razonable para realizar este trabajo es un mínimo de seis semanas de 2 horas diarias de lunes a viernes; es decir, 10 horas semanales y 60 en total. Las cuatro primeras semanas cubren un total de 20 palabras clave mediante las cuales se van a enseñar los 28 signos del alfabeto. La quinta semana estará dedicada al primer texto de lectura. La sexta semana se puede emplear en lecturas corrientes de fácil comprensión y de vocabulario adaptado al grupo de participantes. El tiempo que se propone, sin embargo, queda a la elección del promotor y a las circunstancias concretas de cada grupo.

Al final de su vida, Illich prestó mucha atención al alfabeto, estudio su forma, en sentido lineal, etc. yo creo que la influencia es de Freire, aunque Illich lo estudie y con un sentido muy distinto.

7.3.- Análisis de la realidad y selección de palabras

La primera edición del método de alfabetización fue expresamente elaborada para apuntalar la experiencia de trabajo en el municipio de Ciudad Nezahualcóyotl. Para iniciar dicha experiencia se realizaron una serie de investigaciones preliminares

sobre el contexto social, para conocer, las condiciones, los intereses y las demandas educativas de siete colonias de esa ciudad. Se llevó a cabo también un estudio vocabular de la gente del municipio, del que resultaron dos publicaciones que supusieron un arduo trabajo de investigación: *Netzahualcóyotl un fenómeno*, de Martín de la Rosa, y el *Manual del colono*, elaborado por el equipo del SEPAC.

El método fue sometido a prueba y experimentación, no se formuló a partir de supuestos apriorísticos. La última reedición estuvo nutrida por la experiencia adquirida con el paso del tiempo en la educación popular, la cual los llevó a reformular y replantear algunas cuestiones. Para que el promotor pueda desarrollar un buen curso de alfabetización, debe tener bien definido el significado de la educación popular y una caracterización de la realidad social, para lo cual recomendaban la lectura de las publicaciones de SEPAC: la colección de fascículos (cuatro textos), *Educación popular y sociedad capitalista*.

La lista de palabras que proponían como método para alfabetizar había surgido del análisis de problemas y situaciones que se presentaban como de gran importancia en el sitio donde trabajaron y del estudio de la comunicación verbal con los colonos. El conjunto de palabras trataba de cubrir los diferentes aspectos de la realidad social. Metodológicamente se delimitaron cuatro áreas:

1. Área de problemática general, en la cual se consideran los problemas de la población, urbanismo, salud (física y mental).
2. Área económica: desempleo, pobreza, explotación, bajos salarios, etc.
3. Área Jurídico- política: el papel del Estado, los aparatos represivos, estructura del poder burgués y función de la legalidad, la democracia formal, etc.
4. Área ideológica-cultural: aculturación de las masas marginales- urbanas, función de los aparatos ideológicos, ideología dominante y conciencia oprimida, los mitos del sistema, etc.¹⁸⁰

¹⁸⁰ SEPAC, *Método de Alfabetización*, p. 19.

Las palabras que se consideraron útiles para el proceso de concientización son veinte:

- | | | |
|------------|----------------|------------------|
| 1. Tele | 8. Escuela | 15. Sexo |
| 2. Lote | 9. Mueblería | 16. Trabajo |
| 3. Rico | 10. Voto | 17. Alcohol |
| 4. Casa | 11. Iglesia | 18. Dueño |
| 5. Policía | 12. Líder | 19. Ley |
| 6. Maquila | 13. Basura | 20. Organización |
| 7. Camión | 14. Enfermedad | |

Según Martín de la Rosa, los criterios a través de los cuales captaron la problemática de las palabras escogidas son los siguientes:

- 1.- La situación que vive el hombre del pueblo trabajador es consecuencia inevitable de un sistema social: los privilegios de unos cuantos generan la miseria de las mayorías. (Rico, dueño, raza, trabajo, lote, mueblería).
2. El sostenimiento de esos privilegios exige una serie de mecanismos para convencer al pueblo de que todo lo que pasa es natural y que todos tienen la posibilidad de alcanzar lo mejor. (Tele, escuela, iglesia, voto, ley).
- 3.- La falta de recursos económicos y bienestar no la determinan los defectos del hombre, sino las características de un sistema social, injusto e irracional. (Enfermedad, casa, maquila, camión, hambre)
- 4.- La falta de oportunidades que se deriva de las situaciones antes descritas es la causa del surgimiento de muchos otros problemas. (Trabajo, escuela, basura, drogadicto, alcohol).
- 5.- El gobierno de clase mantiene una situación que afecta a la gente pobre en beneficio de los grupos económicamente poderosos. (Rico, camión, plaza, policía, dueño).
- 6.- “La unión hace la fuerza”, solo el pueblo organizado podrá resolver sus problemas. (Lote, Ley, organización, líder).
- 7.- Las características de una sociedad represiva se manifiestan aun en el ámbito cotidiano. (Niño, Mujer, sexo).¹⁸¹

Cada palabra se trabaja a partir de una imagen. Por ejemplo, en la imagen siguiente, tenemos la palabra Rico:

¹⁸¹ Servicios Educativos Populares A.C (SEPAC), (1978), *op. cit.*, p.29.

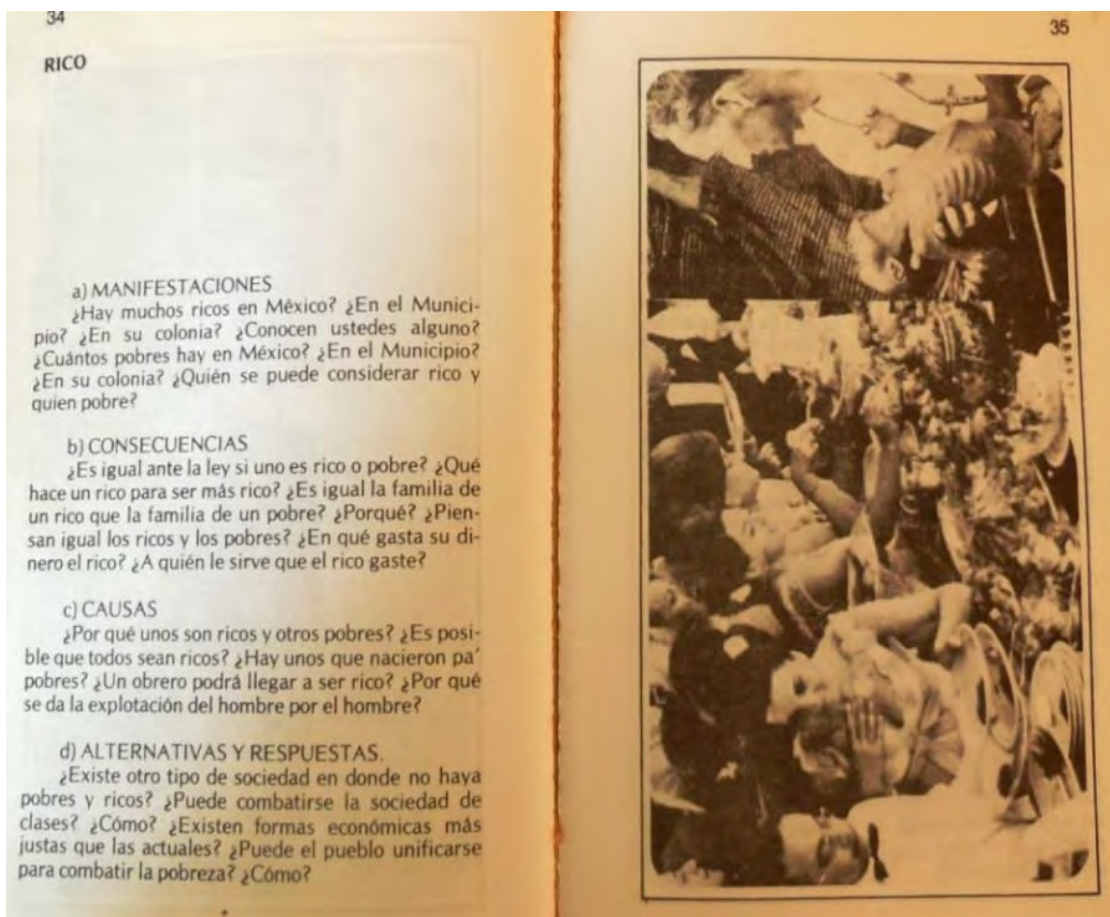


Fig. 5. Descripción sobre el proceso para realizar el análisis de la palabra RICO.

Después de analizar la imagen, se inicia el proceso de diálogo a través de cuatro etapas que se describen a continuación:

a) Manifestaciones

¿Hay muchos ricos en México?, ¿En el municipio?, ¿En su colonia?, ¿Conocen ustedes alguno?, ¿Cuántos pobres hay en México? ¿En el municipio?, ¿En su colonia?, ¿Quién se puede considerar rico y pobre?

b) Consecuencias

¿Es igual ante la ley si uno es rico o pobre?, ¿qué hace un rico para ser más rico?, ¿Es igual la familia de un rico que la familia de un pobre?, ¿Por qué?, ¿Piensa igual los ricos y los pobres?, ¿En qué gasta su dinero un rico?, ¿A quién le gusta que el rico gaste?

c) Causas

¿Por qué unos son ricos y otros son pobres?, ¿Es posible que todos sean ricos?, ¿Hay unos que nacieron pa' pobres?, ¿Un obrero podrá llegar a ser rico?, ¿por qué se da la explotación del hombre por el hombre?

d) Alternativas y respuestas

¿Existe otro tipo de sociedad en donde no haya pobres y ricos?, ¿Puede combatirse la sociedad de clases?, ¿Cómo?, ¿Existen formas económicas más justas que las actuales?, ¿puede el pueblo unificarse para combatir la pobreza?, ¿Cómo?¹⁸²

Se trata de un proceso muy diferente del realizado por el INEA, que analizaremos en el cuarto capítulo. En el equipo del SEPAC se partía de la realidad de los educandos, así como de la problemática específica de Ciudad Nezahualcoyotl. Los materiales de trabajo fueron diseñados por el mismo equipo de trabajo y fueron modificados varias veces conforme a criterios de evaluación. Las veinte palabras generadoras seleccionadas formaban parte del universo vocabular de los educandos, no eran aplicables a otros contextos, ya que ponían en juego un compromiso con la realidad que les rodeaba, y al mismo tiempo abrían un abanico de posibilidades, de formas de organización, así como la posibilidad para construir otras formas de vida desde la organización y el trabajo colectivo.

En este proyecto la formación del promotor era muy importante, porque no se consideraba alguien externo a la comunidad, no era el dueño del conocimiento, simplemente acompañaba, formaba parte del equipo, conocía la realidad y participaba con el grupo por una verdadera transformación, estaba necesariamente vinculado a redes y espacios de lucha y resistencia.

El proyecto del SEPAC nos deja claro que sus propósitos no eran sólo la alfabetización, sino que la alfabetización es el medio. Hace énfasis en la politización de la educación, la concientización en el sentido freiriano, y apuesta por una verdadera transformación de su propia realidad, ya que, hace hincapié en temas como la lucha de clases y la injusticia social.

¹⁸² SEPAC, *Método de Alfabetización*, p. 34.

— Capítulo III —

Paulo Freire, la educación de adultos y el CREFAL

*"Es posible la vida sin sueño, pero no la existencia humana
y la historia sin sueño"*

Paulo Freire

1.- La educación de adultos como movimiento social

Al hacer un análisis sobre la situación de la educación de adultos podemos ubicar las tendencias o enfoques en el periodo de los setenta, en el que se articulan nuevos escenarios económicos, políticos, científicos y tecnológicos para el país que estaba en vías de una reestructuración social. Las palabras educación de adultos quisieron significar el inicio de nuevos tiempos. Ante la evidencia de altas cifras de analfabetos y ante la esperanza de que sería justa e incluso productiva la participación de los sujetos, grupos y comunidades marginadas en los procesos sociales y económicos de “desarrollo” para solucionar entre otras cosas sus propias “marginalidades”, surgieron y se diseñaron propuestas de una educación dirigida preferentemente a adultos pobres, cuyas biografías incluían, además de otras carencias, las del saber escolarizado.

El inicio de la década de los años sesenta supuso, en lo económico, el auge del denominado “desarrollismo”. Se llamó así a la teoría que consideraba el desarrollo como un proceso lineal que parte, justamente, del subdesarrollo (situación en la que supuestamente se encontraba América Latina) para llegar, después de atravesar varias etapas, al desarrollo, situado en el extremo final del proceso. El subdesarrollo aparece, de esta manera, como una carencia que es posible superar con la condición de ajustarse al *modelo* de desarrollo que se corresponde con la situación económica y social lograda por los países hegemónicos. Esta teoría percibió la educación como un sector auxiliar para sus propósitos económicos. Le adjudicó, como objeto fundamental de su tarea, la preparación de los “recursos humanos” para lograr llegar al fin de ese proceso lineal, o sea, al desarrollo, a través de la industrialización.¹⁸³

Tanto el modelo económico como el pedagógico del desarrollismo, ambos importados de los países ricos, son modelos abstractos, supuestamente válidos para todas las sociedades, que no tienen en cuenta las singularidades de cada una de ellas. De ahí que se diera prioridad en el currículo a todas aquellas cuestiones que tendieran al logro del crecimiento económico. Con este fin, se propiciaron

¹⁸³ CARREÑO, “Teoría y práctica de la educación liberadora”.

reformas con las que se pretendía un rápido adiestramiento de la mano de obra productiva para el proceso de industrialización.

Las comunidades progresistas de la época compartían al menos dos temas de discusión: el carácter reproductor o progresista de las instituciones educativas, y los efectos positivos o negativos de la vinculación del sistema escolar moderno con el mundo productivo. Estas dos perspectivas tuvieron cabida y expresión en la *Revista Educación de Adultos*. A través de sus artículos se vislumbra que hay dos proyectos antagonistas de sociedad: uno que subordina lo social a lo económico y al imperio del mercado, mientras que el otro prioriza lo social. En el primero se impone la modernidad instrumental como proyecto de organización de la sociedad. Son las instituciones las que tienden a implementar programas y proyectos de alfabetización, con el objetivo de generar conocimientos técnicos, haciendo énfasis en la educación y capacitación para el trabajo, la productividad, los niveles de eficiencia, calidad, y competitividad que demandaba el país, para insertarse de una mejor manera en la economía de mercado, la internacionalización de la economía y la globalización.

Según algunos de los artículos revisados, los programas de educación vinculada al trabajo como modalidad de la educación de adultos, tenían como función específica posibilitar que los jóvenes y adultos adquirieran las competencias laborales y profesionales para una integración más completa de la sociedad.¹⁸⁴ Para Onavis Cabrera:

Una característica importante de esta modalidad es que los programas están estructurados en torno a dos propósitos, lo que da por resultado dos tipos de programas: los que tienen una orientación centralmente productiva y los centralmente educativos. Los contenidos curriculares de la propuesta Educación y Trabajo, por lo general, son elaborados, ordenados y seleccionados por los expertos, a partir de la demanda de calidad y cantidad de los dueños o directores de la entidad productiva. Sin tener en cuenta las opiniones de los propios sujetos de formación y capacitación, ni los

¹⁸⁴ Algunos de los artículos de particular interés que aparecen en estas revistas, referidos a educación, capacitación y trabajo, son: DUCCI, "Algunos conceptos de trabajo"; CHÁVEZ, "Educación y Trabajo"; VIDART, "Elementos para la formulación de una propuesta de capacitación"; CREFAL, "Proyecto Regional de Educación Básica"; PRIETO Y SIERRA, "El CREFAL ante la educación y el trabajo", y PIERRE, "Hacia una estrategia de capacitación de los adultos".

requerimientos de los diferentes sectores que demandan la calificación de la fuerza de trabajo.¹⁸⁵

El segundo modelo plantea un rechazo absoluto al sistema escolar moderno. Defiende la postura de que la educación de adultos no se resuelve desde la economía de mercado, desde la competitividad, ni desde la eficiencia técnica, sino desde una racionalidad que se fundamenta en los valores éticos de la sociedad. Este proyecto configura un proyecto de modernidad antagonista y alternativo, que se fundamenta en la equidad, la solidaridad, el respeto a la diferencia y a las identidades, con una estrategia de desarrollo humano. En el que la técnica no es el fin, sino el medio para construir una racionalidad histórica latinoamericana.

Tenemos un proyecto que se enmarca en la dimensión instrumental de la modernidad, y otro que se inscribe en los valores y en la dimensión humanista del sujeto de la educación.¹⁸⁶ Para la concepción instrumentalista, la educación es una práctica pedagógica desvinculada de la realidad, de la experiencia, de la subjetividad, de la cultura, de la vida cotidiana, de los sujetos de la práctica educativa obviamente, fue desde la concepción humanista de la educación de adultos que se valoró la propuesta de Paulo Freire, en la que invita al educador a transgredir las reglas de la pedagogía dominante. Freire considera la educación como un proceso de diálogo en el que dialécticamente se articulan las subjetividades de los participantes en una dinámica de apropiación de los conocimientos, no como una mera transmisión, sino como un intercambio de saberes, de recreación y de enriquecimiento vital de los adultos. Como hemos visto, para Freire:

La concepción humanista problematizante de la educación descarta toda posibilidad de manipulación del educando. De ahí que, para los que realmente son capaces de amar al hombre y la vida, para los biófilos, el absurdo está no en la problematización de la realidad que minimiza y aplasta al hombre, sino en el enmarcamiento de esta realidad que deshumaniza.¹⁸⁷

¹⁸⁵ CABRERA, "La educación de adultos frente al dilema de la modernidad", p.129.

¹⁸⁶ CABRERA, "La educación de adultos frente al dilema de la modernidad", p.120.

¹⁸⁷ FREIRE, *Ensayos escogidos*, p. 1.

Aquel mundo cultural oprimido y constantemente invisibilizado, que a pesar de todo logró resistir por mecanismos más o menos activos, encontró en el marco de esa crisis, nuevas posibilidades de desarrollo. Comenzó a organizarse el campo de las "alternativas pedagógicas", como propuestas de reemplazo al tradicional sistema escolar. Ellas encontraron en Paulo Freire uno de los principales aportes.

A partir de los primeros años de la década de los setenta surgen, además de los rutinarios desdoblamientos de la educación de adultos, propuestas de educación (con la moderación europea en algunos casos y el radicalismo latinoamericano en otros) que representan el retorno de la educación de las clases populares y de toda la educación a su condición de *movimiento*.

Resulta significativo que en el primer número de la *Revista Educación de Adultos* se mencione en la portada a Paulo Freire y que lleve como título "La educación de adultos como movimiento social",¹⁸⁸ en el cual se hace un análisis de los elementos que tiene la educación de adultos para convertirse en un movimiento nacional de carácter social. Fue escrito por el peruano César Picón Espinoza, quien tiene una amplia trayectoria en el campo de la educación de adultos. Actualmente es especialista principal de educación de adultos de la OEA y comisionado del CREFAL,¹⁸⁹ fue coordinador-fundador del programa Red de Alfabetización y Educación Básica Popular del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), y ha destacado por sus contribuciones en el campo de la educación de adultos.

¹⁸⁸ La *Revista Educación de Adultos* salió a la luz pública a dos años de la creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). El primer número se publicó en 1983 y el último en 1994. Salieron en total 19 números y su publicación fue trimestral.

¹⁸⁹ Una de las publicaciones más recientes de PICÓN es *La educación de adultos en América Latina y el Caribe*. Otros artículos de particular interés del autor: "Caracterización de la educación de adultos"; "Las reformas educativas en el Perú"; "Una experiencia en proceso"; "Aportes de las organizaciones no gubernamentales en América Latina"; "Entrevista al Dr. Pablo Latapí", y "La investigación para el desarrollo en una perspectiva cultural y educativa" (véase en la bibliografía las referencias completas).

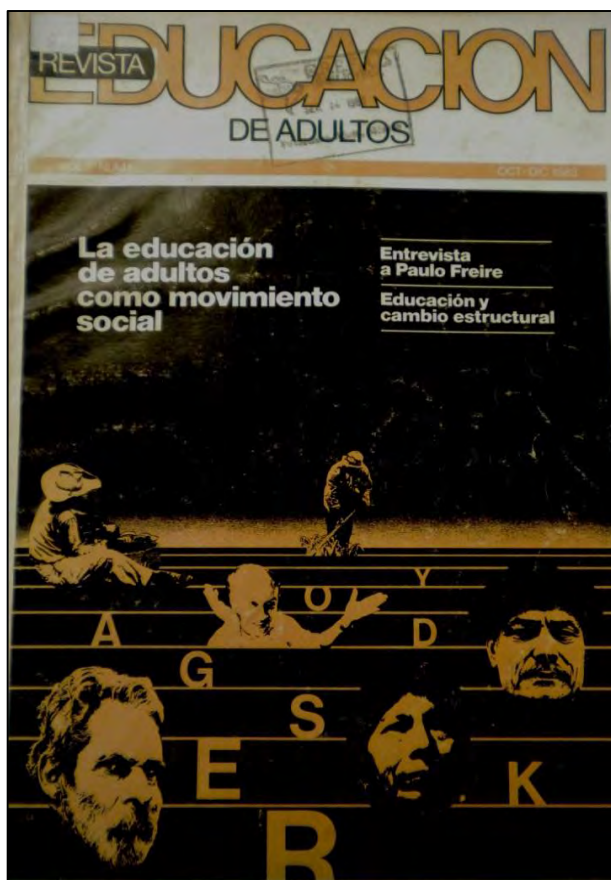


Fig. 1. Portada del primer número de la *Revista Educación de Adultos* (1983).

En el ensayo César Picón argumenta que la educación de adultos tenía todas las potencialidades para convertirse en un movimiento nacional de carácter social cuyas vertientes fundamentales serían: alfabetización, postalfabetización, trabajo y desarrollo, y afirmación histórico-cultural. Entre sus diversas vertientes figurarían la educación indígena y la educación popular. En este ensayo, el autor expresa que las intenciones, ritmos, tiempos y dinámicas del Estado, no son coherentes con la práctica porque no toman en cuenta las necesidades y ritmos de los pueblos. Hace hincapié en que en ese momento histórico (1983), existía un conjunto de condiciones o factores que creaban una atmosfera, un *momentum* favorable para la emergencia y/o fortalecimiento de los movimientos nacionales de educación de adultos. Aunque se presenta un panorama confuso entre la intencionalidad, los propósitos y la praxis de la educación de adultos, dice que la fuerte voluntad política proviene del pueblo y la del pueblo proviene del pueblo mismo. La voluntad política del pueblo debiera condicionar necesariamente la voluntad política del gobierno.

En su artículo Cesar Picón hace un llamado a la responsabilidad social y al compromiso con nuestro ser histórico, como factores positivos que facilitarían múltiples tareas y acciones dentro de los movimientos nacionales de educación de adultos. Tales factores provienen de la toma de conciencia de nuestro entorno físico y social, nuestra identidad histórico-cultural y la ineludible necesidad de actuar para modificar la realidad en la que vivimos. Con este ensayo se abre la brecha para pensar la educación de adultos como movimiento social.

Según este autor, la idea de educación popular irrumpió como movimiento social, y en algunos países, como un movimiento de carácter clandestino producido al margen de la educación de adultos institucional. Al lado izquierdo de un trabajo institucional de educación para el pueblo, la educación popular irrumpe como un movimiento, primero de renovación, después de revolución del saber y de transformación del mundo a través del poder del saber popular.

En 1984, la *Revista Interamericana de Educación de Adultos*,¹⁹⁰ por conducto de César Picón, publicó la primera entrevista realizada a Pablo Latapí sobre el tema de educación de adultos y educación popular, y durante los cinco años siguientes se publicaron entrevistas a personajes y educadores destacados en el ámbito educativo, como Paulo Freire, Thomas La Belle, Ramón G. Bonfil, Vicente Santuc y Philip H. Coombs; la mayoría de las entrevistas asumieron como eje principal el tema de la educación popular.

¹⁹⁰ La *Revista Interamericana de Educación de Adultos (RIEDA)*, publicada desde 1978 se ha difundido en la mayoría de los países de América Latina y en otras partes del mundo. Tiene gran relevancia en el devenir histórico de la educación de adultos y ha publicado 79 números. Su creación fue producto del Programa Desarrollo Educativo (PREDE) de la OEA, particularmente del proyecto multinacional "Alberto Masferrer" de Educación Integrada de Adultos, que inició en 1977. Este proyecto se propuso cumplir en los centros multinacionales de Argentina, Costa Rica, Chile, Venezuela y México, a través del CREFAL el siguiente objetivo: "Favorecer el desarrollo de la capacidad de cada uno de sus Estados miembros para encarar en forma sistémica e interdisciplinaria la identificación y solución de los problemas de educación de adultos, con la finalidad de apoyar el desarrollo integral de los países de conformidad con sus respectivas determinaciones; y de profundizar la cooperación internacional, con especial énfasis en el ámbito regional". Durante 1978 la producción editorial de la *RIEDA* estuvo a cargo del Centro de Chile del Proyecto Multinacional de Educación de Adultos. Desde su inicio tuvo un carácter internacional y especializado en la educación de adultos. A partir de 1979, el consejo editorial se transfirió del Centro de Perfeccionamiento en Santiago de Chile a los Talleres Gráficos del CREFAL en Pátzcuaro, México. Cabe mencionar que desde que la *RIEDA* se transfirió al CREFAL, hasta 1996, el financiamiento provino de la OEA, pero la dirección estuvo a cargo de ambas instituciones.

En la entrevista a Pablo Latapí Sarre (1927-2009) se hace énfasis en el concepto de “educación popular”.¹⁹¹ Latapí señala que América Latina constituye una región privilegiada en educación de adultos, pues América Latina fue la cuna de la educación liberadora y de la concientización. El denominador común de estas corrientes es su intencionalidad política; la causa fundamental que explica su impulso es la situación de injusticia que viven vastos sectores de la población en nuestros países. De esa manera según este autor la educación popular es una respuesta social y política, una reorientación de carácter ideológico de la acción educativa, que aspira a fortalecer el poder popular como medio indispensable de supervivencia, de reivindicación o de lucha de las clases oprimidas.¹⁹²

Pablo Latapí trabajó en las comunidades rurales de Querétaro (México), en el marco del Proyecto Especial de Educación para el Desarrollo de las Poblaciones que habitan en Áreas Rurales y Áreas Urbanas Marginadas de la OEA. La idea fue trabajada y diseñada con el economista Carlos Muñoz Izquierdo (1937-2014),¹⁹³ y su trabajo se centró principalmente en el ámbito económico, en la posibilidad de generar una “economía campesina paralela” y orientar las actividades educativas a apoyarla y consolidarla. Es decir, la solución consistía en ir generando gradualmente, en varias microrregiones, una economía campesina que por muchos años se mantuviera relativamente aislada y coexistiera paralelamente a la moderna: pequeñas unidades agroindustriales, de carácter autogestionado, comprarían los productos de pequeñas unidades autogestionadas de producción; la comercialización se hacía a través de redes de cooperativas de consumo y empleando cooperativas de transporte. El sistema trataría de integrar la producción, el procesamiento, la distribución, el consumo y el financiamiento, y estaría manejado totalmente por los propios campesinos. Para Pablo Latapí: “La educación popular

¹⁹¹ Pablo Latapí, investigador mexicano, fue fundador y primer director del Centro de Estudios Educativos (1963) y de la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (1970). Coordinó el Programa Nacional de Investigación Educativa del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (1977-1982) y fue consultor internacional para la OEA, la UNESCO y otros organismos internacionales. En 1992 recibió el Premio interamericano de Educación “Maracay”, otorgado por la OEA, y el Premio Científico en Educación de la Fundación Luis Elizondo.

¹⁹² PICÓN, “Entrevista al Dr. Pablo Latapí”.

¹⁹³ Entre sus artículos cabe citar: MUÑOZ, “Bases para la incorporación de contenidos de educación básica para adultos” y MUÑOZ, “Economía política de la educación de adultos”.

es un sitio de encuentro de muchos educadores que están decididos a insertar su acción en la lucha social al lado de los oprimidos; y sobre todo, un sitio de encuentro del pueblo que gradualmente avanza en su concientización y organización”.¹⁹⁴

En este mismo tenor se pronunció el antropólogo brasileño Carlos Rodríguez Brandão (1941), amigo y colaborador de Paulo Freire en los sesenta, en un artículo titulado “Los caminos cruzados: formas de pensar y realizar educación en América Latina”.¹⁹⁵ El autor examina la génesis y el desarrollo de la educación de adultos desde diferentes ópticas: como una práctica liberadora o como un movimiento que reproduce esquemas de la educación tradicional. En su artículo analiza tres tipos de educación en constante juego de oposiciones: la popular, la de adultos y la permanente. En este artículo comenta que en Brasil, el lugar social que generó la educación popular en la década de los setenta es el de movimientos y centros militantes de educación y cultura: Movimiento de Cultura Popular, Movimiento de Educación de Base y Centro Popular de Cultura. En países como Cuba, Brasil (hasta el 64), Chile y Nicaragua, la educación popular no pretendió significar una forma avanzada de educación de adultos, sino un movimiento pedagógico que radica en la negación de la educación de adultos y del sistema educativo institucional que la genera.

Bajo esta misma línea, en el segundo número de la revista, titulado “Nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos”, destaca la entrevista al antropólogo y pedagogo estadounidense Thomas La Belle,¹⁹⁶ titulada: “Funcionalidad y estrategias de la educación no formal”. Este especialista se encontraba en México efectuando una investigación sobre los programas recientes

¹⁹⁴ PICÓN, “Entrevista al Dr. Pablo Latapí”, pp. 183-184. Otros artículos de Latapí: “La educación formal en México”; “Perspectivas de la educación de adultos a la luz de la pobreza en América Latina”; “Algunas prioridades de investigación en el campo de la enseñanza técnica y la formación profesional en América Latina”; “Una aproximación teórica para el análisis de las políticas de educación de adultos” y “El futuro de la alfabetización en América Latina” (véase la bibliografía para las referencias completas).

¹⁹⁵ RODRÍGUEZ BRANDÃO, “Los caminos cruzados”. Carlos Rodríguez ha realizado diversos estudios sobre educación popular. Uno de sus principales libros es *Saber e ensinar. Tres estudos de Educação popular*.

¹⁹⁶ Thomas La Belle es investigador de la Universidad de California en Los Ángeles. Antropólogo, especialista en Latinoamérica, experto en educación no formal, autor -entre otros- del libro *Educación no formal y cambio social en América Latina*.

de educación no formal en el Nuevo Continente. En la entrevista hace un análisis sobre el fracaso de la educación no formal en México y argumenta que hay dos formas de dilucidar el problema: una –de carácter político– que trata de explicar las fallas a partir de la dependencia, de los intereses de clase, etc.; otra –de carácter técnico– que intenta hacerlo basándose en los aspectos técnico y estratégico de los programas. La Belle comenta que cuando en el 75 estudió los programas de educación no formal en América Latina, y escribió a raíz de ello un libro publicado al año siguiente, se dio cuenta de la existencia de dos modelos: el de “privación-desarrollo” y el de “dependencia-liberación”. En sus palabras:

Hacia el año 70-71, visitando diferentes ministerios de educación en América Latina, era imposible hablar de concientización, de Freire, de Illich, del CIDOC. Todo el mundo tenía miedo porque se decía que estos autores eran “políticos” y “revolucionarios”. En el 75 se hablaba más sobre estos temas, pero aún de manera limitada. Ahora, en 83, la literatura sobre la educación no formal está llena de “educación popular”, “educación participativa”, “investigación participativa”, etc. Paiva, García Huidobro, Barreiro, Schmelkes, Gajardo, Fals Borda, Wertheim, Yopo, Vio Grossi, Cariola y muchos más abordan estos temas. Éste es el primer modelo. El otro es el procapitalista, que continúa existiendo y que no noto tanto en la literatura, ni en las conversaciones con otros investigadores. Más bien proviene de AID, del Banco Mundial y de los que respaldan los grandes proyectos.¹⁹⁷

Además, plantea un tercer modelo: el de la educación revolucionaria, que en su opinión no se ha estudiado lo suficiente. Se refiere a la educación clandestina que se imparte antes de la revolución, por ejemplo, con “Sendero Luminoso” en el Perú, algunos grupos en Colombia, en Guatemala y El Salvador. Ellos tienen como misión movilizar a la gente, presentarles valores, darles adiestramiento militar y/o de otro tipo. Según Thomas La Belle, ésta es la forma de educación no formal que no se ha estudiado, ni en América Latina ni en otras naciones. La Belle comenta que en casi todos los países que han tenido revoluciones violentas, como China, Irán, Cuba y Nicaragua, existieron períodos pre y post revolucionarios de educación no formal. El primero dedicado a la movilización y el segundo a la consolidación y

¹⁹⁷ GARCÍA, J. “Nuevas estrategias de comunicación”. Véase también: SCHUGURENSKY, “Entrevista a Thomas La Belle”.

reestructuración social. Cada uno de estos modelos tiene su ideología, perspectiva política, marco teórico, pedagogía y metodología propias.¹⁹⁸

Por lo tanto, revisando la línea de estos autores, se puede decir que en la educación popular hubo un momento de ruptura con la educación de adultos, ya que se definió como un trabajo político de liberación popular, que proponía una nueva teoría renovadora de las relaciones hombre-sociedad-cultura-educación. Este fue el momento de cambio en el que se concibió la posibilidad de pasar de una educación para el pueblo a una educación creada por el pueblo, en el que éste transitaría de sujeto económico a sujeto político, al reapropiarse de una educación a fin de convertirla en la educación de su proyecto histórico.

En otras palabras, la educación popular es la negación de una educación dirigida a las clases populares, entendida como una forma compensatoria y legitimadora de la necesidad política de mantener sujetos populares fuera del alcance de una educación verdadera. La educación popular aspira a promover la autonomía y la conciencia, a entender la realidad. En síntesis, pretende romper con los modelos educativos tradicionales, que perpetúan (a veces solapadamente) el binomio opresor-oprimido; además plantea la necesidad de superar la dicotomía entre el conocimiento abstracto y el conocimiento concreto, entre la teoría y la práctica, entre lo específico y lo cotidiano.

Por otra parte, la socióloga de la educación mexicana Sylvia Schmelkes (1948),¹⁹⁹ en su artículo “La educación de adultos y la productividad rural”, se refiere al distanciamiento disciplinario que ha caracterizado el desarrollo de las investigaciones en educación de adultos, pues éstas han centrado sus esfuerzos, al menos en nuestro país, en cuestiones relativas a la alfabetización y a la educación básica, o en todo caso en lo referente a la capacitación para la vida y el trabajo en medios urbanos. Comenta que los estudios relacionados con la producción agrícola, o se han enfocado a la investigación básica experimental o bien se reducen a

¹⁹⁸ GARCÍA, “Nuevas estrategias de comunicación”, p. 42.

¹⁹⁹ Sylvia Schmelkes es conocida por su trabajo en la educación intercultural y por su libro *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Ha realizado estudios exploratorios sobre buenas prácticas en programas de apoyo a indígenas en educación superior. Entre sus artículos destacamos: “Educación de adultos y productividad rural”; “Las potencialidades de la postalfabetización vinculada al trabajo” e “Intercultura y educación de jóvenes y adultos”.

establecer relaciones entre escolaridad y extensión agrícola, por un lado, y productividad por otro. Es difícil concebir un programa de educación de adultos en el medio rural sin considerar el aspecto estrictamente productivo de esta educación. Schmelkes cuestiona el papel de la educación en el desarrollo rural, y argumenta que no hay nada que hacer desde el punto de vista educativo, si lo que se persigue es aumentar la productividad. Insiste en la importancia de que los educadores de adultos se preocupen por los problemas que aquejan a 20 millones de campesinos de nuestro país. Según Schmelkes, los programas educativos se llevan a cabo de forma aislada y desvinculada de la instancia económica y/o política de la vida de los campesinos.

2.- La función del CREFAL en la educación de adultos

En 1949, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO) promovió y realizó en Elsinor, Dinamarca, la primera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. En ella se plantearon por primera vez a nivel internacional, las posibilidades de una educación destinada a los adultos, con metodologías y programas inspirados en sus necesidades psíquicas y educativas.

Dos grandes proyectos surgieron de la cooperación con la UNESCO: el ensayo piloto de Educación Básica y la fundación del CREFAL. En 1948, Jaime Torres Bodet fue nombrado director de la UNESCO y extendió su interés por la campaña alfabetizadora en el marco internacional. En la dirección a su cargo apoyó dicha campaña, para lo que reunió un seminario en Quintadinha, Brasil, con el apoyo de la Organización de los Estados Americanos (en adelante OEA) y de educadores de varios países latinoamericanos. De este grupo surgió la idea de crear un centro dedicado a la formación de especialistas y preparación de materia de enseñanza para combatir el analfabetismo.

El primero de estos centros se estableció en Pátzcuaro, Michoacán, en 1950, con el nombre de Centro Regional para la Educación Fundamental (CREFAL) que comenzó a trabajar al mando del educador y sociólogo michoacano Lucas Ortiz Benítez (1904-1985). Pátzcuaro fue una de las primeras ciudades que fundaron los

purépecha, hacia el año 1300. Se ubica en la región lacustre del estado de Michoacán en la región oeste del país, en México.

En esas fechas, en *El Correo* de la UNESCO, aparecían de los siguientes encabezados: “Pátzcuaro primera promoción para el derecho a vivir”, “Pátzcuaro donde se enseña como vencer la ignorancia”, “Ocho meses de Pátzcuaro; un experimento social sin precedentes en el mundo”, con estos encabezados se puede notar el gran impacto que generó la fundación del CREFAL en Pátzcuaro. Considerado como un laboratorio de adiestramiento para educadores rurales de todo Latinoamérica, con la intención de que la labor que se inició en Pátzcuaro, se extendiera después a todo el continente una especie de proceso en cadena, para reducir el analfabetismo y la pobreza que lo acompaña.

Los estudiosos como Tibor Mende, describían a Pátzcuaro como uno de los lugares más exóticos de México, o “la Suiza de México”, lugar elegido a causa del gran número de comunidades rurales existentes en sus cercanías y en las que se podían realizar estudios prácticos:

Además de los que tenía bien ganados por sus famosos paisajes y su no menos famoso “mercado de los viernes” el pueblo mexicano de Pátzcuaro ha adquirido hace poco tiempo un nuevo título al convertirse en cuartel general de uno de los más inusitados experimentos de orden social que se llevan a cabo en el mundo. El laboratorio donde se realiza este experimento está constituido por 18 aldeas rodeadas por el imponente escenario de Michoacán y pobladas por los bronceados descendientes de los indios tarascos, apegados aún su música, idioma, que alternan con el español hablado en todo el país.

Era un proyecto de tal magnitud que no sólo estaba concebido para responder a las necesidades locales latinoamericanas, sino también para servir como referente y estímulo para las campañas de educación fundamental en otras partes del mundo.

En el CREFAL se empezaron a realizar los primeros estudios y a elaborar los primeros materiales didácticos que se pondrían en práctica no sólo en México, sino en varios países de América Latina.²⁰⁰ Siguiendo los objetivos de abatir los altos índices de analfabetismo e ignorancia de la región, y de mejorar las condiciones de

²⁰⁰ TORRES SEPTIÉN, “En busca de la modernidad”, pp. 482-483.

vida de las comunidades indígenas y campesinas, promovieron, mediante la inserción de personal especializado en los núcleos comunales, programas de educación, salud, alimentación, disfrute del tiempo libre y especialización en técnicas agrícolas. “La educación fundamental es un método de emergencia imaginado por la UNESCO para dar a los millones de seres que viven en las regiones poco favorecidas de la tierra el mínimo de instrucción que necesitan, para mejorar sus condiciones de vida, su higiene, organización social, económica y política”.²⁰¹

De acuerdo con Emmanuel de Jesús Hipólito, la consolidación del CREFAL en Pátzcuaro se debe principalmente a la fuerte influencia de dos personas, por un lado, la influencia de Jaime Torres Bodet, fue un elemento que facilitó la instalación del CREFAL en México fue el nombramiento del educador mexicano Jaime Torres Bodet como el segundo Secretario General de la UNESCO, en 1948, quedando bajo su responsabilidad la administración, organización y jerarquización de los programas más importantes del organismo. Y sería el mismo Torres Bodet quien habría de impulsar, desde la oficina de la Secretaría, la creación de una Red de Centros Regionales de Educación Fundamental como uno de los proyectos educativos de mayor importancia a nivel mundial; para algunos, sin un diagnóstico previo y como una mera “ocurrencia”. Y también a la gran influencia que ejerció expresidente de México, General de División Lázaro Cárdenas del Río, quien una vez enterado de la intención de la Unesco de establecer en territorio mexicano una Escuela Internacional de Educación Fundamental con influencia en América Latina, tomó la iniciativa para realizar una propuesta en favor de la ciudad de Pátzcuaro: “Dadas las características y los fines que tendría el Centro, el Gral. Cárdenas resolvió donar su ‘Quinta Eréndira’, ubicada en la ciudad de Pátzcuaro, para el establecimiento y funcionamiento del mismo”.²⁰²

A principios de 1960, la UNESCO convocó a un grupo de especialistas para analizar y evaluar la situación de los Centros Regionales de educación fundamental y la orientación que adoptarían a partir de ese momento. La UNESCO determinó

²⁰¹ ANÓNIMO, “Pátzcuaro primera promoción para el derecho de vivir”.

²⁰² DE JESÚS, *El Crefal: una institución vertebradora*, p. 210.

que el CREFAL iniciara una nueva etapa de trabajo de diez años y ampliara su programa de actividades haciendo una cuidadosa revisión de los objetivos planteados. El énfasis del cambio se otorgó al cumplimiento de una labor formadora de mayor alcance y precisión, y de aplicación práctica en el contexto y el desarrollo de la comunidad. A juicio de las Naciones Unidas “la educación fundamental debería actuar en un contexto más amplio de desarrollo, frente a la necesidad de organizar cooperativas, estimular el crédito y otras actividades sociales y económicas”. El CREFAL cambio su nombre por el de *Centro Regional de Educación Fundamental para el Desarrollo de la Comunidad en América Latina*.²⁰³

Como consecuencia, la Conferencia General de la UNESCO, en su décima reunión realizada en 1968, aprobó una resolución mediante la cual las actividades del CREFAL se orientaban por segunda vez con el fin de “ofrecer apoyo a los Estados Miembros en materia de alfabetización y promover la alfabetización funcional en el contexto de la educación de adultos en general”. Esta situación marcaría la segunda transformación del Centro y el cambio consecuente de su nomenclatura, ahora con el nombre del *Centro Regional de Alfabetización Funcional para las Zonas Rurales de América Latina*, mismo que sería “determinado luego de la consulta con los Estados Miembros de la Región y con el Comité Administrativo de Coordinación de las Naciones Unidas”.²⁰⁴

A partir de 1974, el CREFAL se convirtió en una institución educativa internacional del Gobierno de México, bajo el nombre de *Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina y el Caribe*. Sus objetivos son definidos como de organización, documentación, formación y animación, tendientes a promover la educación de adultos y la alfabetización funcional en el marco de la educación permanente.²⁰⁵

Las actividades realizadas por el CREFAL han sufrido transformaciones y cambios a lo largo de los setenta años de funcionamiento. De acuerdo con Gunter Dietz, durante la primera etapa el CREFAL realizó dos tipos de proyectos:

²⁰³ DE JESÚS, *El Crefal: una institución vertebradora*, p. 171

²⁰⁴ DE JESÚS, *El Crefal: una institución vertebradora*, p. 213.

²⁰⁵ DE JESÚS, *El Crefal: una institución vertebradora*, p. 217.

- En primer lugar, se dedicó a entrenar a alumnos becarios procedentes de varios países latinoamericanos que, además de ser formados en cursos teóricos que se impartían en el centro de Pátzcuaro, salían en grupos a las comunidades e iniciaban pequeños proyectos de desarrollo y educación de adultos. En los años sesenta se abandonó el entrenamiento a becarios.
- En segundo lugar, el CREFAL desarrolla “proyectos especiales” de aculturación y desarrollo, con personal de organismos internacionales como la UNESCO y la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Aunque en todos estos proyectos el aspecto educativo era esencial, ya desde los primeros intentos (en los años cincuenta) también se abarcaban temas económicos como la concesión de créditos y la introducción de cooperativas.²⁰⁶

Según el análisis de Cecilia Greaves, el CREFAL es una institución que ha tenido una importancia considerable en la alfabetización y formación de especialistas en educación de adultos, no sólo en México, sino en América Latina. El CREFAL tenía como finalidad adiestrar a maestros normalistas, médicos, enfermeras, agrónomos y trabajadores sociales, para planear, dirigir o administrar proyectos nacionales o regionales de mejoramiento social y económico de las comunidades que padecían abandono, insalubridad, miseria e ignorancia. Su zona de influencia comprendía las 22 comunidades vecinas en las que habitaban aproximadamente 18 000 personas. Este centro de carácter internacional basaba su acción en la difusión de la “educación fundamental”, es decir auxiliaba a los habitantes a solucionar los problemas que les planteaba su medio ambiente, en especial inculcándoles el interés por resolverlos mediante sus propios recursos y recurriendo a las agencias del Estado cuando los problemas excedían sus posibilidades. El enfoque era básicamente pragmático y el programa tendía a tratar de satisfacer necesidades básicas de la comunidad al mismo tiempo que buscaba el rendimiento de los recursos comunales.²⁰⁷

²⁰⁶ Véase DIETZ, “Entre industrialización forzada y autogestión comunal”, p. 156.

²⁰⁷ GREAVES, “Un nuevo sesgo”, p.562.

Los trabajos de Gunter Dietz y Emmanuel de Jesús Hipólito, que hacen un análisis desde una postura crítica, observan, sin embargo, que el CREFAL no sólo sirvió como laboratorio, sino que fue responsable de la aplicación del proyecto indigenista y que trajo relativas consecuencias para las comunidades, como la pérdida de la lengua Purépecha:

Entre las elites gobernantes del país, el CREFAL y sus resultados hace resurgir la esperanza para lograr, de una vez, la ansiada integración del indio al proyecto nacional. Se convierte, igualmente, en el parteaguas de la política indigenista: debido a que después de la llegada de CREFAL, el indio no volvería a ser visto ni tratado de la misma manera. Las acciones emprendidas por la institución no son improvisadas; sus especialistas llegan recogiendo las experiencias de medio siglo en la experimentación de la antropología social aplicada en México y del estudio de los indios, todas aquellas aportaciones de la antropología social, la sociología y la medicina mexicana, en pocas palabras, la experiencia del indigenismo.²⁰⁸

En la cita anterior, De Jesús viene a resaltar que el CREFAL, durante setenta años, con la infinidad de proyectos que aplicó en las comunidades indígenas de la región lacustre, ha impulsado de manera notable la castellanización de las comunidades y la inserción de la población al mercado, lo cual corrobora en su tesis con testimonios orales de los habitantes de las comunidades que vivieron el proceso de intervención implementado por CREFAL.

3.- Paulo Freire en Michoacán

Cuando Freire viene a México por tercera vez en 1968, y visita las instalaciones del CREFAL (en el siguiente apartado explicaremos los detalles de la visita), se vivía a nivel local y nacional una lucha anticomunista muy profunda, abanderada por las fuerzas de derecha del país, avalada por acciones y omisiones del gobierno federal. A toda organización o persona que tuviera una forma de pensar distinta a la oficial o a la de derecha, se le colgaba el San Benito de que era comunista, si había algún movimiento obrero independiente no controlado por el PRI era comunista, si había un movimiento campesino fuera de la CNC era tachado de comunista, cosa similar

²⁰⁸ DE JESÚS, *El Crefal: una institución vertebradora*, p. 217.

ocurría con los movimientos estudiantiles. En ese tiempo se encontraba como presidente de la República Gustavo Díaz Ordaz, y como gobernador de Michoacán Agustín Arriaga Rivera (1962-1968), ambos candidatos por del PRI. Arriaga Rivera, había encabezado la represión estudiantil de la Universidad Michoacana en 1966.

En México, hablar del 2 de octubre nos remonta inmediatamente al año de 1968 y la matanza de estudiantes en la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco del que ya hablamos antes. Sin embargo, en esa misma fecha pero dos años antes, es decir en 1966 inició la lucha estudiantil en la ciudad de Morelia. La tarde del 2 de octubre, un grupo de estudiantes realizaba un mitin en el portal Matamoros, en contra del gobierno encabezado por Arriaga Rivera, por el alza del transporte público. Estaba repleto de estudiantes y miembros de la sociedad civil que demandaban una disminución en las tarifas, así como la municipalización del transporte.²⁰⁹

En agosto de 1961, fue elegido como rector de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Eli de Gortari, una persona con ideas democráticas, desempeñó hasta 1963 cuando fue derrocado por las autoridades del estado por razones políticas por lo que quedó destituido Elí Eduardo de Gortari (1918-1991) y como nuevo rector nombraron a Roberto Bremauntz. Eli de Gortari fue un personaje democrático y comprometido, una vez destituido del cargo, se fue a la UNAM, se dedicó a defender a los estudiantes universitarios sometidos al ataque de grupos locales y del gobierno federal. Finalmente, se unió a la Coalición de Maestros de Enseñanza Media y Superior –llegando a ser miembro de la Comisión de Honor y Justicia– que participó activamente en el movimiento estudiantil de 1968 y el 18 de septiembre de ese año fue separado de su familia y arrestado violentamente al llegar a su departamento y apresado en la cárcel preventiva de Lecumberri pues las autoridades lo consideraban peligroso en libertad.

El 2 de octubre de 1966, un grupo de “porros” del PRI mandados por Héctor Ruiz Aburto, jefe de la Policía Judicial del estado, les quitó el sonido a los manifestantes, llevándolo al edificio policial, ubicado en el centro de Morelia. Los manifestantes acudieron a recuperarlo, pero fueron recibidos con golpes a mano limpia, con cadenas y a balazos. El joven Everardo Rodríguez Orbe fue asesinado,

²⁰⁹ GÓMEZ NASHIK, “1956-1966: huelgas estudiantiles en la Universidad de Michoacán”.

y muchos otros heridos, Everardo era estudiante de la Universidad Michoacana. Efrén Capiz (1924-2005), orador de la concentración, tomó el cuerpo de Everardo, considerado como una “víctima del gobierno”, y lo llevó al Colegio de San Nicolás, para después hacer un mitin nuevamente en la Plaza de Armas.²¹⁰

Ese día la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, llamó a sesión de Consejo Universitario para el 3 de octubre. Durante el pleno se decidió que la Casa de Hidalgo estallaría en huelga, hasta que cesaran al gobernante en turno. El aula mater fue utilizada como velatorio del joven, al que asistieron miles de estudiantes, profesores, trabajadores y ciudadanos.

En el traslado de Everardo al Panteón Municipal se llevó a cabo una marcha multitudinaria desde el Colegio de San Nicolás hasta la tumba, la cual estuvo custodiada por aviones del Ejército Mexicano. Al mismo tiempo, los estudiantes secuestraban unidades de transporte público, con los que dieron servicio gratuito a la ciudadanía en Morelia. Al mismo tiempo Arriaga movilizaba a toda la estructura del partido priista para que custodiara la casa y el Palacio de Gobierno. La policía secreta mexicana, interceptó a estudiantes que venían de otras partes del país para solidarizarse en la lucha.²¹¹

El día 6 de octubre llegó el grupo especial del Ejército encabezado por el general José Hernández Toledo, quien también sería el general al mando dos años después en la matanza en Tlatelolco. Junto con la XXI Zona Militar con sede en la ciudad de Morelia, tomaron completamente las instalaciones de la Universidad Michoacana.

Para el día 8 del mismo mes, se pidió una relación de las casas de estudiante, las cuales fueron desalojadas por órdenes del mismo Díaz Ordaz, igual que fueron allanadas casas de profesores de la universidad y domicilios particulares de alumnos. El Colegio de San Nicolás fue convertido en cuartel militar y el gobierno de Arriaga Rivera impuso una nueva Ley Orgánica a la universidad, la cual consistía en que la máxima autoridad universitaria sería una Junta de Gobierno Universitaria

²¹⁰ CERVANTES, “2 de octubre pero de 1966”.

²¹¹ CERVANTES, “2 de octubre pero de 1966”.

en la que figuraron destacados cardenistas que contribuyeron a que el proyecto de Elí de Gortari tuviera cierta continuidad.

Fue una semana de convulsión social, los habitantes de la capital michoacana indignados por el sitio del ejército, se solidarizaron con los estudiantes y profesores de la Michoacana. Pues el papel de la gendarmería nacional quedó expuesto y desató la indignación social tras catear casas particulares, entre las que destaca la casa del poeta michoacano Ramón Martínez Ocaranza (1915-1982), académico de la Universidad Michoacana, quien junto a su esposa y dos hijas fueron llevados a la XXI zona militar.²¹²

Otros de los detenidos, fueron Efrén Capiz (1924-2005) y su esposa Eva Castañeda Cortes (1929-2017), dos abogados michoacanos que apoyaron a los indígenas en su defensa de la tierra. Efrén Capiz también conocido como “el abogado de los indios”, fue fundador y coordinador de la Unión de Comuneros Emiliano Zapata (UCEZ), en 1979, así como de las casas del estudiante.²¹³ También padecieron la cárcel Rafael Talamantes, Sebastián Dimas (secretario del Partido Comunista Michoacano) y Joel Caro (presidente del Consejo Estudiantil Nicolaita). El 8 de octubre el ejército dispersó una concentración de estudiantes, profesores y sociedad civil en el que se exigía la libertad de los presos políticos. Cuentan que parte de los líderes estudiantiles del 68 estuvieron en Morelia apoyando.

Luego de la sucesión política en 1962 en Michoacán, considerado como espacio político cardenista, hubo mucho desencanto y frustración políticas entre los grupos juveniles de los partidos opositores de izquierda, en particular, y en general entre los sectores críticos de la sociedad, intelectuales, profesores universitarios y jóvenes estudiantes. Durante la gestión de Lázaro Cárdenas del Río (1895-1970) como gobernador del estado de (1928-1930) los presidentes posteriores se fueron haciendo cada vez más hacia la derecha y el Estado mexicano se volvió cada vez más represivo y autoritario, fue suprimiendo las libertades democráticas y todo tipo

²¹² Martínez Ocaranza publicó poemas y artículos en los siguientes periódicos y diarios de la República Mexicana: *Boletín Mensual de la Universidad Michoacana*, *Calandria de Tolváñeras*, *Defensa Nicolaita*, *Periódico Estudiantil*, *El Centavo*, *El Espectador*, *El Nacional*, *El Universitario*, *El Zorro*, *Estampa*, *La Cigarra*, *La Espiga y el Laurel*, *La República*, *La Verdad*, *La voz de México*, *La Zona*, *Pliego*, *Renglones*, *Vida Nicolaita* y *Voces*.

²¹³ Véase NAVA HERNÁNDEZ, “Efrén Capiz y Eva Castañeda”.

de participación social estaba prohibida. Se modificó el artículo 145 de la Constitución para agregarle el delito de disolución social que era aplicado a cualquier persona por la más mínima manifestación de descontento o protesta. Esto fue generando un clima de descontento a nivel nacional, aunado con la situación que había a nivel mundial, pues en la década de los 60 se fueron generando varios movimientos de liberación nacional en diversos países, los cuales fueron protagonizados fundamentalmente por estudiantes.

En este contexto de represión y violencia llegó Paulo Freire al CREFAL, territorio cardenista, pues como ya lo mencionamos, la Quinta Eréndira había sido donada por Cárdenas para el funcionamiento del Centro. Lázaro Cárdenas era primo de Sergio Méndez Arceo, con quien Freire tenía una estrecha relación, como señala Poniatowska en un artículo: “es imposible olvidar que Méndez Arceo del Rio era primo de Lázaro Cárdenas por el apellido del Rio, y lo presumía con una gran sonrisa”.²¹⁴ Cuando Freire llegó al CREFAL en 1968, ya tenía una relación con el CIDOC, donde había estado en 1966 y 1967.

4.- Paulo Freire visita el CREFAL en Pátzcuaro

Paulo Freire visitó las instalaciones del CREFAL ubicadas a las afueras de la ciudad de Pátzcuaro, en el estado de Michoacán, en 1968 y posteriormente en 1970, para dictar varias conferencias e impartir un taller. En cuanto a la visita de 1968, podemos decir que fue la tercera visita de Freire a México. Antes había estado en el CIDOC, en 1966 y al año siguiente para asistir y participar en el seminario “Alternativas a la Educación”, como hemos visto en el capítulo anterior.

En su visita de 1968, se encontraba como director del Centro Miguel Soler Roca (1964-1969), quien había realizado estudios de posgrado en CREFAL en 1952-1953. Oriundo de Cataluña, llegó a Uruguay en su primera infancia; su prolongada y fecunda vida ha estado dedicada a la educación, en especial a la del medio rural. Soler Roca en sus artículos hace referencia constantemente a Freire, y nombro su “método psicosocial” como la esperanza de América Latina.²¹⁵

²¹⁴ PONIATOWSKA, “Diócesis de Cuernavaca”.

²¹⁵ SOLER ROCA, “América Latina necesita una revolución de la enseñanza”.

Durante su estancia, se realizó una grabación en audio de una parte del taller, que se preserva actualmente en el archivo de la institución.²¹⁶ Por el interés de estas visitas para nuestro trabajo, y porque no figuran en las reseñas biográficas del pedagogo brasileño, les dedicaremos las siguientes páginas.

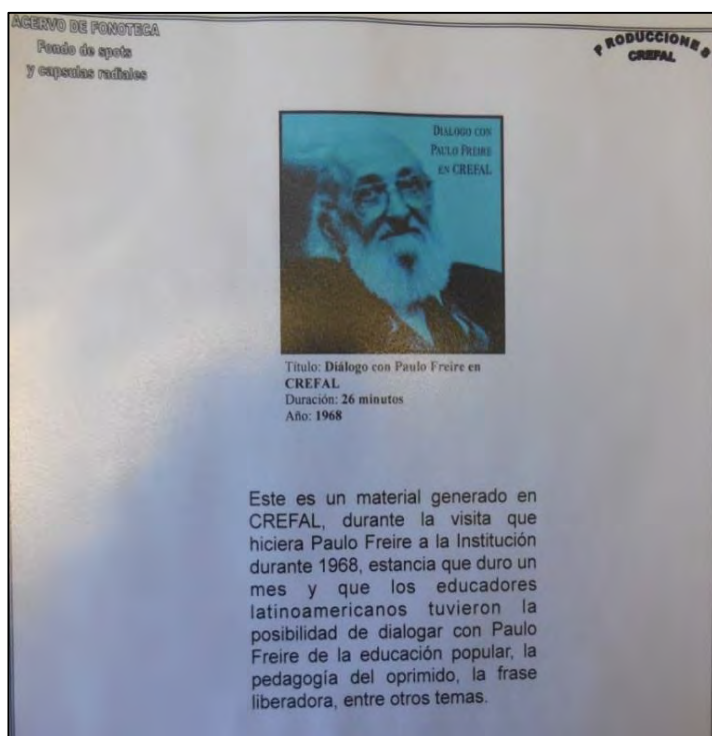


Fig. 2. Catálogo del material audiovisual del CREFAL. Aparece una breve explicación de la visita de Freire al CREFAL.

El normalista y pedagogo argentino Óscar Bitzer (1926), egresado del CREFAL, confirma la estancia de Freire en el CREFAL en 1968. En sus propias palabras:

Conocí a Paulo Freire, personalmente, en el 68, estando en Pátzcuaro trabajando para la UNESCO: lo considero un privilegio porque él estuvo sólo un mes en el Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL) y sin embargo, su personalidad dejó en mí más honda huella que sus libros. Lo acompañamos a Tzintzuntzan, a Santa Clara del Cobre, a Paracho. Lo vimos actuar con esa sencillez y humildad de los grandes hombres, charlando con los artesanos en su "portuñol", y nos consideramos sus discípulos, para siempre. De esta vivencia, no recuerdo sólo un curso sobre el diálogo sino principalmente la congruencia

²¹⁶ Archivo CREFAL. *Diálogo con Paulo Freire*. Duración 26 minutos. Año. 1968. Fonoteca.

que, en todo momento se percibía, entre el autor, el maestro, y el hombre, en cuanto a su ideología.²¹⁷

Tanto el comentario de Bitzer como la portada del material audiovisual señalan que la estancia de Freire en el CREFAL fue de un mes. En el transcurso, Paulo Freire recorrió varias poblaciones de Michoacán, entre las cuales se encuentra Tzintzunzan, que se ubica a orillas del lago de Pátzcuaro, antigua capital del imperio purépecha (*Tsintsuntzan*, significa 'donde está el templo del dios colibrí mensajero', el lugar donde estaba asentado el templo de una divinidad). Con seguridad pudo visitar las yácatas (los templos de adoración de los indígenas) y el jardín de olivos centenarios que rodean la iglesia de San Francisco y de la Virgen de la Soledad, que fueron plantados por el obispo Vasco de Quiroga, enviado por el rey de España para cumplir misiones en los pueblos indígenas.

Otro de los pueblos que visitó Paulo Freire en su estancia en Michoacán fue Santa Clara del Cobre, una localidad del municipio Salvador Escalante, en la que se fabrican artesanías a partir del cobre, por la técnica del martillado de cobre, que ya la realizaban los purépechas desde la época prehispánica. La técnica consiste en que varias personas sincronizadas moldean a golpe de martillo el metal al rojo vivo sobre un yunque, para formar recipientes, adornos o esculturas, de tipo artesanal y artístico, así como objetos prácticos para el hogar y comercio. Es fácil imaginarse a Freire paseando por estos lugares y conversando con los artesanos, tal como lo describe Oscar Bitzer.

Freire también visitó Paracho, cabecera del municipio indígena y conocido porque sus habitantes se dedican a la producción artesanal de guitarras y artículos de madera; en el lugar hay muchos talleres artesanales y cuenta también con una amplia y variada gastronomía de la región purépecha. Muy probablemente armaron este recorrido para presentarle a Freire algunos de los lugares más pintorescos de la región lacustre; es probable que haya visitado otros lugares, ya que su primera estancia en Pátzcuaro fue de un mes.

²¹⁷ Oscar Bitzer (Buenos Aires, 1926) realizó estudios de educación normalista y pedagogía en su ciudad natal. Es especialista egresado del CREFAL. Véase BITZER, "Encuentro con Freire".

5.- Seminario “Teoría, filosofía y metodología de la educación de adultos” impartido por Paulo Freire

En 1970, Freire es invitado al CREFAL por su director Waldemar Cortés Carabantes, con quien ya había tenido una relación de trabajo y amistad en Chile, donde habían trabajado juntos en el Programa Nacional Extraordinario de Educación de Adultos en 1964, durante la presidencia de Eduardo Frei Montalva.²¹⁸ Waldemar Cortés en ese entonces era ministro de Educación en Chile y fue elegido para liderar la campaña de alfabetización. Se enteró de que Freire había trabajado en campañas de alfabetización en Brasil y lo invitó personalmente a trabajar con él en el Ministerio de Educación. En Chile, con el apoyo de la FAO y la UNESCO se creó el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA) y el Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario (INDAP). El ingeniero agrónomo y político Jacques Chonchol Chait (1926) como vicepresidente del INDAP, reorientó sus funciones para promover la sindicalización campesina y trabajó a la par de Cortés y Freire.²¹⁹

Esta Campaña Nacional de Alfabetización se puso en marcha en 1966, tuvo la orientación y asesoría de Freire. Aunque: “Cortés insiste en que lo que emergió como la pedagogía de la Campaña Nacional de Alfabetización fue una fusión de las ideas de Freire con las tradiciones pedagógicas y culturales de Chile”, estos dos personajes que trabajaron juntos en dicha Campaña de Alfabetización, cuatro años después se reencontrarían en Pátzcuaro en el CREFAL.²²⁰ En febrero de 1968, Freire dejó el INDAP para asumir su responsabilidad como consultor de la UNESCO en ICIRA.

²¹⁸ Véase BELLEI Y PÉREZ, “Democratizar y tecnificar la educación”.

²¹⁹ Jacques Chonchol Chait es un agrónomo y político chileno que desempeñó un importante papel en la reforma agraria realizada bajo el gobierno de Eduardo Frei Montalva y que fue ministro de Agricultura con Salvador Allende. El 1 de noviembre de 1972 fue reemplazado como ministro por Rolando Calderón Aranguiz. A raíz del golpe militar encabezado por Augusto Pinochet, tuvo que exiliarse en Francia, donde se desempeñó como director del Instituto de Altos Estudios de América Latina, en la Universidad de París. Regresó a Chile en 1994 y continuó teniendo cierta participación como intelectual crítico del sistema neoliberal.

²²⁰ ARAVENA ALVARADO Y DÍAZ-DIEGO, “Paulo Freire en Chile (1964-1969)”. Véase también: CORTÉS, *El Programa de Alfabetización y la Educación de Adultos en Chile*; HOLST, “Paulo Freire in Chile, 1964-1969”.

En la siguiente carta, Freire le confirma a Waldemar Cortés su visita y estancia en México en el CREFAL, la transcribimos a continuación:²²¹

Ginebra 13.6.70

Estimado Waldemar:

Solamente hoy me es posible contestar a tu carta a propósito de mi ida a México. Considerando la labor más o menos intensa que debo realizar hasta el fin de año, no dispongo más que de 5 días, en los cuales trabajaría contigo en el centro. Del 13 de julio al 17. De esta forma, debería partir de aquí en el día 10, viernes, llegando al Distrito Federal el 11, sábado. Descansaría el domingo 12 para empezar en el lunes 13. Podrías organizar horario doble, mañanas y tardes, del lunes al jueves -en el viernes trabajaría solamente en la mañana. Probablemente de ahí vaya a Santiago -Mi adorado Santiago- invitado por ICIRA. Así, UNESCO pagaría el pasaje Ginebra- México-Ginebra, mientras ICIRA pagaría México- Santiago- México.

Soluciones inmediatas que deben ser formuladas: como no tengo, obviamente, pasaporte brasileño, sino documento de viaje en Chile. Toda vez que voy a México es necesario que el Ministerio de Relaciones Exteriores autorice al consulado mexicano de la ciudad donde estoy a darme visa de entrada- si esta prudencia no es tomada en cuenta no hay caso. Es urgente, pues, que obtengas del Ministerio tal determinación y que el consulado mexicano en Ginebra reciba tal autorización tan pronto cuanto sea posible. Estaré en Roma del 23 al 27 de este y, en París, UNESCO del 29 de este al 6 de julio- volveré de París en el día 7. Así que al ir al Consulado el día 7 ya debo encontrar la solución, para que pueda viajar en el 10, aunque no sepa todavía si hay vuelo en el 10. Esta debería ser otra ayuda por demás: arreglar las fechas de ahí.

Aguardando tus caricias, recibe el abrazo amigo de Paulo Freire.

En la carta, Freire se dirige al profesor Waldemar Cortés con mucha confianza; le dice que también estará en Santiago, “Mi adorado Santiago”, invitado por ICIRA como recordando el tiempo en que trabajaron juntos ahí. También le comenta que no cuenta con pasaporte Brasileño, como es obvio tienen que arreglar los trámites ante la Secretaría de Relaciones Exteriores de México para su permiso de entrada y salida de Ginebra, y comenta Freire en la carta que sin ese trámite no será posible

²²¹ Véase el Anexo 7.

su visita a México. Freire viajó por mucho tiempo con un pasaporte chileno que le tramitó su amigo Jacques Chonchol, quien nos cuenta la siguiente anécdota que vivió Paulo Freire cuando tuvo que viajar sin pasaporte a Estados Unidos:

Hablé con Gabriel Valdés, en ese momento ministro de RREE, y me dijo que le iban a inventar un pasaporte chileno para extranjeros. Le hizo un pasaporte especial y cuando llegó a Estados Unidos, el policía le preguntó de dónde venía este pasaporte tan raro y Paulo me contó después que tuvo la siguiente respuesta: "Yo soy del país de Chile, provincia de Brasil", contó Chonchol, causando la risa de la audiencia.²²²

Podemos notar en esta carta, fechada el 13 de junio de 1970, que Freire viajaba también a París, a la UNESCO, es decir, la relación de trabajo con la UNESCO estaba todavía presente cuando viajó a México al CREFAL en 1970, y fue la UNESCO quien financió su viaje de Ginebra a México. Cuando Freire visita el, CREFAL se encontraba en Ginebra, Suiza, donde trabajó por diez años, como consultor especial del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias.

²²² Anónimo, "Jacques Chonchol habló sobre su amistad con Paulo Freire".



Fig. 3. Paulo Freire (en el centro) impartiendo una conferencia en el CREFAL. A su izquierda el director Waldemar Cortés (1970).²²³

Paulo Freire impartió un taller en el CREFAL en 1970. Se encontraron en el archivo algunos documentos que así lo confirman. Sobre el seminario “Teoría, filosofía y metodología de la Educación de Adultos” impartido por Paulo Freire en el CREFAL, hay dos documentos: una hoja informativa sobre la organización del curso de Alfabetización Funcional y Desarrollo, realizado del 9 al 31 de Julio de 1970, y la programación del curso. En la hoja informativa queda reflejada la participación de Paulo Freire, en la que curiosamente es presentado como “metodólogo de alfabetización” y autor de un “método psicosocial”. Las ideas de esta conferencia quedaron publicadas en el CREFAL, en el libro *Ensayos Escogidos*, del que haremos una presentación más adelante. En el primer capítulo de este libro, hay un

²²³ CREFAL, *Instantes de su historia*, p. 97.

apartado que lleva como título “La práctica del método psicosocial”, Freire inicia con una breve explicación del objetivo, menciona que es fundamental la presentación del método en sentido práctico, lo cual no será posible hacerlo, sin referirse brevemente a aspectos teóricos.²²⁴

INFORMACIÓN SOBRE EL CURSO ESPECIAL DE ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL Y DESARROLLO

Fecha: Del 9 al 31 de Julio, 1970

1. Participantes: 28 profesores peruanos, además el Vice-Rector y el Servicio General de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”; (Véase la lista de participantes).
2. Lugar de clases: Aula no. 1.
3. Lugar de alojamiento: Mujeres en Quinta Fresno, Hombres en Quinta Eréndira. El Vice-Rector y el Servicio General se alojaran en el bungalow #6 en la Quinta Tres Reyes.
4. Lugar de recreación: Casino Tres Reyes, provisto de mesas de ajedrez, ping pong, sala de televisión, tocadiscos, etc.
5. Hay posibilidades de tomar sus alimentos en el tentempié, dentro del CREFAL.
6. Junto a las oficinas de Relaciones Públicas hay un pizarrón en el que se indican las actividades de cada día.
7. Cuando se requiera de máquina de escribir, las pueden encontrar en la oficina que está al lado del tentempié.
8. Los profesores visitantes que impartirán clases serán los siguientes:
9. **Prof. Paulo Freire metodólogo de alfabetización.
(Autor del Método psicosocial).**
10. Prof. Sergio de la Peña; experto economista de la CEPAL.
11. Además los profesores del propio CREFAL:
12. Prof. Valdemar Córtes Carabantes.- Director.
13. Prof. Juan Manuel Cañibe Rosas.- Codirector y Especialista en Ciencias Sociales.
14. Prof. Luis Eduardo Soria.- Especialista en Educación de Adultos.
15. Prof. Abner Manuel Prada.- Especialista en organización, planeación y preparación de personal para alfabetización funcional.
16. Prof. Guillermo González Oviedo.- Especialista en Principios de Comunicación.
17. Prof. Joseph Grelier.- Especialista en Formación Profesional Rural.
18. Prof. Juan Ocijens.- Especialista Asociado en Alfabetización.

²²⁴ *Archivo del CREFAL*, Pátzcuaro. Sección: Correspondencia. Clasificación: 810-812. Caja 95. Fecha: 1970 (“*Información sobre el curso especial de alfabetización funcional y desarrollo*”). Subrayado de la autora, MJGS. Se reproduce el texto en el Anexo 3.

19. Prof. Pieter van Oudenhoven.- Especialista Asociado en Ciencias Sociales. Coordinador del curso.
20. Prof. Oscar Bitzer.- Asistente en producción de materiales: Profesor residente.
21. Prof. Dagoberto Conde.- Secretario General del Centro.

El seminario llevó el título, “Teoría, filosofía y metodología de la educación de adultos”²²⁵ y formaba parte del curso especial de alfabetización funcional y desarrollo, se llevó a cabo en las instalaciones del CREFAL, ubicadas en Pátzcuaro, Michoacán, también conocido como “Quinta Eréndira”, del 9 al 31 de julio, Freire sólo participó por una semana del 13 al 24 de julio. Según el programa, participaron 28 profesores peruanos, el Vicerrector y el servicio general de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”, Universidad pública del Perú, orientada a la formación de profesores. El seminario se realizó en el mes de julio considerado vacaciones de verano, quizá para facilitar la asistencia de los estudiantes y del personal de la Universidad.

Los participantes del curso fueron hospedados en la Quinta Eréndira los hombres, las mujeres en la Quinta Fresno, y el Vicerrector y servicio general en bungalow de la Quinta Tres Reyes, como lugar de recreación se señala el Casino Tres Reyes, la alimentación ofrecida por el CREFAL y también se les facilitaban las herramientas que pudieran necesitar durante su estancia, como máquinas de escribir, etc.

Los profesores visitantes que impartieron el curso fueron Paulo Freire y Sergio de la Peña (1931-1998), experto economista de la CEPAL, sociólogo, entusiasta de las artes visuales, fue miembro del partido comunista de 1964-1981 y hombre comprometido con los ideales de la izquierda mexicana, profesor emérito de la UNAM, desarrollaba sus actividades en el Instituto de Investigaciones Sociales y en la División de Posgrado de la Facultad de Economía.²²⁶

Además de los profesores del propio CREFAL en ese entonces: Waldemar Cortés Carabantes, director; Juan Manuel Cañibe Rosas, codirector y especialista en Ciencias Sociales. Luis Eduardo Soria, especialista en educación de adultos, en

²²⁵ Transcripción del original, véase Anexo: 4.

²²⁶ DE LA PEÑA, *Anti desarrollo en América Latina*.

su libro *Alfabetización funcional de adultos*, publicado en 1968, analiza algunos métodos de alfabetización, entre estos, el método psicosocial de Freire, el cual considera un nuevo modelo para la alfabetización funcional de adultos.²²⁷ El profesor Profr. Abner Manuel Prada (1915-1998), maestro uruguayo especialista en organización, planeación y preparación de personal para alfabetización funcional. Profr. Guillermo González Oviedo, especialista en principios de comunicación. Profr. Joseph Grelier, especialista en formación profesional rural. Profr. Juan Ocijens, especialista asociado en alfabetización. Profr. Pieter Van Oudenhoven, especialista asociado en ciencias sociales. Profr. Oscar Bitzer, asistente en producción de materiales: profesor residente. Profr. Dagoberto Conde. Secretario General del centro, educador argentino, estudio en el CREFAL en los años 1957-1958. Posteriormente se integra como secretario general a partir de 1964. Autor de *El liderazgo en San Pedro Pereo*.

CURSO ESPECIAL SOBRE ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL Y DESARROLLO
DEL 13 AL 24 DE JULIO DE 1970
Programa de la primera semana: 13 al 17 de julio 1970.

HORA	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00					
10:30	TEORIA, FILOSOFIA Y METODOLOGIA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS				
11:00					
12:30					
	Profr. Paulo Freire			Lugar: Biblioteca	

²²⁷ Soria, Luis Eduardo, (1968). Alfabetización funcional de adultos. México: CREFAL.

3:00		DESARROLLO	NUEVOS
4:10	TEORIA, FILOSOFIA Y METODOLOGIA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS	DEL CREFAL	CONCEPTOS DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
		Profr. D. Conde	
4:30	Profr. Paulo Freire		
5:30		CINE CLUB	Profr. Abner Prada.
		6:00 Y 8:00	
	Lugar: Biblioteca		Lugar: Aula 1.

La programación del curso nos ofrece más datos sobre la participación de Paulo Freire, distribuida en una jornada de una semana, organizada de la siguiente manera, de lunes a miércoles mañana y tarde de 9:00 a 5:00 con receso intermedio de 12:30 a 3:00, jueves y viernes de 9:00 a 12:30. Freire en la carta que envió a Waldemar le pedía el viernes libre por la tarde para regresar a Ciudad de México y viajar a Santiago Chile, pero también el día jueves lo programaron le dejaron libre la tarde, probablemente para hacer alguna practica fuera del CREFAL o salir a alguna comunidad.

Sobre el primer día del seminario impartido por Paulo Freire en las instalaciones del CREFAL existe un registro del día 13 de julio de 1970, escrito por el director del centro, Waldemar Cortés,²²⁸ quien realizó la presentación del educador brasileño El tema de la conferencia llevaba como título, según las notas de Cortés, “Metodología de la Educación de Adultos” y se realizó en la biblioteca del CREFAL.²²⁹

²²⁸ Véase el Anexo 5. Waldemar Cortés Carabantes (fallecido en 2014) fue un educador chileno, director nacional de Educación de Adultos de su país entre 1964-1969. Residió en México cuando fue director general del CREFAL (1969-1973). En el año de 1995 fue designado representante del CREFAL para Sudamérica. Publicó números libros y artículos sobre educación funcional de adultos y el CREFAL, como: *Método funcional de alfabetización*; *Algunas reflexiones sobre la educación de adultos en América Latina*, y *El por qué y el cómo de la Educación Funcional para Adultos en América Latina*.

En el documento escrito por el profesor Waldemar Cortés podemos notar que Paulo Freire insistió a lo largo de la conferencia en que la educación no puede considerarse como algo neutral, la escuela como institución sistematizadora de la educación nunca es neutral: Freire en esas notas expresa que toda neutralidad es una opción escondida, pues siempre hay alguna ideología detrás de la acción. Pone de un lado una educación para la domesticación y del otro una educación para la libertad. Si hablamos de una educación para la libertad, estamos reconociendo que hay una educación para la no libertad, “no puede haber praxis neutral”, tampoco técnica o métodos neutros. Detrás de los métodos hay una intención: basta que yo sea el camino metodológico de uno u otro silabario, yo puedo descubrir la intención del autor, no debemos confundir el camino de la domesticación, de opresión, con los caminos de la humanización. La labor del educador es saber que tiene la opción.²³⁰

Además, en dichas notas se advierte que Freire ofreció un análisis sobre la relación educador-educando. Comenta que comúnmente se cree que el educador es el que piensa y el educando es el pensado, el educador dice su palabra y el educando es el que escucha (castración); el educador tiene el derecho de programar porque sabe lo que es básico. El educador es mesiánico, aparece para salvar a los ignorantes; establece principios disciplinarios; hace su elección y prescribe su opción, mientras que el educando debe aceptar la prescripción del educador y si no lo hace es considerado como subversivo. Existe una concepción necrófila de la vida; a los necrófilos les gusta lo estático, en este caso el educando es un ser dependiente. Este es el esquema que funciona desgraciadamente en el mundo, en todos los niveles educativos desde la primaria a la Universidad.²³¹

También habló en la conferencia sobre el “acto de transferir conocimientos” e incitó a la reflexión a través de dos preguntas:

¿Es necesario entregar conocimientos a los campesinos?, ¿Qué es entregar?
Será llevar parte de mi oficina con mi maletín mágico lleno de conocimiento.

²³⁰ *Archivo del CREFAL*, Pátzcuaro. Sección: Formación y Capacitación. Clasificación: 33/31. Caja 430/80. Expediente. 2. f. 1-6.

²³¹ *Archivo del CREFAL*, Pátzcuaro. Sección: Formación y Capacitación. Clasificación: 33/31. Caja 430/80. Expediente. 2. f. 1-6.

Cuando yo acepto este verbo, “entregar”, transforma a los campesinos en ollas llenándolas con mis conocimientos. Se cuestiona si será preciso dar conocimientos a las masas absolutamente ignorantes. Afirma que esto no puede ser. Ningún hombre sabe todo, ningún hombre ignora todo, no hay absolutización de la ignorancia. Cuanto más convenza a los campesinos, más los puedo “mangonear”. También hizo uso de otro verbo: “es necesario llevar conocimiento” esto caracteriza a lo que Sartre llamo “filosofía alimenticia”, concepción alimenticia del saber, concepción nutricionista: se dice que las masas están “hambrientas” para que nosotros las alimentemos. Los hombres no tienen que recibir saber; si yo acepto que doy, entrego, garantizo la educación para la adaptación, la domesticación, a cualquier nivel educativo. Si analizamos las cartillas (silabarios), por buenos que sean, tienen un pecado original: ser un instrumento de transferencia de conocimiento, la concepción ingenua contenida en el concepto “erradicación”.²³²

Freire piensa que la institución, la escuela, es la más domesticadora pues “la condición para adquirir es la de adaptarse”, cuando un niño se revela es castigado. Uno de los desafíos de la juventud a nivel mundial es rebelarse contra el esquema anti-dialógico. Según Freire, una verdadera educación es aquella en la que:

- El contenido programático de la educación es para todos.
- No busca sólo la disciplina.
- Ambos, educador y educando, son sujetos: la educación para la libertad es un método de acción transformadora de la libertad.
- No es un acto de transferencia: Apuesta por el diálogo.
- Nadie educa a nadie.
- Nadie se educa solo. No hay autoeducación. Los hombres se educan entre sí mediatizados por la realidad, que debe transformarse.²³³

En su charla en el CREFAL, Freire observo que difícilmente en una sociedad autoritaria puede darse una educación de esta manera. Es difícil que un educador universitario pueda favorecer el diálogo. Pone como ejemplo su estancia en la Universidad de Harvard, donde al iniciar las clases presentó un “pre-programa” Según Freire, ningún estudiante se atrevió a discutir el programa, por el mito del profesor, del maestro que tiene la autoridad y lo sabe todo. Sin embargo, él partió

²³² *Archivo del CREFAL*, Pátzcuaro. Sección: Formación y Capacitación. Clasificación: 33/31. Caja 430/80. Expediente: 2. f. 1-6.

²³³ *Archivo del CREFAL*, Pátzcuaro. Sección: Formación y Capacitación. Clasificación: 33/31. Caja 430/80. Expediente: 2. f. 1-6.

del mito de la realidad, problematizando las clases y cuando los estudiantes preguntaron, debieron explicar por qué preguntaban. Existe una concepción bancaria de la educación, se deposita el conocimiento en la cabeza de los estudiantes.²³⁴

En síntesis, la educación como acción liberadora no es necesariamente acción transformadora. Es, indudablemente, una acción de carácter utópico. ¿Qué es la utopía? En general se toma como algo “irrealizable”, como una acción que no se concientiza. Para Freire, la utopía no es irrealizable. La educación liberadora utópica implica la denuncia de la realidad. El espacio entre ambos es el espacio histórico, es la “futuridad” que los hombres tienen que crear con sus manos. No es posible concebir el futuro como algo dado, preestablecido.²³⁵

Freire invitó a una práctica de la educación esperanzadora. Sólo al tomar conciencia, puede el dominado tener esperanza “teología de la esperanza”. A una conciencia alienada ¿le falta la percepción de la realidad? La tendencia de la conciencia alienada es buscar fuera de la realidad, fuera de los límites de la propia realidad “es Dios quien así lo quiere”. La explicación de una situación límite (subdesarrollo, por ejemplo) la encuentran en Dios, el destino o la inferioridad. Esto puede conducir al fatalismo, por ejemplo, si intervenimos en la comunidad podemos crear un trauma, cuando encontramos una comunidad que cree en la voluntad de Dios, si queremos transformar la realidad, la comunidad puede considerarlo como un pecado contra Dios. Por eso, se deben comprender los niveles de comunicación entre las masas. Analiza el concepto extensión “extensión o comunicación”, la “extensión” es un concepto falso, lo que tenemos que hacer es comunicar no extender, tenemos que comunicar conociendo su lenguaje.²³⁶

Según las notas de Cortés, después de la conferencia se realizó un intercambio de ideas del grupo con Freire, en la biblioteca del CREFAL, a las 15:00 horas, pero sobre este debate, los apuntes son escasos e ilegibles.

²³⁴ *Archivo del CREFAL*, Pátzcuaro. Sección: Formación y Capacitación. Clasificación: 33/31. Caja 430/80. Expediente: 2. f. 1-6.

²³⁵ *Archivo del CREFAL*, Pátzcuaro. Sección: Formación y Capacitación. Clasificación: 33/31. Caja 430/80. Expediente: 2. f. 1-6.

²³⁶ *Archivo del CREFAL*, Pátzcuaro. Sección: Formación y Capacitación. Clasificación: 33/31. Caja 430/80. Expediente: 2. f. 1-6.

La reflexión que hizo Paulo Freire en la conferencia giró en torno a varios conceptos de su libro *La educación como práctica de la libertad*, que había sido publicado en 1969, por el ICIRA en Santiago de Chile. En este libro, Freire describió cómo sería esa práctica de la educación para la libertad de los oprimidos, de los campesinos y del papel que deberían asumir tanto los educadores como los educandos. Hace una crítica a la escuela considerándola como domesticadora. Pero también se retoman en la conferencia algunas ideas de uno de sus libros más importantes *Pedagogía del oprimido*, por ejemplo, Freire retoma la relación educador-educando, podemos revisar las páginas 91 y 92. Las ideas sobre necrofilia y biofilia que desarrolla ampliamente en las páginas 87, 201 y 202. En este libro podemos notar una fuerte influencia del pensamiento de Fromm al que cita constantemente, para construir la idea de la libertad y el miedo a la libertad, ver por ejemplo las páginas 29, 44 y 45.

También retomó en la conferencia las ideas de concientización y comunicación, ideas que había plasmado ya en su libro *¿Extensión o comunicación? La concientización en el mundo rural*, publicado en Santiago Chile por ICIRA, un año antes en 1969. Este libro fue fruto de su trabajo con los agrónomos en Chile, en el que Freire insistía en la oposición entre la educación liberadora y bancaria, tal como lo hizo en la conferencia del CREFAL.

6.- Publicaciones de Paulo Freire por el CREFAL

Durante la última visita de Freire, el CREFAL editó y publicó un libro de Freire *Ensayos Escogidos*, que lleva fecha de 1970.²³⁷ Este material del pedagogo brasileño con introducción de Marcela Gajardo, reúne un conjunto de textos en los que se propone una nueva modalidad de acción que se orienta fundamentalmente hacia la búsqueda y la práctica de la libertad. La libertad concebida no como el poder mágico que instaure el orden de las cosas, ideal y perfecto, mediante la negación y el repudio de una realidad presente, sino por el contrario, comprendiéndola en su verdadero significado, como la admisión de una realidad concreta y determinada

²³⁷ FREIRE, *Ensayos escogidos*.

para transformarla a través de la acción de los hombres que en ella se encuentran, viviéndola y asumiéndola críticamente.



Fig. 4. Portada del libro de Paulo Freire, *Ensaeos escogidos*, publicado en 1970 por el CREFAL.

En el primer capítulo del libro, titulado: “La educación como una dimensión de la acción cultural”, Freire retoma el concepto de educación bancaria y la concepción problematizadora de la educación de adultos, así como la práctica del método psicosocial. En el segundo capítulo, “El movimiento dialéctico de la acción cultural”, explica la importancia de hacer una investigación de la palabra generadora, el propósito del tema generador y del universo temático. Y en el tercer capítulo “Acción cultural y cambio”, se analiza el rol del trabajador social en el proceso de cambio y el compromiso del intelectual con la sociedad.²³⁸ Este libro de Freire refleja gran parte de su trabajo realizado en el ICIRA en Santiago de Chile,

²³⁸ FREIRE, *Ensayos escogidos*.

donde un año después publicaría el mismo material, pero con otro título: *Sobre la Acción Cultural*, un año después en 1971, también con prólogo de Marcela Gajardo. Con estas publicaciones México-Chile, podemos notar las redes que se generaban y el impulso por difundir y dar a conocer el pensamiento freiriano en Latinoamérica.²³⁹

Otro libro, relacionado con el pensamiento freiriano y que fue publicado por el CREFAL en 1969, después de la primera visita de Freire al CREFAL (en 1968), es *El método de Paulo Freire para la alfabetización*.²⁴⁰ Su autor es el pedagogo brasileño Carlos Rodríguez Brandão, quien participó como becario de su país en el curso sobre “Educación para el Desarrollo de la Comunidad” realizado por el CREFAL en 1966 y trabajó con Freire en los sesenta, Brandao se mantuvo siempre fiel a sus ideales. En el siguiente párrafo, Brandão relata cómo conoció a Freire y se refiere a su estancia en el CREFAL:

A história de minhas relações com Paulo é curiosa. Até o exílio dele eu não conhecia o Paulo pessoalmente. A gente nunca se encontrou em nossas andanças entre 61 e 66. Houve um famoso encontro dos movimentos populares no Recife, em 1962. Eu ainda não estava no MEB. Mais tarde, eu poderia haver conhecido o Paulo pessoalmente. Isto porque ia haver um encontro entre ele e educadores populares de Goiás. Imagine que dia do “encontro”: 31 de março de 1964. Eu conheci Paulo Freire primeiro entre leituras e estudos. Há inclusive um momento muito interessante. Lá no CREFAL, em um 8 de setembro, dia internacional da alfabetização, alguns professores pediram a alguns alunos -éramos todos alunos da América Espanhola, do Haiti e do Brasil- para apresentarem algumas experiências locais ou nacionais em alfabetização. Maria Alice e eu fomos um dos escolhidos. Lembramos então de fazer uma apresentação do Método Paulo Freire de alfabetização de adulto. A nossa apresentação causou surpresa e impacto. Ninguém o conhecia, nem mesmo o professor de alfabetização. Tanto é assim, que depois eles nos pediram para escrevermos um artigo sobre o “Método Paulo Freire”. Escrevi então um: *El método Paulo Freire para la alfabetización de adultos*. E o CREFAL publicou, primeiro mimeografado, depois impresso como um Caderno. Foi a primeira vez que Método Paulo Freire foi publicado fora do Brasil de forma completa. Lembro que o próprio Pedagogia do oprimido vai sair pela primeira vez em 1969, quando Paulo já está em Santiago, no exílio.²⁴¹

²³⁹ FREIRE, *Sobre la Acción Cultural*.

²⁴⁰ RODRÍGUEZ BRANDÃO, *El método de Paulo Freire para la alfabetización*.

²⁴¹ SOUZA MARTINELLO, “Entrevista. Carlos Rodrigues Brandão”, p. 209.

En el párrafo anterior Carlos Rodríguez Brandão comenta que fue la primera vez que el método de Paulo Freire fue publicado fuera de Brasil. Sin embargo, ya existía en México una publicación de Paulo Freire, *Educação y conscientização* que fue editado por el CIDOC en 1968. Esto da una idea de que fuera de los circuitos del CIDOC, las prácticas de este, por lo demás muy modestas, apenas se conocían.

Estos dos libros editados por el CREFAL muy probablemente sean anteriores a la publicación de *Pedagogía del oprimido*, lo cual no podemos precisar por las siguientes razones: Brandão señala que se publicó por primera vez en 1969, por el ICIRA en Santiago de Chile, existe otra versión de que fue publicado en 1968 en Portugués, por Continuum en Rio de Janeiro con el prefacio de Ernani María Fiori. También se habla de una versión en español publicada en Montevideo (Uruguay) en 1970 por Tierra Nueva, y otra que es la más conocida y que fue publicada en inglés en 1970, por Herder & Herder en New York. Quizá muchas de estas confusiones se deben a que Paulo Freire regalo algunas copias del manuscrito a algunos de sus colaboradores en el ICIRA Chile, entre ellos Jacques Chonchol y su esposa, y otros que perdió, según cuenta en esta cita en extenso:

Pedagogia del oprimido Tanto faz. Quando você fala nisso eu até começo a me lembrar de tantos originais que perdi. De um deles, porém, o da Pedagogia do oprimido, não apenas sei mas também me alegra não tê-lo comigo. É que sei que está bem cuidado, o dei ao Jacques Chonchol. Na época achei que nós todos, a família toda, devíamos demais ao Jacques e a Maria Edy, sua mulher. A solidariedade deles fora tão importante para nós que não havia como simplesmente dizer que gostávamos muito deles, ou dar um presente caro, por exemplo. Nada pagaria o carinho que eles sempre nos demonstraram. O único modo que me parecia poder revelar concretamente o nosso sentimento foi oferecer-lhe os originais da Pedagogia do oprimido. Poderia parecer presunção de nossa parte mas era verdadeiro. Mas, quanto aos originais dos demais trabalhos, não sei por onde andam. Perdi todos. No início de 1969, estava com o livro definitivamente pronto. Fui aos Estados Unidos e levei-o para dois amigos norte-americanos. Daí ele foi entregue a uma editora e teve a sua primeira edição, em 1970, depois do difícil trabalho de tradução. Ironicamente, a Pedagogia do oprimido, escrita em português, foi

editada primeiro em inglês. Só foi editado no Brasil depois de traduzido para umas cinco línguas mais ou menos.²⁴²

Si nos inclinamos por la versión de Freire, la primera edición de *Pedagogía del oprimido*, fue publicada en inglés en 1970, pero recordemos que regalo muchos manuscritos. En cuanto al manuscrito que le regalo a Chonchol y María Edi fue donado en a la Biblioteca Nacional de Brasil el 2014.²⁴³



Fig. 5. Portada del libro de Carlos Rodríguez Brandão, *El método Paulo Freire para la alfabetización de los adultos*, publicado por el CREFAL en 1969.

²⁴² FREIRE y GUIMARÃES, *Aprendendo com a própria história*, s/p.

²⁴³ GENTILI, "Freire y la historia de un manuscrito".

En relación al libro de Rodríguez Brandão publicado por el CREFAL, es una breve presentación del Método Paulo Freire de Alfabetización de adultos. El autor advierte que son apenas algunos aspectos de todo lo que fue realizado, investigado y probado en la práctica. Tiende a ser, sobre todo, un instrumento práctico de exposición de los aspectos operativos del método y su aplicación en los Círculos de Cultura en el Estado de Pernambuco. Todo el análisis que se incluye es muy limitado y siempre con referencia a los puntos metodológicos presentados. Carlos Rodríguez Brandão ha seguido hasta la fecha defendiendo la pedagogía freiriana, en conferencias y fuera. Brandão se formó en el CREFAL en 1966, fue becario de esta institución. En cualquier caso, tanto por las publicaciones del CIDOC, como del CREFAL, queda de manifiesto el papel decisivo que tuvo México en la difusión de la obra freiriana fuera de Brasil.

7.- La influencia de Paulo Freire en la educación de adultos en México

La historia de la educación de adultos en México se sostiene en gran medida en las aportaciones de Paulo Freire. Freire representa uno de los fenómenos educativos más importantes del siglo XX, sus ideas pedagógicas se difundieron no sólo en América Latina sino también en otros países del mundo.²⁴⁴ De alguna manera fue y sigue siendo un punto de referencia para la práctica educativa; pero su pensamiento no se ciñe al amplio marco de la educación, sino que en América Latina, sin duda por su origen brasileño Paulo Freire es un punto de referencia para el análisis teórico y práctico de otra gran preocupación actual: la identidad latinoamericana.

En la historia de la educación latinoamericana y mundial, Paulo Freire es el creador de un movimiento de educación de base que tiene por objeto dar un carácter político al problema educativo. Según sus ideas, es necesario facilitar la concientización del oprimido a través de la educación. Es cierto que dio significativa importancia a la alfabetización, pero con una aproximación crítica a la realidad. Según Freire, se debe dar más importancia a la educación dialógica que a la

²⁴⁴ El profesor Peter MacLaren, afirma que “nadie cuestiona que la obra de Paulo Freire ha sido la fuerza motriz de las iniciativas norteamericanas orientadas a desarrollar la pedagogía crítica [...]”. MACLAREN, “Una pedagogía de la posibilidad”, p. 155.

curricular; hace hincapié en la praxis de la actividad educativa, a una práctica libre y comprometida que no puede quedar atrapada en técnicas o recetas. En este sentido su planteamiento es no-institucional. Freire consideró fundamental constituir y fortalecer la «escuela popular» en el ámbito latinoamericano.

La educación popular tuvo un importante desarrollo y surgió como respuesta al fracaso de la educación formal para hacer frente a las demandas de los sectores populares, dado el carácter selectivo y antidemocrático de la propuesta del Estado; por el contrario, la educación popular presentó una tendencia más democrática y participativa, además de una visión política, conformada por procesos organizativos y de autonomía bien dirigidos hacia el cambio social y cultural a favor del pueblo.

La década de los setenta es clave en el análisis de la implementación de numerosos programas de alfabetización, en el campo específico de la educación de adultos. Hasta mediados de los ochenta, la gran mayoría de las campañas y de programas mencionaban a Paulo Freire y decían inspirarse de algún modo en sus planteamientos. Freire fue el principal autor de referencia en la tarea de alfabetización cultural: sus materiales eran leídos y comentados en grupos cristianos de base, en movimientos de renovación pedagógica, en algunas organizaciones de izquierda marxista y también en los ambientes culturales libertarios.

Sin embargo, con el paso del tiempo, el nombre de Paulo Freire se ha ido transformando en una suerte de significante vacío, de palabra capaz de articularse a múltiples discursos, de diverso signo político e ideológico, adquiriendo características de mito, estático, indiscutible, y se ha visto reducido al campo de la alfabetización. Esto ha hecho perder en muchos casos a su pensamiento la potencialidad que tiene para aportar a las problemáticas del presente y el futuro.

Al hacer una revisión detenida de las revistas como uno de los medios más importantes de difusión de la educación de adultos, es fácil darse cuenta de la importancia que ha tenido el pensamiento freiriano en la educación mexicana. La mayoría de los programas de alfabetización y proyectos implementados tanto en el CREFAL como, en el INEA (del cual hablaremos en el siguiente capítulo), que son las dos instituciones más importantes en México para la promoción y administración

de la educación de adultos, decían estar inspirados en las ideas y planteamientos freirianos.

En México, actualmente todavía quedan varias instituciones formadoras de maestros, como las Escuelas Normales, la Universidad Pedagógica Nacional, la Facultad de Filosofía y Letras (de la UNAM), contemplan el estudio del pensamiento freiriano y se le da un peso importante en el currículo a la obra de Freire; también Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), realiza constantemente actividades y foros de educación, inspirados en la pedagogía freiriana, por ejemplo: “el educador popular”, que se realiza año con año y al que asisten profesores en servicio de todo el Estado de Michoacán. En estas instituciones resuena el nombre de Freire, y está muy presente incluso en la actualidad, sin embargo, a pesar de las buenas intenciones, en México a partir de los ochenta no encontramos proyectos institucionales que reinventen el pensamiento de Paulo Freire, al contrario, ha sido vaciado de sus alcances políticos, y las instituciones lo han convertido en un pedagogo más al que es necesario estudiar, o se refieren a él con cierta nostalgia, como un referente de los setenta, pasado de moda, porque ahora está en auge el constructivismo.

— Capítulo IV —

El pensamiento freiriano: más allá de un método de alfabetización

Tal vez sea ese el sentido más exacto de la alfabetización [y de la formación]:
aprender a escribir su propia vida, como autor y como testigo de su historia.
O sea, biografiarse, darse existencia, historizarse.

Prefacio de pedagogía del oprimido
E. Fiori

1.- Sembrando semillas revolucionarias: el campo freiriano

La obra de Paulo Freire no puede entenderse solamente a partir de sus libros y entrevistas; es necesario hablar de toda una red que se fue construyendo a medida que la palabra freiriana entraba en contacto con realidades muy distintas, que ampliaban su sentido o la concretaban en una intención particular. Hablar de Freire es referirse a una práctica pedagógica revolucionaria. Su nombre está “cargado políticamente”, es depositario de una práctica que interpela diversos contextos, lugares, tiempo y múltiples experiencias como texto y como praxis, en permanente dialogo con su historia personal pero no por eso completo, acabado, sino abierto a las múltiples experiencias que ha seguido enriqueciendo su pensamiento y proyectándolo hacia nuevos escenarios sociales, superando cualquier localización histórica.

Es sin duda Henry Giroux quien mejor ha sabido reconocer y expresar la complejidad del pensamiento freiriano, y el hecho de que a pesar de que su núcleo epistémico está bien definido por el propio Freire, exige una praxis coherente que la carga de vida, al mismo tiempo que permite el despliegue de sus posibilidades. Según Giroux: “Esta tarea adquiere la máxima complejidad con Freire porque las fronteras que han definido su trabajo se han desplazado a lo largo del tiempo en paralelo con su propio exilio y movimiento desde Brasil a Chile, México, los Estados Unidos, Génova (sic), y su vuelta a Brasil. El trabajo de Freire no sólo se asienta en el discurso europeo, sino también en el pensamiento y lenguaje de los teóricos de Latinoamérica, África y Norteamérica”. En palabras de este autor para asimilar el trabajo de Paulo Freire en términos de su importancia histórica y política, los trabajadores culturales tienen que convertirse en cruza-fronteras, lo cual implica que uno debe reinventar tradiciones no en el interior del discurso de la sumisión, la reverencia y la repetición, sino como “transformación y crítica”.²⁴⁵ En pocas palabras, es un trabajo que se reinventa a cada paso.

Para poder reinventar la práctica se tienen que abandonar los lugares seguros. Los educadores deben convertirse en cruza fronteras, es decir, comprometerse a construir un discurso personal diferenciado de la tradición, y esto

²⁴⁵ GIROUX, “Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism”, p. 177.

implica al mismo tiempo continuidades y discontinuidades. Freire es descrito por Giroux como un “intelectual de frontera”, pues en su condición de exiliado, realizó su tarea intelectual siempre a caballo entre diferentes mundos, como parte de la tropa de los “sin hogar”.

El proyecto político de Freire coloca en apuros a los educadores que sitúan su trabajo en las metodologías y en los llamados vacíos que consagran lo práctico a expensas de lo teórico y lo político. El pensamiento de Paulo Freire en el contexto latinoamericano ha quedado reducido al campo de la alfabetización y la educación de adultos, se ha limitado a una técnica o método de alfabetización. No faltan tampoco los académicos que han encerrado sus planteamientos en la categoría del “pensamiento crítico”. La obra de Paulo Freire en ambos contextos ha sido vaciada de sus alcances políticos más importantes. Estamos de acuerdo con Henry Giroux en que “lo que se pierde en forma creciente en la apropiación de la obra de Freire en Norteamérica y occidente es la naturaleza profunda y radical de su teoría y práctica como discurso anti y post colonial. Más específicamente su trabajo es a menudo apropiado y enseñado sin ninguna consideración de imperialismo y su representación cultural”.²⁴⁶

Freire fue una figura paradigmática de los años setenta; sus prácticas y su pensamiento fueron un refugio placentero y desafiante para miles de latinoamericanos, no sólo en el ámbito educativo, sino en el de las luchas sociales y políticas. Freire fue un estímulo y una inspiración de la época, y no es extraño ver su nombre citado tanto en instituciones públicas que, honestamente o no, promulgaban una transformación social, como en las guerrillas y movimientos subversivos.

Paulo Freire no construyó una metodología como tal, como muchos seguidores todavía afirman, sino una propuesta revolucionaria que tiene que ver con la vida y con afrontar los cambios del mundo, sin prejuicios pero con entereza; por eso fue un autor incómodo en los sectores que privilegiaban la cultura hegemónica y el monopolio del poder. Su reacción consistió en declararlo “pasado de moda”, o en simplificar los planteamientos, contraponiéndolos con los autores

²⁴⁶ GIROUX, “Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism”, p. 176.

intelectuales incómodos (como Iván Illich) para dar a entender que ni entre ellos se ponían de acuerdo. O bien intentaban cooptarlo e incorporarlo al sistema, conservando sus aportes técnicos (la alfabetización “express”) pero despojando sus técnicas de toda arista conflictiva. A menudo recurriendo a las mismas estrategias, al mismo tiempo o en función de sus conveniencias.

En su largo peregrinaje como educador exiliado, Freire no sólo adquirió experiencias, sino que encontró seres humanos con los que compartió una profunda amistad. En muchas de sus cartas y entrevistas hace referencia a estas personas que fueron los que lo acompañaron en ese movimiento por la libertad. Él lo llamó “parentesco intelectual”, refiriéndose a esa sensación misteriosa que empieza a habitar en “nosotros” cuando, al acabar de conocer a una persona, parece que estamos ligados a ella por una vieja amistad. También lo sintió cuando pisó por primera vez las tierras de África: “la sensación que sentí fue la de que yo regresaba, y no de que llegaba, tal vez pueda decir que llevando auestas como brasileño del Nordeste, la africanidad que cargo, era natural que al llegar a África me sintiera como estar volviendo a ella”.²⁴⁷

Freire insistía en la importancia de cultivar la virtud de la tolerancia, la cual nos enseña a convivir con el diferente, a aprender con él, a enseñarle, para que finalmente podamos luchar contra el antagónico. Se lamentó de los académicos y políticos que utilizaban muchas de sus energías en “peleas” injustificables entre ellos, provocadas por diferencias adjetivas o, peor aún, por diferencias puramente adverbiales; mientras nos desgastamos en una “palabrería” inútil, en la que las vanidades personales se erizan, se arañan y entran en conflicto, nos debilitamos para el combate real: el combate contra lo antagónico,²⁴⁸ contra lo que amenaza el buen vivir.

Freire estimó mucho a sus amistades e insistía en que se reconocieran como parientes. El parentesco va siendo inventado y reinventado, y jamás se encuentra acabado: al contrario, se arraiga y prospera en las grandes amistades. Freire hablaba de “familias de intelectuales”, sin importar que incluso pudieran tener

²⁴⁷ FREIRE, “Parentesco intelectual”, p. 249.

²⁴⁸ FREIRE, “Parentesco intelectual”, p. 250.

diferentes posiciones frente al mismo problema. Pertenecer a la misma “familia intelectual” no significa la reducción del uno en el otro, puesto que es la autonomía de ambos la piedra que cimienta el verdadero parentesco. Así se declaró pariente de muchos intelectuales, como Peter MacLaren y Henry Giroux: “Leí a MacLaren mucho antes de conocerlo personalmente. En ambos momentos fue otro pariente muy próximo y querido, Henry Giroux, quien medió en el mutuo descubrimiento”.²⁴⁹

En la década de los ochenta, Freire publicó dos libros muy notables: *La importancia de leer en el proceso de liberación*, en 1982, y *La política de la liberación: cultura poder y liberación*, en 1985. En estos años colaboró con educadores críticos norteamericanos, como Donald Macedo, Henry Giroux, Ira Shor y Myles Horton. En la segunda mitad de los años ochenta inició la publicación de una serie de “libros hablados”, producto de discusiones con pedagogos, sociólogos y filósofos, como Frei Betto, Antonio Faundez, Donald Macedo, Moacir Gadotti, Sergio Guimarães, Adriano Nogueira y otros.²⁵⁰ Con todos ellos gozaba de una íntima amistad.

Es necesario recordar las influencias que tuvo en su formación y que él mismo reconoció. Desde joven sus lecturas lo pusieron en contacto con el pensamiento filosófico católico. Recuerda que “las lecturas de Tristán de Ataíde le permitieron volver a la Iglesia de la que se había alejado”. Por este filósofo sintió “desde entonces, una admiración sin límites. Al mismo tiempo que a Tristan de Ataíde, leía a Maritain, Bernanos, Mounier y otros”.²⁵¹ Más allá de los datos que él mismo proporciona, como señala Rogelio Blanco, “podemos leer en sus escritos otros influjos: Gabriel Marcel, las corrientes personalistas y algo de existencialismo. Y demás corrientes que apoyan la persona humana, como sujeto histórico y con ontología propia. [...] También se encuentra profunda influencia de Marcuse y sobre todo de Erich Fromm.”²⁵² De ambos toma la protesta enérgica contra todo sistema que despersonalice”.²⁵³

²⁴⁹ FREIRE, “Parentesco intelectual”, p. 249.

²⁵⁰ Véase MONCLÚS, *Pedagogía de la contradicción*, p. 26.

²⁵¹ PUIGGRÓS, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, p. 147.

²⁵² BORGHETI, *El problema de la libertad en las obras de Freire y Erich Fromm*, pp. 19-20.

²⁵³ BLANCO, *La pedagogía de Paulo Freire*, p.18.

Por supuesto, el marxismo está muy presente en la teoría pedagógica de Freire, influencia que él no negó. En una entrevista realizada por Antonio Monclús, éste le preguntó que si Marx es un punto de referencia para él. Freire respondió: “Sí un punto de referencia... no se trata de decretar que la sociedad es marxista y por eso es buena. No, nosotros tenemos que hacerla buena y decente, sin mitos, incluyendo el mito de Marx que tampoco le gustaría. Yo nunca olvido la carta en la que Marx dijo: La única cosa que yo sé es que no soy marxista”.²⁵⁴

En varias ocasiones y entrevistas se acusó a Freire de contradecirse por considerarse marxista y cristiano a la vez, y él respondía, que para él no era contradictorio, pero si lo fuera, él tenía derecho a ser contradictorio. Freire señala que fue la miseria, la explotación del pueblo y su cristianismo lo que lo llevaron a Marx, él no fue primero a Marx, lo señala muy bien en la entrevista: “Bien, esta es una diferencia entre algunos marxistas y yo. Fui a Marx porque habiendo ido a los grupos populares por mi amor a Cristo llegué allá...Vine a Marx y cuando llego a Marx ¿qué pasó? Yo no encontré nada en Marx que me prohibiera o impidiera mi camaradería con Cristo, hasta hoy. Yo te puedo decir una cosa que creo que tú comprendes, uno de mis sustentáculos después de la muerte de Elza fue exactamente esto”. Freire reconoce que tuvo una sintonía con la teología de la liberación desde que nació la iglesia utópica de los años setenta.

En la misma entrevista, Freire reconoce la influencia de Marx, pero también sostiene que tuvo una fuerte influencia del psicólogo ruso Lev Vigotsky (1896-1934), fundador de la psicología histórico-social, al que hace referencia en algunas de sus obras: “Yo no soy idealista —en el sentido filosófico— y no acepto el transformar a Marx en mito vivo, no acepto que nadie me convenza, que basta con decir que la revolución es marxista para que sea buena. No es así, por eso hablaba ayer de que Vigotsky me influenció mucho. Para Vigotsky, Marx era como Hegel, o como Aristóteles, esto es, Marx era un pensador”.²⁵⁵

Hay tres revolucionarios que impresionaron a Freire. Comenta en una entrevista que le hicieron en su visita a Cuba: “Voy a citarlos a los tres, aunque esté

²⁵⁴ MONCLÚS, *Pedagogía de la contradicción*, p. 166.

²⁵⁵ MONCLÚS, *Pedagogía de la contradicción*, pp. 165-166.

siendo injusto con otros, y sé que hay montones de otros revolucionarios. Pero yo me quedaría con dos muertos y uno vivo que me llenan de esperanza, de fe, de humanismo, en el sentido no burgués de la palabra. Los dos muertos son Amílcar y Che. Y el vivo es Fidel. A estos tres símbolos acostumbro a llamarlos pedagogos de la revolución, y establezco una diferencia entre el pedagogo de la revolución y el pedagogo revolucionario”.²⁵⁶

Quisiera terminar este apartado con una reflexión de Giroux sobre el trabajo de Freire porque sintetiza bien lo que hemos querido expresar hasta aquí: “Tal vez el trabajo y la fuerza del trabajo de Freire deban ser encontrados en la tensión, la poesía, y las políticas que hacen un proyecto para aquellos que cruzan las fronteras, aquellos que leen la historia como forma de reclamar el poder y la identidad al rescribir el espacio y las prácticas de la resistencia cultural y política. El trabajo de Freire representa una frontera textual donde la poesía se desliza en lo político, y la solidaridad se convierte en una canción para el presente comenzada en el pasado mientras espera ser oída en el futuro”.²⁵⁷

2.- Freire se reencuentra con el México de los ochenta

Paulo Freire, como ya lo mencionamos en capítulos anteriores llegó por primera vez a México en 1966, por invitación de Iván Illich, y con quien mantenía una estrecha relación. Al año siguiente participó en el seminario Alternativas a la educación organizado por el CIDOC, en 1968 permaneció en el CREFAL por un mes, donde dictó conferencias y talleres, en 1970 volvió al CREFAL por una semana para impartir un seminario, invitado por Waldemar Cortés, que había trabajado con Freire en Chile. Hasta donde sabemos, Freire venía cada año a Cuernavaca a dar seminarios a grupos latinoamericanos (no es posible precisar fechas), por lo que es probable, que durante esas dos visitas al CREFAL haya visitado a Illich en el CIDOC.

Las próximas visitas a México que se pueden precisar fueron en 1983 y 1984, es importante mencionar, que después de dieciséis años de exilio, Freire regresó a

²⁵⁶ PÉREZ Y MARTÍNEZ HEREDIA, “Diálogo con Paulo Freire”.

²⁵⁷ GIROUX, “Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism”, p. 178.

su natal Brasil en 1980. Las últimas visitas que hizo a México, las hizo desde Brasil donde a su regreso trabajó en la Universidade Estadual de Campinas y en la Pontificia Universidade Católica de São Paulo.

Para entonces, el CIDOC ya había cerrado sus instalaciones (1976). Iván Illich sostuvo en una entrevista que el CIDOC se vio obligado a cerrar sus puertas debido a problemas que hicieron insostenible su mantenimiento. Por ejemplo, se pensó en un proceso de institucionalización académica. Que en la práctica habría significado la sustitución de los 73 colaboradores del CIDOC, que trabajaban bajo la guía de Valentina Borremans y en muchos casos no contaban con diplomas académicos, por un grupo de “expertos internacionales”. En esa misma entrevista Illich comentó “Doy siempre por sentado que la gente conoce que a finales de los sesenta y durante toda la década siguiente el CIDOC en Cuernavaca, fue objeto de violentas agresiones”.²⁵⁸

Iván Illich y su equipo de trabajo decidió cerrar el CIDOC, porque llegaron a la conclusión de que todo lo que se podía hacer y se deseaba conseguir cuando se inauguró el centro en 1960 y cuando se reformó 1966, ya se había hecho.

En los ochenta el panorama político de México había cambiado notablemente con respecto a la década anterior, y también el panorama religioso. Con el inicio del Pontificado de Juan Pablo II, en octubre de 1979, en el Vaticano comenzó a consolidarse un grupo compacto muy conservador y apostó por establecer relaciones con países americanos que tuvieran una importante representación católica. Además puso todo su empeño en contrarrestar a las corrientes progresistas al interior de la iglesia, particularmente a la teología de la liberación y a los movimientos carismáticos. La llegada a México del nuncio apostólico Girolamo Prigione, ese mismo año, fue fundamental para apuntalar la política de la Santa Sede a partir del acercamiento entre el papa y la élite gobernante. En esa línea sería posible la primera visita del papa a México, en enero de 1979.²⁵⁹

Por otro lado, el asesinato del arzobispo de Óscar Arnulfo Romero en El Salvador, en 1980, causó enorme indignación entre los miembros de la teología de

²⁵⁸ CAYLEY, *Conversaciones con Iván Illich*, p. 85.

²⁵⁹ CEBALLOS, “Iglesia, Estado y sociedad en México”, p.122.

la liberación, entre ellos Sergio Méndez Arceo quien asistió a su funeral. Más que un sacerdote revolucionario o seguidor incondicional de la teología de la liberación, monseñor Romero fue un pastor que se atrevió a proteger a su pueblo de la barbarie de la guerra. Fue un mártir de la paz que se arriesgó a cuestionar los excesos de las catorce familias oligárquicas que controlaban la vida económica y política del país, y que disponían de las fuerzas militares y de seguridad.²⁶⁰

En el orden político, el periodo comprendido entre el final de los setenta y la década de 1980 se caracterizó a nivel mundial por el ascenso del neoliberalismo económico y del neoconservadurismo político y social. El nuevo paradigma de política económica fue la respuesta del sistema capitalista a la crisis producida por el agotamiento del modelo de acumulación en su fase expansiva. Comenzó así un proceso de globalización liderado por Estados Unidos, que buscó la apertura de las economías nacionales. Las tendencias neoconservadoras surgieron como reacción a las ideas de la contracultura de izquierda; defendían la superioridad moral de Estados Unidos y mostraban una actitud intransigente respecto a las manifestaciones sociales y políticas alternativas.

Los gobiernos de Margaret Thatcher en Reino Unido (1979-1985) y Ronald Reagan en Estados Unidos (1981-1989) fueron emblemáticos de esta nueva etapa, y a su amparo cobró forma en América Latina el estado neoliberal que comenzaría a perfilarse como la solución a los problemas que enfrentaban las economías nacionales. Las posiciones neoconservadoras se convirtieron en la perspectiva oficial de muchos gobiernos frente a los conflictos políticos y sociales. El gobierno de Estados Unidos financió y armó a grupos contrarrevolucionarios en Centroamérica, ordenó la intervención militar en defensa de los intereses americanos e impulsó el programa de la “guerra de las galaxias”, base de un nuevo desarrollo armamentista.²⁶¹

En el segundo capítulo nos referimos al México que recibió a Freire en sus primeras visitas a México, a finales de los sesenta, un México con muchos conflictos. Pero distinto al país de los ochenta, aunque se mantuviera en el poder el

²⁶⁰ HERNÁNDEZ VICENCIO, “La relación Estado-iglesias”.

²⁶¹ HERNÁNDEZ VICENCIO, “La relación Estado-iglesias”.

mismo partido político, el PRI. El sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988), afrontó las consecuencias de la deuda externa de sus dos antecesores, Luis Echeverría (1970-1976) y José López Portillo (1976-1982). Los efectos de esta crisis marcaron toda la década de los ochenta pues llevaron a la adopción de las primeras políticas económicas neoliberales del gobierno.

Las fuertes devaluaciones del peso y los procesos de privatización del sector público, promovieron a la venta de muchas de las empresas del gobierno, así como el desmantelamiento de la política corporativa del estado. Se recortó el presupuesto en casi todos los servicios, aumentó considerablemente el desempleo, los sueldos no rendían y los artículos básicos subieron de golpe. Para rematar en 1985 ocurrió el terremoto de magnitud 8.1 grados que sacudió fuertemente el país; ante la nula respuesta del estado, hizo creció el protagonismo y la movilización de la sociedad civil. Los mexicanos parecían convencerse de que los cambios que necesitaba el país no procedían de la clase política.

Si bien el PRI se mantenía en el poder, sucedió un hecho importante durante esta década: Cuauhtémoc Cárdenas, en 1980, se convirtió en gobernador de Michoacán, cargo que en 1928 ya había ocupado su padre. Su prometedora carrera dentro del PRI le hizo destacarse como un posible candidato futuro a la Presidencia de la República, pero abandonó el partido tras considerar que se había alejado de los principios que le dieron origen tras la Revolución Mexicana. Además, cuestionaba la imposición del presidente de la República, en el nombramiento de quien sería candidato presidencial. Por tal motivo se presentó como candidato a las elecciones presidenciales de 1988, representando a tres partidos de izquierda con registro y una veintena de agrupaciones políticas y sociales. El PRI postuló a Carlos Salinas de Gortari. El 6 de julio, día de las elecciones presidenciales, ante la famosa caída del sistema, Cárdenas, Manuel J. Clouthier (candidato del PAN) y Rosario Ibarra de Piedra (del PRT), hicieron a un lado sus diferencias y acudieron a protestar ante la Secretaría de Gobernación.

Todo parecía indicar que Cárdenas saldría vencedor: con la mitad de las casillas registradas, contaba con el 42% de los votos (frente al 36% de Salinas). No fue así, y empezaron las protestas por el supuesto fraude electoral. Los actos

multitudinarios se repitieron, muchos estaban esperando el llamado de Cárdenas para defender el voto en las urnas, pero no ocurrió, según sus colaboradores para evitar una guerra civil.²⁶²

Estas elecciones presidenciales de 1988 fueron un verdadero parteaguas para la historia del PRI. Por primera vez existía un partido alternativo que contaba con el apoyo de casi todas las organizaciones de izquierda mexicana y estaba en condiciones de disputar una elección presidencial.

En México, la década de 1980 constituyó una etapa de inflexión para el proyecto del Estado, pero también para el desarrollo de las oposiciones políticas y sociales. Pero no todo era malo, en Latinoamérica había algunas buenas noticias: en Nicaragua había triunfado en julio de 1979 la revolución sandinista; en 1983 se da el retorno de Argentina a la democracia, y lo mismo sucedió en Chile en 1988. En este panorama es que Paulo Freire regresa a México, a este otro México, el académico e institucional.

3.- El INEA y la educación de adultos en México

Durante el gobierno de José López Portillo (1976-1982), la política educativa delineó cinco objetivos básicos que perfilaban 53 programas prioritarios de acción educativa. El primer objetivo reconocía la necesidad de ofrecer educación básica a la población mexicana, especialmente a la que se encontraba en edad escolar, pero también a la que estaba fuera de este rango. Uno de los programas especialmente destinados a cumplirlo señalaba la importancia de ofrecer a la población adulta la oportunidad de recibir o completar la educación básica (primaria o secundaria).²⁶³

En 1978, el licenciado Fernando Solana, entonces Secretario de Educación, inició el proyecto denominado "Educación para Todos", que tuvo como objetivo asegurar a todos los mexicanos el uso del alfabeto y la educación fundamental para supuestamente mejorar su calidad de vida. El proyecto comprendió tres programas específicos: primaria para todos los niños; castellanización y educación para

²⁶² CÁRDENAS, "6 de julio de 1988: el fraude ordenado por Miguel de la Madrid".

²⁶³ TORRES, "Cultura política de la alfabetización".

adultos. Si bien la educación para adultos fue prioritaria durante los primeros años del sexenio, los resultados fueron poco significativos.

Pueden mencionarse como principales antecedentes de este programa: 1) el movimiento redentor de José Vasconcelos de 1920 a 1922; 2) la Campaña Nacional de Educación Popular de Lázaro Cárdenas de 1936 a 1937; 3) la Campaña contra el Analfabetismo de Jaime Torres Bodet de 1944 a 1946, continuada hasta 1952 e institucionalizada con la creación de la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar; 4) el nuevo intento de campaña de Torres Bodet en 1958, y 5) la creación de la Dirección General de Educación de Adultos en 1978.²⁶⁴

En 1981, Fernando Solana, puso en marcha el Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF, después MONALF), del que tomó posesión como director Miguel Alonzo Calles, el primero de septiembre de 1981.²⁶⁵ El Movimiento Nacional de Alfabetización (MONALF) generó grandes expectativas en los adultos y en los jóvenes que participaban como coordinadores de zona, organizadores y alfabetizadores, no sólo en el cumplimiento de las metas de alfabetización y preparación para el trabajo, sino en una verdadera concientización de las comunidades rurales y urbanas del país para la solución de manera participativa de sus necesidades sociales y productivas.

Según Liberio Victorino Ramírez, el MONALF garantizaba una verdadera revolución educativa en el sector de la educación de los adultos, pues el método de la palabra generadora de Paulo Freire agradaba a los responsables de la alfabetización y a los propios protagonistas (adultos mayores de 15 años con participación política activa en sus comunidades). Eran los tiempos de auge del movimiento magisterial nacional por la democratización del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en manos de Vanguardia Revolucionaria, y muchos maestros simpatizantes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de

²⁶⁴ GREAVES, "Un nuevo sesgo, 1958-1964".

²⁶⁵ Miguel Alonzo Calles (Mérida, 1943) es ingeniero mecánico eléctrico, educador. Egresado de la UNAM, con estudios de maestría en la Universidad de Stanford. Ha sido docente en la UNAM y otras instituciones de educación superior. Fue director de Planeación de la SEP (1978-1980) y primer director general del INEA (del 1 de octubre de 1981 al 30 de enero de 1984). Entre sus diversas publicaciones cabe señalar: "Consideraciones sobre la educación de los adultos indígenas en México".

la Educación (CNTE), como fuerza opositora al SNTE, apoyaban decididamente al MONALF. En palabras de Liberio Ramírez:

En la transición del MONALF al INEA me desempeñé como coordinador de zona de Naucalpan y Toluca de 1981 a 1984 y viví las drásticas modificaciones para cambiar todo el modelo educativo para la alfabetización de adultos originado en el MONALF y su readaptación al INEA. El movimiento de oposición para evitar el cambio nos llevó a paros y huelgas de hambre de nuestros principales líderes entre 1984 y 1985 en el Estado de México y el DF.²⁶⁶

A partir de la creación del INEA, la atención a los adultos quedó organizada en tres modalidades: escolarizada, semiescolarizada y abierta. Fueron coordinadas por diferentes organismos del sector educativo. A la modalidad escolarizada correspondían las escuelas primarias nocturnas y secundarias para trabajadores dependientes de la Dirección General de Educación Primaria y la Dirección General de Educación Secundaria respectivamente. En la modalidad semiescolarizada quedaron los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA), dependientes de la Unidad de Educación para Adultos (DGEA), y en la modalidad abierta se insertó el resto de las instituciones y agrupaciones coordinadas por el INEA, a través de la Dirección de Educación Básica, que ubicó los servicios en el subprograma de educación básica comunitaria, o bien en el de centros de trabajo, a través de los medios de comunicación colectiva o de gobierno estatales.²⁶⁷

Aunque ya quedan pocas personas que pueden dar testimonio de esta época, se logró entrevistar al Maestro Miguel Ríos fundador del INEA en Michoacán, señala que el cambio de nombre de PRONALF a INEA se dio por las siguientes razones:

Se llevó a cabo ante la urgencia por alfabetizar a millones de personas, lo que significaba un alto presupuesto económico para la educación y además había la necesidad de generar plazas para maestros y pagarles las prestaciones, como se hace con los CEBA que dependen de la SEP, mientras que con el INEA se pagaba por honorarios es decir a igual trabajo igual salario, así los profesores no podían estar sindicalizados, no podían hacer huelgas o paros de labores y se ponían realmente a trabajar.²⁶⁸

²⁶⁶ RAMÍREZ Y VÍCTOR RAMÍREZ, "Educación para adultos en el siglo XXI".

²⁶⁷ TORRES SEPTIÉN, "Reforma y práctica, 1970-1980", pp. 630-631.

²⁶⁸ Entrevista a Miguel Ríos Villegas, realizada por la autora en Morelia, 16 de enero del 2018.

Como podemos ver, el cambio de nombre de la institución no sólo fue cuestión de forma, sino de fondo: había otras cuestiones fundamentales. Creemos que este cambio obedecía a la ya planeada reforma educativa de descentralización que se remataría en el sexenio de Miguel de la Madrid. Desde el análisis de Victorino Ramírez con la creación de INEA hay dos tipos de cambios, uno negativo y otro positivo. El primero es que desnaturaliza el enfoque de ver la educación como práctica de la libertad, según el pensamiento freiriano; en cambio, en el segundo se abre la posibilidad de que millones de personas rezagadas educativamente terminen sus estudios básicos.²⁶⁹

Con este programa de alfabetización para adultos, Fernando Solana se propuso una meta por demás ambiciosa. Pretendía reducir la tasa de analfabetismo para 1982 a solo el 10% de la población, haciendo posible que tres millones de adultos finalizaran la educación primaria incompleta, y que otros dos millones hicieran lo mismo con su escolaridad secundaria.²⁷⁰

Para la operación del programa se implementó el método de alfabetización “La palabra generadora”, basado en las ideas y propuestas de Paulo Freire. Por otra parte, también se vigiló la etapa de la post-alfabetización, dando materiales escritos al adulto, y se procuraba iniciarlo en un programa de primaria abierta. Durante los primeros años de la creación del INEA, Freire realizó una visita a la institución. Carranza Palacio y Días Cossío con la dan testimonio en el siguiente párrafo, la asistencia de Freire al INEA:

Durante el periodo que se narra (1981-1984) Paulo Freire Visitó dos veces el instituto y aportó con generosidad sus ideas y experiencia. Con él se afinó el método de la palabra generadora, que tiene muchas ventajas porque no requiere de un entrenamiento especializado para el alfabetizador.²⁷¹

²⁶⁹ RAMÍREZ Y VÍCTOR RAMÍREZ, “Educación para adultos en el siglo XXI”, p. 70.

²⁷⁰ El costo total del PRONALF fue determinado en 2 676 100 millones de pesos. Posteriormente, serias dificultades de implementación y operación del PRONALF determinaron la selección de nuevas y más moderadas metas de acción para el programa. Es interesante anotar que, originalmente, el PRONALF fue diseñado como un programa orientado hacia analfabetos que residieran en localidades mayores a 500 habitantes y que no debían ser monolingües.

²⁷¹ CARRANZA Y DÍAZ DE COSSÍO, *La lucha por la educación de los adultos*, p. 67.

Creemos que la principal razón por la que se recurrió al método freiriano fue la urgencia por alfabetizar a millones de mexicanos, ya que en ese entonces se reconocía el planteamiento freiriano porque lograba alfabetizar en cuarenta y cinco días. Sin embargo, como muchas otras cosas en México, se tomó la “forma”, pero no el fondo de la propuesta del educador brasileño. Es decir, de alguna manera se adoptó el “método de alfabetización”, se mimetizó el lenguaje y se tecnicizó la propuesta, con el objetivo de minimizar su contenido ideológico político. Más adelante, en este mismo capítulo, profundizaremos en este punto.

Con la creación del INEA se pretendía llevar a cabo una gran campaña de alfabetización nacional para lograr erradicar el analfabetismo en nuestro país. En un primer momento se enviaron asesores a todos los puntos geográficos de México para que se lograra el objetivo establecido; sin embargo, después por políticas gubernamentales (de dura recesión económica), se enviaron alumnos de secundaria o preparatoria para llevar a cabo dicha campaña.

Conforme a las estadísticas en 1983, el rezago educativo abarcaba al 38% de la población, es decir, seis millones de mexicanos. En un informe sobre los éxitos conseguidos por el programa, Fernando Solana aseguró que en 1982 se logró alcanzar la meta de alfabetizar a un millón de personas; el director del INEA Miguel Alonzo Calles, informó que sólo se alcanzó el medio millón, aunque 15 días después rectificó y afirmó que fueron entre setecientos mil y un millón. Independientemente de cuál sea la cifra verdadera, un grupo de educadores, alfabetizadores, analistas y personal operativo del INEA, es decir quienes aplican directamente los programas en el país, comprobaron con documentos y estadísticas que, cuando mucho se alfabetizó el 5% del millón.²⁷²

También Jaime Peña Zasqueta, director de alfabetización del INEA, y responsable del PRONALF, reconoció el marcado abandono de los adultos durante el curso. Según el informe de Peña, sobre una cifra de 16 millones de personas incorporadas al programa en 1982, el 75.5 % desertó, es decir, quedaron solamente 400 mil, y de estos sólo concluyeron 41 de cada 100.²⁷³

²⁷² IBARRA, “El avance educativo del sexenio pasado, solo en estadísticas”.

²⁷³ IBARRA, “El avance educativo del sexenio pasado, solo en estadísticas”.

Con estas declaraciones contradictorias y cifras infladas, comprobamos que las estadísticas están muy lejos de la realidad de alfabetizados; ponen en evidencia las contradicciones de las instituciones y la manipulación de los datos, para presumir que México había cada vez menos analfabetos.

4.- Seminario “Problemática teórica y práctica de la alfabetización” impartido por Paulo Freire en el INEA

Paulo Freire visitó el INEA en dos ocasiones: en julio de 1983 y ocho meses después, en marzo de 1984. En la primera visita participó en el intercambio de opiniones en torno a la teoría de la educación de adultos, que se efectuó del primero al cuatro de julio de 1983. En la segunda intervino en un seminario interno sobre la problemática teórica y práctica de la alfabetización, organizado por la Dirección de Alfabetización de dicho instituto. El seminario formaba parte de un proceso de revisión cuyo objetivo era mejorar la calidad de las acciones de alfabetización.²⁷⁴

La memoria que recoge estas visitas está registrada en la segunda edición de los *Cuadernos de Educación de Adultos*, publicado por el INEA en febrero de 1984. La mayoría de los asistentes al conversatorio eran delegados del INEA de todos los Estados de la República Mexicana.²⁷⁵ La reunión se llevó a cabo en la Ciudad de México en las oficinas centrales del INEA, según refiere Miguel Ríos, en ese entonces director y fundador del INEA en Michoacán, quien tuvo la oportunidad de asistir al taller y conocer a Paulo Freire.²⁷⁶

²⁷⁴ MIKLOS, “Entrevista a Paulo Freire: Un mensaje a los alfabetizadores”, p.41.

²⁷⁵ Véase en el Anexo 6 la lista de algunos de los participantes en el conversatorio.

²⁷⁶ Entrevista a Miguel Ríos Villegas, realizada por la autora. Morelia, Mich., 16 de enero del 2018. Miguel Ríos Villegas fue Subdirector General de Educación para Adultos en Michoacán y, de 1981 a 1987, delegado estatal y fundador del Instituto Nacional para la educación de los Adultos (INEA) en Michoacán.



Fig. 1. Paulo Freire y Miguel Ríos en uno de los conversatorios en las oficinas centrales del INEA en la Ciudad de México.

El conversatorio, según Ríos, giró en torno a cómo construir y adaptar el método de la palabra generadora a sus contextos y realidades, pues en opinión de los asistentes era una técnica que no se podía aplicar tan fácilmente, ni traducir a todos los contextos. Para en el caso de Michoacán, por ejemplo, había indígenas Purépechas no hablantes del español, consideraban que la alfabetización resultaba muy difícil por las dificultades en la comunicación. Por recomendación de Paulo Freire, se diseñó un libro en lengua purépecha que les permitiera llevar a cabo el trabajo. En el marco del Proyecto de Alfabetización para la población Indígena – previsto en la asamblea general del INEA– se elaboró en 1984 el Proyecto Purépecha de Educación de Adultos Diagnóstico sociolingüístico, pero no fue hasta el periodo de 1986-1987 cuando el INEA experimentó la alfabetización en lengua materna con 45 personas adultas de Santa Fe de la Laguna, una comunidad indígena de la región lacustre. Con este fin se empleó un cuaderno denominado *Juchari Siranda Kararakua* (Nuestra pluma) a partir del cual se elaboró un texto

editado en 1987 con el título de *Karani ka arhintani Juchari Anapu Jimpo (Escribir y leer en nuestra lengua)*.²⁷⁷



Fig. 2. Libro elaborado por el INEA para enseñar a leer y escribir en Purépecha.

El maestro Miguel Ríos y reconoce que recibió una influencia notable de Freire y por eso se considera freiriano. Explica que en los conversatorios que se tuvieron en la Ciudad de México no se leían los libros de Paulo Freire y considera que tal lectura no era necesaria una vez que Freire los capacitaba directamente.²⁷⁸

El pedagogo Miguel Escobar, colombiano radicado en México, amigo personal de Freire, nos reveló en su entrevista lo molesto que estaba Freire con el INEA por utilizar mal su método. Según Escobar, la principal razón por la que Freire visitó el INEA, fue para aclarar y explicar que no estaban entendiendo su propuesta. Durante

²⁷⁷ Entrevista a Miguel Ríos Villegas realizada por la autora. Morelia, Mich., 16 de enero del 2018.

²⁷⁸ Entrevista a Miguel Ríos Villegas, realizada por la autora. Morelia, Mich., 16 de enero del 2018.

su visita al INEA, Freire estaba preocupado por saber y explicar lo que estaba haciendo el INEA y cómo estaban alfabetizando a partir de su método. Para pedagogo brasileño, era importante que los involucrados con los distintos programas de gobierno se encontraran y, a partir del diálogo, todos tuvieran una visión de totalidad sobre el proceso.²⁷⁹

Durante su visita al INEA, le realizaron varias entrevistas que luego se publicaron en la *Revista Educación de Adultos*. El primer número se abre con una entrevista titulada “Deben reinventarme pero no repetirme”, un título muy sugerente, ya que Freire rechazó enérgicamente muchas de las lecturas que se hacían de su pensamiento y de la concepción de la alfabetización. En sus palabras:

Existe una concepción mágica de la alfabetización, muy asociada a la comprensión mecanicista, tecnicista, de la capacidad de leer y escribir. Una de las connotaciones de esta comprensión mágica es la siguiente: el dominio de la lectura y escritura es suficiente para resolver los problemas. En realidad no es la alfabetización la que crea empleos, sino los cambios infraestructurales, el desarrollo de las fuerzas productivas. Esto no quiere decir que no se pueda llevar a cabo una alfabetización en cuyo proceso se presione a la sociedad para lograr los cambios fundamentales.²⁸⁰

Como podemos observar, Freire criticó la concepción técnica de la alfabetización, la concepción mágica, esa idea de que la lectura y la escritura, por sí solos, resuelven los problemas de la sociedad. Insistió en que la lectura de la palabra va siempre precedida de la lectura del mundo: no se puede separar la lectura del contexto, porque se cae en un error, al intentar repetir una práctica educativa. Por esto la alfabetización, según Freire, se debe realizar de acuerdo con la realidad social, histórica, política de cada localidad o país. Sus planteamientos son políticos, liberadores, por eso insiste en que la lectura de la palabra no puede separarse de la lectura del mundo.

No puedo olvidar cómo funciona la sociedad, y ésta es una de las discusiones fundamentales entre las propuestas que he hecho y ciertas prácticas que dicen

²⁷⁹ Entrevista a Miguel Escobar, realizada por la autora en la Facultad de Filosofía de la UNAM. Ciudad de México, 23 de noviembre del 2017.

²⁸⁰ PICÓN, “La educación de adultos como movimiento social”, p. 50.

repetirme, pero que no lo hacen, pues se quedan simplemente en la lectura técnica de la palabra: ba-be-bi-bo-bu, etcétera. Sin embargo, es un equívoco, ingenuo o astuto el decir: esto es Paulo Freire.²⁸¹

Otro momento importante de la visita de Freire se produjo en el segundo día, después de haber conocido los Círculos de Estudio del INEA el día anterior. Para Freire era necesario considerar que el proceso de alfabetización es un acto político, como toda la educación, y que no hay práctica educativa neutral. Además, la alfabetización es un acto de conocimiento y este ocurre en una realidad histórica y concreta. Todo eso, debe orientar el trabajo con las palabras generadoras. En la alfabetización, la lectura de la palabra va siempre es precedida por la lectura de la realidad. De acuerdo con Freire, esto no puede realizarse como una acción meramente técnica. Sin embargo, esa dimensión técnica se destacó en los Círculos de Estudio visitados. Esto fue lo que vio en los centros que visitó: que la palabra generadora se presentaba totalmente desconectada del mundo.

Podemos notar que Freire hace una crítica a las instituciones que utilizan su nombre para legitimar ciertas prácticas, que se dicen freirianas pero que se quedan en una lectura técnica, es decir, no van más allá de la simple alfabetización. En la entrevista también habló sobre la diferencia de escuchar y poner en práctica un discurso. Argumentó que uno de los grandes problemas de las instituciones como el INEA, en los que a veces caemos también de forma individual como profesores universitarios, radica en las resistencias por vincular la palabra pronunciada a una práctica que resulte coherente con la misma, es decir pasar de emitir enunciados a ser sujetos de la enunciación. Al comparar la posible diferencia entre su método de la “palabra generadora” y el utilizado por el INEA, dijo:

Durante mi estancia en el Instituto visité algunos círculos de estudio y vi que la realidad está muy lejos de lo que propongo. Sin embargo creo que será posible mejorar bastante. De cualquier modo, el INEA tiene que reinventar sus caminos de acción, en función de la realidad mexicana y de la posibilidad histórica que tiene su trabajo.²⁸²

²⁸¹ PICÓN, “La educación de adultos como movimiento social”, p. 51.

²⁸² PICÓN, “La educación de adultos como movimiento social”, p. 51.

Freire invitó al INEA a reinventar sus caminos de acción. Consideraba que más que copiar su trabajo, el INEA debía reinventarlo, apostando fuertemente por los procesos de formación y potenciando la gran diversidad social y cultural mexicana. En el ámbito educativo institucional mexicano, Freire fue más conocido por su propuesta porque enseñó a leer y escribir en poco tiempo a través de las cartillas, pero quedó restringido a una serie de clichés, incluso a un método.

Por la misma fecha que Freire visitó el INEA, también realizó un conversatorio en el Museo Nacional de Antropología e Historia, el 4 de julio de 1983, del que dan cuenta Rubén Aguilar y Humberto Barquera, en dicho evento, Freire comentó que el INEA estaba muy lejos del rigor del método que él propuso. Señaló con preocupación que había un corte radical entre el texto y el contexto. Hizo énfasis en que otro de los problemas que vio en el INEA fue la distancia entre el discurso y la práctica, y añadió que esta distancia supone un grave peligro.²⁸³

El INEA no fue la única institución mexicana que “supuestamente” trabajo con los idearios y la inspiración freirianos. En 1982, recién creado el INEA, en una escuela llamada Centro Activo Freire (CAF) en la Ciudad de México, se tuvo la iniciativa de echar a andar un proyecto, en coordinación con la Secretaría Educación Pública. El CAF propuso un proyecto donde las escuelas particulares de educación media superior apoyaran una campaña nacional para abatir el analfabetismo. En aquel momento, el INEA capacitó a los maestros del CAF con el método de la palabra generadora de Paulo Freire, que sentaría las bases teóricas del proyecto. La SEP y el INEA desistieron de dar seguimiento al proyecto, pero el CAF lo continuó. La primera campaña de alfabetización se realizó en 1982 en San Jerónimo Purenchécuaro y en San Andrés Tziróndaro, localidades de la rivera del lago de Pátzcuaro.²⁸⁴

Según Santiago Palmas, durante su visita a México, en 1983, Freire visitó el CAF a invitación del INEA, y en una comida donde le platicaron lo acontecido durante el verano anterior, el pedagogo respondió: “¡Eso es todo! ¡Así se hace!!”. Con este gran aliciente, los directores del CAF comenzaron a expandir el proyecto

²⁸³ AGUILAR Y BARQUERA. *Perspectiva de Paulo Freire*.

²⁸⁴ PALMAS, “Hoy, aquí, alfabetizando”, p. 42.

hacia otras escuelas, entre ellas el Colegio Madrid en la ciudad de México, y en el año 1985 se hizo la primera campaña con la participación de dos escuelas y 80 alfabetizadores en Huiramba, Michoacán. Al año siguiente, cada escuela hizo su propia campaña y así comenzó a propagarse la idea entre escuelas privadas del sur de la Ciudad de México.²⁸⁵ El Centro Activo Freire, según Juan E. Pardinas, estudiante del centro, tuvo un lugar muy importante en su formación. En sus palabras:

Fue una escuela que surgió un poco de la cultura del 68. Tenías una formación ideológica muy de izquierda que me sirvió para aprender mucho y para darme cuenta de las cosas que no estaba de acuerdo. Pero de las experiencias más bonitas que me ofreció el Freire que los veranos se hacían campañas de alfabetización en zonas rurales en México y eran voluntarias quien quería se sumaba, y se iba a vivir dos meses al campo.²⁸⁶

Al leer estas experiencias, consideramos que en México, Paulo Freire no puede “reducirse” al campo de lo “formalmente” educativo. Ni mucho menos al de la mera acción alfabetizadora, a pesar de haber sido esa la carta más visible de presentación que de Paulo Freire se hizo en aquellos años.

Paulo Freire se sentía incomprendido porque se reducía su pensamiento a un método de alfabetización, incorporado al campo de la alfabetización de adultos, que enseña a leer y escribir en poco tiempo: una especie de manual técnico de alfabetización. En una conversación con Donaldo Macedo, Freire dijo al respecto: “Donaldo, no quiero ser importado ni exportado. Es imposible exportar prácticas pedagógicas si no se reinventan. Por favor, diles a tus colegas pedagogos estadounidenses que no me importen. Pídeles que recreen y reescriban mis ideas”.²⁸⁷

La palabra método proviene del término griego “methodos” (“camino” o “vía”) y se refiere al medio utilizado para llegar a un fin. Freire niega la idea lineal de la educación. Para Freire, la educación no puede quedar reducida a una receta o una fórmula, es un proceso mucho más complejo: la originalidad o riqueza del trabajo

²⁸⁵ PALMAS, “Hoy, aquí, alfabetizando”, p. 42.

²⁸⁶ PARDINAS, [“El Centro Activo Freire”].

²⁸⁷ MACEDO, “Una pedagogía anti método”, p.55.

de Freire no está en la efectividad de ningún “método” de alfabetización, sino que engloba una comprensión real del mundo y de la educación. Freire apostaba por una educación liberadora, necesaria para desarrollar la concientización en contextos específicamente de lucha por la liberación, la apropiación, el empoderamiento, la autonomía. Es una pedagogía que libera del camino fácil de las certezas y la especialización, que coloca a los educadores en la reflexión y la incertidumbre, rechazando la mecanización y el intelectualismo. En palabras de Freire:

Confiamos siempre en el pueblo; negaremos siempre formulas dadas. Afirmamos siempre que tenemos que cambiar junto a él, y no sólo ofrecerle datos. Experimentamos métodos, técnicas, procesos de comunicación. Superamos procedimientos. Nunca abandonamos la convicción, que siempre tuvimos, de que sólo las bases populares, y con ellas, podríamos realizar algo serio y auténtico. De ahí que jamás admitiremos que la democratización de la cultura sea su vulgarización, ni tampoco que sea algo fabricado en nuestra biblioteca y entregado luego al pueblo como prescripción a ser cumplida.²⁸⁸

Linda Bimbi trata de mostrar la vinculación estrecha existente entre el pensamiento de Paulo Freire y el momento de transformación social; equivale a decir que Freire está comprometido con una transformación real de la sociedad.²⁸⁹

Paulo Freire presentó su propuesta de concientización en forma más detallada en 1967, en el libro *La educación como práctica de la libertad*, fruto de una experiencia colectiva de más de quince años en el campo de la educación de adultos, en áreas proletarias y subproletarias, urbanas y rurales. Su trabajo, por cierto, se vio muy enriquecido por las experiencias de la maestra Elza Oliveira, esposa de Freire desde 1944, quien lo acompañó en estas tareas de alfabetización educativa.²⁹⁰

El centro del proyecto freiriano son los “círculos de cultura” o “centros de cultura”. Se conforman a través de debates grupales, o la búsqueda de aclaración de situaciones. La programación de los debates surge de los propios grupos, en

²⁸⁸ FREIRE, *La educación como práctica de la libertad*, pp. 95-96.

²⁸⁹ BIMBI, “Prefazione alla prima edizione italiana.

²⁹⁰ Véase ESPIGOLON, *Pedagogía da convivência*.

entrevistas que se mantenían con ellos y de las cuales extraían los problemas que les gustaría debatir. Freire le dio mucha importancia al diálogo y a la palabra:

Los seres humanos se hacen en la palabra, en el trabajo, en la reflexión. Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirla. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación.²⁹¹

Según Freire, al decir la palabra, al pronunciar el mundo, los hombres y mujeres lo transforman: el diálogo se dispone como el camino mediante el cual los sujetos ganan significación en cuanto tales. Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. El diálogo es un acto creador; la conquista implícita en él es la de un mundo definido por los sujetos dialógicos. La conquista del mundo para la liberación de los seres y de la sociedad. Pero Freire afirma que el diálogo debe llegar a la “esencia” de los problemas, es decir, el coordinador debe hacer preguntas tales como: ¿quién tiene la tierra, y por qué la tiene? Y promover un debate en torno al tema, no por el afán de discutir, sino para comprender mejor la realidad y asumir una práctica coherente con nuestro decir.²⁹² El lingüista Carlos Lenkersdorf se refirió a este discurso que compromete como “palabra verdadera”, a partir de sus aprendizajes en comunidades tojolabales de Chiapas.²⁹³

La propuesta de enseñanza que Freire desarrolló en Brasil y que recomendó reelaborar de acuerdo con la problemática de cada contexto, comprende tres fases aquí sintetizadas:

1.- La primera fase la denomina “estudiar el contexto”. En esta fase, un equipo estudia las circunstancias en que vive la población, con el fin de determinar el vocabulario común y los problemas que confronta la gente en un área particular. Para averiguar esto se obtienen palabras de la propia población a través de conversaciones informales. La tarea de dicho equipo es registrar de manera

²⁹¹ FREIRE, *Pedagogía del oprimido* [edición de 1970], pp. 100-101.

²⁹² LA BELLE, *Educación no formal y cambio social en América Latina*, p.163.

²⁹³ LENKERSDORF, *Filosofar en clave tojolabal*.

fidedigna las palabras y el lenguaje que utilizaban las personas durante la conversación informal.

2.- La segunda fase se denomina “seleccionar palabras de entre el vocabulario descubierto”. En esta fase se toma cuidadosamente nota de todas las palabras sugeridas durante las conversaciones informales con la población, y el equipo escoge aquellas que están más cargadas de sentido existencial y son relevantes para la gente. El equipo no sólo pone interés en las expresiones típicas de las personas sino también en las palabras que tienen para ellas mayor contenido emocional. A estas palabras Freire las llamaba “palabras generadoras”, porque tienen la capacidad de generar en los/as estudiantes otras palabras. El criterio más importante para la selección de una palabra por parte del equipo es que ésta debe tener la capacidad de encarar la realidad social, cultural y política en que vive la población. La palabra tiene que significar y sugerir algo importante para la gente. La palabra debe proporcionar un estímulo tanto mental como emocional para los/as estudiantes.

3.- La tercera fase se denomina “el proceso real de alfabetización” y abarca tres subfases: las sesiones de motivación, el desarrollo de materiales de enseñanza y la alfabetización propiamente dicha (decodificación).

La sesión de motivación tiene que ver con la presentación de gráficos, sin palabras, por parte del coordinador. Esto con el propósito de provocar entre los/as estudiantes algún tipo de debate y discusión acerca de la situación (o situaciones) en que vive la población. De esta manera, los/as estudiantes analfabetos/as se ven a sí mismos/as en el proceso de aprendizaje y reflexión asistidos, con el fin de promover la conciencia de grupo.

El desarrollo de materiales de aprendizaje involucra al equipo en la elaboración de materiales apropiados para cada situación. Los materiales a elaborar son de dos tipos: el primero consiste en una serie de tarjetas o diapositivas que muestran la descomposición de palabras en sus partes. El segundo tipo es una serie de tarjetas con dibujos de situaciones relacionadas con las palabras y que han sido diseñados para grabar en los/as estudiantes diferentes imágenes. A su vez, estas imágenes

han sido diseñadas para estimular a los/as estudiantes a que reflexionen acerca de las situaciones que las palabras implican. Freire conceptualiza este procesamiento de imágenes de realidades concretas como codificación. A través de diferentes gráficos se codifica o representa de forma gráfica situaciones propias de la vida de las personas. Este proceso de codificación es el aspecto distintivo de la propuesta freiriana. No sólo sirve de ayuda en el proceso de enseñanza, sino que facilita el comienzo y la estimulación del proceso de pensamiento crítico entre los/as estudiantes.

En la alfabetización propiamente dicha (decodificación), se construye cada sesión en torno a palabras y gráficos. Aquí las palabras generativas se encuentran impresas sobre una graficación de la palabra. La clase de alfabetización empieza con la descomposición tanto de la palabra como del gráfico. Los/as estudiantes discuten la situación existencial de la palabra y la relación existente entre la palabra y la realidad que ella significa. Después de eso se proyecta una diapositiva que muestra cómo se separa la palabra en sus sílabas. Así se muestra la familia de la primera sílaba; por ejemplo, se puede desglosar la palabra pobreza en tres sílabas: po-bre-za. Entonces se muestra la familia de la primera sílaba po como: pu, pe, pa, pi, etc. Se aplica un proceso similar para las sílabas restantes. A continuación, se induce a los/as estudiantes a que compongan otras palabras utilizando esas mismas sílabas y sus familias. Al mismo tiempo, ellos/as siguen discutiendo y analizando críticamente el contexto real representado en las codificaciones.

En esencia, la educación alfabetizadora se encuentra estrechamente conectada con la vida cultural y política de los/as educandos. El pensamiento freiriano no es sólo un proyecto alfabetizador, es ante todo una filosofía y una estrategia para conducir al pueblo oprimido a la toma de conciencia política. Más que un método que alfabetiza, es una concepción de la educación que tiene como centro de sus preocupaciones la naturaleza política, pues lleva al educando a reflexionar y a cuestionar su propia realidad.

Freire encontró en esta propuesta una forma de conseguir la liberación a través de la alfabetización, pero introduciendo una lectura crítica, que no sólo consiste en la decodificación de signos gráficos no es una lectura mecánica, sino

que exige necesariamente una conexión entre las letras y la realidad, entre el lenguaje y la realidad, conectados entre sí. Leer se convierte en un acto de conocimiento de la realidad.

5.- Palabras (de)generadoras: o el método antifreiriano

En México, tradicionalmente, el problema del aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido planteado como una cuestión de métodos. La preocupación de los educadores y de las instituciones se ha orientado hacia la búsqueda del “mejor” o el “más eficaz”. En el INEA, como veremos, se ha caído también en ese error, la educación freiriana se volvió funcional al Estado y al entramado institucional.

En el INEA se desarrolló un método de alfabetización supuestamente inspirado en el pensamiento freiriano que lleva como título “La palabra generadora”, de los autores Luz Ma. Castro y José Cisneros.²⁹⁴ El material se integró a partir de catorce cartillas, una para cada palabra, y cuatro cuadernos de matemáticas que se deben incluir alternativamente con los de lectoescritura a partir de la cuarta palabra, además de un manual del alfabetizador.²⁹⁵

Dicho método se trabaja en dos partes: en la primera se discuten los problemas, necesidades e intereses de la población adulta analfabeta, y la segunda se refiere al aprendizaje de la lectoescritura propiamente dicha. Se parte de una situación dada en la cual se discuten temas importantes para los analfabetos que se desarrollan a través de catorce palabras generadoras establecidas previamente:

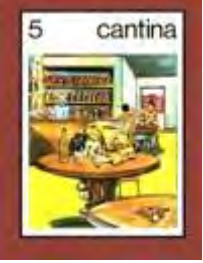
²⁹⁴ Luz María Castro Mussot, experta en planeación, instrumentación y evaluación de proyectos educativos y en educación de adultos. De 1975 a 1977 ocupó el cargo de jefe del Departamento de Organización y Métodos de la Secretaría de Educación Pública. Participó en la puesta en marcha de los sistemas abiertos de educación para adultos y, de 1980 a 1982, fue asesora y subdirectora de Planeación en la Dirección General de Educación para Adultos, coordinadora del grupo técnico de ese campo en el Consejo Nacional Técnico de la Educación y responsable del programa de posalfabetización en el Programa Nacional de Alfabetización. Además, elaboró materiales para el INEA. Posteriormente fue asesora de proyectos sociales en el IMSS, ISSSTE, CONAFE y en el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), así como directora de posgrados y de capacitación tecnológica en la Fundación Arturo Rosenblueth. Desde 1996 es directora académica del INEA, donde concibió y desarrolló el nuevo modelo educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT).

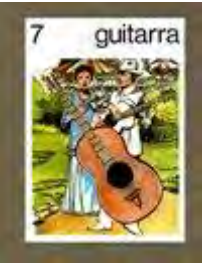
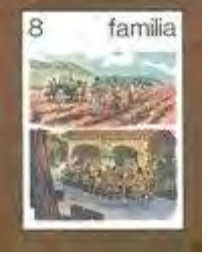
²⁹⁵ ANÓNIMO, *Paso a paso*. Esta versión impresa consiste en una caja que contiene las 14 cartillas. Puede consultarse de forma digital, con el título *Manual del alfabetizador*, en la página: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/frames.asp?page=36&id=256> (Consulta: 23/04/2016.).

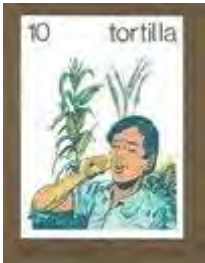
pala, vacuna, basura, medicina, cantina, trabajo, guitarra, familia, leche, tortilla, piñata, casa, mercado, educación.

En la siguiente tabla proporcionamos una imagen de la portada de cada cartilla de alfabetización, las palabras, el objetivo, así como las preguntas que guían la discusión del tema para el inicio del proceso alfabetizador.

PALABRA	OBJETIVO	PREGUNTAS PARA LA DISCUSIÓN
PALA 	En este tema se analizará la relación entre el uso de herramientas y el empleo de la fuerza física y la importancia de la capacitación para mejorar en el trabajo.	1- ¿Conocen ustedes cuáles son los trabajos que se realizan utilizando la pala? 2- ¿Cuáles son las herramientas que se utilizan en la construcción de casas o de calles y carreteras? 3- ¿Cuáles son las diferencias entre los trabajos que se realizan con herramientas sencillas como la pala y los que se realizan con máquinas? 4- ¿Cuál es la relación entre fuerza física y trabajo con herramientas sencillas y con máquinas? 5- ¿Cómo se capacita la gente para poder trabajar? 6- ¿Cuál es la relación entre educación y capacitación para el trabajo? 7- ¿Cuál es la relación entre capacitación, posibilidades de conseguir trabajo y mejores salarios? 8- ¿Conocen ustedes algún medio para prepararse mejor para trabajar?
VACUNA 	En este tema se analizará la importancia de las vacunas como medio para prevenir las enfermedades en los seres humanos y los animales.	1.- ¿Para qué sirven las vacunas? 2.- ¿Cuáles vacunas conocen? 3.- ¿A quiénes se vacuna? 4.- ¿Quiénes de ustedes han vacunado a sus hijos? 5.- ¿Qué pasa cuando no se vacuna a los niños o a los animales? 6.- ¿Por qué muchas personas no vacunan a sus hijos? 7.- ¿En dónde vacunan a los niños y a los animales? 8.- ¿Qué control llevan ustedes de las vacunas de sus hijos?

BASURA 	En este tema se analizará la importancia de la basura y los problemas que puede producir su acumulación y la falta o el uso equivocado de medios para eliminarla.	1.- ¿Dónde se tira la basura? 2.- ¿Quién la recoge? ¿Cuándo? 3.- ¿Qué se hace con la basura? 4.- ¿Hay basureros cerca de su casa? 5.- ¿Cómo son los basureros? ¿Además de basura qué hay en los basureros? 6.- ¿Qué pasa si la basura no se recoge? 7.- ¿Qué hacen ustedes con la basura? 8.- ¿Qué podría hacerse con la basura? 9.- ¿Cómo podrían evitarse los problemas de la basura?
MEDICINA 	En este tema se analizará la importancia de las medicinas o los remedios que la gente acostumbra tomar para curarse y los peligros de no consultar al médico.	1.- ¿Cuáles son las enfermedades más frecuentes en este lugar? 2.- ¿Cuáles son las enfermedades que ustedes padecieron? 3.- ¿Cómo se curan ustedes? 4.- ¿De qué modo se relacionan las comidas y la limpieza con las enfermedades? 5.- ¿Cuáles son las enfermedades habituales en los niños? 6.- ¿Conocen algún medio para evitar las enfermedades de los niños? 7.- ¿Cuáles son los peligros de tomar remedios sin consultar al médico? 8.- ¿Cuál es la importancia de consultar al médico cuando uno está sano?
CANTINA 	En este tema se analizará el problema del alcoholismo y de sus consecuencias para la salud, la familia y el trabajo de las personas que beben.	1. ¿Cuántas cantinas, pulquerías, vinaterías hay en esta colonia, barrio o comunidad? 2. ¿Va mucha gente a la cantina? ¿Cada cuánto tiempo? 3. ¿Cómo se comporta la gente que bebe con mucha frecuencia? 4. ¿Por qué creen que se emborracha la gente? 5. ¿Qué daños causa el alcoholismo? 6. ¿Qué sucede en las familias en las cuales el padre o la madre se emborracha? 7. ¿Qué sucede con los hijos cuyos padres toman? 8. ¿Cómo se podría evitar el alcoholismo? 9. ¿Qué se puede hacer para que los jóvenes no tomen?
TRABAJO	En este tema se analizarán diferentes tipos y condiciones de trabajo y la importancia de	1- ¿Quiénes de ustedes trabajan? ¿Dónde? ¿Qué hacen? 2- ¿Cuáles son las condiciones de su trabajo? 3- ¿Es trabajo para todo el año o por corto tiempo? 4- ¿Están contratados, trabajan por jornadas o tienen planta? 5- ¿Les pagan vacaciones? ¿Les dan servicio médico? 6-

	conocer y defender los derechos de los trabajadores.	¿Cuáles son las diferencias entre los trabajos de los hombres y de las mujeres? 7- ¿Cuáles son las diferencias entre trabajar solo y trabajar en grupo? 8- ¿Conocen ustedes alguna ley que proteja a los trabajadores? 9- ¿Conocen ustedes algún medio para defender los derechos de los trabajadores?
7 guitarra 	En este tema se analizará la importancia de la recreación y las tradiciones populares relacionadas con la música y el baile.	1.- ¿Cuáles son las ocasiones para tocar o escuchar la guitarra? 2.- ¿Cuáles son los instrumentos musicales que se utilizan, en esta región? 3.- ¿Qué tipo de música se escucha en esta región? ¿Cuál es la música típica de esta región? 4.- ¿Cuándo se escucha música, también se baila? 5.- ¿Cuáles son los bailes típicos de esta región? 6.- ¿Cuáles son las formas para aprovechar la música y el baile a los fines de la comunicación entre la gente? 7.- ¿Cuáles son las celebraciones más adecuadas para la música y el baile? 8.- ¿Cuál es la importancia de las fiestas y las diversiones con música y baile?
8 familia 	En este tema se analizará la vida familiar y la importancia de los papeles del padre y de la madre y las relaciones con los hijos.	1.- ¿Cómo están formadas las familias de ustedes? 2.- ¿Cuáles son las diferencias de actividades y de obligaciones entre la mujer y el hombre en la familia? 3.- ¿De qué manera influye el comportamiento de los padres sobre los hijos? 4.- ¿Cuáles son los temas de plática con los hijos? 5.- ¿Cuáles son los juegos que los padres comparten con los hijos? 6.- ¿Cuáles son los castigos que se les dan a los hijos? 7.- ¿Qué se les debe enseñar a los hijos? 8.- ¿Cómo se pueden mejorar las relaciones en la familia?
9 leche 	En este tema se analizará la importancia de la leche como base de la alimentación de los niños.	1.- ¿Durante cuánto tiempo se alimenta al niño con leche materna? ¿Por qué? 2.- ¿Cuáles son las razones para alimentar a los niños con leche durante todo su desarrollo? 3.- ¿Cuáles son los cuidados que se deben tener con la leche para los niños? 4.- ¿Cuáles son los alimentos necesarios para un niño además de la leche? 5.- ¿Cuáles son los alimentos necesarios para un niño que pueden reemplazar a la leche? 6.- ¿Cuáles son los

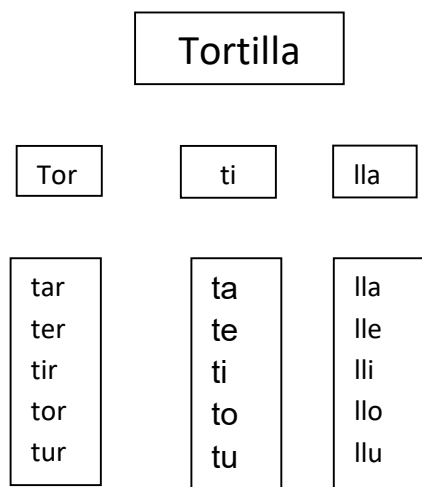
		cuidados que se deben tener con los alimentos para los niños? 7.- ¿Cuáles son los peligros de una mala alimentación de los niños? 8.- ¿Cómo se pueden conseguir alimentos de buena calidad y bajo precio?
TORTILLA 	En este tema se analizará la importancia de una buena alimentación para la conservación de la salud.	1.- ¿Cuáles son los alimentos que ustedes comen diariamente? 2.- ¿Cuál es la relación entre cantidad y tipo de comida para alcanzar una buena alimentación? 3.- ¿Cuál es la importancia de la tortilla, el frijol y el chile para una buena alimentación? ¿Son suficientes? 4.- ¿Cuál es la importancia de la leche, los huevos, la carne y las verduras? 5.- ¿Qué se debe incluir para tener una alimentación adecuada? 6.- ¿Cuáles son las formas de comer bien sin gastar mucho? 7.- ¿Cuáles pueden ser los medios para conseguir alimentos a bajos precios? 8.- ¿Cuáles son las formas para producir verduras, huevos u otros alimentos en la propia casa?
PIÑATA 	En este caso se analizará el uso tradicional de la piñata y la importancia de las fiestas en la vida familiar y la comunidad.	1.- ¿En qué tipo de fiestas acostumbran ustedes romper piñatas? 2.- ¿Saben ustedes dónde, cuándo y por qué se rompen piñatas? 3.- ¿A qué tipo de fiestas o celebraciones asisten ustedes con más frecuencia? 4.- ¿En qué tipo de fiestas participan ustedes con su familia? 5.- ¿Por qué son necesarias las fiestas y las diversiones en la vida familiar? 6.- ¿Qué tipo de fiestas o diversiones organizan ustedes para sus hijos? 7.- ¿Cuáles son las diferencias entre las diversiones de los niños y los adultos? 8.- ¿Cómo se pueden organizar fiestas para mejorar las relaciones con la familia y la comunidad?
CASA 	En este tema se analizarán las condiciones de la vivienda y la importancia del problema de las rentas y de la construcción de casas.	1.- ¿Cómo son las casas donde ustedes viven? 2.- ¿Cuáles son los materiales necesarios para la construcción de una casa? 3.- ¿Cómo debe ser una casa? ¿Qué características debe tener? 4.- ¿Cuáles son los servicios que debe tener una casa? ¿Agua? ¿Luz? ¿Por qué? 5.- ¿Dónde debe estar el baño? 6.- ¿Cómo se construyeron las casas donde ustedes viven? 7.- ¿Qué

		tan caro es rentar, construir o comprar una casa? 8.- ¿Conocen algún medio para construir casas baratas?
MERCADO 	En este tema se analizará el funcionamiento del mercado y la importancia de seleccionar los productos que se necesitan comprar.	1.- ¿Qué es un mercado? 2.- ¿Quiénes venden en el mercado? 3.- ¿Qué compran ustedes en el mercado? 4.- ¿Quiénes de ustedes van al mercado? 5.- ¿De qué calidad son los productos que compramos? 6.- ¿Qué precio pagamos? ¿Es justo? 7.- ¿Quién vigila el precio de los productos? 8.- ¿Quién vigila la calidad e higiene de los productos? 9.- ¿Qué podemos hacer para ahorrar en las compras que realizamos?
EDUCACIÓN 	En este tema se analizará la importancia de la educación para los niños y para los adultos.	1.- ¿Qué tipos de escuelas existen en esta región? 2.- ¿Cuáles son las razones y la importancia de ir a la escuela? 3.- ¿Cómo educan ustedes a sus hijos? 4.- ¿Conocen ustedes otras formas de educarse además de ir a la escuela? 5.- ¿Cuáles son las diferencias entre la educación de los niños y de los adultos? 6.- ¿Cuáles son las ventajas de aprender a leer y escribir? 7.- ¿Cuáles son las posibilidades de educación para los adultos? 8.- ¿Cuáles son las relaciones entre el nivel de educación de la gente y sus condiciones de vida?

El proceso de aprendizaje considera dos aspectos principales. Uno, la reflexión sobre situaciones vitales de los adultos, tales como el trabajo, la alimentación, la vivienda, la salud, la educación, la recreación. Otro, la lectura y la escritura a partir de palabras tomadas del vocabulario de los alfabetizandos, que se refieren a esas situaciones vitales. La reflexión se desarrolla a través de la discusión temática en el grupo, que se estimula inicialmente con láminas, en las cuales se representan las situaciones.

Para leer la palabra, primero se visualiza (por ejemplo: tortilla). Luego se lee hasta que se haya aprendido. Se hace que los alfabetizandos la lean lentamente, para que encuentren fonéticamente las sílabas que la integran. A partir de estas sílabas se forman familias silábicas y se empiezan a formar las nuevas palabras que se leen y escriben. Por ejemplo, la palabra tortilla va generando palabras nuevas

con las distintas sílabas, como ardilla, rodilla, orilla. Conforme aparecen acentos, mayúsculas, se hace una explicación del porqué. Con las palabras que se van formando se empiezan a formar enunciados.



El método utilizado por el INEA es una propuesta técnica, centrada en el proceso de alfabetización: no le ofrece a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre sus necesidades, su realidad y sus condiciones de vida. El método de “La palabra generadora” de alfabetización se utiliza desde aproximadamente 1980 hasta la fecha, según nos cuenta Manuel Lemus Morales, responsable del Área de Formación del INEA en Michoacán, quien lleva trabajando treinta años en dicha institución. Él nos reveló la siguiente información en una entrevista:

¿El método de la palabra generadora está basado en el pensamiento freiriano?

Manuel: sí por supuesto

¿Usted conoce el pensamiento freiriano y cómo lo conoció?

Sí, yo me forme en el CREFAL en un curso de diseño de materiales de educación de adultos y ahí leímos la *Pedagogía del oprimido*, un libro muy interesante de Paulo Freire.

¿El método que creó el INEA de la palabra generadora se sigue utilizando hasta la fecha?

Sí, dejó de utilizarse en el 95, y durante 5 años se utilizó el método global, pero no daba los mismos resultados que el de la palabra generadora, y se volvió a éste y es el que se ha seguido usando y sólo se han hecho algunos cambios de imágenes y de la presentación del libro pero el método es el mismo.

Como responsable del área de formación del INEA, puede explicarnos ¿cómo se forma a los promotores?

Pues se les capacita en cuanto a la forma de la aplicación del método, puesto que son nuevos en su utilización y además el material viene con una guía para el maestro.

¿Se hace lectura del pensamiento freiriano, se lee alguno de sus libros o se da una explicación de por qué el método tiene una inspiración freiriana?

No, no se hace, únicamente se les enseña a aplicar el método, pero ellos no saben quién es Paulo Freire, ni se leen sus obras.

¿Cree que con la aplicación del método como algo meramente técnico, se pierde algo fundamental del pensamiento freiriano?

Sí, claro, porque Paulo Freire nos hablaba de la concientización y de la politización de la educación, pero ahora las exigencias de las instituciones a las que les interesan mayores cifras de alfabetizados, cada vez nos exigen que sea más rápido el proceso, pues así es imposible y ya no hay interés, la gente está preocupada por otras cosas.²⁹⁶

El método de la “palabra generadora” utilizado por el INEA está centrado en la alfabetización de adultos, por tal razón, en algunas entrevistas que ya se mencionaron en el capítulo anterior, Freire manifestó su rechazo hacia el método; comentó que estaba lejos de lo que él en realidad proponía.

Podemos corroborar grandes diferencias entre el pensamiento freiriano y el método del INEA, en el que:

- El promotor llega al aula con los materiales de alfabetización ya elaborados previamente por un equipo especialista y se dispone a dar clases. Aunque el promotor no esté de acuerdo con los materiales educativos, se dispone a utilizarlos.
- Las catorce palabras generadoras establecidas apriori, se aplican por igual en cualquier contexto, tanto urbano, como rural, sin tomar en cuenta las especificidades de la población y sus problemas.

²⁹⁶ Entrevista a Manuel Lemus Morales, realizada por la autora en las instalaciones del INEA de Morelia, Mich., el 8 de abril de 2016. Lemus es responsable del Área de Formación del INEA. Se licenció en Biología y se formó en Educación de Adultos en el CREFAL. Lleva 30 años al servicio del INEA.

- En la sesión de motivación al tema, no se problematiza y no se llega a la esencia del diálogo. Se tocan los problemas, pero de manera superficial y general.
- En la elaboración de materiales no se involucra al equipo y a los promotores, si no que se utilizan los materiales de apoyo y los libros que ya traen determinados los ejercicios a realizar, lo que inhibe la capacidad crítica y creativa de los estudiantes y de los promotores.
- Es un método de alfabetización propiamente dicha (es decir, aprendizaje de la lectoescritura), se construye en cada sesión en torno a palabras ya decodificadas y gráficos. El programa del INEA se centra en el proceso alfabetizador y los materiales están preparados de antemano para conseguirlo.

Como podemos notar, en el INEA no se estudia el planteamiento freiriano, no se leen sus libros, se limitan a repetir de generación en generación la aplicación del método de la “palabra generadora”, que está vaciado de sus alcances políticos. A grandes rasgos, se puede percibir que está centrado únicamente en el proceso de alfabetización. No se percibe ningún interés en abordar una problemática sobre la realidad de los educandos. No se promueve la concientización en la que hace hincapié Freire: en convertir a los analfabetos, campesinos, etc. en conocedores y hacedores de su realidad.

6.- Paulo Freire y la educación superior

Es poco conocida la aportación del pensamiento freiriano a la educación superior. En 1984, hace ya 34 años, tuvo lugar en la UNAM²⁹⁷ un encuentro entre Paulo Freire y un grupo de profesores, como Gilberto Guevara Niebla, Alfredo Fernández y Miguel Escobar, de la Universidad Nacional y de otras instituciones de educación

²⁹⁷ La UNAM es una de las treinta universidades públicas más conocidas del mundo. Su ciudad universitaria fue inaugurada en 1954, durante la presidencia de Miguel Alemán, y significó en ese momento uno de los pilares de la educación superior para cubrir los requerimientos de la nueva sociedad urbana.

superior. Dicha conversación apareció publicada una década después en un libro que sólo se editó en inglés.²⁹⁸

Durante los tres días que duró el seminario con Freire, los participantes debatieron alrededor de tres grandes núcleos problemáticos en el contexto de las relaciones entre la educación y la sociedad: educación y poder; currículum y realidad social; y el papel de los intelectuales. En cuanto al primero de dichos núcleos, el papel de la educación como cuestionadora del proceso de reproducción social, fue uno de los puntos más relevantes de ese diálogo. En este sentido, se señaló que la perspectiva freiriana ofrece un horizonte más amplio y optimista desde el cual la educación puede ser recuperada como instrumento de liberación; como un medio para cuestionar las formas establecidas de poder.

En dicho seminario se le cuestionó su participación en el INEA, sobre la forma como se dejaba utilizar por ellos, a lo que Freire respondió:

La utilización no es algo malo. Es necesario tener claro a qué tipo de utilización nos referimos. Miguel –dijo, poniéndome la mano en el hombro-, me utiliza al traerme a éste seminario. Esto le sirve a él, puede mostrar la cercanía conmigo; yo también lo utilizo a él, gracias a su invitación puedo estar dialogando con ustedes. Igualmente el INEA me utiliza pero yo también a ellos, pienso que es mejor que yo esté en ese Instituto al servicio del gobierno mexicano –que dista mucho de ser un gobierno de izquierda– y decir lo que dice Paulo Freire, él mismo, sobre los procesos de alfabetización post-alfabetización liberadora y no dejar que en el INEA digan lo que ellos quieren decir sobre mi pensamiento”.²⁹⁹

Miguel Escobar Guerrero, pedagogo originario de Bogotá, maestro en Planificación y Desarrollo de Sistemas de Formación, y doctor en Educación y Desarrollo (Universidad de Ginebra), fue uno de los personajes más allegados a Paulo Freire en la UNAM, a quien conoció en Ginebra en 1974.³⁰⁰ Freire lo asesoró en su tesis; también fue su compañero en el proyecto en São Tomé y Príncipe, cuando Freire visitaba México, solía residir en su casa. En las visitas de 1983 y 1984

²⁹⁸ ESCOBAR, FERNÁNDEZ Y GUEVARA-NIEBLA, *Paulo Freire on Higher Education*.

²⁹⁹ YÁÑEZ, *Paulo Freire: praxis de la utopía y la esperanza*, p. 32.

³⁰⁰ Entre los numerosos trabajos de Miguel Escobar sobre el pedagogo brasileño, destacamos por su interés para nuestro estudio: *Educación alternativa, Globalización y utopía* (en colaboración con Hilda Varela) y *Pedagogía erótica*, los dos primeros con prólogo de Freire.

que hace Freire a México, ya no se hospedó en el CIDOC como solía hacerlo anteriormente, sino con su amigo Miguel Escobar Guerrero a quien tuvimos la oportunidad de entrevistar y quien estaba seguro de que Freire piso por primera vez tierras mexicanas en 1983. Desconocemos la razón, por la que Freire no le comentó a Escobar que había visitado México a finales de los sesenta y a principios de los setenta y que estuvo en Cuernavaca, tampoco sabía que Freire visitó el CREFAL.³⁰¹

Lo que si comentó Miguel Escobar en la entrevista es que Freire le pidió que fueran a buscar a Sergio Méndez Arceo a Cuernavaca, pero no lo encontraron. Quizá se debía a que Méndez Arceo terminó su función como obispo en 1982, justo un año antes de la visita de Freire. Aun retirado de su cargo institucional Méndez Arceo siguió escribiendo sus reflexiones y apoyando a todas las movilizaciones en pro de la defensa de los más necesitados. Sus últimos diez años de vida los paso en la Casa de las Hermanas Misioneras Franciscanas de la Inmaculada, en Ocotepc, Morelos, donde está resguardado su archivo personal.³⁰² En la siguiente cita Escobar nos cuenta cómo fue su primer encuentro con Freire:

Tuve la fortuna de conocer a Paulo Freire cuando llegué a Ginebra, Suiza, en el año de 1974; desde mis primeros contactos con él descubrí en su mirada una luz especial, sus ojos no sólo le servían para ver sino para iluminar el mundo conociéndolo mejor; en sus ojos sentía la fuerza de su palabra, primero abierta a escuchar y luego entregada para compartir sus conocimientos, sin más límites que los marcados por su agenda de múltiples compromisos.³⁰³

Miguel Escobar cuenta en una entrevista que Freire le tenía un especial aprecio por recordarle sus raíces latinoamericanas, pues él es de nacionalidad colombiana. Dice que Freire le abrió las puertas de su casa y le presentó a su familia. Después de compartir experiencias con él en Ginebra, Escobar regresó a México; cuenta en la entrevista que al despedirse de Freire le pidió que no repitiera su práctica, sino que lo reinventará, en sus palabras:

³⁰¹ Entrevista a Miguel Escobar, realizada por la autora en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Ciudad de México, 23 de noviembre de 2017.

³⁰² HERNÁNDEZ, "La relación Estado-iglesias".

³⁰³ YÁÑEZ, *Paulo Freire: praxis de la utopía y la esperanza*, p. 15.

En 1978 me despedí de Paulo para venir a México, al hacerlo nos dimos un fuerte abrazo, nos miramos y Paulo me repitió lo que en varias ocasiones me había dicho: “reinventame Miguel, no me repitas”.³⁰⁴

Al llegar a México, Escobar comenzó a trabajar en la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM), donde logró, conjuntamente con los estudiantes, reinventar a Freire al construir la metodología para el rescate de lo cotidiano y la teoría en el aula. Abrió un espacio para analizar el pensamiento freiriano, tanto en la Facultad de Filosofía y Letras, como en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Iztacala. En este proceso se dio la posibilidad de invitar a Paulo Freire en tres ocasiones. En sus visitas hubo diálogos muy interesantes tanto con profesores como con estudiantes.³⁰⁵

Según Escobar, Freire siempre trabajó intensamente durante sus estadías en México; gracias a esas visitas, se fortaleció la relación entre ambos, a Freire no le gustaba hospedarse en hoteles, sino tener un acercamiento con sus camaradas, quizá por conocer más de cerca su realidad y por esa razón se hospedaba en su casa:

Las visitas de Paulo a México fueron llenas de alegrías y de trabajo intenso, siempre se quedó en mi departamento y estuve con él en todos sus compromisos. Los alimentos para Paulo eran momentos sagrados, le gustaba saborear todo tipo de comidas, él decía “que no acreditaba, que no confiaba, en las personas a quienes no les gusta la buena comida.”³⁰⁶

El 9 de febrero de 1984, Paulo Freire estuvo en el Auditorio Che Guevara, y Miguel Escobar realizó la presentación con la lectura de la introducción a su libro *La importancia de leer y el proceso de liberación*. En las diferentes intervenciones de Freire en México, habló de la necesidad de indignarnos ante las injusticias, de no quedarnos callados y entender el conocimiento como otra forma de lucha. En alguna ocasión, al hablar de las luchas estudiantiles, Freire señaló que si hubiera menos clases en las aulas y más movimientos estudiantiles, probablemente se entendería

³⁰⁴ Entrevista a Miguel Escobar, realizada por la autora en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Ciudad de México, 23 de noviembre del 2017.

³⁰⁵ Entrevista a Miguel Escobar, realizada por Eva Tafoya Sánchez en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, en el 2008. Puede consultarse, con el título *El otro Paulo Freire: peregrino de lo obvio*, en: <http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/handle/10391/1412>. (Consulta: 13/04/2016.).

³⁰⁶ YÁÑEZ, *Paulo Freire: praxis de la utopía y la esperanza*, p. 36.

mejor la necesidad de romper el silencio, de no dejarnos paralizar por el miedo introyectado a través de la ideología inmovilizadora, castradora de sueños y utopías.³⁰⁷ De acuerdo con Escobar, Freire insistía en saber ocupar los espacios vacíos que existen en toda estructura social, educativa, política; de sabernos colocar adelante y no detrás de esos espacios para jalarlos, buscando unir el texto traído al aula con el contexto social, teniendo conciencia, claro está, las limitaciones de los espacios educativos: “la educación no es la palanca de la revolución pero toda revolución es pedagógica”, decía Paulo.³⁰⁸

Freire no sólo dialogaba con profesores, sino que su compromiso con los estudiantes fue muy significativo e importante para él. Dice Escobar:

Freire también dialogó con algunos de los estudiantes que trabajaban conmigo en 1984, se le expuso lo que estábamos haciendo en el aula, las grandes dificultades y contradicciones que vivíamos cotidianamente para unir el texto al contexto social, lo poco que el currículo permite soñar y la verticalidad de los procesos universitarios, la imposibilidad de pronunciar el mundo en el aula. Paulo nos habló de la necesidad de ser eclécticos epistemológicamente y no caer en dogmatismos, de hacer del acto educativo un proceso de transmisión y creación de conocimientos, de unir el texto al contexto, de entender siempre acto educativo, como un acto de conocimiento y un acto político, de la necesidad de la directividad en el acto educativo –no existe una educación no directiva, la educación no es neutra– definiendo con claridad qué es lo que se quiere estudiar pero preguntándonos, a favor de qué y de quién y, por lo tanto, en contra de qué y de quién.³⁰⁹

En este sentido, la perspectiva freiriana ofrece un horizonte más amplio y optimista desde la cual la educación puede ser recuperada como instrumento de liberación; como un medio para cuestionar las formas establecidas de poder. En la mayoría de las Universidades de educación superior en México poco se estudia o se conoce el pensamiento de Paulo Freire. Ya señalamos antes, que cuando Freire vino a México en 1983-1984, se desempeñaba como profesor en la Universidad

³⁰⁷ ESCOBAR Y VARELA, “Introducción”.

³⁰⁸ ESCOBAR, *Pedagogía erótica*, p. 44.

³⁰⁹ ESCOBAR, *Pedagogía erótica*, p. 44.

Estatad de Campinas y en la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, quizá por esto el interés en trabajar con estudiantes y profesores de la UNAM.³¹⁰

7.- Freire y el proyecto Tarahumara

En este apartado presentamos un resumen del seminario sobre el pensamiento freiriano y su adaptación al proyecto Tarahumara, sobre todo para hacer un análisis sobre las distintas formas de aplicación del denominado “Método de Paulo Freire”. Como se argumentó al inicio de este capítulo, creemos que el pensamiento freiriano debe ir más allá de la alfabetización; sin embargo, en este seminario, se siguió trabajando con el mismo término de método. Con esta experiencia, podemos observar claramente que el pensamiento freiriano echó muchas raíces y que estas se expandieron a lo largo del territorio mexicano. En cada una de estas prácticas, la lectura, aplicación y comprensión del pensamiento freiriano fue muy distinta.

En 1972, el Centro de Estudios Educativos (CEE) una institución académica independiente, fundada en 1963, que tiene por misión “contribuir a las transformaciones necesarias para la promoción de la justicia, la democracia y la libertad en nuestra sociedad” a través de propuestas educativas,³¹¹ organizó un seminario sobre la filosofía y el método-psicosocial de Paulo Freire y su posible adaptación al proyecto de reestructuración de las Escuelas Radiofónicas de Tarahumara.³¹² Para entender la razón de este seminario, es necesario explicar muy brevemente sus antecedentes. Durante 1971, el Centro de Estudios Educativos realizó un estudio de evaluación aproximativa de las Escuelas Radiofónicas de la Sierra Tarahumara. Este sistema imparte los cuatro primeros grados de enseñanza primaria por la radio. La transmisión es captada por receptores localizados en 44 escuelas repartidas en nueve municipios de la Sierra Tarahumara. En cada escuela, hay uno o dos maestros auxiliares (egresados del sexto grado de primaria), que interpretan las instrucciones recibidas y dirigen el trabajo de los alumnos.

³¹⁰ En 1999, en la Universidad de Colima se abrió un espacio para estudiar el pensamiento freiriano: la Cátedra Paulo Freire. Véase NÚÑEZ, “La Cátedra Paulo Freire vista desde su praxis”.

³¹¹ Ver la página del CEE: <http://cee.edu.mx/home/nuestra-mision/>.

³¹² La organizadora del seminario fue Sylvia Schmelkes, del Centro de Estudios Educativos. Véase SCHMELKES, “Seminario sobre Freire y su adaptación al proyecto de Tarahumara”.

Sin embargo, el estudio captó suficientes datos como para descubrir serias fallas en los objetivos y en el funcionamiento de estas escuelas. Las conclusiones principales a las que llegó fueron las siguientes:

- a) Las Escuelas Radiofónicas de Tarahumara, en su estructura y funcionamiento actuales, estaban desadaptadas del área en que funcionaban y no contribuían a la satisfacción de las necesidades de la población que atienden.
- b) Este sistema no sólo no estaba promoviendo un cambio, sino reforzando la estratificación económica y social existente en la Sierra Tarahumara. Las Escuelas Radiofónicas estaban beneficiando a los que contaban ya con una mejor posición económica y social.
- c) El sistema de Escuelas Radiofónicas había rebasado su capacidad operativa y administrativa, de tal forma que no contaba ni con los recursos ni con el personal suficiente para atender debidamente las necesidades de las escuelas.

Los directivos de las escuelas juzgaron que no valía la pena limitarse a introducir simples reformas o modificaciones del sistema, pues con esto no se remediarían las fallas fundamentales arriba expuestas. Por lo tanto, se pensó en la necesidad de realizar una reestructuración total del sistema de Escuelas Radiofónicas, para lo cual se consideró primordial desarrollar una educación liberadora, integral, comunitaria, una educación que lograra no sólo fomentar, sino transmitir valores y brindar una capacitación para el trabajo; pensaron que su método debería centrarse en favorecer el diálogo.

En este proceso se procuró adaptar la educación al contexto, y dar al educando los instrumentos necesarios para liberarse de la opresión, y favorecer la disminución de las diferencias socioeconómicas en la sierra. Por esta última razón, se pensó en dar atención exclusiva a la población tarahumara. El objetivo general de la reestructuración de las escuelas parecía adaptarse al planteamiento educativo

de Paulo Freire. Por esta razón se vio la conveniencia de organizar un seminario sobre el pensamiento de Freire, al que se le asignaron dos finalidades:

- a) Por una parte, la reestructuración de las Escuelas Radiofónicas de la Tarahumara que requería nuevos métodos para la selección y el entrenamiento de los futuros maestros de estas escuelas. Por lo mismo, el objetivo principal del seminario fue reunir a los entrenadores de los futuros maestros, con objeto de proporcionarles un conocimiento más amplio de la filosofía y pedagogía de Freire y de otras experiencias similares de educación informal en México, tanto en zonas rurales como urbanas. Se esperaba, mediante el seminario, llegar a determinar las posibilidades de aplicación del método freiriano y de otros métodos de educación informal a las Escuelas Radiofónicas. era urgente contar con un método que ayudara a la selección de los mismos maestros que iban a recibir el entrenamiento; esto aseguraría una base sólida para el comienzo de la nueva experiencia y permitiría, además, conocer el nivel de conocimientos y el tipo de actitudes de estos maestros.
- b) Se percibió la necesidad de contar con un mayor conocimiento del área específica donde habrían de operar las nuevas escuelas. Por esa misma razón, el segundo objetivo del seminario fue programar el trabajo de campo.

Al seminario asistieron 14 personas, que se dividieron en dos grupos; nueve de ellas pasaron a formar parte del personal permanente de las Escuelas Radiofónicas. Dos de las mismas habían trabajado ya en las escuelas; el resto fueron voluntarios, la mayoría con estudios universitarios, que permanecerían dedicados a este trabajo por lo menos durante dos años. Los otros cinco participantes colaboraron en el proyecto durante el mes de trabajo de campo arriba mencionado. Es importante advertir que cuatro de ellos eran estudiantes de Ciencias de la Comunicación en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) de Guadalajara. Su colaboración consistirá en sondear las posibilidades de utilización de la radio en las escuelas tal, y como se había planeado.

El seminario se integró de la siguiente forma:

1. Estudio individual, presentación y discusión por grupos del pensamiento pedagógico y del método psico-social de Freire. Para esto fueron utilizadas las publicaciones de Freire y sobre Freire accesibles en México.³¹³

2. Exposición de algunas experiencias tenidas en México sobre la aplicación del Método Freire y de otros métodos de educación informal. Estas exposiciones estuvieron a cargo de miembros de los diversos grupos que trabajan en esta línea. Se complementaron con discusiones y evaluaciones sobre las mismas experiencias. Las expuestas en el seminario fueron las siguientes:

- Una experiencia de educación informal en un ejido del Estado de Guanajuato que experimenta diversos métodos de dinamización de la cultura campesina, uno de los cuales es el de alfabetización de Paulo Freire.
- Una experiencia de promoción integral que se empieza a desarrollar en una colonia de 20 000 habitantes, que se encuentra en las afueras de Guadalajara. Este grupo en la actualidad trabaja fundamentalmente en investigación, y pretende desarrollar en un futuro cercano seis áreas: promoción integral (que constituye la columna vertebral de su trabajo), asistencia social en casos de emergencia, vivienda, evangelización, información y educación audiovisual.
- Una experiencia de concientización, que se desarrolla a base de investigación y de funcionamiento de grupos de reflexión sobre la problemática de la localidad. Este trabajo se realiza en una colonia urbana proletaria de la ciudad de México.

³¹³ Los trabajos de Freire utilizados como material de estudio en el seminario fueron: *Educação e conscientização*; *Cultural Action and Dialectic Analysis*; *Pedagogía del oprimido* [edición de 1970]; *Cultural Action for Freedom*; *La educación como práctica de la libertad* [edición de 1971]. También el texto: ENRÍQUEZ, *En diálogo con una filosofía de la educación*. Las referencias completas pueden consultarse en la bibliografía.

- Una experiencia de educación sistemática, breve y elástica, que se empieza a llevar a cabo en una zona de migrantes invasores en la ciudad de México. Se trabaja fundamentalmente con adolescentes y adultos en el desarrollo de habilidades de expresión oral y escrita, y habilidades matemáticas.
- Una experiencia de promoción social, que también se efectúa en una colonia suburbana de la ciudad de México. El grupo ha requerido una serie de replanteamientos de su actividad a lo largo de seis años. Últimamente ha enfatizado la actividad de investigación, que realiza por medio del Método de Educación Integral.³¹⁴

3. Exposiciones sobre aspectos relevantes de la Sierra Tarahumara, que estuvieron a cargo de conocedores de la región o de personas que han llevado a cabo investigación en esa área. Los temas así analizados fueron los siguientes:

- a) Los resultados del estudio de evaluación aproximativa de las escuelas radiofónicas de Tarahumara, del Centro de Estudios Educativos.
- b) Los resultados del estudio de relaciones sociales y económicas de un área de la Sierra Tarahumara, del Centro de Investigación y Acción Social.
- c) Algunos datos sobre dependencia estructural en la Sierra Tarahumara.
- d) Datos sobre la cultura y psicología del tarahumara.

Según el informe de Schmelkes, después de realizar este trabajo, y al aplicar el Método de Freire, hay que contemplar lo siguiente:

Es preciso admitir que el método educativo de Freire, tomado al pie de la letra, puede ser nocivo. La aplicación de un método de alfabetización de adultos tal y como lo propone Freire, difícilmente lleva a la acción y es probable que sea

³¹⁴ Sylvia Schmelkes es socióloga e investigadora en educación, mexicana. Conocida por su trabajo en la educación intercultural y por su libro *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Ha realizado estudios exploratorios sobre buenas prácticas en programas de apoyo a indígenas en educación superior. Fue coordinadora general de Educación Intercultural y Bilingüe en la SEP (2008-2013), directora del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INDE) de la Universidad Iberoamericana y presidió la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013-2017). Organizó el “Seminario sobre Freire y su adaptación al Proyecto Tarahumara”.

demasiado lineal por basarse en el lenguaje y no tomar en cuenta otros medios de expresión humana.³¹⁵

Diferimos de la postura de Sylvia Schmelkes, al argumentar que el método de Freire es demasiado lineal y no toma en cuenta otros medios de expresión humana. Si bien Freire insistió en la importancia del diálogo, no se limitó sólo a dialogar con las personas, ni mucho menos lo proyectó de esa manera. En el planteamiento freiriano se exige un compromiso real y un diálogo con el pueblo para mejorar sus condiciones de vida. Estamos de acuerdo en que el pensamiento de Freire no puede ni debe aplicarse de forma de lineal; si alguien hace eso, no ha entendido nada del planteamiento freiriano. En diversas entrevistas, Freire insistió en que no lo repitieran, sino que lo reinventaran en la práctica.

Según Schmelkes, en el proceso de investigación previo y simultáneo a la aplicación de su método, Freire depende en gran medida de la capacidad interpretativa del equipo interdisciplinario sobre la realidad concreta. En primer lugar, debe subrayarse la dificultad de contar siempre con tal equipo; en segundo, es posible cuestionar su capacidad interpretativa de una determinada realidad. Esta dificultad es esencial si se reconoce que la comprensión de la realidad es condición *sine qua non* de la educación liberadora.

Creemos, ante este comentario de Schmelkes, que es importante que las personas que aplican el método no solo cuestionen, sino que comprendan su realidad y la realidad de los educandos. No ponemos en duda la capacidad de las personas por comprender e interpretar su realidad y la de los educandos, pero lleva tiempo, a veces mucho tiempo que una persona se dé cuenta y cuestione la realidad en la que vive y mucho más tiempo organizarse para luchar.

Dice Schmelkes en su informe que existía, sobre todo en los grupos de voluntarios de tiempo parcial, un temor a la represión gubernamental, lo cual repercutía en la falta de compromiso real de sus miembros y en el temor a la organización de grupos. Hablando de que esta experiencia se puso en práctica a principios de los setenta, poco después de la represión gubernamental del

³¹⁵ SCHMELKES, "Seminario sobre Freire y su adaptación al Proyecto Tarahumara".

movimiento estudiantil de 1968 bajo el gobierno de Luis Echeverría, no resulta extraño que las personas tuvieran miedo. No creemos, como dice Schmelkes, que en las personas haya una falta de compromiso real; por el contrario, trabajar de forma voluntaria para un proyecto como este lo demuestra: no es que las personas no quieran organizarse, pero a menudo se carece de experiencia respecto a las formas de organización; no sabemos organizarnos, es un camino largo de aprendizaje. En esto las comunidades zapatistas, de las que hablaremos en el siguiente capítulo, nos llevan algo de ventaja.

Del analfabetismo al zapatismo. La reinvencción de la educación freiriana en México.

“Franklin escribió: durante la firma del Tratado de Lancaster, en Pensilvania, el año de 1744, entre el Gobierno de Virginia y las Seis Naciones, los comisionados de Virginia hicieron saber a los indios que existía en Wiliamburg un colegio provisto de fondos para la educación de la juventud india, y que si los jefes de las Seis Naciones enviaban media docena de sus hijos a ese colegio, el gobierno se encargaría de que recibieran todo lo necesario y de que fueran instruidos en todo el aprendizaje de la gente blanca. El portavoz indígena respondió: sabemos que vosotros estimáis en alto grado el tipo de aprendizaje que se enseña en esos colegios, y que el mantenimiento de nuestros jóvenes durante el tiempo que estuvieran entre vosotros os resultaría costosísimo. Nosotros estamos convencidos, por lo tanto, de que mediante vuestra proposición deseáis hacernos bien y os lo agradecemos de todo corazón.

Pero vosotros, que sois sabios, debéis saber que naciones diferentes tienen distintos conceptos de las cosas, y por lo tanto no tomareis por impropio el que nuestras ideas acerca de este tipo de educación no sean las mismas que las vuestras. Hemos tenido una buena experiencia de ello; varios de nuestros jóvenes se educaron formalmente en los colegios de las provincias norteamericanas; se les instruyó en todas vuestras ciencias, pero cuando volvieron a nosotros, eran malos corredores, ignoraban todos los medios de vivir en los bosques, eran incapaces de soportar ya fuera el frío o el hambre, desconocen el modo de construir una choza o cómo atrapar a un venado o cómo matar a un enemigo; hablaban nuestra lengua con imperfección, y no estaban preparados para ser cazadores ni guerreros ni consejeros; en definitiva que no servían absolutamente para nada. Sin embargo, no nos sentimos menos obligados por vuestro generoso ofrecimiento, aunque declinamos aceptarlo, y para demostraros nuestra gratitud por el mismo, si los caballeros de Virginia nos envían una docena de sus hijos, nosotros cuidaremos de su educación, les instruiremos en todo cuanto sabemos y haremos de ellos hombres”.³¹⁶

³¹⁶ Benjamín Franklin, “Notas acerca de los salvajes de Norte América”, ca. 1784.

1.- La educación en los procesos revolucionarios en Latinoamérica

La educación y la alfabetización en los años setenta jugaron un papel esencial en los procesos revolucionarios, ya que entre otras cosas se pensaba que el analfabetismo era un mal que había que erradicar, porque significaba atraso social al igual que la realidad indígena. Aprender a leer y escribir no sólo era la meta de todos los gobiernos latinoamericanos, sino que también se convirtió en el lema de muchas guerrillas y movimientos sociales. En este apartado haremos un breve análisis de la educación que se impartió antes o después de los procesos revolucionarios en varios países.

Según Rosa María Torres, las campañas alfabetizadoras surgen no como un proceso añadido o paralelo, sino como una necesidad que arranca de la propia naturaleza de la revolución.³¹⁷ Al entrar en los procesos revolucionarios las personas se dan cuenta de la importancia de aprender a leer y escribir, para poder defender sus derechos y entender la lógica del Gobierno. En su día a día consideran importantes algunas cuestiones básicas, como escribir su nombre o contar, pero para ellos no tiene mucho sentido la lectoescritura porque son comunidades que desarrollan más la oralidad y que tienen poco acceso a los medios escritos; son escasas las comunidades a las que llegan periódicos o que cuentan con biblioteca escolar o comunitaria.

Los movimientos sociales le han dado un lugar central a la educación y alfabetización de sus bases; por ejemplo, la educación clandestina que se impartió antes de los procesos revolucionarios, con el Sendero Luminoso en el Perú; algunos grupos en Colombia, en Guatemala y el Salvador. Ellos tenían la misión de movilizar a la gente, presentarles valores, darles adiestramiento militar o de otro tipo. Casi todos los países que han tenido revoluciones violentas, como China, Irán, Cuba o Nicaragua, existieron periodos pre y post revolucionarios de educación no formal. El primero dedicado a la movilización y el segundo a la consolidación y reestructuración social.³¹⁸

³¹⁷ TORRES, "Revolución y alfabetización".

³¹⁸ SCHUGURENSKY, "Entrevista a Thomas La Belle", p. 155.

La Gran Revolución Cultural Proletaria China se inició en el campo de la enseñanza y la cultura. El país tenía una tasa de analfabetismo del 80% y en algunas zonas extensas alcanzaba la totalidad de la población. Sus primeros esfuerzos se centraron en la alfabetización de masas y en la creación de escuelas y universidades que dieran cabida a obreros y campesinos. En 1966, todas las escuelas de China cerraron sus puertas en un intento de bajar la educación a ras de la tierra y hacerla igualitaria. El propio Mao expresó su deseo de librar a la educación del control de la élite y de ponerla universalmente a disposición de las masas; sin embargo, las dificultades con las que tropezó este esfuerzo fueron inmensas.³¹⁹

Algo similar sucedió en algunos países de Latinoamérica, donde el Estado asumió un papel destacado en la educación popular, como Cuba, Nicaragua y Brasil. En estos países se inició un proceso de cambio estructural; los postulados tradicionales que caracterizan a la educación popular se encontraban en los programas oficiales. En esos casos, el Estado asumió junto con los sectores populares la conducción del programa de educación popular o campaña de alfabetización masiva.

En el caso cubano, las principales reformas educativas implementadas por el Estado tras la revolución tienen como principal objetivo la movilización de la población, incorporándola al proceso revolucionario. La educación se constituyó en un medio para lograr la participación económica y la movilización masiva. Se piensa que las transformaciones que se fueron operando en el sistema educacional cubano fueron en gran parte un medio para racionalizar y legitimar un cambio fundamental que ya tenía lugar en la estructura económica y social; las reformas educativas cubanas respondieron a las nuevas relaciones de producción bajo el tipo de socialismo revolucionario propio de Cuba.³²⁰ Dos meses después de la toma del poder, en marzo de 1959, se creó la Comisión Nacional para la Alfabetización y la Educación Básica. En 1961, “año de la educación”, un cuarto de millón de cubanos fueron alfabetizadores por todo el país durante ocho meses.³²¹ En palabras de Fidel

³¹⁹ Véase SENENT-JOSA, *Enseñanza y revolución en China*.

³²⁰ WERTHEIN, *Educación de adultos en América Latina*.

³²¹ CASTRO, *La educación en revolución*.

Castro, *“no creemos que el ser maestro sea solo un medio de ganarse la vida, es la forma de cumplir un deber social, de cumplir un papel altamente honroso en la vida, de llenar una misión con el hombre”*.³²² Sin duda, la clara prioridad política que la Cuba castrista sigue dando a la educación –como aparato ideológico del Estado centralista– representa una pauta esencial para muchos movimientos de izquierda revolucionaria en Latinoamérica, exceptuando tal vez a los pueblos indígenas.

En Nicaragua, el primer aniversario de la revolución coincidió con la culminación de la Cruzada de Alfabetización. Desde Sandino y Fonseca, con su fervor de enseñar a leer y escribir a sus compañeros, revolución y educación estuvieron siempre de la mano en la concepción sandinista de una nueva Nicaragua. En medio del clima de represión y terror de los años de Somoza, el método alfabetizador de Paulo Freire había sido puesto en marcha en varias comunidades rurales del país, en un trabajo conjunto entre un grupo de jesuitas y algunos militantes de Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN).³²³ Su metodología tenía que permitir la participación amplia de las masas populares. Este fue el primer principio estratégico. La alfabetización tenía que estar en manos del pueblo. Después de analizar varias experiencias, se determinó la utilización de un método mixto, que utilizaba técnicas del método psicosocial de Paulo Freire y técnicas del método global. Se determinaron veintitrés temas, ligados todos al proceso revolucionario, desde la historia del FSLN hasta técnicas económicas, de salud, etc.

El 23 de agosto de 1980, ciento ochenta mil brigadistas de la EPA (Ejército Popular de Alfabetización) y las MOA (Milicias Obreras alfabetizadoras) bajaban de la montaña, llegaban del campo o de las ciudades arrastrando consigo a las 600 mil personas (casi el 30% de la población total del país) que asistieron al acto realizado en la plaza de la revolución de Managua, bajo el grito colectivo de: “Triunfamos en la insurrección, triunfamos en la alfabetización”. Las MOA y las EPA, compuestas por brigadistas cuyas edades oscilaban entre los 12 y los 20 años y por los maestros organizados, constituían un verdadero ejército de liberación cultural, que en el

³²² CASTRO. *Educación y revolución*.

³²³ TORRES, *Nicaragua: revolución popular, educación popular*.

término de cinco meses habían logrado disminuir el analfabetismo en Nicaragua de un 67 a un 13 por ciento, incluyendo la zona del Atlántico, de muy difícil.

El método y la organización de la Cruzada se inspiró en la concepción de Paulo Freire, aprendió de la experiencia cubana y otras semejantes, pero resultó una síntesis muy particular, no solamente por la especificidad nacional de los contenidos de texto en las cartillas, sino porque su objetivo fundamental fue el “dar la palabra a las masas” y vincular a diferentes sectores de la sociedad. La movilización alcanzó a las familias, a las instituciones públicas y privadas, al ejército sandinista, al gobierno de Reconstrucción Nacional, a amplios sectores religiosos. Su magnitud sólo se puede entender si se toman en cuenta dos elementos fundamentales que puso en marcha el gobierno bajo la dirección del FSLN: la juventud y la religión. Dos elementos esenciales en la revolución sandinista.³²⁴



Fig. 1. Los “libros” de los zapatistas están en las paredes de sus casas, en las asambleas, en las milpas... Son la comunidad.

También en países africanos como Guinea-Bissau, tras cinco siglos de dominación colonial, la transformación del sistema social exigía al pueblo un esfuerzo grandioso, que empezaba por la alfabetización del 90 % de la población. “La segunda tarea a la que nos entregaremos”, decía el comisario Mario Cabral, comentando lo hecho hasta entonces en materia de educación, “es la de organizar

³²⁴ GÓMEZ Y PUIGGRÓS, *La educación popular en América Latina*, p. 33.

una campaña nacional de alfabetización”. El “año de la liberación” (1974), fue también “el año de la experiencia”, concebido para aquellos que tendrían a su cargo las tareas de la educación.³²⁵ Al igual que en Nicaragua, en Cuba y China, la campaña nacional de alfabetización en Guinea Bissau, se inscribió claramente en esta línea de masas, sin la cual la consolidación y el desarrollo del proceso revolucionario no hubieran sido posibles.

Vale la pena mencionar algunas experiencias reveladoras de educación popular dirigida a familias de campesinos pobres e iletrados en contextos rurales de movilización sociopolítica. Dos grandes experiencias de campesinos no indígenas se destacan por el alcance de sus proyectos en términos de acceso a sistemas alternativos de alfabetización inspirados en la educación popular. Los proyectos educativos de estas bases campesinas se sostienen a partir de sus singulares proyectos políticos en contextos diferentes.

Por un lado, nos referimos a las zonas rurales pobres de El Salvador, controladas por el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN) entre 1980 y 1992, donde la cuestión de la educación popular de las bases campesinas había constituido un tema crucial para consolidar sus estrategias políticas durante los años ochenta y para conseguir que las nuevas generaciones se identificaran con su proyecto de cambio revolucionario. Si bien los docentes elegidos entre las comunidades campesinas no tenían altos niveles de formación y de experiencia, se caracterizaron por compartir los compromisos ideológicos del movimiento social que representaban. Así, el poder popular al que apuntaban, respondía a estrategias políticas de movilización y de afianzamiento organizativo de las bases.³²⁶

Por otro lado, se encuentran los asentamientos del movimiento de los trabajadores Rurales “Sem Terra” de Brasil (MST) de los años ochenta, con distintos recursos y repertorios de acción colectiva. El movimiento socioterritorial del MST – aliado del EZLN- y de los luchadores indígenas del continente ha propiciado la creación de más de 1500 escuelas. El “setor de educação” del MST coordina un

³²⁵ Véase FREIRE, *Cartas a Guinea-Bissau*.

³²⁶ BARONNET, *Autonomía y educación indígena*, p. 60.

proyecto pedagógico global enfocado en la formación política y el desarrollo agropecuario.³²⁷

México fue uno de los países latinoamericanos con más alto grado de desarrollo, con una de las tradiciones educativas más antiguas del continente, donde se crearon con apoyo de la UNESCO instituciones como el CREFAL, al que ya nos referimos en el capítulo III, encargado de la alfabetización, la formación de alfabetizadores y la creación de materiales educativos de educación de adultos, y que tuvo un impacto notable en el campo de la educación de adultos en todo el continente, pues recibía y capacitaba becarios latinoamericanos para formarlos en el campo de la educación de adultos, y que luego regresaban a sus países, para aplicar lo aprendido.

Rosa María Torres se pregunta: si en México hay tanta inversión económica en la educación pública, ¿por qué no ha sido posible una cruzada nacional de alfabetización? A lo que ella misma responde: una cruzada solo será posible en el marco de una revolución, con la participación de todos los sectores sociales, de todos los compatriotas de bien que se reconocen como parte de esta comunidad o que aspiran a mejorarla. La clave del éxito de las campañas en Cuba y Nicaragua no estuvo ni en el presupuesto, ni en el método, sino en el movimiento de las masas. Tanto en Cuba como en Nicaragua se fue acentuando la confianza en su nuevo gobierno y cada vez más personas se sumaban a la participación, ya sea como alfabetizadores o como alfabetizandos.³²⁸

No cabe duda de que la situación de la alfabetización en México guarda escasos parecidos con las de Cuba y Nicaragua. No podría aventurarse una explicación de pocas líneas sin simplificar excesivamente la realidad. Su historia y su estructura social es muy distinta. En México, los anhelos revolucionarios de hace un siglo pronto fueron administrados por un partido institucional que, si bien nunca renunció a reconocerse como el legítimo heredero de la revolución, configuró una agenda de trabajo que progresivamente fue maniatando al pueblo y neutralizando su participación política. La alfabetización se planteó desde arriba, y si bien aspiraba

³²⁷ BARONNET, *Autonomía y educación indígena*, p. 60.

³²⁸ TORRES, "Revolución y alfabetización".

(asumamos que honestamente) a conformar una sociedad letrada que facilitara el progreso social y económico, y que diera hacia afuera una imagen de país desarrollado y de vasta cultura, en la práctica resultaba necesario mantener un férreo control de la educación para evitar que formara ciudadanos tan críticos como para cuestionar contundentemente las acciones autoritarias del gobierno. Era necesario cubrir la educación con una pátina revolucionaria –por ejemplo, abriendo las puertas a un planteamiento tan radical como el freiriano–, para poder seguir ondeando la bandera que legitimaba históricamente al partido en el poder; pero asegurándose de que ningún cambio comprometiera su juego político o pusiera en riesgo su perpetuación en el gobierno. Es el rostro contradictorio de ese gran “ogro filantrópico” que Octavio Paz describió con particular maestría y que de manera más pragmática podríamos definir como “amo generoso”: si haces lo que yo te ordeno, te irá bien.

Por otra parte, México contaba (y cuenta) con una muy considerable población indígena: en términos absolutos, la más numerosa de toda América Latina. Buena parte de las comunidades rurales son indígenas: tienen una lengua y una cultura propias, así como sus propias formas de autogobierno, que a menudo funcionan de modo soterráneo (por debajo de las estructuras del gobierno) pero eficazmente. Durante el largo período posrevolucionario, se fraguó una política indigenista que, si bien fue cambiando sus argumentaciones y sus etiquetas (incorporación, integración, multiculturalidad, interculturalidad, etc.), siempre tuvo como principal propósito desactivar las manifestaciones indígenas que pudieran debilitar la posición hegemónica de los grupos mestizos en el poder o poner en duda su capacidad de gobierno. La educación freiriana chocaba de frente con la política indigenista, en un momento además en que diversos antropólogos, jóvenes y “rebeldes” (muchos participaron activamente en el movimiento del 68), cuestionaban duramente la postura oficial (representada, por ejemplo, por Gonzalo Aguirre Beltrán) con respecto a la realidad indígena. Estos nuevos antropólogos (Arturo Warman, Margarita Nolasco, Guillermo Bonfil Batalla, Mercedes Olivera, Enrique Valencia, etc.) señalaban algo parecido a lo que Freire planteaba desde la pedagogía: ya basta de establecer políticas desde arriba para un supuesto beneficio

de las comunidades.³²⁹ Ha llegado el momento de dejar hablar al pueblo, de dejar a los indígenas que decidan lo que más les conviene y, llegado el caso, respetar sus propias “modernidades alternativas”, por emplear un término de Bolívar Echeverría. Aunque la antropología mexicana anterior a la década de los noventa apenas posó su atención en los aspectos educativos, estos jóvenes antropólogos pusieron de manifiesto que las comunidades indígenas cuentan con estrategias de vida muy eficaces y cuando menos tan válidas como las occidentales.

Sirva el párrafo anterior de preámbulo al apartado que sigue, en el que se da cuenta de una educación alternativa, que surgió al margen de las instituciones y que sin dejar de ser plenamente freiriana (y además reinventada, como a Freire le hubiese gustado), abreva de toda una apuesta educativa que no pasa por las universidades ni por las escuelas normales, sino por los saberes comunitarios. Nos referimos a la educación zapatista, o quizá convendría llamarla (como hacen los mismos zapatistas), la educación de abajo, o una educación muy otra. Se trata, en todo caso, de una demostración de que otra educación es posible, y de que habrá de surgir desde los mismos pueblos, desde su realidad y sus necesidades. ¿En qué consiste esta educación que surge de abajo? ¿Cómo es y cómo debería ser una educación del pueblo y para el pueblo?

2.- La educación zapatista: otra educación es posible

El primero de enero de 1994, estalla el movimiento indígena en Chiapas con la aparición del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN); en su primer comunicado, la Primera Declaración de la Selva Lacandona, los indígenas se levantan contra la opresión de la cual han sido víctimas por años:

Somos producto de quinientos años de lucha: primero contra la esclavitud, en la guerra de Independencia contra España encabezada por los insurgentes, después por evitar ser absorbidos por el expansionismo norteamericano, luego por promulgar nuestra Constitución y expulsar al Imperio Francés de nuestro suelo, después la dictadura porfirista nos negó la aplicación justa de leyes de Reforma y el pueblo se rebeló formando sus propios líderes, surgieron Villa y Zapata, hombres pobres como nosotros a los que se nos ha negado la preparación más elemental para así poder utilizarnos como carne de cañón y

³²⁹ Véase, por ejemplo, WARMAN *et al.*, *De eso que llaman antropología mexicana*.

saquear las riquezas de nuestra patria sin importarles que estemos muriendo de hambre y enfermedades curables, sin importarles que no tengamos nada, absolutamente nada, ni un techo digno, ni tierra, ni trabajo, ni salud, ni alimentación, ni educación, sin tener derecho a elegir libre y democráticamente a nuestras autoridades, sin independencia de los extranjeros, sin paz ni justicia para nosotros y nuestros hijos.³³⁰

El Ejército Zapatista se levantó en armas, desesperados por las consecuencias que sin duda traería la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC), con demandas y formas de organización que surgieron del pueblo. Los indígenas de Chiapas alzaron la voz, que había permanecido en silencio durante muchos años.³³¹

En ese mismo año se empezó a trabajar en la construcción de una educación propia, pero fue hasta 1997 cuando se creó el sistema de educación autónoma en las comunidades zapatistas, es decir, cuatro años después del levantamiento armado en el municipio autónomo de Ricardo Flores Magón. De esta manera, se organizó el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista para la Liberación Nacional (SERAZ-LN) en la zona de los Altos de Chiapas. Surgió con un descontento general hacia los programas oficiales y debido a los problemas los maestros que enviaban de la SEP, pues después del levantamiento en 1994, empezaron a aparecer algunos espías disfrazados de maestros, lo que representaba un riesgo para su movimiento, por lo que se decidió suspender su entrada a la zona a todos los maestros de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Las comunidades zapatistas, debido al problema que representaban los maestros oficiales, se vieron en la necesidad de plantear una educación desde los pueblos, y empezaron con la organización de escuelas autogestionadas. Las

³³⁰ "Primera Declaración de la Selva Lacandona". Comunicado de la Comandancia General del EZLN, 31 de diciembre de 1993. Puede consultarse en diversos portales, como en el archivo digital del Centro de Documentación sobre Zapatismo: <http://www.cedoz.org/site/content.php?doc=64&cat=10>. (Consulta: 03/01/2018.)

³³¹ La madrugada del 1 de enero de 1994, coincidiendo con la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), los pueblos zapatistas de Chiapas se alzaron en armas. Tras 12 días de guerra abierta con el gobierno, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) declaró el alto el fuego, que mantienen hasta la fecha. Sin embargo, las comunidades zapatistas viven en un contexto de guerra de baja intensidad. Es importante recordar, por lo tanto, que todas las iniciativas de estas comunidades se dan en este marco de guerra de desgaste que ha tratado de destruir su tejido social.

comunidades zapatistas tomaron el control tanto administrativo como pedagógico de la educación básica (primaria y secundaria), a partir de un marco alternativo que el Estado no reconoce; es decir, se trata de una educación que no asume los programas oficiales que promueve la SEP y que no pretende el reconocimiento del Estado.



Fig. 2. Niños zapatistas aprendiendo a leer y escribir.

Los pueblos zapatistas tomaron en sus manos la educación de sus hijos y empezaron a plantearse si debían o no seguir trabajando con los programas de la SEP o conformar unos propios, ya que los programas oficiales no respondían a las necesidades de las comunidades indígenas. En asamblea, las autoridades comunitarias y los padres de familia tomaron la decisión de renunciar a los programas oficiales, romper con toda la estructura educativa establecida e impuesta desde arriba. Y se preguntaron, ¿qué tienen que aprender nuestros hijos?

Los zapatistas se enfrentaron a la necesidad de cambiar los contenidos educativos y de formar a sus promotores (equivalentes a maestros). Se escribió un documento al que llamaron “Documento de educación verdadera” y que desde

entonces se considera como principio de la educación autónoma, cuyo lema reza: *“una educación para la liberación de nuestro pueblo, que sirva para abrir los ojos, para despertar la consciencia, para descubrir, por qué los ricos son ricos y los pobres son pobres y por qué estamos luchando por las trece demandas”*.³³²

Así es como los niños y jóvenes son formados en la digna rebeldía, como dicen sus mayores, quienes pretenden que se concienticen acerca de su realidad social, económica y política, y comprendan su historia como pueblo en resistencia, a partir de sus necesidades. Por eso consideran importante que lean los comunicados zapatistas y comprenderlos en su contexto social y político, orientarlos a construir sujetos históricos dispuestos a continuar la lucha, en las distintas regiones autónomas, de manera que una vez concluida su etapa de estudios se integren participando de manera activa en los asuntos políticos.

Con la educación nuestra lucha va a triunfar, porque nosotros tarde o temprano vamos a ser viejos, y nuestras generaciones, necesitamos nosotros empezar desde ahí, desde la educación, y nos damos cuenta que la educación, pues empieza desde el pueblo, desde la casa.³³³

Los pueblos zapatistas diseñaron su propio calendario escolar que se rige de acuerdo a las formas de organización de sus comunidades, sus fiestas, sus costumbres. Y convocaron a un encuentro de los pueblos zapatistas con los pueblos del mundo para hablar sobre el tema de “la otra educación”: *“Le decimos la otra educación porque es nuestra, el motivo de esta otra educación es porque vemos que la educación que le daban a nuestros hijos no va de acuerdo a nuestro medio indígena. En la educación del mal gobierno nos obligaban a aprender lo que a ellos se les diera la gana”*.³³⁴

Después de días intensos de trabajo, decidieron que algunas materias matemáticas y lectoescritura quedaran igual; en otras materias, como historia, se quitaron algunos contenidos y se incluyeron otros, como la historia del EZLN y los

³³² BARONNET, “De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural”.

³³³ LARA, *Indígenas, mexicanos y rebeldes*.

³³⁴ “Los pueblos zapatistas y la Otra educación”. *Encuentro de los pueblos zapatistas con pueblos del mundo*. Videoconferencia transmitida desde el portal: <https://www.youtube.com/watch?v=FfQkwXODO44>.

movimientos sociales que ellos consideraban importantes para su estudio. Los contenidos se consultaron también con los padres de familia y se les preguntó ¿qué más quieren que sus hijos aprendan en la escuela autónoma?

También se discutió sobre la importancia de las lenguas originarias y se acordó que no deberían enseñar en español, sino en sus propias lenguas, que puede ser Tzeltal (la más numerosa en la zona), Tzotzil, Chol o Tojolabal. Se incluyeron en los programas las áreas “Vida y medio ambiente”, donde se estudia el cuidado y la conservación de la tierra y la naturaleza, la destrucción y la contaminación, el manejo sustentable de la tierra, los animales, la vida, etc. Y el área de “Integración”, donde se estudian las trece demandas de los pueblos (techo, tierra, trabajo, salud, alimentación, educación, independencia, democracia, libertad, justicia, cultura, información y paz).



Fig. 3. Mural de una escuelita donde se manifiesta el sentido que para los zapatistas tiene la educación.

En las comunidades nombraron a los promotores de educación, como una comisión de la Junta de Buen Gobierno, con la responsabilidad de que serían los

encargados de impartir la educación de sus hijos. No son maestros con formación en las Escuelas Normales, sino personas de las mismas comunidades que se formaron en colectivo y en las asambleas, conocen la realidad de su comunidad y al no colocarse en su rol de maestros, le dan la oportunidad a los estudiantes de compartir el saber juntos; es decir, el maestro no sabe, construyen el saber juntos. El promotor de educación es más bien un acompañante.

En las asambleas también se puso sobre la validación de los estudios, que al sacar a los maestros de la SEP de sus comunidades, ésta se negó a certificar formalmente sus estudios. En palabras de Doroteo, campesino del Municipio Autónomo “Libertad de los Pueblos Mayas” y ex integrante de la Junta del Buen Gobierno del Caracol “La Realidad”:

Pero antes que todo esto se discutía en los pueblos sobre cómo hay que comprobar el estudio de ese niño, de ese joven que iba a la escuela autónoma, se hablaba de los certificados de estudio, las boletas de calificación. Finalmente nosotros llegamos a la conclusión que eso para nosotros no era necesario, que lo importante para nosotros era que nuestros hijos aprendieran a leer y escribir, a hacer cuentas y hacer muchas cosas, que aprendieran a llevar y a dirigir todos los trabajos que sean necesarios para nuestro pueblo.³³⁵

Cabe preguntarse cómo se lleva una educación del pueblo, para el pueblo y por el pueblo. Fue difícil el planteamiento que se hicieron las comunidades, ya que no había formas, ni recetas, ni recursos. Dice el compañero Abraham, del Municipio Autónomo “San Juan de la Libertad” e integrante de la Junta del Buen Gobierno del Caracol “Oventic”:

Pero que locura tan grande si el pueblo no tiene estudio, si se trata aquí de que el pueblo no tiene estudio, no sabe leer, ni escribir, que tontería empezar a hablar de escuela secundaria. Fue algo chistoso.³³⁶

Había más personas con pocos estudios. Según cifras del INEGI, en el 2004, alrededor de la mitad de las mujeres indígenas de 15 años eran analfabetas, pocas personas tenían secundaria terminada, y muy pocos la preparatoria. Se empezó a trabajar con lo poco que se sabía, enseñándose unos a otro; se organizaron unas

³³⁵ DOROTEO, “Educación autónoma”, p. 5.

³³⁶ ABRAHAM, “Educación autónoma”, p. 17.

capacitaciones de 20 días o un mes, y cuando los jóvenes terminaron sus clases o su taller, se fueron a enseñar a los niños a las comunidades. Los promotores de educación son en su mayoría jóvenes, son personas sencillas, no son maestros pero saben leer y escribir.

El sistema educativo es coordinado por un colectivo de Coordinación General integrado por cuatro promotoras y seis promotores, que coordina las actividades educativas y trabaja en la capacitación de los promotores. El ciclo escolar comprende desde septiembre a julio, con unas vacaciones entre diciembre y enero. En el nivel de educación primaria, las áreas de conocimiento: son lenguas, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, humanismo y producción, que abarca el cuidado del medio ambiente. En secundaria, las asignaturas que cursan son: filosofía, saneamiento, agroecología, geografía, historia, computación, producción, prácticas de cultivo, comercio, estudios de la salud personal y colectiva, entre otras. La articulación de las materias entre teoría y práctica es importante como parte de su formación. En el lapso de descanso que tiene la comunidad estudiantil, niños y jóvenes comparten lo aprendido con su comunidad, es decir, socializan los conocimientos adquiridos en su contexto social. El plan de estudios parte de priorizar la cultura propia y todos aquellos elementos que corresponden a la cosmovisión indígena. Estas áreas de aprendizaje fueron elaboradas a partir de las demandas de las comunidades y dan respuesta al tipo de educación que nuestras comunidades necesitan.³³⁷

Esta educación autónoma no es “para” los indígenas, sino una educación creada, sostenida y apropiada “por” ellos, es decir, gracias a sus recursos y modos de organización. Los pueblos zapatistas se oponen abiertamente a la política educativa indigenista centralizada e integracionista que hoy asume el discurso intercultural oficial. Esta educación es una alternativa a la que se promueve desde el Estado para los grupos indígenas a través de diferentes estrategias, como la incorporación, la integración nacional, los programas de bilingüismo, etc. Los diferentes movimientos indígenas han denunciado la educación indígena en México y en muchos países latinoamericanos como alienante y particularmente etnocida.

³³⁷ LARA, *Indígenas, mexicanos y rebeldes*.

En 1996, en el primer Congreso Nacional Indígena, el movimiento indio de México denunció la “enseñanza indigenista” calificándola de “nociva” porque transmite valores ajenos y devastadores en las comunidades:

Los profesores intentan imponerles a los niños y niñas la lengua castellana, diciendo que nuestras lenguas ya no sirven, que ya pasó su tiempo, que ya no están en uso. Muchos ni siquiera transmiten la instrucción que deberían de impartir. Otros, hacen juicios sobre los usos y costumbres de las comunidades, con lo que confunden a los niños y a las niñas; ignoran a los ancianos, a los padres y madres (...). Sentimos que nuestros hijos en lugar de ser educados, están perdiendo el tiempo y luego ya no saben hacer los trabajos de la comunidad. Lo más grave es que los gobiernos han utilizado los sistemas educativos como formas de penetración y devaluación de las culturas y, en muchos casos, como instrumentos de control político.³³⁸

Por medio del “sistema zapatista de educación intergaláctica”, la comandanta Rosalinda reiteró que los zapatistas luchan por algo distinto a lo que pretenden los discursos interculturales, pues abogan por una educación concientizadora, conciliadora y liberadora, es decir, de acuerdo con su vida, con su cultura y su historia.³³⁹ Este derecho de los pueblos originarios quedó establecido, de acuerdo con la Declaración de las Naciones Unidas, el 14 de septiembre del 2007, en el artículo 14 donde dice: “los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”.

Tomando en cuenta lo estipulado por esta declaración, los pueblos indígenas hacen efectivo su derecho a autodirigir su propia educación. Es así como la educación zapatista cuestiona y se opone a la “educación oficial”. La figura del promotor educativo cobra relevancia en las comunidades zapatistas, se oponen y cuestionan profundamente las prácticas del maestro enviado por la SEP. Los promotores se desempeñan como destacados luchadores sociales y son personas

³³⁸ Resolutivo de la Mesa 6 (“Promoción y desarrollo de las culturas indígenas”) del Foro Nacional Indígena, San Cristóbal de las Casas (Chiapas), 8 de enero de 1996. Cita tomada de BARONNET, *Autonomía y educación indígena*, p. 185.

³³⁹ BARONNET, “De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural”.

activas en la vida cultural, local, ya que su labor en la educación no puede ser separada de su militancia en el movimiento zapatista. La educación autónoma sostuvo que los niños van a la escuela “para servir al pueblo, no para ir a trabajar luego al capitalismo”, en circunstancias en las que nadie sabe más, ni nadie sabe menos.

La escuela de esta forma queda integrada en la comunidad, en su forma de vida cotidiana, en las asambleas, en los trabajos colectivos, en sus formas de organización y convivencia. De tal modo que la escuela no es un salón de clases ni propiamente una escuela. “La educación no es una escuela –dicen los zapatistas–, no es un maestro. La educación es la comunidad”.³⁴⁰ La “educación verdadera”, como le llaman los zapatistas, es una educación de todos y para todos, de tal modo que la escuela, en este sentido, no cumple una función específica.

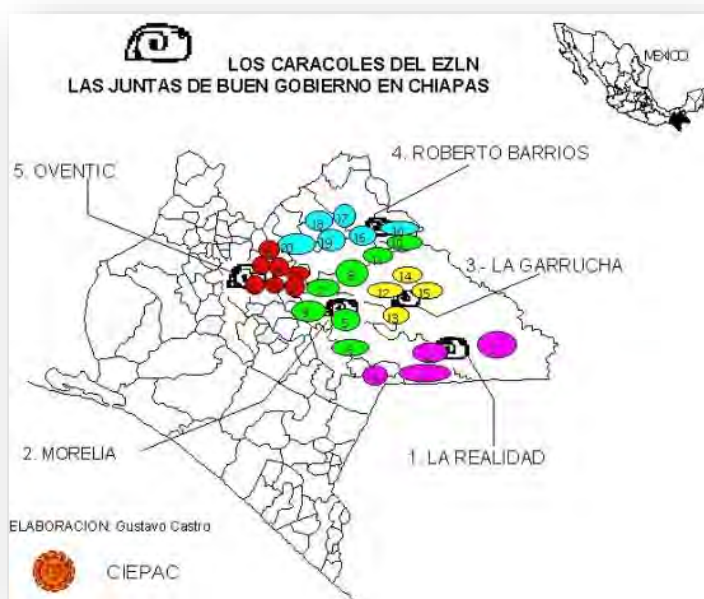


Fig. 4. Mapa de los Municipios Autónomos Zapatistas (MAREZ), organizados en los cinco Caracoles.

Desde luego, en las escuelas zapatistas no hay castigos, no hay premios, no hay calificaciones, no se separa a los niños por grados sino por niveles educativos (inicial, intermedio y avanzado); los grupos son multinivel, es decir, interactúan en

³⁴⁰ TORRES, “La nueva educación autónoma zapatista”.

el mismo salón de clases. Sí hay exámenes, se plantean siempre a manera de problemas que se resuelven en colectivo. No hay libros especiales, aunque se diseñaron algunos materiales en sus lenguas originarias; el verdadero libro de la educación es la comunidad y los adultos mayores, que son considerados en su cultura como depositarios de los saberes ancestrales.

Casi diez años después del levantamiento armado, en el 2003, nacen los Caracoles zapatistas, como una forma de organizar su autonomía como pueblos dentro del territorio zapatista. Cada Caracol está coordinado por la Junta de Buen Gobierno, formada por delegados de todos los municipios autónomos. Se crearon cinco Caracoles:

<i>Nombre del Caracol*</i>	<i>Grupos</i>	<i>Zona</i>	<i>JBG</i>	<i>MAREZ</i>
"Madre de los Caracoles del mar de nuestros sueños" (La Realidad)	tojolabales, tzeltales y mames	Selva Fronteriza	"Hacia la Esperanza"	General Emiliano Zapata, San Pedro de Michoacán, Libertad de los Pueblos Mayas y Tierra y Libertad
"Torbellino de nuestras palabras" (Morelia)	tzeltales, tzotziles y tojolabales	Tzots Choj	"Corazón del Arcoiris de la Esperanza"	17 de noviembre, Primero de Enero, Ernesto Ché Guevara, Olga Isabel, Lucio Cabañas, Miguel Hidalgo y Vicente Guerrero
"Resistencia hacia un nuevo amanecer" (La Garrucha)	Tzeltales	Selva Tzeltal	"El Camino del Futuro"	Francisco Gómez, San Manuel, Francisco Villa y Ricardo Flores Magón
"Caracol que habla para todos" (Roberto Barrios)	choles, zoques y tzeltales	Zona Norte de Chiapas	"Nueva Semilla que va a Producir"	Vicente Guerrero, Del Trabajo, La Montaña, San José en Rebeldía, La Paz, Benito Juárez y Francisco Villa
"Resistencia y rebeldía por la humanidad" (Oventic)	tzotziles y tzeltales	Altos de Chiapas	"Corazón Céntrico de los Zapatistas delante del Mundo"	San Andrés Sacamch'en de los Pobres, San Juan de la Libertad, San Pedro Polhó, Santa Catarina, Magdalena de la Paz, 16 de febrero y San Juan Apóstol Cancuc.

Fig. 5. Los Caracoles zapatistas. Datos sobre sus nombres (entre paréntesis, el anterior como Aguascalientes), las etnias, la ubicación, nombre de la Junta del Buen Gobierno correspondiente y los Municipios Autónomos que los conforman. Fuente: HIDALGO Y CASTRO SOTO, *Cambios en el EZLN*.

A finales del 2017, los zapatistas anuncian que el sexto caracol está por nacer. En cada caracol se cuenta con la comandancia de las Juntas de Buen Gobierno, escuela, hospital, laboratorios de análisis, agroecología, servicios de comunicación, bancos populares y numerosas cooperativas productivas (café, zapatos, tejidos, etc.), que se trabajan de manera colectiva. El subcomandante Marcos reconoce con una mezcla de modestia y entusiasmo que los Caracoles constituyen [...]

una pequeña parte de ese mundo a que aspiramos hecho de muchos mundos. Serán como puertas para entrarse a las comunidades y para que las comunidades salgan; como ventanas para vernos dentro y para que veamos fuera; como bocinas para sacar lejos nuestra palabra y para escuchar la del que lejos está. Pero sobre todo para recordarnos que debemos velar y estar pendientes de la cabalidad de los mundos que pueblan el mundo.

¿Dónde empieza y dónde termina un caracol? El lugar de encuentro, del diálogo, de la transición, de la búsqueda, eso son los caracoles. ¿De qué cultura “arquitectónica” sacaron los indígenas zapatistas su idea de caracol? Lo ignoro, pero ciertamente el caracol, esa espiral, invita lo mismo a entrar que a salir y, en verdad, no me atrevería a decir cuál es, en un caracol, la parte que lo inicia y cuál la parte que lo termina.

Todo lo anterior demuestra que la ética del poder es la misma que la de la destrucción, y la ética del caracol es la misma que la de la búsqueda. Y esto es muy importante para la arquitectura y para entender el neoliberalismo. ¿O no? Si uno está dentro del caracol, ¿hacia dónde debe caminar? ¿Hacia adentro o hacia afuera?³⁴¹

De las palabras de Marcos sobre la organización de los Caracoles se desprende que:

³⁴¹ Comunicado del Subcomandante Insurgente Marcos, “El caracol del fin y el principio’ y ‘La historia de la persona viva y la persona muerta”. *Enlace zapatista*, 23 de octubre de 1996. Puede consultarse en línea: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1996/10/23/el-caracol-del-fin-y-el-principio-y-la-historia-de-la-persona-viva-y-la-persona-muerta>. (Consulta: 08/01/2018). Véase también: MARCOS, “Chiapas, la treceava estela (primera parte): un caracol”.

estos corresponden al conocimiento de lo interior y de lo exterior, de la visión de quien no sólo se mira, sino mira a los demás; del que se anima y anima a otros, por lejos que estén y por dormidos que se hallen en sus escapes y sus sueños, a participar con acciones cada vez más eficaces para lograr los objetivos propuestos. Los Caracoles se organizan para no perderse en las partes, para ver el conjunto y para actuar en el conjunto articulado de los pueblos de su propia “tierra” y del mundo [...]. Saber oír y hablar para pensar y actuar corresponde a un conjunto de acciones organizadas cuyo punto de partida aparece en la evocación de los dioses mesoamericanos que dejaron encargado a uno de sostener el cielo. Para cumplir su cometido, “el sostenedor del cielo” se puso “en el pecho colgado un caracol y con él escucha los ruidos y silencios del mundo para ver si todo está cabal, y con el caracol llama a los otros sostenedores para que no se duerman o para que despierten”. A esa evocación mesoamericana se añade otra que vincula a los “enseñadores antiguos” de los mayas con el corazón de Pakal, y con una nueva filosofía de los “chavos”, a la vez emotiva y tecnológica, que aparece en la llamada “Era de la comunicación” y que plantea el saber como poder alternativo.³⁴²

Según Pablo González Casanova, los Caracoles zapatistas son una nueva forma de pensar y hacer, y observan los zapatistas que son los nuevos caminos de la resistencia. *“Dicen que decían que con el caracol se llamaba al colectivo para que la palabra fuera de uno a otro y naciera el acuerdo (...) que el caracol era ayuda para que el oído escuchara incluso la palabra más lejana”*.³⁴³

3.- Las escuelas zapatistas

Las comunidades zapatistas desde 1994 no han dejado de aprender y reinventarse; con frases como “un mundo donde quepan muchos mundos”. facilitan no sólo la entrada sino el interés de las personas a nivel nacional e internacional. En el 2013 abrieron sus puertas al mundo, para enseñarles a todos los interesados sus formas de organización. La gran movilización de la sociedad civil hizo posible el cese del fuego; a partir de ese momento los zapatistas se apartaron del camino de las armas e implementaron una serie de estrategias políticas sumamente creativas y

³⁴² Comunicado del Subcomandante Insurgente Marcos: “Carta a los Caracoles...”, 4 de agosto del 2003. Véase también GONZÁLEZ CASANOVA, “Los ‘Caracoles’ zapatistas: redes de resistencia y autonomía”.

³⁴³ Palabras del Subcomandante Insurgente Marcos en *Radio Insurgente* (en 2003). Véase GONZÁLEZ CASANOVA, “Los ‘Caracoles’ zapatistas: redes de resistencia y autonomía”.

singulares para la lucha. Una de esas últimas estrategias es la invitación a las escuelitas zapatistas, en la que, “las bases de apoyo zapatistas van a dar clases de cómo ha sido su pensamiento y su acción en la libertad, sus aciertos, sus errores, sus soluciones, lo que han avanzado, lo que está atorado y lo que falta”.³⁴⁴



Fig. 6. Cuaderno educativo elaborado por los zapatistas (niños y adultos) del Municipio Autónomo 17 de Noviembre. (Lleva fecha de noviembre de 1999).

En el mes de agosto del 2013 y enero del 2014 se realizaron cursos intensivos de cinco días, que atrajeron a tres mil personas aproximadamente, que incluía el transporte dentro de sus comunidades, la alimentación y un maestro personalizado, traductor Votán (“guardián y corazón del pueblo”, “guardián y corazón de la tierra” o “guardián y corazón del mundo”). Cada estudiante tenía su Votán, que es quien le iba a ayudar a entender, qué es la libertad, según los zapatistas y las zapatistas, y que acompañaba al estudiante las veinticuatro horas del día.³⁴⁵

³⁴⁴ DOSIL Y GUZMÁN, “Educación para un pueblo en resistencia”.

³⁴⁵ Tuve la oportunidad de asistir en agosto del 2013 a la escuelita zapatista, convivir y observar de manera directa esta nueva experiencia educativa.

Los zapatistas únicamente solicitaron a los estudiantes una cooperación económica correspondiente a los cuatro libros, sobre autonomía: Gobierno Autónomo I y II, Participación de las Mujeres en el Gobierno Autónomo y Resistencia Autónoma y un par de DVDs con video. Así fue, allá nos compartieron, a las personas de diversas partes del país y del mundo, cómo las y los zapatistas entienden la libertad. Se trataba de una experiencia vivencial y de un aprendizaje basado en la convivencia con una familia indígena zapatista.



Fig. 7. Niños zapatistas saliendo de la escuela.

Las clases se desarrollaron de manera práctica y teórica. No en la lógica occidental que domina la educación y las formas de aprendizaje. Por ejemplo, vas a las clases y luego a las prácticas profesionales o de “entrenamiento”. No, así no funcionó. En la escuelita zapatista aprendimos que lo teórico se hace en lo práctico, se hace vida en la comunidad en el compartir y construir autonomía. Y viceversa, lo práctico se hace teórico, se hace conforme a la comunidad, acorde con lo que el pueblo necesita y manda.

Para asistir a las escuelitas autónomas zapatistas cargamos con algunos útiles escolares: cuaderno, lápiz y mochila. En esos actos reproducimos nuestra propia

práctica escolar, específicamente la del inicio escolar, ya que nos imaginamos sentados en pupitres frente a un pizarrón y recibiendo clases de una maestra o maestro. En la voracidad de aprender no dimensionamos que vamos a una selva ni la propuesta de educación que hacen los zapatistas. Muy pronto la vivencia le pone freno a la imaginación y nos muestra la realidad.

Para aprender lo que nos compartieron fue necesario desaprender mucho de lo que habíamos aprendido en las escuelas institucionales. Allá nos confrontamos con la insuficiencia del lenguaje para nombrar lo que las y los compas piensan y hacen. En muchas ocasiones sobraban las palabras, pues bastaba contemplar nuestro alrededor para seguir aprendiendo, al tiempo que abríamos radicalmente los cinco sentidos para conocer otras formas de vivir y entender el mundo. El zapatismo es un trabajo colectivo de largo aliento, es decir, no sólo es para ellas y ellos, sino que se comparte a todos los pueblos del mundo; por eso abrieron su corazón y sus casas para que aprendiéramos de lo que están construyendo.



Fig. 8. Las Escuelas Primarias surgieron en 1995 y en cinco años se extendieron a los 38 municipios autónomos.

Mucho de lo que se dijo en esta escuelita fue desde las experiencias que cada persona tenía: un intercambio de saberes. Las y los zapatistas nos acompañaron de manera colectiva y amorosa. Nos enseñaron desde la humildad a desapegarnos del mal sistema y de lo que nos impone. Pero al mismo tiempo aprendieron que había otras geografías y mundos lejos de Chiapas, casi siempre con muy parecidas problemáticas.

A mi parecer, esta experiencia propone que, desde el lugar que estemos, busquemos responder a la pregunta ¿qué es la libertad para nosotros? Esta pregunta resonó fuertemente en cada uno de los Caracoles que visitamos. La respuesta no se halla en elaboraciones abstractas y sesudas, sino en las acciones solidarias encaminadas a transformar el sistema hegemónico, y muy seguramente se encuentra al entretejer saberes, experiencias y voluntades para transformar un mundo que está herido por la acumulación, explotación y dominación. Escuchamos por vez primera los ecos de nuestra vivencia y comenzamos a desconstruir nuestros saberes para poder comprender otros saberes, que también incluyen otras formas de aprender y conocer diferentes a las nuestras.

Cada uno de los tramos de las escuelitas conlleva un objetivo específico de aprendizaje, ya que es en la praxis vivencial que comenzamos a comprender los conceptos claves del zapatismo, como: resistencia, rebeldía, dignidad y mandar/obedeciendo, los cuales hemos incorporado como aprendizajes de esta educación autónoma.

La educación zapatista, a diferencia de las restantes, es una praxis no escrita que se aprende con la vivencia y se experimenta en lo individual/colectivo y al mismo tiempo. Una praxis que para desentrañarla y comprenderla exige de un estudio exhaustivo, el cual los investigadores no hemos realizado no sólo por el tiempo que habría que invertir, sino porque carecemos de herramientas epistemológicas y metodológicas para su comprensión. No podemos ir al campo con nuestro bagaje intelectual, tenemos que estar dispuestos a desaprender y aprender con las comunidades indígenas y en simetría. La praxis de la escuelita es colectiva, participativa y horizontal, por lo que el saber es compartido.

4.- “No sabemos leer y escribir, pero sabemos gobernarnos” (EZLN)

En enero 1994, los zapatistas se levantaron en armas en contra de la explotación y la opresión que habían vivido históricamente. Mal armados con palos y machetes, analfabetos en su mayoría, y con una escolaridad de tercero de primaria el más preparado de ellos. Con su movimiento, no sólo demostraron a la sociedad civil que la escolaridad sólo ha servido para perpetuar los intereses de los de “arriba”;

también demostraron que aprender a leer y escribir es necesario para defenderse del “mal gobierno”. Dicen los zapatistas “queremos aprender a leer y escribir para que no nos engañe el mal gobierno”.³⁴⁶ Consideran importante estudiar y prepararse para entender la situación miserable en la que viven y hacer algo por cambiarla.

Con esta frase, “no sabemos leer y escribir, pero sabemos gobernar”, los zapatistas le dan un cambio radical al sentido que se le ha dado históricamente a la alfabetización, pues se creía que los analfabetos y los indígenas eran los principales responsables del atraso social del país. Los zapatistas no sólo le dieron un giro a la educación, sino que reinventaron la alfabetización en México, pues se colocaron ya no cómo objetos o cifras, como solían contar para el sistema, sino como sujetos de su propia historia y de su propio aprendizaje.



Fig. 9. En 2000 establecen las **Secundarias**, como centros de formación de promotores. En la foto, la Secundaria de Oventic.

³⁴⁶ Palabras del Subcomandante Insurgente Moisés, vocero del EZLN, en una conversación con el colectivo artístico social Chto Delat y el periodista ucraniano Oleg Yasinsky, "El pueblo pobre no se equivoca" 30 de abril del 2016. Puede consultarse un fragmento del video de la entrevista en el portal: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=211788>. (Consulta: 13/01/2018.)

Los pueblos zapatistas han tomado la educación y la alfabetización en sus manos, pues han decidido formarse para seguir en la lucha, pero no como quiere e impone el sistema oficial o los programas del INEA, sino de acuerdo a sus intereses y a sus necesidades, que son muy distintas a las que se plantean desde arriba. Aunque hablan y comprenden la importancia de conservar sus lenguas y su cultura, han decidido aprender castellano y otras lenguas para poder comunicarse con el mundo, y conocer otras culturas y formas de vida.

Los promotores de educación zapatista también intervienen a petición de los adultos, sobre todo las mujeres, para enseñar a escribir, empezando a veces por su nombre. Los horarios de la tarde son utilizados de manera regular en algunas comunidades para la enseñanza. Sin embargo, de los promotores zapatistas que llegan a dedicarse a la alfabetización de los adultos, solo los más experimentados, de edad muy superior al promedio de los promotores, desempeñan de manera efectiva esta tarea. La juventud del promotor parece obstaculizar la impartición de cursos regulares de alfabetización intergeneracional, lo que conlleva a algunas comunidades a tener la iniciativa de confiar la educación de adultos, y especialmente a las mujeres (voluntarias), a otros adultos “que sí saben”.

No es casual que los padres de familia pidan tareas o ayudas ocasionales a los promotores de educación en momentos informales. El anhelo de los adultos por aprender puede parecer sorprendente si no se toma en cuenta el contexto de promoción social, política comunitaria y la militancia zapatista. El capital simbólico conferido por la habilidades comunicativas orales (capacidad de expresarse en dos o tres lenguas) y escritas (lectoescritura) es fundamental en las relaciones sociales del campo político. Si bien no faltan los representantes nombrados en las instancias de “buen gobierno” que firman con su huella, estos son en general mayores de cincuenta años. Saber tomar apuntes en un cuaderno con un lapicero, saber hacer cuentas, saber leer y escribir cartas y oficios, es valorado a la hora de nombrar en asamblea a los jóvenes y adultos para ocupar cargos de representación ejidal y municipal, así como en la salud, educación, comunicación, derechos humanos, agroecología. Sin embargo, para los pueblos zapatistas no ha sido estrictamente indispensable dominar el alfabeto para poder autogobernarse, sólo necesitan tener

claras sus necesidades. El auto –e inter-aprendizaje– es perceptible en las asambleas, reuniones y juntas de trabajo, en los ritos religiosos y político-cívicos, frecuentes en los poblados zapatistas.

El proceso de concienciación o concientización se expresa en la voz de los promotores, en la exigencia de una educación verdadera, para la liberación de nuestro pueblo, que sirva para abrir los ojos, para despertar la conciencia, para descubrir por qué los ricos son ricos y los pobres son pobres, y por qué estamos luchando por las trece demandas; una propuesta que implícitamente tiende a mostrar la actualidad del pensamiento de Paulo Freire, una educación para la liberación. Promover una educación transformadora, una educación del pueblo y para el pueblo.

Sin embargo, la principal lectura que desde occidente se ha hecho de la educación zapatista la enmarca dentro de la pedagogía crítica.³⁴⁷ Sin duda, hay alguna similitud entre ambos proyectos, no tanto porque la educación zapatista se nutra del pensamiento freiriano, sino porque ambos surgen de la educación popular. Está además la necesidad de los zapatistas de fomentar la conciencia crítica, ya que –no hay que olvidarlo– son el principal objetivo de los grupos paramilitares y de terratenientes, y no cuentan con ningún tipo de apoyo del gobierno.³⁴⁸

Con la perspectiva del pensamiento freiriano “no hay práctica pedagógica que no parta de lo concreto cultural e histórico del grupo con quien trabajo”.³⁴⁹ La educación zapatista se inscribe en gran medida en la tradición crítica, socialista y libertaria que pretende por medio de la escuela generar procesos de concienciación. Pero nos atrevemos a decir que la educación zapatista no solo bebe del pensamiento freiriano, sino de sus propias experiencias y formación política.

Sin embargo, nos damos cuenta de la vigencia e importancia que cobra el pensamiento freiriano; sobre la necesidad de una educación concientizadora que ha sido desarrollada por la tradición freiriana entre los movimientos culturales, y que se dedica a fortalecer las capacidades de reflexión y acción cultural y política de determinados grupos discriminados. Para Freire, pertenecer a un grupo cuyos

³⁴⁷ TORRES, “La nueva educación autónoma zapatista”.

³⁴⁸ DOSIL Y GUZMÁN, “Educación para un pueblo en resistencia”.

³⁴⁹ FREIRE, “Un diálogo con Paulo Freire sobre educación indígena”, p. 143.

miembros se educan los unos a otros a través de su trabajo cotidiano significa que ellos se muestren capaces de develar colectivamente y por el diálogo la razón de ser de las cosas, el porqué de la explotación; pero este descubrimiento debe ir acompañado de la participación en una organización política que posibilite una acción en contra de la explotación.

A estas alturas debería estar claro por qué las escuelas han crecido tan rápidamente y se han multiplicado. Han ofrecido a las masas y a sus líderes una esperanza de justicia social sin precedentes. Han sido para las elites un instrumento sin paralelo, aparentando dar lo que no dan y convenciendo a todos de que lo que obtienen es lo que merecen. En el mundo entero, cuando llega la hora de elegir, la mayor parte de los padres que no han ido a la escuela deciden enviar a sus hijos a ella. A pesar de todo, la educación escolar resulta ser para las familias indígenas y no indígenas una actividad primordial, capaz de aportar a la niñez lo que a sus padres anteriormente les han negado.

Ir a la escuela la mayoría de las veces significa abandonar la vida tradicional, mudarse a un lugar distinto, dejar a un lado las cargas físicas sustituyéndolas por el trabajo de la lengua y el intelecto, y cambiar la comida, la ropa y las costumbres tradicionales por otras que pertenecen al gran pueblo o a la lejana ciudad. Los padres prefieren a menudo mantener al hijo en la comunidad tradicional, soportando las cargas familiares y confinado a las diversiones que los medios primitivos puedan proporcionarle. Saben, sin embargo, que eso significa prolongar la dominación que los demás ejercen sobre ellos, continuar la dependencia en épocas de hambre, guerra o enfermedades, aumentar la distancia que los separa de quienes detentan la riqueza, el poder y la respetabilidad.

La escolarización universal se ha convertido en parte integrante del programa oficial de prácticamente todas las naciones. Todas las naciones establecen sus modelos de currículum, sus organizaciones y estándares escolares, copiando a las naciones más avanzadas. Las naciones capitalistas y comunistas compiten para ver cuál escolariza más a su población, con una argumentación mínima en cuanto a los estándares de la competencia como la que se da en las olimpiadas; los estudiantes compiten por sacar buenas calificaciones y por “ser mejores”.

En la práctica vemos cómo a lo largo del siglo gran número de revoluciones han dejado intactas la mayoría de las instituciones especializadas que constituyen la sociedad. Las escuelas y hospitales de los países comunistas no se diferencian de las escuelas y los hospitales de los países capitalistas.



Fig. 9. Escuela de Secundaria de Oventic, en los Altos de Chiapas.

Obviamente, lo que aquí se cuestiona es algo más que la simple escolarización. Se escolariza a la gente con el fin de que acepte una sociedad. Se la educa para crear o recrear una sociedad. El mundo escolar concibe el problema de la educación en términos de inducir a los estudiantes a que aprendan lo que se supone que deben saber. Desde ese punto de vista carece de sentido pensar que la gente encuentra bloqueados el saber y el aprendizaje. Y, sin embargo, es claro que así es. La mayoría de las personas del mundo suda toda su vida por una tierra que le pertenece a otros, vive constantemente endeudada de sus patronos, no tiene control sobre los precios de lo que vende o de lo que compra, vive en el desamparo de la miseria, y es mantenida en el desamparo no solo porque no tiene acceso a la información y la oportunidad de aprender, sino también porque le distorsionan

deliberadamente los hechos de sus propias vidas. Sacerdotes, políticos y proveedores de remedios rentables compiten entre sí para mantener a la gente hundida en la ignorancia y desconocedora de su verdadera condición.

Para los pueblos zapatistas y las comunidades en resistencia, la educación no consiste en aprender a leer sino en aprender a entender su realidad y a hacer algo por ella, a transformarla en “otro mundo posible”. Eso puede incluir la necesidad de aprender a leer, pero obviamente debe incluir otras cosas sin las cuales la habilidad de leer carecería de sentido. Probablemente la única manera de crear una sociedad que sea del pueblo, por el pueblo y para el pueblo, consista en la cooperación personal, en la que cada persona pone primero su propia vida en orden a la luz de los principios compartidos y luego aporta su cooperación con quienes comparten esos principios. Pero además, dicen los zapatistas, debemos enseñar algo que no enseñan las escuelas, ni los proyectos oficiales: aprender a leer y escribir es importante, pero no más que aprender cómo se organiza y se gobierna un mundo justo.

5. Alternativas a la educación en México

Reescribir el debate educativo de finales de los sesenta y principios de los setenta y leerlo a la luz de nuestro tiempo, no es un ejercicio académico o de reestructuración histórica, sino un compromiso político para aquellos que pensamos que la educación debe tomar una postura más radical ante la realidad y apostar como en esos tiempos, por una educación liberadora.

Si queremos construir una educación alternativa o en resistencia, ante la pedagogía de la mercantilización y de la represión de nuestros días, es necesario volver al pensamiento tanto de Paulo Freire, como de Iván Illich, no sólo para releerlos, sino para encontrar en ellos acompañamiento para nuestra práctica cotidiana. A casi cinco décadas de la aparición de las teorías de la liberación, sus planteamientos, lejos de alejarse del debate pedagógico, parecen recobrar cierto protagonismo entre quienes intentan buscar alternativas a la educación institucional.

Las pocas alternativas a la educación que hay en México, encuentran su sustrato en el CIDOC, prueba de ello son: la Universidad de la Tierra, Oaxaca,

también reconocida como Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales A.C., que inició sus actividades en 1989, a través de su fundador Gustavo Esteva, gran amigo y colaborador de Iván Illich; y la Universidad de la Tierra-Chiapas: Iván Illich (CIDECI), a cargo de Raymundo Sánchez Barraza. Ambos proyectos retoman el planteamiento de Iván Illich; de ahí su nombre, y de su grupo de colaboradores en el CIDOC, entre los cuales se encontraba Paulo Freire. La “unitierra” es una organización, un espacio y una red de aprendizaje, estudio reflexión, acción. Donde se considera que aprender debe ser un ejercicio libre; o mejor dicho, en sus actividades no se concibe el estudio como el medio que permite escalar en la pirámide meritocrática de los ciclos formativos, cursos académicos, certificados de asistencia y títulos. En sus instalaciones, como principio, se aprende sin la necesidad de profesores, currículum, alumnos, libros de textos o títulos. Los procesos de aprendizaje parten en todo momento del interés del sujeto, cualquier intento por controlar el trabajo de quien está interesado en aprender es inmediatamente suprimido.³⁵⁰

Estos dos centros nos confirman, que en México en el ámbito de la organización del aprendizaje, se está experimentando con nuevas prácticas inspiradas en Paulo Freire e Iván Illich y con toda la experiencia de las comunidades zapatistas. De esta capacidad por aterrizar e innovar en el campo de la pedagogía, creo que tenemos mucho que aprender; especialmente en estos tiempos, en los que las instituciones educativas, escuelas y universidades, son incapaces de dar respuesta a los retos políticos, sociales y culturales. No estaría de más empezar a organizarnos y dedicar más esfuerzos a aprender un poco de estas experiencias realmente radicales, que se están implementando aquí en nuestro país.

Es evidente, como la propuesta del CIDOC, se desplaza y transita hasta nuestros días, podemos encontrar su rostro más visible en el zapatismo. Resulta que quienes fueron amigos personales de Iván Illich como Javier Sicilia, Braulio Hornedo, Jean Robert, Gustavo Esteva, Silvia Marcos, actualmente son activistas e

³⁵⁰ IGELMO ZALDÍVAR, *La universidad de la Tierra en México. Una propuesta de aprendizaje convivencial*.

intelectuales reconocidos en nuestro país. Todos simpatizantes del zapatismo, movimiento al que han apoyado desde su nacimiento en 1994.

Es por eso, que en esta tesis, insistimos en que el pensamiento de Paulo Freire no puede entenderse solamente a partir de sus libros y entrevistas, es necesario hablar de toda la red que se fue construyendo en la medida en que la palabra Freire entraba en contacto con realidades y grupos distintos. Hemos advertido mediante este estudio, que su amistad con Iván Illich y la red de intelectuales la que formaban parte, fueron un pilar fundamental en su trayectoria. Recordemos que ahí, donde se publicaron y tradujeron sus textos en español. Pero además, el CIDOC y la relación con Illich fueron piezas clave en la divulgación de su pensamiento y su reconocimiento internacional, gracias a que ese organismo no solo servía como editora, sino que tenía un proyecto internacional enfocado a la difusión de las obras producto de los estudiosos que estuvieron ahí y que discutieron sobre temas diversos ligados al mundo contemporáneo, el capitalismo, el psicoanálisis, las luchas sociales, la educación y un largo etcétera.

El movimiento zapatista aglutina una red de personas que participaron en el CIDOC, así como de personas que bebieron de la teología de la liberación con los obispos Sergio Méndez Arceo y Samuel Ruiz. Esta compleja red conformada por personas en América Latina que soñaban con un mundo más justo, aún se alcanza a sentir, en el movimiento zapatista, donde creemos que el legado de Paulo Freire se mantiene vivo, no porque beba directamente de su planteamiento, sino por esas grietas que quedaron abiertas y que se han mantenido desde entonces.

Podemos demostrar que tanto el pensamiento freiriano, como el movimiento zapatista, comparten algunas similitudes, pero no por eso se superponen: son dos proyectos que buscan la liberación de los pueblos, apuestan por la vida, se constituyen en el lenguaje de la posibilidad, establecen la necesidad de un pensamiento crítico, se manifiestan en contra de la opresión (de todo tipo), son anticapitalistas y surgen de la voz y las necesidades del pueblo. Se plantean una educación que va más allá del salón de clases, es decir, consideran que el conocimiento se construye en comunidad, la escuela es la comunidad, se aprende en interacción con los otros, se le da un papel central a la coeducación y al

interaprendizaje y se reconoce que la escuela es una extensión más de la comunidad.

Como lo analizamos en el último capítulo, los pueblos en resistencia históricamente han diseñado prácticas de educación de adultos, jóvenes y niños, pensando en la importancia de su formación política, pero el movimiento zapatista es el único hasta ahora, que ha logrado construir un sistema educativo que responde a sus necesidades, con criterios pedagógicos propios, sin reconocimiento legal por parte del estado, pero si legitimado y aprobado por la comunidad.

Actualmente, la enseñanza ha sido entendida como sinónimo de método o técnica, creemos, apoyándonos en el planteamiento freiriano que la pedagogía debe ser vista como un proyecto político y moral. Paulo Freire, puso en evidencia las formas de poder, que también están presentes en el salón de clases y dentro de las instituciones educativas, para lo cual proponía la democratización del espacio escolar. Para lograrlo los educadores deben cumplir un quehacer político, más que pedagógico en su espacio escolar y ocuparse de enseñar a los educandos no sólo a pensar, sino a luchar y defender sus derechos.

Las escuelas actuales, han ido perdiendo cada vez más autonomía. La creciente transnacionalización de las políticas educativas, las herramientas tecnocráticas (pruebas de rendimiento, enfoque por competencias, educación multicultural, etc.), la pedagogización de la diversidad cultural, así como la imposición de contenidos, son formas más o menos encubiertas de exclusión y discriminación. Este problema, hace surgir en los actores educativos, locales y regionales, la necesidad de autoconstruirse independientemente.

Los maestros actúan como tecnócratas y administradores de la educación. Ante este problema, al igual que Freire insistimos en una visión política de la educación, como un proyecto que se oponga a toda forma de opresión. Sin embargo, en la cultura escolar, el saber escolarizado y por disciplinas sigue prevaleciendo en las aulas; el profesor es el que sabe y el alumno el que aprende, la escuela permanece sorda ante los problemas y la realidad de las comunidades. Esta situación necesita ser revertida para dar voz a los marginados en las escuelas, para lo cual es fundamental cuestionar las formas en las que se ha venido dando la

práctica docente. Vemos en el pensamiento freiriano elementos adecuados para poder reorganizar nuestras acciones a través de prácticas alternativas que promuevan el diálogo entre las minorías, así como el respeto a los saberes comunitarios y sus formas de vida.

Pero ¿cómo llevar al salón de clases, los saberes y la cultura de las comunidades que reivindican la afirmación de sus voces en el grueso de la cultura dominante? Es una pregunta compleja para aquellos profesores comprometidos con una educación transformadora y revolucionaria no conforme con la exclusión y marginación de las comunidades. Nos preguntamos de qué manera el pensamiento freiriano responde a los desafíos actuales vividos por profesores y alumnos. La respuesta a esta pregunta no es una, sino que deberá pensarse y construirse en torno a tres temas que consideramos deben ser prioritarios:

1.- La necesidad de una radicalidad pedagógica:

Nos remite al carácter inacabado del ser humano y su búsqueda constante e incesante para completarse como persona, su vocación de “ser más”. El “ser más” implica la condición de ser menos, que es la “cosificación”, la situación de “objeto” del hombre oprimido por la realidad que lo deshumaniza. Paulo Freire coloca al hombre y a su vocación histórica de luchar por su dignidad denigrada como el ideal de su lucha por una educación que libere. Y ahí reside su gran contribución, al alertarnos sobre la condición de ser oprimido que, para poder liberarse, debe ser el sujeto de sus acciones y de su historia. Combatiendo la “cosificación” del hombre y su enajenación, en la realidad de los profesores y alumnos, se percibe que así como están subyugados los alumnos, también lo están los profesores que los vuelven anónimos, números, inconscientes y al margen de las exigencias y desafíos de la realidad. Los que tienen el control se olvidan que los profesores no enseñan nada más contenidos, sino que también enseñan a pensar a las personas, y que al enseñar, piensan. No obstante, al negarles el ejercicio del derecho a la participación en este proceso del quehacer educativo, se les niega también su propia humanidad.

La educación como acto de conocer, y el conocimiento como producto de las relaciones de los hombres entre sí y el mundo, no existirán jamás como neutros o apolíticos, justamente porque implican elecciones u opciones como: ¿a quién

educar?, ¿para qué educar?, ¿qué enseñar?, ¿de qué manera enseñar? Así es que la educación será transformadora o conservadora, y aunque niegue su carácter político, la pretendida “neutralidad” y la “universalidad” son también una posición política conservadora que sirve a los que se benefician de ella. La radicalidad pedagógica busca en primer lugar desestabilizar esa pretendida “neutralidad y “universalidad”, se enfoca en la problematización y la consecuente concientización, por lo que se transforma en la pedagogía de los hombres que están en proceso permanente de liberación.

2.- La necesidad de repensar el papel de las/los educadores/as:

Consideramos que esta discusión está muy poco presente en las instituciones responsables de la formación de educadores. En este sentido, los educadores incluso aquellos comprometidos con la causa de los excluidos, no consiguen distinguir su dimensión objetiva. Tal hecho se agrava por la creencia de que el conocimiento científico debe ser estudiado en la escuela como un valor supremo, en detrimento de otros saberes, del mito, del sentir, del amor, del deseo, del cuerpo, de la sexualidad, del sueño, de lo imaginario y de lo comunitario. Con esto, las culturas que no encajan en la concepción de la razón instrumental, son consideradas como incapaces e inferiores. Comprender las cosas así ha creado grandes dificultades para los niños y jóvenes tanto originarios como del mundo rural, de mundos sociales que presentan modos de vida diferentes a lo visto en las escuelas, en los libros de texto, en las ceremonias escolares, en las clases, etc.

El profesor, al optar coherentemente por su práctica, al saberla política y no neutra, alcanza competencia política. Pero estamos convencidos de que esto no se logra en capacitaciones o “cursos de reciclado”, verdaderos “paquetes” que domesticar y enajenan al profesor y lo apartan de la curiosidad crítica necesaria del acto de conocer. Entonces, ¿qué hacen en su práctica cotidiana los docentes? En un primer momento se conforman, “reciben instrucciones”, “capacitación metodológica”. Por su comodidad rara vez se discuten los contenidos que les tendrán que dar a los alumnos. Tampoco resisten a los poderes burocráticos. Los cumplen todos: registran contenidos, fechas, “siguen el programa”.

Podemos distinguir dos tipos de actitud en el profesor: el conservador y el liberal. El conservador partirá de una visión del mundo estática y de educandos aislados, a-históricos, para manipular la enseñanza como un paquete de conocimientos sistematizados, utilizando la transferencia con la finalidad de adaptar al educando al sistema político y social vigente. Por el contrario, el liberal concebirá el mundo en construcción y al educando como hacedor de su propia historia. Por esto no es suficiente con que el profesor se adapte a la realidad de los educandos, porque no se busca la adaptación, sino la transformación de la realidad. Por ello, no utilizará la transferencia pura y simple de conocimientos, sino el descubrimiento como metodología; le dará prioridad a la observación y la investigación. Este profesor se mueve en un espacio propio y reflexiona sobre su práctica pedagógica, puede asumir desafíos, puede ser creativo.

En la formación de profesores hasta ahora ha sido muy fuerte la imagen del niño o joven idealizados conforme a parámetros biológicos, psicológicos y sociales europeos o norteamericanos. México es un país multicultural, multiétnico, multilingüe; en los salones de clases se da una efervescencia, una complejidad, una multiplicidad perturbadora que la visión colonialista no consigue atender, ni llevar al presente en el acto educativo.

3.- La integración de los saberes de los educandos:

Existe un saber que los estudiantes traen del mundo de afuera, de la experiencia inmediata, de la familia, de la comunidad, de la intimidad, del día a día. Es un conocimiento no sistematizado, que no se toma en cuenta en la escuela. Consideramos que una de las principales tareas de la educación consiste en fortalecer la cultura propia de los estudiantes y de las comunidades; esto debe plantearse desde la elaboración de los programas y la elección de los temas generadores. Es necesario elegir temas de la cultura estudiantil, de su realidad que es diferente. La escuela parece ser impermeable a la dimensión antropológica, política y cultural constitutiva de los sujetos; parece existir una falsa dicotomía entre escuela y cultura. En el papel de las innovaciones y la implementación de políticas, se olvidan que se debe tener en cuenta la cultura de tal o cual organización, de que la cultura es fundamental en el proceso educativo.

No existen recetas de cómo debe actuar un educador ante tal dilema, si debe privilegiar los saberes sistematizados en forma de disciplinas, es decir, entre los saberes del estudiante y su comunidad, o los saberes escolares. Estamos conscientes de que en la práctica hemos avanzado poco, existe todavía un profundo silencio e incluso discriminación en lo que se refiere a la experiencia vivida por los estudiantes.

De esta manera, es fundamental promover rupturas en la forma en que se ha venido dando la práctica docente. Así, por ejemplo, es importante para el profesor conocer el origen étnico, de clase, de género, de los alumnos, y estos deben ser vistos como tales, su condición no debe negarse o volverse invisible. Entendemos que es posible y necesario desarrollar una práctica pedagógica que promueva el diálogo entre las diferencias. Es necesario atender la realidad multicultural presente en el salón de clases; es un desafío para los actores educativos locales y regionales, lo cual exige una necesaria renovación de la práctica educativa, desde un enfoque global que integre a los actores y todas las dimensiones del proceso educativo, así como los diferentes ámbitos en los que se desarrolla. En lo que respecta a la escuela, la selección curricular, la organización escolar, los lenguajes, las prácticas didácticas, las actividades extraclase, el rol del/de la profesora y la relación con la comunidad.

Para esto, es importante no sólo releer sino reinventar desde las aulas el pensamiento freiriano, que hace posible una política de la educación forjada en las dislocaciones políticas y materiales de sistemas que explotan, oprimen, expulsan, mutilan y arruinan la vida humana. Construir “otra educación”, desde el pueblo y para el servicio del mismo, fortaleciendo el trabajo cooperativo, la horizontalidad y el compañerismo.

Debemos entender la historia como posibilidad, lo cual nos abre igualmente la posibilidad de que rebasemos la visión mecanicista y no crítica de los conflictos sociales, al mismo tiempo que nos hacemos sujetos de nuestra propia historia. Como no hay respuestas definitivas, la historia es un proceso, un devenir, un acontecimiento humano siempre en constante cambio; estos sólo tendrán lugar en

las luchas sociales continuas, en la inmersión del hombre en y a través de estas luchas en las aulas y las comunidades.

Ejemplo de ello, son los pueblos de la meseta Purépecha, en los que el pensamiento de Paulo Freire se mantiene vivo, espacios de resistencia como Cherán y Santa Fe de la Laguna en Michoacán, comunidades indígenas que con un “basta ya”, se levantaron por la defensa de la tierra y el territorio. Al repensarse como pueblos, también reflexionaron sobre su educación, al darse cuenta de que la mayoría de proyectos educativos contribuyen al desplazamiento de los saberes propios, y empezaron a preguntarse: “¿cómo debería de ser una educación del pueblo y para el pueblo?” Cuestionaron la educación oficial, la imposición de contenidos, la interculturalidad y el bilingüismo como formas encubiertas de exclusión y discriminación hacia las comunidades indígenas. Al calor de las fogatas, los pueblos empezaron a delinear otras formas de educación: si la educación no sirve para transformar nuestra realidad ¿para qué sirve?, ¿de qué sirve que nuestros hijos estudien y terminen una carrera si tienen que abandonar nuestras comunidades y trabajar para ricos empresarios? Preguntas como estas se escuchan en las asambleas comunitarias. Santa Fe de la Laguna y Cherán han conseguido una autonomía económica, están pensando y trabajando para lograr también una autonomía educativa. Y su referente es Paulo Freire.

El pensamiento freiriano es una asignatura pendiente para un gran sector de la cultura y de la educación mexicana. Paulo Freire nos sigue invitando a no ser “freirianos”, es decir, a no caer en la institucionalización de su pensamiento, que lo mitifica, lo repite y hasta lo usa, sino a reconstruirlo como educadores y educadoras que lo reinventamos y recreamos comprometidamente día con día. No se puede entender el pensamiento pedagógico de Paulo Freire desligado de un proyecto social y político. No se puede “ser freireano” cultivando únicamente sus ideas. Eso exige, sobre todo, comprometerse con la construcción de “otro mundo posible”, es decir entendiendo la historia como presente. Como él decía: “el mundo no es, el mundo está siendo”.

Conclusiones

Este trabajo aborda un episodio de la vida de Paulo Freire que no aparece recogido en sus biografías, y que incluso para las personas que lo trataron muy de cerca resulta prácticamente desconocido: su relación con México. Los trabajos especializados publicados hasta el presente señalan, con suerte, que su paso por nuestro país fue coyuntural, que sólo supuso un brevísimo peldaño en su largo exilio o una simple oportunidad para impartir alguna conferencia, entre las tantas que dio en buena parte del mundo.

Por el contrario, nuestro trabajo pone de manifiesto que México fue un país decisivo y estratégico, tanto en su vida como en la difusión y recreación de su pensamiento. E incluso más: el estudio atento de los diversos significados que adquirieron sus ideas en distintos momentos y escenarios del país, nos ayuda a penetrar en profundidad en los planteamientos freirianos y a poner de manifiesto su indiscutible importancia, pero también sus principales limitaciones. No son aspectos baladí si, como apuntan diversos autores (con los que coincidimos), la educación freiriana sigue siendo en nuestros días una alternativa real, cuando no imprescindible, ante modelos pedagógicos hegemónicos globales que responden sumisamente a los intereses del capitalismo.

De acuerdo a nuestra investigación, podemos reconocer tres grandes etapas en la difusión del pensamiento freiriano en México, cada una con unas características bien definidas y estrechamente ligadas a las circunstancias sociopolíticas y culturales del país:

1) PRIMERA ETAPA: DÉCADAS DE LOS SESENTA Y SETENTA

En la década de los sesenta y principios de los setenta, Freire era un pedagogo poco conocido fuera de ciertos círculos latinoamericanos de izquierda. Es la época de las revueltas estudiantiles, de la teología de la liberación, de la consolidación de

la revolución cubana (el Che Guevara fallece en Bolivia en 1967), de la insurgencia sandinista contra la dictadura de Somoza y de las guerrillas populares (en México: el Partido de los Pobres liderado por Lucio Cabañas, el Partido Revolucionario Obrero Clandestino Unión del Pueblo fundado por Héctor Heladio Hernández, el Ejército Popular de Liberación Unido de América comandado por Florencio Medrano, la Liga Comunista 23 de septiembre y un largo etcétera). Las dictaduras latinoamericanas, gestadas y apoyadas por Estados Unidos, se enfrentan a movimientos revolucionarios de izquierda que, con banderas de distinto signo (marxistas, maoístas, trotskistas, anarquistas...), confían en “otro mundo posible”, para el cual necesitan definir una nueva educación: radical, obrera, justa. En el medio, una institución como la UNESCO, dependiente de Naciones Unidas, gestada para evitar una nueva guerra mundial, que persevera en sus programas educativos de corte desarrollista y que apuesta por una paz “neutra”, despojada de tensiones y de la dimensión política. La posición de México en este complejo entramado es cautelosa y voluntariamente ambigua, quizá como lo exigían las circunstancias: abre sus puertas a los exiliados de izquierdas, deja resquicios por los que fluyen las ideas contestatarias y se fraguan alternativas sociopolíticas, pero acoge con entusiasmo las iniciativas desarrollistas y aplasta con puño de hierro la menor expresión que suponga una amenaza real a la estabilidad política o ponga en riesgo su liderazgo en América Latina.

Es en este escenario que Freire arribó por primera vez a México, en 1966, invitado por su viejo amigo Ivan Illich para participar en las actividades del **CIDOC**, en Cuernavaca. El pedagogo brasileño tenía 45 años y llevaba dos años trabajando en el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), dependencia del Ministerio de Agricultura de Chile. No había publicado todavía ningún libro, si bien en los dos años siguientes saldrían a la luz dos de sus obras emblemáticas: *La educación para la práctica de la libertad* (1967) y *Pedagogía del oprimido* (1968). Contaba, eso sí, con muchos años de experiencia en la educación rural, tanto en Brasil como en Chile, y con cierto reconocimiento en el ámbito de la alfabetización de adultos por su posición crítica (de tendencia marxista) y por su método de la palabra generadora, que garantizaba el aprendizaje de la lectoescritura en poco más de mes y medio.

Resulta evidente que ya para entonces Freire se oponía a un uso meramente técnico de sus planteamientos, y que trabajaba en unos textos (diversos informes de distribución restringida, que serían el germen de las dos obras mencionadas y de otras posteriores) en los que apostaba por una educación radical – concientizadora y liberadora–, que habría de servir como dispositivo revolucionario. Convendrá señalar que son trabajos que anuncian ya con claridad los fundamentos del pensamiento freiriano, con su hincapié en que toda educación es acción política, y que se sirven de conceptos (como educación bancaria, concientización, educación transformadora, liberadora, etc.) que habrían de configurar el universo educativo del pedagogo brasileño.

Freire se encuentra en un momento decisivo de su trayectoria profesional, y su visita al CIDOC le ayudará a precisar sus planteamientos y ampliar sus perspectivas, sobre todo por los diálogos que sostuvo con Iván Illich, un crítico acérrimo de la escolarización, y con el psicoanalista Erich Fromm. Ambos representan, dicho sea de paso, los dos ejes que vertebran el pensamiento freiriano, al menos por esas fechas: la teología de la liberación (Illich) y el humanismo (Fromm).

Todo parece indicar que Freire visitó con cierta frecuencia (“año con año”, dice en una entrevista) el CIDOC durante los años siguientes. Sabemos con certeza que en 1967 participó en un seminario dedicado a las alternativas en educación, coordinado por Everett Reimer, al que asistió la plana mayor de la crítica a la educación institucional (John Holt, Paul Goodman y por supuesto Reimer, Illich y Freire, entre otros). Sabemos también que aprovechó estos viajes para encontrarse con Sergio Méndez Arceo, el “obispo rojo” de Cuernavaca y líder de la teología de la liberación. Fueron los años en que también Iván Illich dirigió sus principales embates intelectuales a la crítica a la escolarización (su libro *Une société sans école* fue publicado en 1971). Algunos de los debates que mantuvieron Freire e Illich en esa época y más tarde, nos remiten a un diálogo apasionante y muy enriquecedor entre dos titanes de la educación crítica, con puntos decisivos en común pero también con discrepancias significativas. En pocas palabras, Freire confiaba en una educación alternativa (crítica, liberadora, concientizadora, etc.), no necesariamente

escolar, mientras que Illich apostaba por buscar alternativas a la educación institucional.

Los viajes de Freire a México de estos años no se limitaron a sus visitas al CIDOC. Al menos en dos ocasiones (en 1968 y 1970) visitó el **CREFAL**, un centro dependiente de la UNESCO, ubicado en Pátzcuaro y que tenía por misión formar a educadores y promotores sociales de toda América Latina. No resulta fácil juzgar *a posteriori* las actividades del CREFAL. Todo parece indicar que albergaba buenas intenciones (entre sus egresados se encuentran figuras muy destacadas de la política educativa latinoamericana, que siempre se refirieron al Centro con palabras elogiosas), pero también que su apuesta por el desarrollismo y la alfabetización pragmática (la “educación funcional”) favoreció la aculturación en las comunidades indígenas y se movió en los estrechos márgenes definidos por la política institucional. En la práctica, lejos de impulsar cierta autonomía de los pueblos rurales e indígenas, reafirmó su dependencia con el Estado.

¿Por qué habría de invitar el CREFAL a un educador radical como Paulo Freire a impartir talleres y seminarios? Como telón de fondo, hay que recordar que, en febrero de 1968, Freire se incorporó a la UNESCO en calidad de consultor: CREFAL y Freire trabajaban para el mismo “patrón”. En segundo, los directores del CREFAL eran educadores sociales que conocían sobre todo el trabajo de campo desarrollado por Freire en Brasil y Chile, y que sin duda estaban fascinados por la eficiencia de su método de alfabetización. Sus reflexiones teóricas, mucho más polémicas y cargadas de acción política, por esas fechas eran todavía poco conocidas. No debe extrañarnos que Freire fuera presentado en el CREFAL como “metodólogo de alfabetización” y “autor del método psicossocial”. Con esto no queremos decir que los directores desconocieran la pedagogía freiriana, ni mucho menos que estuvieran en desacuerdo con ella; pero no cabe duda de que el interés del CREFAL por contar con la presencia de Freire residía en sus conocimientos y habilidades como alfabetizador, que podían resultar muy útiles a los promotores sociales que trabajaban en comunidades rurales e indígenas. En la práctica, la colaboración de Freire supuso la incorporación de sus planteamientos más técnicos al proyecto indigenista, en unos años en que el indigenismo estaba ya recibiendo duras críticas

por jóvenes antropólogos. Se trata de un aspecto interesante en el que esperamos ahondar en investigaciones posteriores.

Para finalizar este apartado, diremos que la pedagogía freiriana, ahora sí cargada de todo su combustible político, fue el principal referente de pequeños grupos de teólogos, muy cercanos a la teología de la liberación, que a principios de los setenta trabajaron en colonias populares de México para atender el desarraigo social y la pobreza. En el trabajo exponemos con alguna profundidad el proyecto **Servicios Educativos Populares A.C.** (SEPAC), un proyecto piloto que se llevó a cabo en el polémico barrio de Nezahualcóyotl, en el Estado de México, que llegó a elaborar interesantes manuales de alfabetización en la sintonía freiriana.

2) SEGUNDA ETAPA: LA DÉCADA DE LOS OCHENTA

La tensión política que marcó con fuego las décadas anteriores se relajó en gran medida en los ochenta. En Latinoamérica, muchas de las dictaduras llegaron a su fin (Perú en 1975, Ecuador en 1976, Bolivia en 1978, Nicaragua en 1979, Guatemala en 1983, Argentina en 1983, Brasil en 1985, Paraguay en 1989, Chile en 1990, etc.) y sus países exploraron con mayor o menor fortuna (y honestidad) el terreno de la democracia, que implicaba la pacificación nacional y el reconocimiento de la pluralidad política. Se desarticuló buena parte de las guerrillas de izquierda (algunas se legalizaron como partidos políticos) y las que persistieron (como Sendero Luminoso y las FARC), se vieron en la necesidad de replantear sus objetivos y estrategias, y de buscar nuevos argumentos para legitimar socialmente sus acciones.

En este nuevo escenario internacional, que culminó simbólicamente con la caída del Muro de Berlín, en 1989, nada parecía menos oportuno que atizar el avispero para resucitar viejas rencillas sangrientas. Hoy sabemos que en la guerra fría venció el capitalismo (algunos autores se refieren a la etapa posterior, en la que estamos, como “paz caliente”), que la pobreza y las injusticias sociales están lejos de desaparecer, y que en consecuencia la lucha y la resistencia sociales siguen teniendo toda su vigencia.

En el campo de la educación popular, que nos ocupa, las nuevas coordenadas políticas determinaron un cambio en los planteamientos generales y en las formas de intervención social. Parecía anacrónico referirse a la educación como dispositivo revolucionario, o perderse en debates sobre qué modelo educativo debería implantarse una vez alcanzada la revolución. Se rebajó el tono político de la educación (para muchos incluso resultaba necesario despolitizarla) y se aplaudieron las propuestas que hacían hincapié en la paz, las responsabilidades cívicas, el respeto a la diferencia, la ciudadanía, la multiculturalidad, etc. El propio Freire matizó por esas fechas algunas de las ideas más combativas que expuso, por ejemplo, en *Pedagogía del oprimido*, pero nunca dejó de insistir en que la educación es siempre política, e introdujo en su pensamiento y desarrolló algunos conceptos, como autonomía e indignación, que sorteaban la tendencia a reducir la tarea educativa a la mera instrucción, barnizada con una capa de ética (el buen ciudadano, disciplinado, respetuoso y obediente). Sigue habiendo opresores y oprimidos, las injusticias sociales no han desaparecido, los campesinos se ven despojados de sus tierras, crece el desarraigo y la pobreza, etc.; por lo tanto, debemos seguir defendiendo el carácter radical de la educación y la alfabetización, con su énfasis en la concientización, la liberación de los pueblos y las resistencias comunitarias.

Las palabras anteriores pueden ayudar a comprender el contexto general de las diversas visitas que Freire realizó a México en la década de los ochenta. Sabemos con certeza que en julio de 1983 y en marzo de 1984, Freire participó en seminarios organizados por el INEA, dirigidos principalmente a delegados regionales y alfabetizadores. Con apenas dos años de funcionamiento (se creó en agosto de 1981, por decreto presidencial), esta institución había asumido con optimismo una tarea hercúlea: enseñar a leer y escribir a casi un cuarto de la población mayor de quince años, considerada por entonces como analfabeta. En veinte años (2000), el INEA logró reducir la tasa de analfabetismo a un 9.5% (datos del INEGI). No está nada mal, si lo contemplamos en cifras absolutas. Pero si arrojamus una mirada crítica, habría que decir que muchos de los alfabetizados perdieron con el tiempo la facultad de leer y escribir porque no tenían ningún libro o

periódico cerca; que la habilidad de la lecto-escritura muy rara vez les permitió mejorar sus condiciones de vida, y que la alfabetización sirvió principalmente para responder a las demandas neoliberales (contar con una bolsa amplia de operarios para contratarlos con bajos salarios) y para proyectar a nivel nacional e internacional una imagen favorable del gobierno.

Paulo Freire vio con claridad los peligros de una alfabetización masiva y despolitizada, y en sus participaciones en el INEA insistió en que se estaba malinterpretando su pensamiento, al quererlo reducir a una simple técnica de alfabetización. Parece que sus palabras cayeron en saco roto, pues si bien el INEA empleó el método de la palabra generadora en sus cartillas de alfabetización, se cuidó mucho de neutralizar la carga política que implicaba su pensamiento pedagógico. No debe extrañarnos que los alfabetizadores que se familiarizaron con el método de Freire en los diversos talleres que organizaba el INEA, y que en la práctica se reconocían como freirianos, muy rara vez leyeron algún libro del pedagogo brasileño. No lo consideraban necesario.

El INEA no fue la única institución que puso su atención en el método freiriano. En el texto nos referimos con alguna extensión al Centro Activo Freire (CAF), con sede en Ciudad de México, que a principios de los ochenta se sumó a la campaña nacional para acabar con el analfabetismo. Su propuesta consistió en enviar a estudiantes de Bachillerato de escuelas privadas, previamente capacitados por el INEA, para que enseñaran a leer y escribir a los adultos de comunidades indígenas o rurales. Los primeros trabajos se realizaron en 1982 y 1984, en dos comunidades indígenas de la ribera del lago de Pátzcuaro (San Andrés Tziróndaro y San Jerónimo Purenchécuaro). En 1985 realizaron sus labores en pequeños poblados rurales del municipio de Huiramba, Mich., y en los años siguientes en diversas poblaciones de Puebla (San Buenaventura Nealtican, en 1987), Tlaxcala (San Miguel Pipilota, San Francisco Mitepec y San Juan Mitepec, en 1988 y 1989), Morelos (Popotlán, en 1990 y 1991), etc. Aunque Freire nunca comprobó personalmente el trabajo del CAF, tuvo noticias de los resultados de la primera campaña durante su primera visita al INEA.

Todo apunta a que las labores del CAF no se salieron de la línea marcada por el INEA: los alfabetizadores eran jóvenes sin experiencia ni formación política, instruidos en talleres “expres” impartidos por esta institución, desconocían por completo la realidad rural e indígena, y por lo general pertenecían a familias acomodadas de medios urbanos. Es probable que la ignorancia en cuestiones educativas de los jóvenes bachilleres permitiera una relación educador-educando más abierta e informal, y que la alfabetización se resolviera con actividades más creativas y espontáneas. En todo caso, el que estas prácticas extraescolares, probablemente enriquecedoras (sobre todo para los bachilleres), se hayan presentado como freirianas, nos sugiere una vez más que estas instituciones no comprendían el pensamiento de Paulo Freire o que, si lo entendían, utilizaban su nombre como simple etiqueta para legitimarse socialmente.

En sus viajes a México de esos años, Freire también participó en diversos eventos académicos de la UNAM, y tuvo la oportunidad de dialogar en espacios formales e informales con el pedagogo colombiano Miguel Escobar (responsable de la invitación y a quien ya conocía de Ginebra) y con otros jóvenes profesores de izquierda comprometidos políticamente (algunos habían participado en el movimiento estudiantil del 68). Convendrá recordar que, en julio de 1983, Freire tenía 61 años, llevaba tres años viviendo en Brasil tras dieciséis de exilio, y que había trabajado durante un lustro en Nicaragua y África (de 1975 a 1980), en diversos proyectos educativos que le habían marcado profundamente. Era profesor en la Universidad de Campinas y en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (en 1984 sería nombrado profesor emérito de la Universidad Federal de Pernambuco), y su obra inicial, traducida ya a muchos idiomas y estudiada en círculos académicos de buena parte del mundo, se había ampliado con un nuevo “clásico” de la educación: *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (1977). En pocas palabras, Freire se había convertido en un referente de la educación social y popular (no solo de la alfabetización), y en depositario de unas experiencias y un saber pedagógico de difícil asimilación para el sistema y que, en tiempos de conservadurismo, prendían la llama de la esperanza en otro mundo posible.

En la UNAM, compareció el Freire “académico” para conversar con estudiantes y profesores, para dictar conferencias (el 9 de febrero de 1984 en el emblemático Auditorio Che Guevara) y para participar en un seminario de tres días (también en 1984) en el que se debatió intensamente en torno a las relaciones entre educación y poder, currículum y realidad social, y sobre el papel de los intelectuales.

3) TERCERA ETAPA: LA DÉCADA DE LOS NOVENTA

En los años siguientes, el reconocimiento a Paulo Freire no dejó de crecer (en 1986 recibió en París el premio de la UNESCO de la Educación para la Paz), asumió la Secretaría de Educación del municipio de São Paulo (1989-1991), impartió cursos y conferencias en diversos países y publicó (solo o en coautoría) diversos libros de calidad variable (quizá los más interesantes sean *Pedagogía de la esperanza* y *Pedagogía de la autonomía*) pero siempre aplaudidos por unos lectores fieles que buscaban en el pedagogo de la liberación sobre todo palabras de aliento. Se escriben muchos estudios sobre su obra y en 1992 se fundó el Instituto Paulo Freire, en São Paulo, que más tarde se reprodujo en otras partes del mundo.

Hasta donde sabemos, Freire no regresó a México, aunque su obra se siguió difundiendo con razonable fluidez (a través de la editorial Siglo XXI) y nos consta que no le faltaron lectores, sobre todo en el sector académico. Con la paradoja de que su pensamiento florecía justo en el momento en que resultaba más difícil llevarlo a la práctica, al menos en su versión más radical y consistente. Pareciera que los planteamientos freirianos hubieran quedado atrapados en dos estanques independientes: por una parte, en el contexto de la alfabetización pragmática, en el que servían como una técnica; y por otro en el ámbito académico, en el que sus ideas atizaban el pensamiento crítico, pero con escasas oportunidades de traducirse en acciones concretas. En el mejor de los casos, las palabras de Freire servían como fuente de inspiración educativa, y de alguna manera se habrán plasmado en las labores individuales de muchos docentes o en discretas iniciativas colectivas; poco más se podía esperar.

Fue entonces que irrumpió en el escenario público los neozapatistas, mal nutridos y peor armados, declarando la guerra al gobierno mexicano, el mismo día

en que entraba en vigor el Tratado de Libre Comercio (el 1 de enero de 1994). Los aires revolucionarios, que parecían atrapados en el cajón del pasado, volvieron a ondear la bandera de la dignidad rebelde en los Altos de Chiapas, y lo que en principio parecía una escaramuza fruto de la desesperación, no tardó en convertirse en la “primera guerrilla posmoderna del siglo XXI” (Adolfo Gilly) y en el “primer movimiento guerrillero de la Era de la Información” (Manuel Castell), que ha llegado con buen pulso hasta nuestros días.

Para no hacer largo el asunto, bastará con decir que, desde el primer momento de la insurgencia, los zapatistas indígenas dieron una importancia fundamental a la educación: sacaron a los maestros enviados por la SEP y crearon sus propias escuelitas de Primaria, que en cinco años se extendieron por los 38 municipios autónomos. En 2000 establecieron en Oventic la primera Secundaria, donde forman a sus propios promotores de la educación, que son jóvenes indígenas procedentes de poblados zapatistas, que no cuentan con ningún título académico, y que sin gozar de salario se ponen al servicio de las comunidades indígenas para atender la educación de los más jóvenes, bajo el principio zapatista de “mandar obedeciendo”.

Tres años después, en 2003, dieron a conocer los Caracoles, en los que el área educativa es un punto cardinal más, con las áreas biosanitaria, agroecológica y de comunicación. El flujo entre las diferentes áreas es constante, de tal modo que no existe una separación entre las escuelas y los otros servicios: los jóvenes transitan por los diferentes espacios de la comunidad, incluyendo los diversos talleres artesanales y el trabajo del campo, ejerciendo una labor útil al mismo tiempo que aprenden, descubren sus deseos y refuerzan la autonomía. En el corazón de cada Caracol está la Asamblea, donde la comunidad entera toma decisiones sobre todo lo que concierne a la vida en común. Como exponemos en el texto, las escuelitas zapatistas son freirianas, no tanto porque los zapatistas hayan leído a Freire (que también), sino porque se nutren de experiencias y saberes similares a los que inspiraron al pedagogo brasileño. En sus espacios educativos, que no se limitan a las aulas, los jóvenes aprenden a leer y a escribir críticamente su realidad, experimentan plenamente la autonomía, toman conciencia de la importancia de

estar juntos, se incorporan al trabajo comunitario, y reescriben una historia que los hace sujetos de sus acciones y responsables de su presente y futuro.

Freire tuvo noticias de la insurgencia en Chiapas (tanto por la prensa como por medio de un testigo directo, Miguel Escobar), se mantuvo a la expectativa si bien con mucha cautela, y falleció demasiado pronto (en 1997) como para reconocer en las escuelas zapatistas una educación que plasmaba los principios que defendió con encono a lo largo de toda su vida.

Ya para finalizar, aportaremos algunos nuevos comentarios a la relación entre Paulo Freire e Iván Illich que son de interés para la tesis. Sus caminos se cruzaron en diversas ocasiones: en Recife en los años previos a la dictadura (en 1962); después en Cuernavaca, en el CIDOC (al menos en 1966 y 1967), y poco más tarde en Ginebra (en 1971). Ambos tenían casi la misma edad, participaron activamente en la teología de la liberación, formaron parte de una densa red –todavía por estudiar– integrada por actores muy diversos (obispos, curas, activistas sociales, políticos, revolucionarios, educadores, intelectuales, etc.), se tuvieron mucho afecto (Illich le ofreció el CIDOC como refugio cuando Freire se vio forzado a abandonar Brasil, en 1964), y se mantuvieron al tanto de sus respectivas vidas y publicaciones.

Illich fue un personaje polémico, políglota y polifacético, de una extraordinaria cultura y particularmente crítico, que en los cincuenta y sesenta trabajó en diversos proyectos educativos, en su mayor parte ligados a la formación de los futuros evangelizadores en América Latina. Entre 1961 y 1976 dirigió el CIDOC, en Cuernavaca, y en los años siguientes (hasta su muerte) viajó por buena parte del mundo impartiendo conferencias sobre temas muy diversos, siempre con una mirada muy personal y lúcida. En sus ensayos sobre educación, que publicó sobre todo en la década de los setenta, arremete contra la escolarización y advierte del peligro ya no solo de la educación formal, sino de convertir el mundo en una Gran Escuela.

Los debates que mantuvo en el CIDOC con Freire sin duda resultaron determinantes para ambos, si bien sus propuestas fueron muy distintas. Como señalamos en el trabajo, Illich y el CIDOC desempeñaron un importante papel en la difusión del pensamiento freiriano, cuando todavía resultaba muy poco conocido:

publicaron, tradujeron a otros idiomas y distribuyeron internacionalmente (a través de sus propias redes), diversos ensayos de Freire, más tarde integrados en sus obras mayores. Además, como ya se ha comentado, le ofrecieron un espacio donde pudo dialogar extensamente con algunos de los principales críticos de la educación institucional, en un momento esencial de su vida profesional.

Las discrepancias entre ambos autores fueron exhibidas, caricaturizadas y exageradas por la prensa conservadora, para dar a entender que ni los partidarios de la educación radical lograban ponerse de acuerdo entre ellos. En realidad, sus distintas posturas nos remiten a unos debates en torno a la educación de una riqueza y profundidad que ya quisiéramos para nuestros días. Ambos partían de una rotunda crítica a una educación formal que servía (y sirve) a los intereses de las clases dominantes, y apostaban por una reformulación radical de la práctica educativa. Freire consideraba que cualquier espacio es en principio válido para llevar a cabo la transformación social (también las escuelas), mientras que para Illich el trabajo escolar siempre supondrá, por sus propias características (que expone con bastante detalle), más desventajas que ganancias. Además, Freire partía de la convicción de que la educación constituye en sí misma un dispositivo revolucionario, al contrario de Illich, que la reconocía sobre todo como un producto de la cultura, con unas coordenadas que determinan su sentido, más allá de las buenas intenciones y voluntades.

En último término, ambos autores sostienen una interpretación distinta de la historia, probablemente como resultado de sus propias vivencias personales. Para Freire, más cercano a las posiciones marxistas, la historia comparece (o se condensa) en el presente de manera dialéctica, de tal modo que el “ahora” contiene tanto lo que ya es, como lo que queda registrado como posibilidad. Illich, en cambio, contempla la historia desde la perspectiva de larga duración, como una sucesión de paradigmas culturales dentro de los cuales todo intento de cambio resulta amortiguado y neutralizado. Desde esta perspectiva, puede entenderse las reacciones tan distintas que tuvieron ambos autores ante una realidad social que no comprendía (o desdecía) constantemente sus apuestas, o que parecía incapaz de responder a sus advertencias incluso cuando se aplaudían o se daban por válidas:

Freire siguió repitiendo hasta el final de su vida el sentido de su pensamiento, con ideas y conceptos cada vez más sencillos y claros, aprovechando la menor oportunidad para explicarse de nuevo, otra vez. Illich, en cambio, se alejó todo lo que pudo de las luces de los escenarios, renunció a argumentar mejor o insistir en sus reflexiones, y dedicó las dos últimas décadas de su vida a indagar en la historia los procesos de ruptura y las continuidades, abarcando diferentes temáticas.

Llegados a este punto, es el momento de regresar a México, porque fue en este país, de la mano de los zapatistas, que las posturas de los dos pensadores lograron reconciliarse. Los Caracoles zapatistas, en cuanto paradigma en construcción, ofrecen unas condiciones sociales en las que se desdibujan los límites de ambos planteamientos, permitiendo finalmente su fusión. Las escuelitas de los municipios rebeldes actúan como un dispositivo más (importante pero no el único) de autonomía y liberación, pero que no se dan por sentado, sino que se construyen en su ejercicio cotidiano (también, pero no solo, en las aulas). Al mismo tiempo, la educación se desescolariza desde el momento en que no se otorgan títulos académicos ni grados, y la enseñanza queda en manos de la comunidad y es ejercida por cualquier persona, niño o adulto, que tenga algo interesante que aportar.

1921	Nace Paulo Freire en Recife, Brasil.
1931	Con 10 años, se mudó con su familia, a Jaboatao, capital de Pernambuco.
1943	A sus 22 años, inició la carrera de Derecho en la Facultad de Recife.
1944	Matrimonio con la profesora de primaria Elza María Costa Oliveira
1947-1954	Director del SESI (Servicio social de la Industria).
1956	Miembro del Consejo consultivo de Educación de Recife.
1959	Recibe el título de Doctor en Filosofía e Historia de la Educación con su tesis titulada "Educación y actualidad brasileña".
1961	Maestro de Filosofía e historia de la educación en la Facultad de Filosofía y letras de la Universidad de Recife. Fundación del CIDOC en Cuernavaca por Iván Illich.
1962	Coordinó el Programa Nacional de Alfabetización en Angicos donde puso en práctica su propuesta de alfabetización con campesinos.
1964	Golpe de estado, cae en prisión dos veces (75 días preso), parte a Bolivia donde a los 20 días de su estancia lo sorprende otro golpe de estado. Pide asilo político en Chile, donde se instala con su familia por 4 años y medio.
1965	Estancia en Chile trabajando como asesor del Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP) y para el ICIRA.
1966	Estancia en Chile- primer viaje a México al CIDOC, invitado por Iván Illich.
1967	Estancia en Chile- segundo viaje a México al CIDOC, invitado por Iván Illich al seminario Alternativas a la educación. Viaja por primera vez a Estados Unidos a seminarios promovidos en universidades en diferentes estados. Publicación de su libro <i>La educación como práctica de la libertad</i> .
1968	Tercer viaje a México al CREFAL (estancia de un mes), invitado por el director Miguel Soler Roca. Consultor de la UNESCO.

	Se publica su libro <i>Educação e conscientização</i> en el CIDOC. Publica <i>Extensión o Comunicación</i>. Ediciones ICIRA, Santiago (Chile). Publicación en portugués de <i>Pedagogía del oprimido</i>, por la editorial Continuum, Rio de Janeiro.
1969	Vivió en Cambridge Massachusetts (10 meses), clases en la Universidad de Harvard. Se publica <i>Pedagogía del oprimido</i>, por ICIRA, Santiago, Chile. Se publica el libro de Carlos Rodríguez Brandão, <i>El método Paulo Freire para la alfabetización de los adultos</i>, publicado por el CREFAL.
1970	Se mudó a Ginebra donde residió durante 10 años, trabajo como consultor especial del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias. Profesor de la Universidad de Ginebra en la Facultad de Educación. Cuarta visita a México al CREFAL (una semana), invitado por Waldemar Cortes. Se publica su libro <i>Ensayos Escogidos</i> por el CREFAL. Publica <i>Pedagogía del oprimido</i> en inglés, por Herder & Herder, New York. Y aparece otra versión en español por la editorial Tierra Nueva en Montevideo, (Uruguay).
1975-1980	Experiencias educativas en Guinea- Bissau, Sao Tomé e Príncipe, Angola, Mozambique, Nicaragua.
1976	Cierre del CIDOC Cuernavaca.
1977	Publicación de su libro <i>Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso</i> .
1979	Le entregan su pasaporte brasileño. Viaja a Nicaragua para participar en la elaboración de la campaña de alfabetización del país.
1980	Regresa a Brasil después de 16 años de exilio.

	Inicia a trabajar como profesor en la Universidad de Campinas (UNICAMP) y en la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo.
1982	Publica con Sergio Guimarães <i>Sobre Educacao</i> Vol. I
1983	Viaja a México por invitación de Miguel Escobar a la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM Visitó el INEA, donde participó en el intercambio de opiniones en torno a la teoría de la educación de adultos, que se efectuó del primero al cuatro de julio. Realizó un conversatorio en el Museo Nacional de Antropología e Historia, el 4 de julio.
1984	Nombrado profesor emérito de la Universidad de Federal de Pernambuco. Viaja a México por invitación de Miguel Escobar para tener un encuentro entre Paulo Freire y un grupo de profesores, como Gilberto Guevara Niebla, Alfredo Fernández y Miguel Escobar, de la UNAM. El 9 de febrero, Paulo Freire estuvo en el Auditorio Che Guevara, y Miguel Escobar realizó la presentación con la lectura de la introducción a su libro <i>La importancia de leer y el proceso de liberación</i>. Visitó el INEA en el mes de marzo intervino en un seminario interno sobre la problemática teórica y práctica de la alfabetización, organizado por la Dirección de Alfabetización. Publica con Sergio Guimarães <i>Sobre Educacao</i> Vol. II
1985	Publica con Antonio Faúndez: <i>Por uma pedagogia da pergunta</i>, con Frei Betto: <i>Essa escola chamada vida</i>, con Moacir Gadotti y Sergio Guimarães: <i>Pedagogía, diálogo y conflicto</i>.
1986	Recibe premio en París de la UNESCO de la educación para la paz. Muere Elza, su compañera durante 42 años.
1987	Publica con Ira Shor: <i>Medo e ousadia: o cotidiano do professor</i>.
1988	Matrimonio con Ana María Araujo Freire.
1989	Nombrado Secretario Municipal de Educación en la Ciudad de Sao Paulo.

	Publica con Donaldo Macedo, <i>Alfabetización: lectura del mundo y lectura de la realidad</i> y con Adriano Nogueira publica: <i>Que fazer teoria e prática da educação popular</i> .
1990	Publica con Myles Horton: <i>We Make the Road by Walking</i> .
1991	Renuncia al cargo de Secretario Municipal de Educación en la Ciudad de Sao Paulo y publica el libro <i>Educacion na cidade</i>
1992	Creación del Instituto Paulo Freire en Brasil. Publica <i>Pedagogía da esperança, Professora sim, tia não, Cartas a quem ousa ensinar</i> y <i>Política e educação</i> .
1994	Levantamiento armado del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas, México.
1995	Publica <i>A sombra desta mangueira</i> .
1997	Publica <i>Pedagogía de la autonomía</i> . Fallece Paulo Freire el 2 de mayo causa de un infarto cardiaco.

Cronología Básica

BIBLIOGRAFÍA

ABRAHAM, "Educación autónoma", en AA.VV., *Gobierno Autónomo II. Cuaderno de texto de primer grado del curso de "La Libertad según I@s Zapatistas"*. [Chiapas: EZLN], [2013], pp. 16-19.

AGUILAR, Rubén y Humberto BARQUERA, *Perspectiva de Paulo Freire*. México: Centro de Estudios Agrarios A.C., 1983.

ALCÁNTARA, Armando, "Education, power and personal biography: An interview with Carlos Alberto Torres". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 2, Núm.1, 2000, p. 93.

ALONZO CALLES, Miguel, "Consideraciones sobre la educación de los adultos indígenas en México", en N. J. Rodríguez et, al., *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*. México: UNESCO, 1983, Vol. 1, pp.143-153.

ANÓNIMO, "Jacques Chonchol habló sobre su amistad con Paulo Freire", *Sección Noticias*, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), 9 de septiembre de 2016. Disponible en: <http://www.piie.cl/index.php/noticias/noticias/615-jacques-chonchol-hablo-sobre-su-amistad-con-paulo-freire>. (Consulta: 10/09/2017.)

ANÓNIMO, "Pátzcuaro primera promoción para el derecho de vivir", *El Correo de la Unesco*, París, Vol. 5, Núm. 11, noviembre de 1952, p. 4.

ANÓNIMO, *Paso a paso*. México: INEA / SEP, s/f. [Caja con 14 cartillas].

ARAUJO, Ana María, "Paulo Freire: Sus virtudes, su generosidad, su personalidad". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 29, Núm. Especial, enero-diciembre de 2007, pp. 91-106.

ARAVENA ALVARADO, Rodrigo E. y José DÍAZ-DIEGO, "Paulo Freire en Chile (1964-1969): testimonios de exdirigentes campesinos durante la reforma agraria", en AA.VV., *Fondo de Apoyo a la Investigación Patrimonial*. Santiago de Chile: Centro de Investigaciones Diego Barrios Arana, 2015, pp. 91-118.

ASSMANN, Hugo, *Opresión-liberación. Desafío de los cristianos*. Montevideo: Tierra nueva, 1971.

ASSMANN, Hugo, *Paulo Freire y la liberación*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1973.

ASSMANN, Hugo, *Teología desde la praxis de la liberación*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1979.

BALBO, Orlando y Augusto BIANCO, "Palabras preliminares", en Paulo Freire, *El grito manso*. México: Siglo XXI, 2010, p. 19.

BAMBIRRA, Vania, *El capitalismo dependiente latinoamericano*. México: Siglo XXI, 1974.

BARONNET, Bruno, "De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural". *Revista Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*. Pátzcuaro: CREFAL, 2009. p. 31-37.

BARONNET, Bruno, *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de Las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Tesis de Doctorado, El Colegio de México / Université Sorbonne Nouvelle-Paris III, 2009.

BELLEI, Cristián y Camila PÉREZ, "Democratizar y tecnificar la educación. La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva", en Carlos Hunneus y Javier Couso (eds.), *Eduardo Frei Montalva: un gobierno reformista. A 50 años de la "Revolución en Libertad"*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2016.

BERNARDET, J. C. y C. FURTADO, *Brasil hoy*. México: Siglo XXI, 1968.

BIMBI, Linda, "Prefazione alla prima edizione italiana. Dal nordest a Barbiana: proposta per una 'cultural alternativa'", en Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA Editore, 2002, pp. 11-16.

BITZER, Óscar, "Encuentro con Freire". *La Tarea. Revista de Educación y Cultura*, SNTE, Sección 47, Guadalajara, diciembre de 1992, p. 6.

BLANCO, Rogelio, *La pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora*. Madrid: Zero, 1982.

BOFF, Leonardo, "Teología de la Liberación: Recepción creativa del Vaticano II a partir de la óptica de los pobres", en *Desde el lugar del pobre*. Bogotá: Ediciones Paulinas, 1989.

BORGHETI, Rodrigo, *El problema de la libertad en las obras de Freire y Erich Fromm*. Tesis de Doctorado, Facultade de Filosofia, Ciencias e Letras, Universidad de Sao Paulo, 2013.

CABRERA, Onavis, "La educación de adultos frente al dilema de la modernidad". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol.2, Núm. 3, septiembre-diciembre de 1994, p. 129.

CÁRDENAS, Cuauhtémoc, "6 de julio de 1988: el fraude ordenado por Miguel de la Madrid". *La Jornada*, México, 2 de abril de 2004.

CARDOSO Fernando y Enzo FALETTTO, *Dependencia y Desarrollo en América Latina*. México: Siglo XXI, 1973.

CARRANZA, José Antonio y Roger DÍAZ DE COSSÍO, *La lucha por la educación de los adultos: crónica de una historia siempre apasionada, a veces triste*. México: Limusa, 2000.

CARREÑO, Myriam, "Teoría y práctica de la educación liberadora: El pensamiento pedagógico de Paulo Freire". *Cuestiones Pedagógicas*, Universidad de Sevilla, Núm. 20, 2010, pp. 195-214.

- CASTRO, Fidel, *Educación y revolución*. México: Nuestro Tiempo, 1975.
- CASTRO, Fidel, *La educación en revolución*. Cuba: Instituto Cubano del Libro, 1976.
- CAYLEY, David, *Conversaciones con Iván Illich. Un arqueólogo de la modernidad*. Madrid: Enclave de Libros, 2013.
- CEBALLOS, M. "Iglesia, Estado y sociedad en México, una visión histórica del presente", en C. Martínez (coord.), *Religiosidad y política en México*. México: Universidad Iberoamericana y Societé Internationale des Religions, 1992, p.122.
- CELAM, *Segunda conferencia del episcopado latinoamericano, Medellín 1968*. Santiago de Chile: Ed. Paulinas, 1969.
- CELAM, "La iglesia en la actual transformación de América latina a la luz del concilio". *Segunda conferencia del Episcopado Latinoamericano, Medellín*. 1968, Santiago: Ed. Paulinas, 1969.
- CERVANTES, Pedro, "2 de octubre pero de 1966". *Revolución 3.0*, Michoacán, 2 de octubre de 2017.
- CHÁVEZ, Guillermo, "Educación y Trabajo". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 6, Núm. 1, 1983, pp. 83-103.
- CIDOC, "La celebración del aprendizaje libre". *El rebozo*, Universidad de la Tierra, Oaxaca (folleto 56).
- CINTA, Víctor, "Don Alfonso Reyes". *Diario de Morelos*, 12 de enero de 2013.
- CIRIGLIANO, Gustavo., "Para una pedagogía del excluido: reflexiones de un viejo profesor", en A.M. Araujo, *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Grao, 2004, pp.77-79.
- CORTÉS, Waldemar, *El Programa de Alfabetización y la Educación de Adultos en Chile (Documento Monográfico del Programa Nacional Extraordinario de Educación de Adultos)*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación Pública, 1968.
- CORTÉS, Waldemar, *Método funcional de alfabetización (ensayo de una nueva orientación del método psicosocial)*, Pátzcuaro: CREFAL, 1970.
- CORTÉS, Waldemar, *Algunas reflexiones sobre la educación de adultos en América Latina*, Santiago de Chile: CAVE, 1974.
- CORTÉS, Waldemar (coord.), *El por qué y el cómo de la Educación Funcional para Adultos en América Latina. Aspectos teóricos y prácticos*, Pátzcuaro: CREFAL, 1976.
- COSTA E SILVA, Gildemarks, "O Volkgeist Latino- americano: Notas sobre a relação Paulo Freire e Iván Illich", *Centro de estudos sociais*. Portugal: Universidad de Coimbra, 2015.
- CREFAL, "Proyecto Regional de Educación Básica vinculada al Trabajo Productivo". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol.12, Núm. 1, enero-junio de 1989.

CREFAL, *Instantes de su Historia. Memoria Gráfica 1951-2008*. Pátzcuaro: CREFAL, 2009, p. 97.

DAUBER, Heinrich, *La educación. Paulo Freire e Iván Illich*. Buenos Aires: Galerna, 2002.

DE JESÚS, José Emmanuel, *El CREFAL: una institución vertebradora de la política y la educación indígena. 1951-1970*. Morelia, Tesis de Doctorado, Instituto de Investigaciones Históricas, UMSNH, 2016.

DE LA PEÑA, Sergio, *Anti desarrollo en América Latina*. México: Siglo XXI, 1970.

DE LA ROSA, Martín, *Netzahualcóyotl: un fenómeno*. México: FCE, 1974.

DE LA ROSA, Martín, *Promoción popular y lucha de clases (análisis de un caso)*, Ciudad Nezahualcóyotl: SEPAC, 1979.

DELAHANTY, Guillermo, "Fromm: otro volcán en Cuernavaca". *Revista el volcán insurgente*, Cuernavaca, 1 de octubre de 2013.

DIETZ, Gunther, "Entre industrialización forzada y autogestión comunal: balance de medio siglo de fomento a la alfarería en Michoacán", *Relaciones*, El Colegio de Michoacán, Núm. 57, 1992, pp. 145-227.

DONOSO, José, *El jardín de al lado*. Barcelona: Sudamericana-Planeta, 1981.

DOROTEO, "Educación autónoma", en AA.VV., *Gobierno autónomo II. Cuaderno de texto de primer grado del curso de "La Libertad según I@s Zapatistas"*. [Chiapas: EZLN], [2013], pp. 4-5.

DOS SANTOS, María Sirley, *Lucio Cabañas: educador y luchador social*. México: Pelicanus, 2011.

DOS SANTOS, Theotonio, *Dependencia y cambio social*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 1970.

DOS SANTOS, Theotonio, *Brasil: La evolución histórica y la crisis del milagro económico*. México: Nueva Imagen, 1978.

DOSIL MANCILLA, Francisco Javier y Alejandra RAMOS, "La antipsiquiatría en México: una aproximación a su estudio", en Martínez Barbosa, X. (coord.). *Historia de la Medicina en el siglo XX: distintas voces*, México: Sociedad Mexicana de Historia y filosofía de la medicina, 2010, pp.199-210.

DOSIL, Javier y María de Jesús GUZMÁN, "Educación para un pueblo en resistencia. La didáctica de la historia en las comunidades zapatistas (Chiapas, México)", en Joan Pagés y Antoni Santisteban (coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 2014, Vol. 1, pp. 263-270.

DUCCI, María Angélica, "Algunos conceptos de trabajo y su vinculación con la educación en los países de América Latina". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 6, Núm. 1, enero-diciembre de 1983, pp. 58-82.

EL ACHKAR, Soraya, "Una mirada a la educación en derechos humanos desde el pensamiento de Paulo Freire. Prácticas de intervención política cultural", en D. Mato (comp.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: CLACSO, 2002.

ENRÍQUEZ, Alberto, *En diálogo con una filosofía de la educación*. México, 1971. [Inédito.]

ESCOBAR, Miguel, *Educación alternativa: pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1990.

ESCOBAR, Miguel, *Pedagogía erótica. Paulo Freire y el EZLN*, México: edición del autor, 2012.

ESCOBAR, Miguel e Hilda VARELA (1984), "Introducción", en Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI, 1984.

ESCOBAR, Miguel e Hilda VARELA BARRAZA, *Globalización y utopía*. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2001.

ESCOBAR, Miguel, Alfredo L. FERNÁNDEZ y Gilberto GUEVARA-NIEVA, *Paulo Freire on Higher Education. A Dialogue at the National University of Mexico*. Nueva York: Suny Press, 1994.

ESPIGOLON, Nima I., *Pedagogia da Convivência: Elza Freire, uma vida que faz educação*, Jundiaí: Paco Editorial, 2006.

ESTEVA, Gustavo, "La divergencia entre Freire e Illich". *Voz de la tribu. Revista de la Secretaría de Comunicación Universitaria*, Cuernavaca, Núm. 8, mayo-junio de 2016, p. 5-12.

FREIRE, Paulo, *Educação e conscientização*. Cuernavaca: CIDOC, 1968.

FREIRE, Paulo, *Educação e conscientização*. Cuernavaca: CIDOC. Cuaderno 25, 1968.

FREIRE, Paulo, *Cultural Action and Dialectic Analysis*. Cuernavaca: CIDOC. Cuaderno 1004, 1970. 39 p.

FREIRE, Paulo, *Cultural Action for Freedom*. Cambridge: Harvard Educational Review, 1970.

FREIRE, Paulo, *Ensayos escogidos*, Pátzcuaro: CREFAL, 1970.

FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.

FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI, 1970.

FREIRE, Paulo, *Sobre la Acción Cultural*. Santiago de Chile: ICIRA, 1971.

FREIRE, Paulo: *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI, 1971.

FREIRE, Paulo, *Cartas à Guiné-Bissau*. Brasil: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo, *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, México: Siglo XXI, 1979.

FREIRE, Paulo, *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*, Madrid: Marsiega, 1980.

FREIRE, Paulo, "Un diálogo con Paulo Freire sobre educación indígena", en E. Amodio (comp.), *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*. Quito: Abya-Yala, 1986, pp. 115-151.

FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Río de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo, *La educación en la ciudad*. Sao Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo, *La educación en la ciudad*. México. Siglo XXI, 1997.

FREIRE, Paulo, *Educación y actualidad brasileña*. México: Siglo XXI, 2001.

FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la Tolerancia*. México: FCE- CREFAL, 2006.

FREIRE, Paulo, *Cartas a Cristina: Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI, 2006.

FREIRE, Paulo, "Parentesco intelectual", en *Pedagogía de la tolerancia*. México: FCE / CREFAL, 2006, pp. 249-251.

FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI, 2011.

FREIRE, Paulo e Iván ILLICH, *Diálogo*. Buenos Aires: Búsqueda, 1975.

FREIRE, Paulo y Sergio GUIMARÃES, *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FROMM, Erich, *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós, 2005.

FUNK, Rainer, *Fromm. Vida y obra*. Buenos Aires: Paidós, 1987.

GADOTTI, Moacir, *Paulo Freire su vida y su obra*. Bogotá: CODECAL, 1989.

GADOTTI, Moacir, *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

GADOTTI, Moacir y Carlos Alberto TORRES, *Paulo Freire. Una Biobibliografía*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.

GALEANO, Eduardo, *Las Venas Abiertas de América Latina*, Madrid: Siglo XXI, 1971.

GAOS, José, "Confesiones del transterrado", *Universidad de México*, Núm. 521, junio de 1994, pp. 3-9.

GAJARDO, Marcela, "Educación de Adultos: De Nairobi a París". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Vol. XV, Núm. 3, 1985, pp. 69-82.

GAJARDO, Marcela, "Iván Illich". *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, Vol. XXIII, Núm. 3-4, 1993, pp. 808-821.

GARCÍA, A., *La doctrina de Seguridad Nacional*, 2. Buenos Aires: CEAAL, 1991.

GARCÍA, J. "Nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos (entrevista a Thomas La Belle)". *Revista de Educación de Adultos*, Vol. 2, Núm. 1, enero-marzo de 1984, pp. 40-45.

GARCÍA ROBLES, Jorge, "Entrevista a Thomas La Belle: Funcionalidad y estrategias de la educación no formal". *Revista Educación de Adultos*, Vol. 2, Núm. 1, enero-marzo de 1984, pp. 40-45.

GENTILI, Pablo, "Paulo Freire y la historia de un manuscrito", *El País*, Madrid, 22 de septiembre de 2014.

GIROUX, Henry, "Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism", en Peter McLaren y P. Leonard (eds.) *Paulo Freire: a Critical Encounter*, Routledge, 1993, pp. 175-186.

GIROUX, Henry, "Paulo Freire: entre la persona y el político". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 29, Núm. Especial, enero-diciembre de 2007, pp. 141-145.

GÓMEZ NASHIK, Antonio, "1956-1966: huelgas estudiantiles en la Universidad de Michoacán", *Universidades*, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, Ciudad de México, Núm. 61, julio-septiembre de 2014, pp. 19-36.

GÓMEZ, Marcela y Adriana PUIGGRÓS, *La educación popular en América Latina*. México: Caballito / SEP, 1986.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo, *Imperialismo y liberación en América Latina*. México: Siglo XXI, 1978.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo, "Los 'Caracoles' zapatistas: redes de resistencia y autonomía". *Revista Memoria*, México, Núm. 176, octubre de 2003, pp. 15-30.

GONZÁLEZ, Fernando M., *Crisis de fe. Psicoanálisis en el Monasterio Santa María de la Resurrección 1961-1968*. Barcelona: Tusquets, 2011.

GREAVES, Cecilia, "Un nuevo sesgo, 1958-1964", en Ángel San Román Vázquez y Carmen Chistlieb Ibarrola (coords.), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*. México: El Colegio de México, SEP e INEA, 1994, tomo 3, pp. 545-575.

GUNDER, André, *El subdesarrollo del desarrollo: Un ensayo autobiográfico*. Madrid: IEPALA, 1991.

GUTIÉRREZ, Gustavo, *Teología de la liberación*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1975.

GUTIÉRREZ, Lya, *Los volcanes de Cuernavaca*. Sergio Méndez Arceo, Gregorio Lemercier, Iván Illich. Cuernavaca: La Jornada Morelos, 2007.

GUTIÉRREZ, Lya, "Es una larga vida la que he vivido: Sylvia Marcos". *Diario de Morelos*, Cuernavaca, 21 de agosto de 2013.

GUZMÁN, María de Jesús y Xavier DOSIL, "Paulo Freire: otro volcán en Cuernavaca". *Revista Kavilando*, Medellín, Vol. 9, Núm. 1, 2017, pp. 116-120.

HEINZ-PETER, G., "Paulo Freire (1921-1997)". *Revista Trimestral de Educación Comparada*, París, UNESCO, Vol. XXIII, Núm. 3-4, 1993, pp. 463-484.

HERNÁNDEZ VICENCIO, Tania, "La relación Estado-iglesias: Sergio Méndez Arceo y su visión internacionalista". *Política y Cultura*, México, Núm. 38, 2012, pp. 89-117.

HIDALGO, Onésimo y Gustavo CASTRO SOTO, *Cambios en el EZLN*. México: CIEPAC, 2003.

HOLST, John D., "Paulo Freire in Chile, 1964-1969: Pedagogy of the Oppressed in its socio-political economic context". *Harvard Educational Review*, Vol. 76, Núm. 2, 2006, pp. 243-270.

HOROWITS, Irving Louis, *Revolución en Brasil*. México: FCE, 1966.

IBARRA, María Esther, "El avance educativo del sexenio pasado, solo en estadísticas". *Revista Proceso*, Núm. 334, 26 de marzo de 1983.

IGELMO ZALDÍVAR, Jon, *El centro intercultural de documentación de Cuernavaca (1966-1976). Un acontecimiento para la genealogía de la educación*. Tesis de doctorado, Madrid, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, 2008.

IGELMO ZALDÍVAR, Jon, "La Universidad de la Tierra en México. Una propuesta de aprendizaje convivencial", en J.L. Hernández Huerta, L. Sánchez Blanco, e I. Sánchez Miranda (ed.) *Temas y perspectivas sobre educación. La infancia ayer y hoy*. Vol. 1. Salamanca: Globalia, 2009, (pp. 285-298).

IGELMO ZALDÍVAR, Jon, "La ciudad mexicana de Cuernavaca, punto de encuentro de la pedagogía mundial de los años setenta del siglo XX". *Revista Educativa Sembrando Ideas*, Pontificia Universidad de Chile, Núm. 3, 2013, pp. 27-38.

ILLICH, Iván, "The Futility of Schooling in Latin America". *Saturday Review*, 20 de abril de 1968, p. 57.

ILLICH, Iván, *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral Editores, 1974.

ILLICH, Iván, *Un mundo sin escuelas*. México: Nueva Imagen, 1978.

ILLICH, Iván, *La sociedad desescolarizada*. México: Joaquín Mortiz, 1985.

LA BELLE, T., *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México: Editorial Nueva Imagen, 1980.

LARA, Horacio, *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y re significación de identidades en los Altos de Chiapas*. México: Cesmeca / Unicach / Juan Pablos Editor, 2011.

LATAPI, Pablo, "Algunas prioridades de investigación en el campo de la enseñanza técnica y la formación profesional en América Latina". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, CREFAL, Vol.1, Núm.4, julio-agosto de 1978.

LATAPI, Pablo, "La educación formal en México. Análisis de sus metodologías". *Revista de Educación de Adultos*, Vol. 1, Núm. 4, octubre-diciembre de 1984.

LATAPI, Pablo, "Perspectivas de la educación de adultos a la luz de la pobreza en América Latina". *Revista de Educación de Adultos*, Vol. 3, Núm. 2, abril-junio de 1985.

LATAPI, Pablo, "Una aproximación teórica para el análisis de las políticas de educación de adultos". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, CREFAL, Vol. 10, Núm. 1-2, enero-diciembre de 1987.

LATAPI, Pablo, "El futuro de la alfabetización en América Latina". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, CREFAL, Vol. 13, Núm. 1, enero-junio de 1990.

LENKERSDORF, Carlos, *Filosofar en clave tojolabal*. México: Miguel Ángel Porrúa, 2005.

LERNER, Berta, *América Latina: los debates en política social, desigualdad y pobreza*. México: Porrúa, 1996.

Les dossiers de CIDOC (Centro Intercultural de Documentación), Cuernavaca, Núm. 191, 1969, 17.

LLUMÁ, D., "Los maestros de la tortura. La influencia francesa en los militares argentinos". *Todo es Historia*, Buenos Aires, Núm. 222, septiembre de 2002, pp. 6-16.

MACEDO, D., "Una pedagogía anti método. Una perspectiva freiriana". *Educación XXI*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, Núm. 3, 2000, pp. 53-61.

MACLAREN, Peter, "Una pedagogía de la posibilidad: reflexiones sobre la política educativa de Paulo Freire", en Ana María Araujo Freire (coord.), *La pedagogía de la liberación de Paulo Freire*. Barcelona: Graó, 2004, pp. 151-166.

MARCOS, Subcomandante Insurgente, "Chiapas, la treceava estela (primera parte): un caracol". *La Jornada*, México, 24 de julio de 2003.

MARCOS, Sylvia, "Franca Ongaro Basaglia y el feminismo mexicano". *Cimac*, Cuernavaca, 31 de enero de 2005.

MÉNDEZ ARCEO, Sergio, *Compromiso cristiano y liberación*. México: Centro de Estudios Ecuménicos, 1988.

MENDOZA ÁLVAREZ, Carlos, "La teología de la liberación en México: recepción creativa del Concilio Vaticano II". *Theologica Xaveriana*, Bogotá, Vol. 64, Núm. 177, 2014, pp. 157-179.

MEYER, Lorenzo, "De la estabilidad al cambio", en *Historia General de México*. México: El Colegio de México, 2000, pp. 882-943.

MIKLOS, Thomas, "Entrevista a Paulo Freire: Un mensaje a los alfabetizadores". *Revista Educación de Adultos*, INEA, Vol. 2, Núm. 3, julio-septiembre de 1984, p. 41.

MIRANDA, Justino y Gabriela JIMÉNEZ BERNAL, "Recuerdan a Iván Illich en Ocotepc", *El Universal*, México, 4 de diciembre del 2002.

MONCLÚS, Antonio, *Pedagogía de la contradicción. Nuevos planteamientos en educación de adultos*. Barcelona: Anthropos, 1988.

MONTEMAYOR, Carlos, *Guerra en el Paraíso*. México: Diana, 1990.

MUÑOZ, Carlos, "Bases para la incorporación de contenidos de educación básica para adultos", *Revista de Educación de Adultos*, Vol. 3, Núm. 3, julio-septiembre de 1985.

MUÑOZ, Carlos, "Economía política de la educación de adultos: el caso de México", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, CREFAL, Vol. 14, Núm. 2, julio-diciembre de 1991.

NASSIF, R., "Las tendencias pedagógicas en América latina (1960-1980)", en R. Nassif, G. W. Rama y J. C. Tedesco (coords.), *El sistema educativo en América latina*, Buenos Aires: Kapelusz, 1984, pp. 53-102.

NAVA HERNÁNDEZ, Eduardo, "Efrén Capiz y Eva Castañeda". *Cambio de Michoacán*, 30 de junio de 2017.

NÚÑEZ, Carlos, *Educar para transformar, transformar para educar*. Guadalajara: IMDEC, s/f.

NÚÑEZ, Carlos. "La Cátedra Paulo Freire vista desde su praxis". *Revista Electrónica Sinéctica*, Núm. 21, julio-diciembre de 2002, pp. 52-58.

OCAMPO, Tarsicio, *CIF- CIC-CIDOC en la década de 1960 (Un testimonio)*. México: edición del autor, 2011.

PALMAS, Santiago, "Hoy, aquí, alfabetizando. Treinta años de alfabetizar por convicción". *Revista Decisio*, Núm. 33, septiembre-diciembre de 2012, pp. 41-46.

PARDINAS, Juan E., ["El Centro Activo Freire"]., en Carlos Mota y Ana Paula Ordorica (coords.), *Uno + uno. 32 líderes sumando por México*. México: Grijalbo, 2011, s/p.

PELLICER, Olga, *México y la Revolución cubana*. México: El Colegio de México, 1972.

PÉREZ, Esther y Fernando MARTÍNEZ HEREDIA, "Diálogo con Paulo Freire". *Revista Casa de las Américas*, La Habana, Núm. 164, septiembre-octubre de 1987, pp. 114-118.

PICÓN, César, "Las reformas educativas en el Perú análisis y perspectivas". *Revista Interamericana*, Vol. 1, Núm. 2, marzo-abril de 1978.

PICÓN, César, "Una experiencia en proceso, formación en posgrado en educación de adultos, con auspicio de la OEA". *Revista Interamericana*, Vol. 1, Núm. 3, mayo-junio de 1978.

PICÓN, César, "Caracterización de la educación de adultos como movimiento nacional de tipo social". *Revista Educación de Adultos*, Vol. 1, Núm.1, octubre-diciembre de 1983.

PICÓN, César, "La educación de adultos como movimiento social". *Revista de Educación de Adultos*, Vol. 1, Núm. 1, octubre-diciembre de 1983.

PICÓN, César, "Entrevista al Dr. Pablo Latapí". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 7, Núm. 1-2, enero-diciembre de 1984, pp. 181-184.

PICÓN, César, "Aportes de las organizaciones no gubernamentales en América Latina en los ámbitos de la educación de adultos y educación popular". *Revista Interamericana*, Vol. 11, Núm. 1, enero-junio de 1988.

PICÓN, César, "La investigación para el desarrollo en una perspectiva cultural y educativa". *Revista Interamericana*, Vol. 28, Núm.1, enero-junio de 2006.

PICÓN, César, *La educación de adultos en América Latina y el Caribe: Utopías posibles, pasiones y compromisos*. Pátzcuaro: CREFAL, 2013.

PIERRE-CHARLES, G., *Génesis de la revolución cubana*. México: Siglo XXI, 1976.

PONIATOWSKA, Elena, "Diócesis de Cuernavaca: de Méndez Arceo a Ramón Castro de Castro". *La Jornada*, 26 de marzo de 2017.

PONIATOWSKA, Elena, *La noche de Tlatelolco. Testimonios de historia oral*. México: Era, 2002.

PRIETO Y SIERRA, Eduardo, "El CREFAL ante la educación y el trabajo: vocación, diseño y estrategia". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 14, Núm. 1, 1991, pp. 65-76.

PUIGGRÓS, Adriana, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México: Patria, 1990.

RAMA, G. W. (coord.), *Mudanças educacionais na América Latina, Situações e condições*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1983.

RAMÍREZ, Liberio Victorino y Ana Cecilia VÍCTOR RAMÍREZ, "Educación para adultos en el siglo XXI: análisis del modelo de educación para la vida y el trabajo en México ¿avances o retrocesos?", *Revista Tiempo de Educar*, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, Vol. 11, Núm. 21, enero-junio de 2010, pp. 59-78.

REIMER, Everett, *La escuela ha muerto, alternativas en materia de educación*. Buenos Aires: Barral- Corregidor, 1970.

REYNA CHÁVEZ, Mariana, *Erich Fromm en México. El psicoanálisis humanista y sus aportaciones a la cultura mexicana, 1949-1973*. Tesis de Licenciatura, México, Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2010.

RODRÍGUEZ BRANDÃO, Carlos, *El método de Paulo Freire para la alfabetización*. Pátzcuaro: Cuadernos del CREFAL, Núm. 3, 1969.

RODRÍGUEZ BRANDÃO, Carlos, *Saber e ensinar. Tres estudos de Educação popular*. Campiña, Brasil: Papyrus, 1984.

RODRÍGUEZ BRANDÃO, Carlos, "Los caminos cruzados: formas de pensar y realizar la educación en América Latina". *Revista de Educación de Adultos*, Vol. 2, Núm. 2, abril-junio de 1984, pp. 28-41.

SALAZAR, Augusto, "La cultura de la dependencia", *Cuaderno del CIDOC*, Núm. 18, 1968.

SÁNCHEZ DÍAZ, Gerardo, "Recordando a Sergio Méndez Arceo, un mexicano de época", fuente: <http://eloficiodehistoriar.com.mx/2011/02/13/recordando-a-sergio-mendez-arceo-un-mexicano-de-epoca>. (Consulta: 18/11/2017.)

SAUL, Ana María, "Lo que aprendí con Paulo Freire". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 29, Núm. especial, enero- diciembre de 2007, pp. 151-156.

SCHMELKES, Sylvia, "Seminario sobre Freire y su adaptación al proyecto de Tarahumara (Informes y documentos)", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. 2, Núm. 3, 1972. pp. 111-117.

SCHMELKES, Sylvia, "Educación de adultos y productividad rural". *Revista de Educación de Adultos*, Vol. 1, Núm. 1, octubre-diciembre de 1983.

SCHMELKES, Sylvia, "Las potencialidades de la postalfabetización vinculada al trabajo: reflexiones a partir de un estudio regional". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, CREFAL, Vol. 14, Núm. 2, julio-diciembre de 1991.

SCHMELKES, Sylvia, "Intercultura y educación de jóvenes y adultos". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, CREFAL, Núm. especial, 2001.

SCHUGURENSKY, Daniel, "Entrevista a Thomas La". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Vol. 9, Núm. 1-2, enero-diciembre de 1996, pp. 147-157.

SENENT-JOSA, J., *Enseñanza y revolución en China*. Barcelona: Anagrama, 1977.

SEPAC, *Método de Alfabetización*. Colección técnicas de la alfabetización popular, Núm. 3, Ciudad Netzahualcóyotl: Servicios Educativos Populares A.C, 1979.

SOLER ROCA, Miguel, "América Latina necesita una revolución de la enseñanza". *El Correo de la UNESCO*, Núm. 11, 1970, pp. 28-30.

SORIA, Luis Eduardo, *Alfabetización funcional de adultos*. México: CREFAL, 1968.

SOUZA MARTINELLO, André, "Entrevista. Carlos Rodrigues Brandão". *Ruris. Revista do Centro de Estudos Rurais*, Vol. 4, Núm. 1, marzo de 2010, pp. 195-247.

STAVENHAGEN, Rodolfo, *Sociología y subdesarrollo*. México: Nuestro Tiempo, 1981.

TANCK DE ESTRADA, Dorothy (coord.), *Historia mínima. La educación en México*. México: El Colegio de México, 2010.

TORRES NOVOA, Carlos, *Religión, Sociología y Hegemonía*. México: Gernika, 1900.

TORRES SEPTIÉN, Valentina, "Reforma y práctica, 1970-1980", en Ángel San Román Vázquez y Carmen Chistlieb Ibarrola (coords.), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*. México: El Colegio de México, SEP e INEA, 1994, tomo 3, pp. 611-672.

TORRES SEPTIÉN, Valentina, "En busca de la modernidad, 1940-1960", en Ángel San Román Vázquez y Carmen Chistlieb Ibarrola (coords.), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*. México: El Colegio de México, SEP e INEA, 1994, tomo 3, pp. 469-544.

- TORRES, Carlos Alberto, "Economía política de la educación de adultos en América Latina". *Revista Educación de Adultos*, Vol. 2, Núm. 2, abril-junio de 1984. pp. 8-9.
- TORRES, Carlos Alberto, *The Church, Society and Hegemony. A Critical Sociology of Religion in Latin America*. Londres: Praeger, 1992.
- TORRES, Carlos Alberto, "Cultura política de la alfabetización. Descripción y análisis de las relaciones entre educación de adultos y sectores populares urbanos en México". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Vol. XIII, Núm. 3, 1993, pp. 15-95.
- TORRES, Carlos Alberto, "Los mundos distorsionados de Paulo Freire e Iván Illich", en Carlos Alberto Torres (comp.), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO, 2001.
- TORRES, Carlos Alberto, "Os mundos distorcidos de Iván Illich e Paulo Freire", en Teodoro, A. y Torres, C. A. (coords). *Educação crítica e utopia: perspectivas para o Século XXI*. Porto: Afrontamentos, 2005, pp. 83-97.
- TORRES, I., "La nueva educación autónoma zapatista: formación de una identidad diferente en los niños de las comunidades autónomas zapatistas". *Revista Divergencia*, Vol. 2, Núm. 1, 2012, pp. 135-160.
- TORRES, Rosa María, "Revolución y alfabetización". *Nueva Antropología*, Vol. IV, Núm. 16, diciembre de 1980, pp. 155-176.
- TORRES, Rosa María, *Nicaragua: revolución popular, educación popular*. México: Instituto Nicaragüense de Investigaciones Económicas y Sociales, 1985.
- TORRES, Rosa María. "Sobre Educación popular: entrevista a Paulo Freire". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 8, Núm. 1-2, enero-diciembre de 1985, pp. 117-153.
- TORRES, Rosa María, "Los múltiples Paulo Freire". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 29, Núm. especial, enero-diciembre de 2007, pp. 119-124.
- VANNUCCHI, E., "Carta abierta a los padres argentinos". *Revista Gente*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Núm. 2, 2007 (Documentos de memoria).
- VÁZQUEZ, E., *PRN, la última: Origen, apogeo y caída de la dictadura militar*. Buenos Aires: EUDEBA, 1985.
- VIDART, Gabriel, "Elementos para la formulación de una propuesta de capacitación y adiestramiento hacia los trabajadores no asalariados del sector informal urbano". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 6, Núm. 1, enero-diciembre de 1983, pp. 33-43.
- VIELLE, Jean Pierre, "Hacia una estrategia de capacitación de los adultos en el sector marginal urbano". *Revista Educación de adultos*, Vol. 3, Núm. 3, julio-septiembre de 1985, pp. 6-21.
- WARMAN, Arturo, Margarita NOLASCO, Guillermo BONFIL, Mercedes OLIVERA y Enrique VALENCIA, *De eso que llaman antropología mexicana*, México, Nuestro Tiempo, 1970.

WERTHEIN, J. (comp.), *Educación de Adultos en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones de la flor, 1985.

WOBESER, Gisela von (coord.), *Historia de México*. México: FCE, SEP y Academia Mexicana de Historia, 2010.

YÁÑEZ, J. C., *Paulo Freire: praxis de la utopía y la esperanza*. Colima: Universidad de Colima, 2007.

ZAYLÍN, L., "Educación Popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire", en Moacir Gadotti (comp.), *Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogía*, Buenos Aires: CLACSO, 2007, pp. 29-45.

ENTREVISTAS REALIZADAS POR LA AUTORA

Entrevista a Manuel Lemus Morales, realizada en las instalaciones del Instituto Nacional de Educación de Adultos, sede de Morelia, Mich., el 8 de abril de 2016.

Entrevista a Miguel Ríos Villegas, realizada en la ciudad de Morelia, 16 de enero del 2018.

Entrevista a Miguel Escobar, realizada en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ciudad de México, 23 de noviembre de 2017.

FUENTES DIGITALES

"El pueblo pobre no se equivoca". Palabras del Subcomandante Insurgente Moisés, vocero del EZLN, en una conversación con el colectivo artístico social Chto Delat y el periodista ucraniano Oleg Yasinsky. Fecha: 30 de abril del 2016. Fuente: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=211788>. (Consulta: 13/01/2018.)

"Acervo Paulo Freire". Fuente: www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/571. (Consulta: 13/10/2017.)

Archivo Histórico de la Escuela Normal No. 2 "Mariano Acosta" "Armenia Euredjian". Fuente: <http://perlitasdelarchivo.blogspot.mx/2009/11/prohibicion-paulo-freire.html>. (Consulta: Consultado 30/11/ 2015),

"El caracol del fin y el principio" y 'La historia de la persona viva y la persona muerta'. Comunicado del Subcomandante Insurgente Marcos. Fecha: 23 de octubre de 1996. Enlace zapatista. Fuente: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1996/10/23/el-caracol-del-fin-y-el-principio-y-la-historia-de-la-persona-viva-y-la-persona-muerta>. (Consulta: 08/01/2018.)

"El otro Paulo Freire: peregrino de lo obvio". Entrevista a Miguel Escobar Guerrero, realizada por Eva Tafoya Sánchez en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Fecha: 2008. Fuente: <http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/handle/10391/1412>. (Consulta: 13/04/2016.)

“Entrevistas y testimonios de educadoras/es populares” (Carta de Efrén Orozco, 15 de marzo de 2011). Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL). Fuente: <http://www.ceaal.org/v2/ctestimonio.php>.

“Entrevistas y testimonios de educadoras/es populares” (Carta de José Luis Álvarez, sin fecha). Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL). Fuente: <http://www.ceaal.org/v2/ctestimonio.php>.

“Los pueblos zapatistas y la Otra educación”. Videoconferencia del Encuentro de los pueblos zapatistas con pueblos del mundo. Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=FfQkwxODO44>. (Consulta: 10/01/2018.)

“Manual del alfabetizador”. Instituto Nacional de Educación de Adultos. Fuente: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/frames.asp?page=36&id=256>. (Consulta: 23/04/2016.).

“Nuestra misión”. Centro de Estudios Educativos (CEE). Fuente: <http://cee.edu.mx/home/nuestra-mision/>.

“Primera Declaración de la Selva Lacandona”. Comunicado de la Comandancia General del EZLN. Fecha: 31 de diciembre de 1993. Centro de Documentación sobre Zapatismo. Fuente: <http://www.cedoz.org/site/content.php?doc=64&cat=10>. (Consulta: 03/01/2018.)

“Documental: Paulo Freire contemporáneo”. Director: Toni Venturi (2007). Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=5s2Fmtr3FN8>. (Consulta: 12/02/2016.)

ANEXOS

Anexo 1: Carta de José Luis Álvarez Serna



José Luis Álvarez Serna, Coordinador de la Región México CEAAL

“El trabajo no puede hacer a un lado la felicidad y la posibilidad de seguir siendo humanos”

1. ¿Cuéntanos de tu vida, cómo se dio tu inicio en la Educación Popular?

JLAS: Mi nombre es José Luis Álvarez Serna, nací en la ciudad de Monterrey a finales de la década de los 50, por lo tanto me tocó vivir una infancia y una juventud vinculada a los movimientos estudiantiles. En Monterrey hubo un movimiento estudiantil muy importante vinculado al movimiento de 1968 de la ciudad de México. De esa generación siguió otra que es a la que pertenezco, en la que los movimientos fueron muy fuertes, muy reprimidos, pero también muy formativos...

Tuve que trabajar y estudiar, porque me quedé huérfano relativamente joven. Fui dirigente estudiantil, teniendo que salir con mi compañera de Monterrey por la represión, yo recién egresado de ingeniería mecánica y eléctrica.

Salimos de ahí buscando preguntas...respuestas.... y encontramos la teología de la liberación. Me encontré con Paulo Freire en esas búsquedas, a través del libro “La educación como práctica de la libertad”. Desde ahí comenzamos a trabajar en una colonia popular de Saltillo Coahuila, que es una ciudad a 80 Km. de Monterrey, cerca de EEUU. Ahí empezó el trabajo, las inquietudes y nos quedamos en un lugar muy emblemático de México, en el pueblo de Parras Coahuila, territorio villista, donde nace Francisco Villa y Madero, prócer de la Revolución.

Mi abuelo fue dorado de Villa y entonces en la casa con mis hermanos y yo todo el tiempo estaba la idea de una revolución inconclusa, una revolución mexicana que no terminó de ser lo que se pretendió que fuese. Con todas estas ideas, las inquietudes de la época y la cobertura que nos dio la Teología de la Liberación formamos un grupo para alfabetizar a campesinos en la región y así fue como he venido trabajando básicamente en este proyecto de vida que para nosotros es el CEP-Parras, una organización no gubernamental, afiliada del CEAAL, que en sus inicios fue un consejo de educación popular, pero que cuando toma personalidad jurídica adquiere el nombre de “Centro de educación en apoyo a la producción y medio ambiente”. Este es el contexto muy fuerte con el campesinado, con el movimiento estudiantil y últimamente con la educación popular.

2. ¿Cómo ves la coyuntura mexicana?

JLAS: En este momento de coyuntura en el que estamos viviendo una crisis muy importante del modelo capitalista, un grupo de personas de diferentes visiones de la realidad reflexionamos que hay tres elementos que han sido cuestionados por la realidad y que atañen directamente al modelo capitalista.

Uno es la propiedad privada, porque dentro de EEUU esta crisis sobre las hipotecas ha dejado a la clase media-baja indefensa, la gente está perdiendo su casa. No ha sido por una crisis típica de un mercado que se contrae, sino por el robo, las sinvergüenzadas y el fraude de unos cuantos. Entonces, no queda manera de justificar el modelo y una de sus características centrales, que es la propiedad privada.

Otro elemento que está clarísimo es el papel del mercado, al cual se le atribuía como una especie de *autovida*, que se regulaba solo, a través de la oferta y la demanda, y entonces lo que deberían hacer los gobiernos era dejarlo libremente. Hoy se ha demostrado que eso sólo sirve para enriquecer a gente sin ética, que no tuvo escrúpulos en desbancar a personas jubiladas que pusieron en sus manos sus ahorros. Entonces, ese mercado también ha sido cuestionado, porque insisto esta crisis no se debió a una falta de producción. Fue una crisis porque la gente que está ahí es deshonesta y revela la verdadera naturaleza del capitalismo.

Finalmente, un tercer elemento que ha sido cuestionado son los bancos. Esta gran oligarquía financiera siempre argumentó que en el neoliberalismo habría que dejar que los ricos ganaran mucho para que luego los beneficios se desparramaran a la población, por lo tanto, los ajustes eran necesarios. Pues también demostró que no es así.

Creo que es el momento en este instante histórico de revelar todo esto y de poner a su lado las grandes experiencias de las comunidades indígenas, campesinas y urbano-populares, donde hay solidaridad y generosidad y en donde se puede encontrar una alternativa. Es el momento de una denuncia fuerte, ideológica, para poder modificar el sistema, si no lo hacemos hoy, creo que se nos irá una gran oportunidad de las manos de revelar lo que la realidad dice, no tanto de lo que dicen las teorías, sino de lo que la realidad está mostrando.

Creo que debemos tener la esperanza y revelar que existe una alternativa, que es la que mantiene al pueblo indígena, o al pueblo campesino, o a los sectores empobrecidos, como siempre solidarios y con resistencias. Es el momento de revelarla y ponerla ahí, decir: "Aquí hay otra oportunidad". No es que el mercado no exista, no es que no exista la propiedad privada sino que se trata de que nadie se beneficie de ella de tal manera que sea perverso. No puede ser que mientras alguna gente viva muy, muy bien, otra viva en la miseria, muriéndose de hambre, y hoy hasta la clase media está tocada. Esta es una reflexión, y les invitaría a que imaginaran cómo es posible aprovechar este momento, y develar lo perverso de un modelo y la posibilidad de otro.

3. ¿Nos puedes comentar algunos modelos positivos o de prácticas alternativas a este modelo, y que precisamente en México tienen a uno de sus baluartes, como es el movimiento zapatista...?

JLAS: Cuando el movimiento Zapatista irrumpe a mediados de los noventa, lo que deja claro es que existe una expresión de un mundo distinto que busca justicia para todos, que

busca educación para todos y nos hace un llamado a dialogar con esa propuesta. En este momento, a lo mejor, el movimiento Zapatista no tiene la efervescencia, la fortaleza, que tuvo en sus inicios, pero nos ha dejado grandes lecciones y grandes experiencias.

Una de las experiencias que me llama mucho la atención es la idea de los caracoles, esas escuelas comunitarias donde la comunidad educa. Junto con esta experiencia zapatista existen otras en muchas partes de México vinculadas al mundo indígena. Les voy a platicar de una muy cercana de donde yo vivo que es el pueblo Rarámuri. “Rarámuri” quiere decir en su lenguaje “Hombre y Mujer que caminan”. Son excelentes caminantes, viven en la sierra y pueden cansar a un venado. Tienen una fiesta que se llama *Tonari*, donde al celebrarla la gente se busca y comparte los bienes que han ido acumulando a partir de sus actividades. Creo que ese es el punto central, y que aparecerá en los indígenas de todos lados en el mundo. Desde la posición zapatista también esa es una de las ideas de cómo lograr hacer lo distinto, en este esfuerzo de quien tenga más, pone más, y quien no tenga nada pueda estar ahí.

Hay una palabra hermosa en Raramur, *Kórima*, que quiere decir “te devuelvo lo que tú me diste”. Cuando sucede, que puedes comer del otro porque no tienes, después cuando tengas haces un “*Kórima*”. En esencia, el paradigma que puede estar construyéndose para la economía es aquel en donde la distribución de los bienes y de la riqueza sea social y comunitaria. Es el principio central del que hablaron los Zapatistas, por eso su gran lema de “Todo para Todos”, que no se entiende en ninguna lógica occidental porque no estamos acostumbrados a ver este *Kórima* que no es la limosna, es el dar y recibir que los pueblos utilizan para sobrevivir y transformarse. Para mi es un aspecto que no nos lo imaginamos pero que existe, y es la semilla, la base de la construcción autóctona de un nuevo mundo, de un nuevo orden, de la posibilidad de un mundo distinto.

4. A la luz de lo que nos cuenta, ¿Se puede hablar de mundo subdesarrollado aquí y mundo desarrollado en países donde se están perdiendo todo tipos de valores...?

JLAS: Hay un excelente libro que se llama “Canasta de Cuentos Mexicanos”, donde en un cuento se retrata muy bien al indígena, me imagino representativo de toda América. Él vende canastitas y llega un estadounidense y le dice “quiero comprarte todo lo que hiciste” y él las vende. Regresa de nuevo dentro de X tiempo y le pide que le venda muchas más: “te quiero comprar mil, ¿cuánto me costarían?”. El indígena, que tenía solamente 10 o 15 le contesta: “si estas te cuestan un peso, cuando te venda las mil te las tendría que vender a 10”. “¿Cómo, pero si te compro más?” “...por eso, pero para hacerte mil tendría que dejar de ver a mis hijos, no podría ver a mi esposa, y todo eso es más valioso que los 10 pesos que tú me ofreces”.

... Yo creo que ahí está el secreto, el trabajo y la actividad económica no pueden hacer a un lado la felicidad y la posibilidad de seguir siendo humanos. Estos modelos de acumulación nos han alejado de la parte humana que es esta convivencia, que es la posibilidad de hablarnos, de compartir, de hacer *Kórima*, de hacer *teke* como lo hace el pueblo oaxaqueño que es: “te ayudo para hacer tu casa porque se que después tú me ayudarás”. Eso está perdido pero no agotado, está como oculto, como lleno de resistencias pero existe todavía. Nuestro problema es que cuando uno quiere soñar tiene que encontrar como aguajes, como algo que le diga: – “se puede” porque cuando uno sueña y no encuentra nada con lo que asirse es más difícil seguir creyendo.

Yo creo que una tarea es hacer visibles esas experiencias y entonces se podrá ponderar este modelo de acumulación y de explotación con un modelo que te haga ser feliz, porque te permite sentirte persona. Y creo que es el fondo no estamos hablando de si hay economía planificada o no, al mundo indígena no le sirve eso, es otra concepción donde la naturaleza es parte de su vida, de su ser... y por lo tanto este mundo sería otro, porque hoy tenemos además de esta crisis de valores y económica, la crisis del medio ambiente que es grave, y por eso seguiré argumentando que es momento de tomar decisiones para que este modelo se transforme.

(Entrevista realizada por los cooperantes Ilaria Tosello y Rubén Mantecón, durante la reunión del Comité Directivo CEAAL en Panamá) info@ceaal.org

Anexo 2: Carta de Efrén Orozco

La Carta 409. 15 de marzo 2011

“...los lenguajes sensibles como las canciones, el teatro, la poesía, la narrativa, son excelentes viáticos para “vitaminar” la transformación personal y grupal, para apuntalar la mística en el trabajo y reencontrarse con la identidad, tanto individual como colectiva”.
Efrén Orozco, México

¿Cómo y por qué se vinculó usted con la Educación Popular?

EO: En el año de 1973 un grupo de cinco ex seminaristas, inspirados en las lecturas y reflexiones sobre los documentos del Concilio Vaticano II, los Documentos de Medellín, entrevistas y conciliábulos con curas “progresistas”... impulsados, en fin, por el ánimo de hacer real una “inserción” honesta en el mundo de los pobres, nos fuimos a vivir al barrio de Santa Rosa, en la periferia de Guadalajara, nuestra ciudad de residencia. (Omito vicisitudes, pleitos, rupturas, heterodoxias, romances...que son parte de otra novela).

El caso es que resultamos vecinos del barrio de Santa Cecilia, donde el IMDEC (Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario), fundado por Carlos Núñez en 1983 y dirigido en ese entonces por Miguel Bazdresch, llevaba adelante proyectos muy bien armados de educación y comunicación popular. Pronto nos dimos cuenta de que, a pesar de ese nombre que parecía más el de una dependencia del gobierno, quienes formaban ese grupo eran gente que buscaba lo mismo que nosotros, pero con más elementos teórico-prácticos y más recursos, pues nosotros nos buscábamos el sustento trabajando en diversos menesteres: uno en una fábrica de cemento, otro en Obras Públicas del municipio, otro más como peón en la construcción de un túnel de aguas profundas que se hizo en ese entonces; otro encontró trabajo en una fábrica de bolsas de plástico. Yo me ubiqué como obrero en una fábrica de implementos agrícolas... (perdón, me arrastró el recuerdo). El espacio laboral de cada uno era la primera palestra para ejercitar nuestros afanes concientizadores, abordando principalmente asuntos sindicales, y en las tardes y noches nos volcábamos al “trabajo de grupos” en el barrio.

Formamos, entre otros “proyectos” (no les llamábamos así) un grupo de música folclórica latinoamericana – a dos de nosotros nos daba por la música - en el que incluimos a varios, entonces jóvenes, del barrio. Empezó por esa época mi dedicación a poner en canciones la problemática de las zonas llamadas entonces “marginadas”. Pronto el grupo sonó más

allá del barrio y no tardaron en invitarnos a los festivales populares que la ya robusta organización barrial de Santa Cecilia organizaba. Eso propició conocer más de cerca a la gente del IMDEC. Nos invitaron a conocer sus instalaciones y los materiales de apoyo educativo que ya entonces usaban y prestaban a otros promotores sociales. Nos hicimos usuarios de sus materiales. Y fue justamente en una visita que hice al IMDEC, un sábado de agosto de 1976, para solicitar unos audiocassettes para mi trabajo con un grupo de señoras del barrio de Santa Rosa, que Carlos Núñez me invitó a trabajar en el instituto.

Coincidió su invitación con dos asuntos determinantes: Uno, que me acababan de echar de la fábrica, y otro, que el grupo de los cinco estaba en franco proceso de disolución. Así, el lunes siguiente, en vez de acudir a una entrevista laboral en equis empresa, me presenté a trabajar en el IMDEC, lo cual me permitía, por supuesto, continuar en una opción de trabajo que daba continuidad y cobijo a mi opción de vida.

Por los estrechos pasillos y desde las primeras reuniones de trabajo me di cuenta que andaba en boca de todos un tal Paulo Freire. Me empecé a familiarizar con una terminología que me ayudaba a ponerle nombre a lo que yo venía intentando hacer de una manera “lírica”, intuitiva...comenzando por “educación popular” y siguiendo con “teoría de la marginalidad”, “metodología”, análisis de la realidad, etc. Fui aprendiendo a “instrumentar la voluntad” de trabajar con la gente, con el pueblo; que no todo era cuestión de buena voluntad. Me “receté” en un dos por tres *La educación como práctica de la libertad* y *La pedagogía del oprimido*, que empezaban a circular en México en esos años. Mi primera asignación de trabajo fue coordinar algo que se llamaba “Taller de Bases”: un proyecto de formación socio-política desde la práctica, que agrupaba a 14 ó 15 organizaciones populares de la periferia de la ciudad, con la idea de crear –como se hizo- el Frente Popular Independiente... En fin, el sintonizar con el IMDEC me ponía en la frecuencia de lo que en Latinoamérica se venía llamando “Educación Popular”. Luego vino la creación de la Red Nacional de Educación Popular en 1978, la Red Alforja (Centroamérica y México) en 1981 y la incorporación al CEAAL, en 1984.

¿Cuál es el papel de la EP en su país y en América Latina?

EO: En todos los países de nuestro continente la Educación Popular juega un papel importante como promotora de una toma de conciencia crítica y política sobre la realidad y como impulsora de procesos de transformación hacia una vida plena; hacia el buen vivir. La filosofía educativa, los basamentos pedagógicos, epistemológicos y éticos de los que se nutre, que hablan siempre de una coherencia entre teoría y práctica (entre el *deber ser* como discurso y el *hacer* como práctica real, entre la convicción teórica y la acción concreta... entre la palabra y los hechos) mucho tienen que aportar no sólo en el campo de la llamada “educación no formal” sino en la academia misma, en los sistemas escolarizados formales. Juega un papel de reveladora y denunciadora de tantas “normalidades” enquistadas: el machismo, las discriminaciones de toda ralea, las lacerantes asimetrías económicas en nuestros países provocadas por el capitalismo salvaje llamado neo-liberalismo. Un papel hoy por hoy preponderante es contribuir a la construcción de una ciudadanía fuerte y organizada que se haga sentir como verdadero contrapeso a las partidocracias que han desvirtuado la búsqueda de una verdadera democracia. Aun en el hipotético caso de un gobierno conformado muy al gusto de todos los grandes bloques y pequeños grupos progresistas y democráticos, la EP tendría vigencia y aporte, porque su razón de ser no se finca sólo en la protesta, sino en la capacidad de propuesta para todo lo que lleve a una vida digna, plena, libre de todo lo que signifique opresión. Como dice Benedetti: “...es decir, que en mi país/ la gente viva feliz/ aunque no tenga permiso”.

¿Puede compartir brevemente una experiencia o testimonio de empoderamiento o transformación que haya vivido o conocido?

EO: Hay, por supuesto, muchas anécdotas y testimonios tan emocionantes como aleccionadores. Tan sólo de la Escuela Metodológica, que cuenta ya con más de 35 generaciones de participantes en México y otros países, podría extenderme platicando algunos episodios. Pero me viene a la mente algo más o menos reciente y aparentemente fuera del contexto educativo. Hace unos cuatro meses me invitaron a cantar en el 40 aniversario de una cooperativa de vivienda que en los años setentas promovieron y acompañaron el IMDEC y las Misioneras de Berriz. Me encontré allí con un muchacho a quien hacía 31 años –cuando él tenía 9- yo le había regalado un cassette con la grabación de una canción titulada “Esta tierra es nuestra” que hice como síntesis de una especie de sistematización que hicimos a los nueve años de la cooperativa. Se lo di a él porque fue el primer niño nacido en aquella incipiente comunidad. Al terminar mi presentación se me acercó, me dijo quién era y me abrazó. Me contó que conservaba el cassette, que había transferido la canción a un CD, y que siendo dirigente de la cooperativa, cuando se sentía cansado, desanimado con los problemas que enfrentaban, escuchaba la canción para ayudarse a recobrar fuerza y entusiasmo. Al regresar por la noche a mi casa, frente a la computadora repasé un correo que hacía no mucho me había enviado mi hijo mayor, quien estudia un posgrado en Chiapas, y que casualmente tiene la misma edad del muchacho de la cooperativa, pidiéndome le enviara la canción que le hice cuando nació. Me confirmó en la idea de que los lenguajes sensibles como las canciones, el teatro, la poesía, la narrativa, son excelentes viáticos para “vitaminar” la transformación personal y grupal, para apuntalar la mística en el trabajo y reencontrarse con la identidad, tanto individual como colectiva.

¿Tiene algún consejo o recomendación para mejorar las prácticas de Educación Popular?

EO: Son varios; sobre todo para la gente joven y porque “el que no oye consejo no llega a viejo”: cuiden su salud. Las educadoras y educadores populares debemos saber descansar para durar. Saberse “desconectar” de la bataola de los demandantes quehaceres, sin dejar de ser productivo, es un arte necesario. A veces el trajinar frenético, como adictivo, viene siendo una especie de velo para ocultar una especie de síndrome de mesianismo: sin mí no se hace nada. Otro, muy ligado a lo anterior: cuiden sus relaciones familiares; sobre todo quienes tienen pareja y/o hijos. La absorción en el trabajo suele cobrar facturas a veces altas. (Recuerden que la propia familia también es pueblo). Por último, no dejen experiencias sueltas, desperdigadas; sistematicen. Sólo así se hace vida lo realizado.

Los consejos y recomendaciones metodológicas no pueden darse en general, sino *ad casum*. Las orientaciones y admoniciones de más envergadura técnico- teórico- filosófica, que nos las sigan proporcionando los expertos, que los hay y muy buenos.

(Gracias y felicidades por haber llegado hasta este renglón. Pasen por su premio a las oficinas de La Carta. Díganle a Julie que van de parte mía).

Anexo 3: La visita de Paulo Freire al CREFAL, Programa del curso de Alfabetización funcional y desarrollo, del 9 al 31 de Julio de 1970.

INFORMACION SOBRE EL CURSO ESPECIAL DE ALFABETIZACION
FUNCIONAL Y DESARROLLO

- 1) Fecha: Del 9 al 31 de julio, 1970.
- 2) Participantes: 28 profesores peruanos, además el Vice-Rector y el Secretario General de la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle"; (véase la lista de participantes).
- 3) Lugar de clases: Aula N° 1.
- 4) Lugar de alojamiento: Mujeres en Quinta Fresno; varones en Quinta Eréndira. El Vice-Rector y el Secretario General se instalarán en el bungalow #6 de Quinta Tres Reyes.
- 5) Lugar de recreación: Casino Tres Reyes, provisto de mesas de ajedrez, ping pong, sala de televisión, tocadiscos, etc.
- 6) Hay posibilidades de tomar sus alimentos en el tentempié, dentro del CREFAL.
- 7) Junto a la oficina de Relaciones Públicas hay un pizarrón en el que se indican las actividades de cada día.
- 8) Cuando se requiera de máquinas de escribir, las pueden encontrar en la oficina que está al lado del tentempié.
- 9) Los profesores visitantes que impartirán clases, serán los siguientes:
 - 1) Prof. Paulo Freire.- Metodólogo de Alfabetización, (Autor del Método Psicosocial).
 - 2) Prof. Sergio de la Peña.- Experto Economista de la Cepal.

Además los profesores del propio CREFAL:

- 3) Prof. Waldemar Cortés Carabantes.- Director
- 4) Prof. Juan Manuel Cañibe Rosas.- Codirector y Especialista en Ciencias Sociales.
- 5) Prof. Luis Eduardo Seria.- Especialista en Alfabetización de Adultos.

- 6) Prof. Abner Manuel Prada.- Especialista en Planificación, Organización y Preparación de Personal para Alfabetización Funcional.
- 7) Prof. Guillermo González Oviedo.- Especialista en Principios de Comunicación.
- 8) Prof. Joseph Grelher.- Especialista en Formación Profesional Rural.
- 9) Prof. Juan Oelgens.- Especialista Asociado en Alfabetización.
- 10) Prof. Pieter van Oudenhoven.- Especialista Asociado en Ciencias Sociales; Coordinador del curso.
- 11) Prof. Oscar Bitzer.- Asistente en Producción de Materiales; Profesor Residente.
- 12) Prof. Dagoberto Conde.- Secretario General del Centro.

:ips
30-VI-70 (60 ejem.)

Anexo 4: Programa del seminario "Teoría, filosofía y metodología de la educación de adultos". Impartido por Freire en el CREFAL del 13 al 24 de julio de 1970.

CURSO ESPECIAL SOBRE ALFABETIZACION FUNCIONAL Y DESARROLLO (Del 13 al 24 de julio de 1970)					
Programa de la Primera Semana: 13-17 de julio 1970 -					
HORA	LUNES 13	MARTES 14	MIÉRCOLES 15	JUEVES 16	VIERNES 17
9:00 a 10:30	TEORIA, FILOSOFIA Y METODOLOGIA DE LA EDUCACION DE ADULTOS				
11:00 a 12:30					
	Profr. Paulo Freyre		Lugar: Biblioteca		
3:00 a 4:10	TEORIA, FILOSOFIA Y METODOLOGIA DE LA EDUCACION DE ADULTOS			DESARROLLO DEL CREFAL Prof.D,Conde	NUEVOS CONCEP TOS EN LA EDU CACION DE ADULTOS
4:30 a 5:30				G I N E C L U B 6:00 y 8:00	Profr. Abner Prada Lugar: Aula 1
	Profr. Paulo Freyre Lugar: Biblioteca				

JPvC/res.(70)
15-VII-70.

Anexo 5: Notas tomadas por el Director del CREFAL Waldemar Cortés, durante la conferencia del Profesor Paulo Freire.

CREFAL - CURSO 70
Biblioteca - 9hs.

1^{ra} Conferencia de Paulo Freire - 13 de julio / CREFAL
Metodología de la Educación de Adultos.

1) Presentación a Don Paulo por el prof. Waldemar Cortés C.
Pedagogía de la liberación, de la alienación, de la autenticidad.

2) Hombres del Nordeste del Brasil; hombres latinoamericanos.
Somos participantes, ... 4 años y 1/2 en Chile. - Orquillo.
Educación liberadora, comparaciones entre las reacciones en
Asia, África y S. Latina. - Demostración al gran educador
chileno Waldemar. Método Píscio-social nombre que se dio
W.C.C. a mi método. - El grupo y amistad personal. La falsa
Modestia es una forma de ser inmodesto. Testimonio
de admiración. Uno de los puntos que yo defiendo: el contenido
programático no puede ser elección exclusiva del educador.

Filosofía, análisis de la propia metodología.
Análisis más amplio de la Educación misma.

Considero Educ. como praxis humana, como olvidada
pero afirmación: No hay educación neutral
La escuela como inst. sistematizadora de la educ. no es neutral
Otro mito: no hay ciencia neutral
Toda neutralidad es una opción escondida.
Siempre hay una ideología detrás de la acción.
De un lado: Hay educ. para la domesticación y de otro lado la educ.
para la libertad. Si hablamos de educ. para la libertad
estamos reconociendo que hay una educ. para la libertad
"No puede haber praxis humana neutra". Tampoco hay métodos
y técnicas neutras. Detrás de los métodos hay una intención.
Basta que yo vea el camino metodológico de uno u otro silabario
yo puedo descubrir la intención del autor. No confundir camino
de domesticación de opresión con los cam. de humanización.
La labor del educ. es saber que tiene la opción.
Análisis descriptivo y no exhaustivo de estas 2 formas
antagónicas.

Miles de educadores están convencidos que trabajan en favor de los hombres y sin embargo trabajan en contra de los hombres.
Análisis de las cosas entre dos polos: educador y educando
(Escribe en el pizarrón)

2

Educador — Educando

Polo, uno frente a otro en posición contradictoria.
Esta contradicción puede superarse. Si se supera puede marcharse hacia una educación liberadora.

Si la contradicción no es superada, pasa que el educador es aquel que educa y el educando es educado por el.

(Escribe, voltea atrás de pág. 1)

El educador es el que piensa, el educando es el pensado
" dice su palabra, y " es que escucha

(Contracción)

El educador tiene así el derecho de programar porque sabe lo que es bueno. El educador es Mesías. Aparece para salvar a los ignorantes. 6º el educ. establece los principios

disciplinarios - 7º El educ. hace su elección y prescribe su opinión y el educando debe aceptar la prescripción del educador. Si no lo hace es considerado como subversivo. Concepción mesiánica de la vida. A los mesiánicos (enemigos de la libertad) les quita el horario, lo estático. - En este caso el educando es un ser dependiente. Este es el esquema que funciona desgraciadamente a nivel de mundo. Desde primaria a la Universidad.

(Escribe: "Acto de Transferencia con la convicción")

Ejemplo: Experiencias

"Es necesario entregar conocimientos a los campesinos"

¿Qué es entregar? parte de mi persona como un regalo mágico por parte de conocimiento. Cuando se acepta este verbo "entregar", transforma a los campesinos en él llevándolos con uno

Otro ejemplo: Es preciso dar conocimientos a las masas absolutamente ignorantes. Esto no puede ser

Ningún hombre sabe todo y ningún ignorante todo. (3)
(Sócrates 300 A.J.C.)

No hay absolutización de la ignorancia. Cuando más
conoce a

Así las cosas "manejarse"

Otro verbo: "Es necesario llevar "conocimiento"

Esto caracteriza lo que Sartre llamó "filosofía alimenticia".
Concepción alimenticia del saber. Concepción nutricional.
Se dice que las mareas están en "hambrunas" para
que nosotros

Los hombres no tienen que recibir saber

Si acepto que doy, entrego, caracterizo la edu. para
adaptación, domesticación, en cualquier nivel.

Si analizamos las castillas (elaborar) por buenos que
sean tienen su pescador original: ser un instrumento
de transparencia de conocimientos.

La concepción ingenua contenida en el concepto "erradicación"

La institución escuela es la más domesticadora.

Descubren
dominio

"La condición para sobrevivir es la de adaptarse"

Cuando se revela, es castigado. Cuando quiere expresarse
es frenado.

Uno de los problemas de la juventud a nivel mundial
es revelarse contra el esquema antididáctico.

¡Qué montón de tonterías! La condición de la cultura
es estar haciéndose! La cultura que se fuerza para no ser
cultura.

Si conseguimos superar la contradicción Educados -
educando.

(Escribe: Educado educando con el educando

educado)

Los dos polos se hacen sujeto del proceso.

Hemos aprendido mucho de nuestros hijos. Yo y mi esposa
somos educados por mis hijos.

(Cuenta anécdota con sus hijos)

Recibió excelente lección pedagógica de liberación.

(4)

Debemos ser coherente con nuestras opiniones.
Conque yo me asuste del "tutor" de un obrero, ya me estoy contra-
dicuyendo. ~~Esto puede servir.~~

- 1º El contenido programático de la educ. es ^{todo} ~~curriculo~~ ^{por} ~~los~~
- 2º no ~~hace~~ sólo la disciplina
- 3º ~~Amos~~ son sujetos ~~Ellos actúan de~~ ^{consenso}
- 5 No es un acto de transferencia
(Escribe: diálogo)

1º Nadie educa a nadie.

2º " se educa sólo. No hay autoeducación (mito,

3º Los hombres se educan entre sí. Mediadores
por la realidad que debe transformarse.

Quiero son sujetos: la educ. ^{para la libertad} es un método de acción
transformadora de la libertad.

Si no es dialógico es un acto de transigencia
Difícilmente en una sociedad autoritaria pueda darse

una educación de esta manera. Es difícilísimo para
un educador universitario pueda promover el diálogo
horizontes de los estudiantes (1) En la Universidad de
Harvard presenté un "pre-programa" (Mis alumnos,
mis clases, mi seminario)

Nadie discutía el preprograma por el mito del profesor,
del maestro impedía discutir. Sin embargo yo debía
partir del mito, de la realidad. Así lo hice ^{problemas}
trayendo las clases. Cuando los estudiantes preguntaron
debíam explicar porqué preguntaban.

Cuando los propios ordenas ser 200 págs. para el
fin de semana, llegaba al esquema ^{pero}

En nuestro sistema latinoamericano a pesar que usa
Después de 17 años de domesticación de mis alumnos en Río de
Janeiro dificultades enormes.

Forma bancaria (depósitos en la cabeza de los
educandos)

Continuación - 13 de julio Biblioteca

(5)

Don Paolo hace una síntesis. La Educ. como acción liberadora es necesariamente acción transformadora. Es indudablemente: una acción de carácter utópico.

Concepto de Utopía - En gral se toma como "irrealizable" acción que no se concretiza. Para mí no es lo ~~sea~~ "

(Escribe en el zigzagón tomando lo anterior)

Implica la unidad indisoluble entre el

el acto de denunciar y }

" " " anunciar }

-- Es la dialéctica entre la denuncia y el anuncio.

La educ. liberadora utópica implica la denuncia de la realidad

"transformar

Denuncia la nueva realidad resultante de la

(Escribe denunciar }
"↓
anunciar }

El espacio entre ambos es el espacio histórico, es la

futuridad que los hombres tienen que crear con sus manos. No es posible concebir el futuro como algo dado, presentable, fijo. Diferencia entre el reaccionario y revolucionario.

El 1º trata de preservar el pasado; No hay un punto de llegada, no hay nada terminado; todo está rechecho;

Esta postura utópica implica la relación constante de la denuncia → anuncio.

La realidad es la mediación en el proceso del diálogo.

El anuncio no puede ser dogmático. Los anuncios serán "proyectos".

En la educación domesticadora el educador no puede ser utópico. Como máximo busca "las reformas" periféricas.

Sólo le queda denunciar a los que transigen a la realidad y anunciar los mitos. Llamar al educando que lo denuncia: subversivo.

(Escribe: Profético)

Sólo una educación liberadora puede ser "Profética".

Es una educación esperanzada.

El tomar la conciencia crítica sólo puede el dominado puede tener esperanza.

Teología de la esperanza

Situación ~~Teología~~ entre el 1er y el 3er mundo
La acción cultural utópica es ...

(Escribe:

Conciencia alienada le falta la percepción de la realidad estructurada.

La tendencia de la conciencia alienada es buscar fuera de la realidad fuera de los límites de la propia realidad "Es Dios quien así lo quiere"

La explicación de la situación límite (considerable por ejemplo) la encuentran en Dios, el destino o la inferioridad

Esto conduce al fatalismo. Podemos crear traumas cuando por ej. encontramos una comunidad que cree que es la voluntad de Dios. Si transformamos la realidad

La comunidad puede considerarla como un pecado contra Dios -

Niveles de comunicación entre las masas y naciones

"Extensión o comunicación"

Libro en Chile - "Extensión" es concepto falso.

Lo que tenemos que hacer es comunicar no extender.

Tenemos que comunicar conociendo su lenguaje.

Ejemplo de conciencia mágica (Millones de niños en Perú)

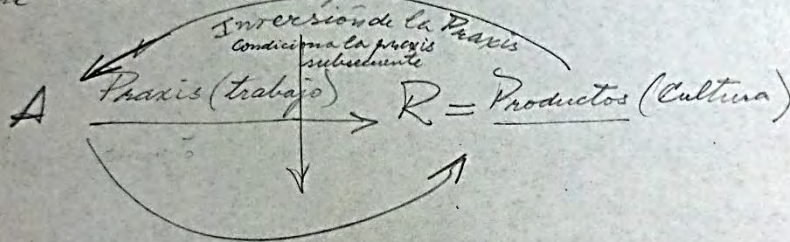
13 de julio 70 - Biblioteca -
15hs.

Intercambio del grupo con Don Paulo Freire. -

Adamou Kombate: Consulta problemas.

Paulo Freire. No hay trabajo ninguno que no tenga obstáculos.
Incluir la educ. para la domesticación tiene " .
La educ. sistemática refleja también la ideología de la
institución. -

Esquema en el jujarrón para explicar el obstáculo
que tiene la educ. para la libertad en



(Hombre - mundo) hay una interacción dialéctica.
Los productos resultantes de la transformación humana de la
realidad, constituyen el Mundo del hombre, es decir su Cultura.
Cultura es todo lo que el hombre hace y existe en el mundo. -
Estos productos se ~~se~~ vuelven sobre el hombre, es decir se producen
la Inversión de la Praxis.
Mecanismo de introyección (psicoanálisis)
Ejemplo del anciano que pide a Fidel un pedazo de tierra. -

1. **Aguilar Valenzuela, Rubén.** Educador, investigador, consultor independiente en materia de comunicación organizacional y política, funcionario. Licenciado en Filosofía, maestro en Sociología y doctor en Ciencias Sociales por la UIA. Participó en el encuentro que un grupo de educadores del INEA tuvo en julio de 1983 con Paulo Freire, experiencia recogida en el volumen *Conversaciones con Paulo Freire* (INEA, Cuadernos Educación de Adultos, núm. 2, México, 1984, 70 p.). En los años ochenta fue asesor del proyecto “Modelos de educación diversificada para grupos marginados”, en la Dirección Técnica del INEA. En los años noventa fue consejero editorial de la *Revista Interamericana de Educación de Adultos* del CREFAL. Por los mismos años, fue asesor de la dirección del Centro de Experimentación para el Desarrollo de la Formación Tecnológica, CEDeFT y coordinador de la Maestría en Planificación y Desarrollo. Editor de la revista *Cuadernos del Tercer Mundo* (1985-1987). Editor y miembro del Consejo Editorial de *Sociedad civil. Análisis y debates. Revista científica cuatrimestral* (1996). Responsable, junto con Adolfo Aguilar Zinser, de la prensa extranjera en la campaña presidencial de Cuauhtémoc Cárdenas en 1994. Editorialista de *El Universal* (1996-2002), ha colaborado en *Proceso*, *Estrategia* y otras publicaciones en México y otros países latinoamericanos. Autor de: “Educación popular y cambio estructural” (mimeo., CENAPRO, México, 1980); “Freire: una síntesis crítica de lo que propone y una perspectiva” (con Humberto Barquera; en: *Cuadernos del Centro de Estudios Agrarios*, núm. 1, México, 1983; reproducido en: P. Latapí y A. Castillo, *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*, CREFAL, Retablo de papel, núm. 14, México, 1985, pp. 66-92); *Hacia una reinterpretación del sinarquismo actual* (con Guillermo Zermeño; UIA, México, 1988); *Investigación sobre alternativas pedagógicas para enseñar matemáticas a los adultos analfabetas o con baja escolaridad de América Latina. Informe final* (con Leonel Zúñiga M. y Luis G. Benavides I.; IEEPAC, México, 1988, 147 p.); “Los efectos de la crisis y el futuro de la educación de adultos” (Conferencia pronunciada en el CREFAL el 6 de oct. de 1991; *RIEDA*, vol. 14, núm. 2, CREFAL, México, 1991); “Educación y trabajo en el sector rural de América Latina y el Caribe” (en colaboración con Luis Barquera; en: *RIEDA*, 2ª Época, Órgano de difusión del Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo de la OEA, vol. 1, núm. 1, CREFAL / OEA / CEDEFT, México, mayo-agosto de 1992, pp. 66- 71); *Religión, política y sociedad. El sinarquismo y la iglesia en México: nueve ensayos* (coordinador, con Guillermo Zermeño P.; UIA, México, 1992, 310 p.); “Universidad y educación no formal: propuesta para una buena relación” (en revista *Ciencia y educación*, CEDeFT, México, núm. 1, abril de 1993); *La sociedad* (con José Manuel Castro y Carlos García; CEDEFT, Formación de formadores: 1, México, 1994); “Un acercamiento histórico al surgimiento de la investigación participativa” (con Humberto Barquera; en Guillermo Ortiz Cázares, *Investigación Participativa*, SEP; México, s.a.); “Posibilidades y limitaciones de la investigación participativa” (con H. Barquera, *Ibidem*); *Las ONG de desarrollo y la democracia interna*:

una aproximación (mimeo., México, julio de 1996); “La relación [de la sociedad civil] con gobierno y partidos” (en: revista *Equis*, *Dossier* Cara y cruz de las ONG, núm.18, México, oct 1999); “Los retos de la sociedad civil en el México de hoy” (en: *La otra Bolsa de Valores*, núm. 21, México, s. f.); “El problema de la sociedad civil” (en: A. Aziz Nassif y Jorge Alonso, coords., *El Estado mexicano: herencias y cambios*, CIESAS / Porrúa, México, 2006), entre otras publicaciones.

2. **Albrech Carlos.** Educador. Participó en el encuentro que un grupo de educadores del INEA tuvo en julio de 1983 con Paulo Freire, experiencia recogida en el volumen *Conversaciones con Paulo Freire* (INEA, Cuadernos Educación de Adultos, núm. 2, México, 1984, 70 p.). en el INEA, fue asesor de la subdirección de Capacitación para el Trabajo, en la década de los ochenta.
3. **Alonso Calles, Miguel.** Ingeniero mecánico y eléctrico, educador, originario de Mérida, Yucatán (1943). Egresado de la UNAM, con estudios de maestría en la Universidad de Stanford. Ha sido docente en la UNAM y otras instituciones de educación superior. Fue director general de Planeación de la SEP (1978-1980) y posteriormente el primer director general del INEA (1° de octubre de 1981- 30 de enero de 1984), entre otros cargos gubernamentales. Participó en el encuentro que un grupo de educadores del INEA tuvo en julio de 1983 con Paulo Freire, experiencia recogida en el volumen *Conversaciones con Paulo Freire* (INEA, Cuadernos Educación de Adultos, núm. 2, México, 1984, 70 p.). Autor de: “Consideraciones sobre la educación de los adultos indígenas en México” (en N. J. Rodríguez, *et al.*, *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*, vol. 1, UNESCO, México, 1983, pp. 143-153), y otras publicaciones.
4. **Arredondo, Ramírez Vicente.** Educador, investigador, promotor de la participación de la sociedad civil en la política pública. Licenciado en Filosofía (UNAM), maestro y doctor en Educación por la Universidad de Massachussets. Fue subdirector de planeación y después titular de la Dirección Técnica del INEA y director de Investigador y Desarrollo del CREFAL, ambos en la década de los ochenta. Participó en el encuentro que un grupo de educadores del INEA tuvo en julio de 1983 con Paulo Freire, experiencia recogida en el volumen *Conversaciones con Paulo Freire* (INEA, Cuadernos Educación de Adultos, núm. 2, México, 1984, 70 p.). Fue miembro del Consejo Editorial y editor de *Sociedad civil. Análisis y debates. Revista científica cuatrimestral* en los años noventa. Director General de la Fundación Demos IAP. Coordinador Nacional del Programa Educación, Salud y Alimentación, PROGRESA en la Secretaría de Desarrollo Social. Autor de: *Crucial Elements for Non-Formal and Formal Educational Planning in Developing Countries* (Tesis doctoral, Universidad de Massachussets, 1982); “Educación de adultos y desarrollo nacional (artículo editorial)” (en: *RIEDA*, vol. 11, núm. 1, CREFAL, Pátzcuaro, México, 1988, pp. 5-8); “Educación de

adultos para la modernización en el sector informal” (en colaboración con Jean Pierre Vielle; en *Modernidad educativa y desafíos tecnológicos*, Editorial Diana / IEPES, México, 1990); *Planeación educativa y desarrollo. Aproximación crítica a la educación formal y no formal en los países del Tercer Mundo* (CREFAL / OEA, colección Erájpani, núm. 2, Pátzcuaro, México, 1990, 165 p.); “Investigación educativa y desarrollo” (Conferencia impartida en el CREFAL el 8 de noviembre de 1991; *RIEDA*, vol. 14, núm. 2, Pátzcuaro, México, 1991, pp. 103-119); *La concertación social desde la experiencia de la Fundación para el Apoyo de la Comunidad, FAC* (Cuadernos de Divulgación y Análisis, México, oct 1993); *Red Mexicana de Acción Frente al Libre Comercio. 5 años de lucha: 1991-1996* (con Alberto Arroyo y Mario B. Monroy; Red Mexicana de Acción Frente al Libre Comercio, México, 1996); “Participación ciudadana y gobernabilidad” (en: revista *Sociedad civil. Análisis y debates*, vol. 3, núm. 3, DEMOS / Foro de Apoyo Mutuo / Instituto de Análisis y Propuestas Sociales, México, verano de 1998, pp. 99-120); “La participación ciudadana: paradigma social del futuro” (en *RIEDA*, número especial del 50 aniversario, CREFAL, Pátzcuaro, México, 2001, pp. 37-58) y otras publicaciones.

5. **Brito, Enrique.** Educador. Participó en el encuentro que un grupo de educadores del INEA tuvo en julio de 1983 con Paulo Freire, experiencia recogida en el volumen *Conversaciones con Paulo Freire* (INEA, Cuadernos Educación de adultos, núm.2, México, 1984, 70 p.). Fue subdirector de Educación Integral en la Dirección de Promoción Cultural del INEA, en los años ochenta.
6. **Canedo Delgado, Jorge.** Educador. Participó en el encuentro que un grupo de educadores del INEA tuvo en julio de 1983 con Paulo Freire, experiencia recogida en el volumen *Conversaciones con Paulo Freire* (INEA, Cuadernos Educación de Adultos, núm. 2, México, 1984, 70 p.). Fue jefe del proyecto “Modelo de educación diversificada para grupos marginados” de la Dirección Técnica del INEA, en los años ochenta. Autor de: “Sistematización de la evaluación del Modelo de Educación Diversificada para Adultos (MOEDA)” (con José Manuel Castro Flores; en: Ilse Brunner, comp., *La Evaluación de Educación de Adultos y Promoción Social*, vol. 1, CREFAL / UNESCO / CEA / IASPE, Cuadernos del CEA, Pátzcuaro, México, 1987, pp. 84-101).
7. **Cea, Alejandro.** Educador. Participó en el encuentro que un grupo de educadores del INEA tuvo en julio de 1983 con Paulo Freire, experiencia recogida en el volumen *Conversaciones con Paulo Freire* (INEA, Cuadernos Educación de Adultos, núm. 2, México, 1984, 70 p.). Fue subdirector de Apoyo a la Operación de la Dirección de Alfabetización del INEA, en los años ochenta.
8. **Gustavo, Flores.** Educador. Participó en el encuentro que un grupo de educadores del INEA tuvo en julio de 1983 con Paulo Freire, experiencia recogida en el volumen *conversaciones con Paulo Freire* (INEA, Cuadernos

Educación de Adultos, núm.2, México, 1984, 70 p.). Fue subdirector de Capacitación para el Trabajo del INEA en los años ochenta.

9. **Juárez Juan.** Educador. Participó en el encuentro que un grupo de educadores del INEA tuvo en julio de 1983 con Paulo Freire, experiencia recogida en el volumen *Conversaciones con Paulo Freire* (INEA, Cuadernos Educación de Adultos, núm. 2, México, 1984, 70 p.). Fue jefe del proyecto “Campamentos de educación y recreación para jornaleros agrícolas migrantes” en la Dirección de Promoción Cultural del INEA (en los años ochenta).
11. **Loya, Roberto.** Educador, editor. Participó en el encuentro que un grupo de educadores del INEA tuvo en julio de 1983 con Paulo Freire, experiencia recogida en el volumen *Conversaciones con Paulo Freire* (INEA, Cuadernos Educación de Adultos, núm. 2, México, 1984, 70 p.). Fue subdirector de Investigación en la Dirección Técnica del INEA y director ejecutivo de la revista *Educación de Adultos* de la misma institución, en los años ochenta.
12. **Luna, Vidal.** Educador. Participó en el encuentro que un grupo de educadores del INEA tuvo en julio de 1983 con Paulo Freire, experiencia recogida en el volumen *Conversaciones con Paulo Freire* (INEA, Cuadernos Educación de Adultos, núm. 2, México, 1984, 70 p.). Fue asesor de la Dirección General del INEA en los años ochenta.

Anexo 7: Carta de Paulo Freire a Waldemar Cortés director del CREFAL

Estimado Waldemar:

Ginebra 13.6.70

Solamente hoy me es posible contestar a tu cable a propósito de mi ida a México. Considerando la labor más o menos intensa que debo realizar hasta el fin del año, no dispongo más que de 5 días, en los cuales trabajaría intensamente en el Centro. Del 13 de julio al 17. De esta forma, debería salir de aquí en el día 10, viernes, llegando al Distrito Federal el 11, sábado. Descansaría el domingo 12 para empezar en el lunes 13. Podrías organizar horario doble, mañanas y tardes, del lunes al jueves - en el viernes trabajaría solamente en la mañana. Probablemente de ahí vaya a Santiago - mi adorada Santiago - invitado por ICIRA. Así, UNICEF pagaría el pasaje Ginebra-México - Ginebra mientras ICIRA pagaría México-Santiago-México.

Soluciones inmediatas que deben ser tomadas: como no tengo, obviamente, pasaporte chileno, sino documento de viaje de Chile, todavía voy a México es necesario que el Ministerio de Relaciones Exteriores autorice al Consulado Mexicano de la Ciudad donde estoy a darme visa de entrada. Si esta providencia no es tomada no hay caso. Es urgente, pues, que obtengas del Ministerio tal determinación y que el Consulado Mexicano en Ginebra reciba tal autorización tan pronto cuanto posible. Estaré en Roma del 23 al 27 de este y, en París, UNICEF del 29 de este al 6 de julio. Volveré de París al 7. Ahí, al ir al Consulado el día 7 ya debo encontrar la solución, para que pueda viajar el 10, aunque no sepa todavía si hay vuelo en el 10. Esta debería ser otra ayuda que darías: a través de las fechas de ahí.

Aguardando tus noticias, recibe el abrazo
amigo del

Paulo Freire

