

## **La concepción de formación en la obra de Paulo Freiré**

***Germán Marino S.***

### Resumen

Este artículo entra a postular una periodización en la obra de Paulo Freiré, la cual estaría marcada por cuatro etapas: sus escritos en Brasil, antes del exilio (1964); el inicio de su trabajo en el exterior, que comienza con su estadía en Chile; sus actividades en el Consejo Mundial de Iglesias con sede en Ginebra, que lo conducen a adelantar una serie de asesorías a países africanos y su regreso a Brasil (1980).

Antes del exilio, Freiré emerge como un hombre influenciado por dos grandes perspectivas: el existencialismo cristiano y las visiones del desarrollismo nacionalista.

Su contacto con la situación chilena lo acerca a la influencia marxista, la cual se expresa en forma clara en los libros escritos a partir de los trabajos realizados en dos colonias portuguesas de reciente independencia (Santo Tomás y Príncipe y Guinea-Bissau).

Finalmente, se encuentra un Freiré que regresa a Brasil y que habla de no perder las esperanzas.

Paulo Freiré es uno de los pocos educadores latinoamericanos cuya obra es reconocida mundialmente. Su trabajo representa la expresión de todo un periodo histórico donde se soñó con un nuevo tipo de sociedad.

¿Cuál ha sido su concepción sobre la formación en todos estos años? (publica sus primeros trabajos hacia 1959) ¿Han existido cambios cualitativos? ¿Qué sucede con su pensamiento en las puertas de la posmodernidad?

¿Qué pasa entre un hombre que tuvo que salir exiliado del Brasil, y un hombre que casi veinte años después se convierte en el Secretario de Educación oficial de la ciudad de Sao Paulo?, ¿Se desradicalizó o se contextualizó?

¿En qué quedó la concientización?, ¿Cuáles eran sus presupuestos?, posee alguna vigencia a la luz de la situación actual?

Preguntas como las anteriores son las que de manera muy global intenta contestar este artículo.

Ciertamente somos concientes de que es éste tan sólo un acercamiento preliminar a una obra, a un hombre, en últimas, a un símbolo tan polémico como complejo.

#### Summary

This article postulates that there is a periodicity in the work of Paulo Freiré, which is marked by four stages: his writings in Brazil, before the exile in 1964, the start of his work abroad beginning with his stay in Chile, his activities in the World Council of Churches with headquarters in Geneva led him to develop a series of counselings to African countries, and his return to Brazil in 1980. Before the exile, Freiré emerges as a man influenced by two great perspectives: the Christian existentialism and the nationalistic development tendency.

His contact with the situation of Chile approaches him to the Marxist influence, this is expressed clearly in his books, which are written according to the works made in the two lately independent Portuguese colonies. (Saint Thomas and Prince and Guinea-Bissau).

Finally, there is a Freiré who returns to Brazil and talks about not losing hopes.

#### Exposé

Cet article postule une périodicité dans l'ouvrage de Paulo Freiré, laquelle serait marquée par quatre étapes: ses écrits au Brésil avant l'exil (1964), le début de son travail à l'extérieur qui commence avec son séjour au Chili; ses activités dans le Conseil Mondial d'Églises, avec siège à Genève, lui mènent à effectuer toute une série d'assessorats aux pays africains; et son retour au Brésil (1980).

Avant l'exil, Freiré émerge comme un homme influencé par deux grandes perspectives: l'existentialisme chrétien et les avis d'après le mouvement de développement nationaliste.

Son contact avec la situation Chilienne lui rapproche l'influence marxiste, laquelle s'exprime dans une forme claire dans les livres écrits á partir des travaux réalisés en deux colonies Portugaises, récemment independisées (Saint Thomas et Prince et Guinée-Bissau).

En somme, on trouve un Paulo Freiré qui retourne au Brésil et qui parle de ne pas perdre les espoirs

### **Del dirigismo explícito al populismo inductista**

**F**reiré es producto de su época. Y su época pregonaba la necesidad de la modernización del Brasil. Urgía un cambio. Brasil debía entrar en una nueva fase, la del desarrollo. Su "circunstancia", dentro de la fraseología de Ortega y Gasset, había cambiado y ese cambio a su vez implicaba un nuevo tipo de educación.

El peso de este proyecto educativo para ajustarse a la nueva fase, se evidencia desde la revisión del mismo índice de: *Educación como Práctica de la Libertad*, el cual aparece a continuación:

- I. La sociedad brasileña en transición.
- II. Sociedad cerrada e inexperiencia democrática.
- III. Educación versus masificación.
- IV. Educación y concientización.

La sociedad brasilera se encontraba en transición y la antigua Brasil era una sociedad cerrada y carecía de una experiencia democrática; de ahí que se requería una nueva educación. Pero una educación que no condujera a la masificación sino a la formación de personas (según el ideal Personalista Cristiano), todo lo cual se lograría mediante la concientización.

El índice del libro habla por sí mismo.

"El punto de partida de la transición es la sociedad cerrada[...] sociedad sin pueblo, antidualogante, dificultando la movilidad social ascendente. Desprovista de vida urbana o con una vida urbana muy precaria. Con alarmantes índices de analfabetismo. Atrasada. Dirigida por una élite yuxtapuesta a su mundo, en vez de integrada a él".<sup>1</sup>

En el tratamiento de la concientización se pueden reconocer dos posturas diferentes: la iluminista y la populista inductiva.

La postura iluminista se expresa básicamente en las obras anteriores a *Educación como Práctica de la Libertad* (Educación y actualidad brasilera/1959...). Tal como comenta Vanilda Paiva:

"El autoritarismo se manifiesta en los escritos de Freiré, de la misma forma que la ideología de su época (representada básicamente por el Instituto Superior de Estudios Brasileiros —ISEB—):

"[...] éstos ya sabían, por sus análisis objetivos, cuál era el sentido de la "fase histórico-social vivida por el país y por eso podían iluminar la sociedad con tal conocimiento. Podían proponer una "ideología del desarrollo", porque sabían que era lo mejor para todos[...] de otra parte, [...] la iluminación de la sociedad sólo podría lograrse mediante la lucha al nivel de las conciencias; dependía de la pedagogía de la no violencia...<sup>2</sup>

Ciertamente debe reconocerse que en Educación y Actualidad Brasileira, por ejemplo, Freiré se manifiesta contra el autoritarismo. Pero contra un tipo determinado de autoritarismo: el arcaico. Se criticaba el autoritarismo directo, que en no pocas ocasiones se manifestaba físicamente. Pero el iluminismo es un autoritarismo maquillado; operacionalizado a través de un diálogo cálido para beneficio del otro, cargado de mesianismo.

Este Iluminismo pretendía además, la transformación social dentro de los límites del sistema y mediante un diálogo racional, ordenado y pacífico. Es la razón la que manda al poder y la educación la que propaga la razón.

El Iluminismo retrocede significativamente en su obra *Educación como Práctica de la Libertad* (1965).

Aquí Freiré evita claramente identificarse con los Isebianos (los cuales defendían el nacionalismo desarrollista).

Ya no habla de "dar" conciencia, de llevarla a las masas; por el contrario, pone de rebeve lo negativo de tal donación y la importancia de la conquista y el derecho a la palabra (a pesar de que muchos de sus temas expresan un apego muy

grande a sus concepciones antañosas, lo que se evidencia, por ejemplo en las *Fichas de Cultura* seleccionados, que analizaremos posteriormente).

En este cambio de perspectiva entra a jugar un papel grande la influencia del Personalismo Cristiano (de ahí toda su crítica a la masificación).

Pero *Educación como Práctica de la Libertad* no logra emanciparse del corte mesiánico. El II unimismo es ahora trabajado por una postura aparentemente contraria: el populismo inductista. Las masas aquí son las que tienen la verdad (populismo) y el papel del educador es ayudar a tomar conciencia de esa verdad.

Sin embargo, los educadores se las "arreglan" para de manera fraterna ir "induciendo" su propia lectura de la realidad.

El educador es el que lee la verdad escondida en el pueblo pero al leerla no hace cosa diferente que trasponer su propia verdad.

El sesgo populista (mucho más explícito en *Pedagogía del Oprimido*), ha sido fácilmente detectado por los lectores de Freiré. Tanto, que aún en entrevistas recientes, debe todavía "defenderse" de "anular" el papel del educador en el proceso educativo.

Lo que permanece realmente velado es el carácter inductista de su populismo, no porque sea difícil de encontrar sino porque no es explícitamente presentado.

En *Educación como Práctica de la Libertad* hay un ejemplo muy claro, cuando habla de las fases para la alfabetización, plantea:

"La cuarta fase consiste en la elaboración de guías que auxilien a los coordinadores de debate en el trabajo.

Estas guías deben ser meras ayudas para los coordinadores, jamás rígidas prescripciones de debate en su trabajo".<sup>4</sup>

Se hacen guías para orientar el debate, es decir, el educador tiene unos objetivos previos.

Lo anterior, que podría polemizarse aduciendo que son guías abiertas queda aclarado por el propio Freiré en un ejemplo en el que comenta cómo un alumno de las sesiones de alfabetización de Angicos, ante el presidente Joao Goulart, declaró que ya no era masa sino pueblo.

Y había dicho más que una simple frase: escogió la participación decisiva que sólo el pueblo tiene, **y** renunció a la dimensión emocional de las masas. **Se** politizó.

¿De dónde un campesino analfabeto llega a una conclusión donde se diferencia de manera tan sutil masa y pueblo?

### **De la toma de conciencia, a la práctica social: encuentro con el marxismo.**

La segunda etapa dentro del pensamiento freiriano se inicia con su obra más difundida *Pedagogía del Oprimido*. Es esta una obra de transición donde persisten antiguas ideas pero simultáneamente van gestándose nuevos planteamientos. En ella juega un papel fundamental su estadía en Otila donde se encuentra con el marxismo. Esta etapa se caracteriza por:

a) Una modificación gradual del análisis de la problemática social. Se pasa de la concepción desarrollista-nacionalista, donde el problema es visto como desfase, como asincronía entre sociedad atrasada y sociedad moderna, al análisis estructural, donde aparecen la dimensión política de la educación, las clases sociales, la comprensión de las relaciones sociales de producción y la dependencia externa. Pero esta etapa es una etapa de transición, donde se van operando cambios graduales:

El Freiré del 60, continuó durante algún tiempo utilizando un referencial teórico en el que aún no tenían cabida que permitieran analizar el problema en términos estructurales[...] y para la cual los déficits educativos de los sectores populares, ya no se interpretaban como producto de los vacíos culturales, como producto de la prevalencia de un modelo capitalista dependiente<sup>5</sup>.

Freiré realiza una autocrítica al respecto:

"En mis primeros trabajos no hice casi ninguna referencia al carácter político de la educación. Más aún, tampoco hice referencia al problema de las clases sociales ni a la lucha de estas[...] estaba ideologizado, ingenuizado, como pequeño burgués intelectual"<sup>6</sup>

O como plantea Barreiro: "era necesario pasar a comprender en términos de clase, lo que anteriormente se comprendía en términos de hombre" .

b) Aclarar que no basta con la comprensión de la realidad (toma de conciencia) sino que es necesario pasar a la práctica social.

La idea existencialista cristiana (Jaspers) y fenomenológica de que la liberación se obtiene al tomar conciencia de que se es un ser histórico (conciente de su inconclusión y cuya vocación ontológica es ser más), entra en crisis y comienza a ser remplazada por la necesidad de articularla a la acción.

Tal como lo menciona Susana Sawyer, en su artículo: "Freiré visto desde el ángulo fenomenológico":

"Dice Luypen —un reconocido fenomenólogo: Mediante el conocimiento, hombre y mundo llegan a ser ellos mismos". "El hombre llega a ser porque se abre paso sobre el determinismo de la naturaleza...] pero no puede ser él mismo solo, necesita de la naturaleza, ser con ella."

Creo que este significado es exactamente lo que Freiré quiere reproducir cuando plantea su proceso de problematización...

El mismo Freiré, refiriéndose a una entrevista que se le hiciera en Chile durante 1972, dice:

"En *Educación como Práctica de la Libertad* tuve algunos momentos que anunciaban que había sido picado de subjetivismo. Lo que pasa es que ya me hice esta autocrítica hace tres años, pero hay personas que siguen criticando ese libro sin haber leído la crítica de mí mismo<sup>9</sup>.

Freiré va pues modificando su análisis; en 1974 reitera su posición (téngase en cuenta que *Pedagogía del Oprimido* es publicado en el 70), diciendo:

"[...] al considerar el proceso de concientización tomé el momento de develamiento de la realidad social como si fuese una especie de motivador de su transformación. Mi error no consistía en reconocer la importancia del conocimiento de la realidad en su transformación. Mi error consistió en no haber tomado esos dos polos juntos en su dialecticidad<sup>10</sup>.

Agrega, en la entrevista publicada por el CEAAL, antes citada:

"Me autocritiqué cuando vi que parecía que pensaba que la percepción crítica de la realidad, ya significa su transformación."

c) Del llamado abstracto al cambio a la acción organizada.

Freiré inicialmente plantea que a medida que se va tomando conciencia, se va cambiando la realidad.

Se sostiene que por el hecho de ver el mundo de una manera diferente, las personas cambian. Y si las personas cambian, el mundo cambia.

"La tendencia natural en los Círculos de Cultura, escribe Freiré en 1966, será la transformación gradual, a veces muy rápida, de grupos de estudio en grupos de acción. En realidad, a medida que los grupos van siendo desafiados por situaciones cada vez más problemáticas, ellos desarrollan su conciencia aclarándola, y pasan de la comprensión de la situación a la acción sobre ella..."<sup>11</sup>

Como resultado de su encuentro con el marxismo, se va acercando a la idea de que es necesario una acción orgánica, sin entrar a precisar nada al respecto.

El hecho de la indefinición, plantea Bosco Pinto, "hace que la concientización genere un sentimiento de frustración".

Algunos atribuyen esta frustración a la falta de una mediación como el partido político (Darcy de Oliveira), otros, a la inserción de las prácticas de concientización en las estrategias políticas de gobiernos reformistas; de todos modos, tales lecturas se posibilitaron debido a la falta de definición política ideológica del propio Freiré.

d) Reconocimiento parcial de la directividad del educador.

En síntesis, es este un periodo de transición motivado por su encuentro con el marxismo.

Pero su propuesta metodológica no se modifica sustancialmente.

El educador continúa seleccionando desde los grupos con que va a trabajar, pasando por la investigación temática hasta la coordinación de los Círculos de Cultura.



Se pasa de un populismo inductista a una posición de directividad reconocida pero ambigua.

La famosa aseveración freiriana: "nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo. Los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador", es un ejemplo de tal ambigüedad.

Para muchos, esa era la expresión de una propuesta no directiva aunque la práctica concreta fuese diferente porque desde la codificación hasta la decodificación, hay un proceso intencionado hacia el logro de objetivos, que tienen una connotación política, en el sentido que apuntan a un cambio en la percepción y comportamiento de los grupos sociales, ya sea con fines integracionistas o liberadores.

Al respecto Freiré reconoce que: "La educación, cualquiera que ésta sea —tanto la autoritaria como la democrática— implica cierta directividad."

De manera más radical (1989), dice:

"Cuando uno, como educador, dice que es igual a su educando, o es un mentiroso y demagógico o es incompetente. Porque el educador es diferente del educando por el hecho mismo de que es educador[...] No existe educación no directiva, y esto ya está dicho en *Pedagogía del Oprimido*"<sup>13</sup>

Pero a pesar de las explicitaciones actuales, lo cierto es que aunque la directividad aparece en esta etapa de una manera ambigua se encuentra planteada y no como en la etapa inicial, donde era encubierta a través de un populismo, el cual terminaba "traicionándose" puesto que al final se inducía el "mensaje" diseñado de antemano.

Quizá se podría decir que se vislumbra aquí el paso del inductismo populista al inductismo vergonzante, no reconocido suficientemente.

El mayor afinamiento de esta etapa en términos metodológicos, es la incorporación de la observación participante (con Diarios de Campo incluidos), para la investigación del universo problemático y vocabular. Ciertamente, desprovisto tanto de su ingenuidad política como de un carácter manipulador, el uso de una perspectiva etnográfica (que llega en Freiré incluso a tener algunos componentes participativos), podría ser uno de los componentes más rescatables de su obra.

No obstante, el experimento etnográfico planteado en *Pedagogía del Oprimido* se encuentra inserto dentro de la ambivalencia señalada anteriormente.

## **De la apoliticidad de la educación, al culto de las vanguardias**

En un proceso que parte de una posición donde no se reconoce el carácter político de la educación. Freiré, que lentamente va acercándose al marxismo, termina alineándose, en las experiencias africanas, a la vanguardia de los partidos que consiguen la independencia de Portugal.

Tal alineación se expresa básicamente en dos de sus obras: *Cartas a Guinea-Bissau* y *Cartas a Santo Tomás y Príncipe*.

Como menciona Antonio Monclús:

"GB es el texto más militante de Freire[...] Se identifica con las tesis del Partido Africano para la Independencia de Guinea y Cabo Verde, que lideró Amílcar Cabral[...] Ve en el régimen una experiencia semejante a la revolución cubana, la cual admira<sup>4</sup>.

Freiré, al decir de Antonio Monclús, considera a Amílcar Cabral, a semejanza del Oíé Guevara y de Fidel Castro, un representante de esa expresión tan querida y reiterada en sus escritos: "la comunión con su pueblo".

El mismo Freiré, en la introducción de *Cartas a GB*, comenta:

"La única manera como podríamos prestar nuestra colaboración, por modesta que fuera, era en cuanto militantes y nunca como especialistas neutrales"<sup>15</sup>

Esta adhesión posee para algunos (Darcy de Oliveira), cierta autonomía, que matizaría su admiración incondicional a las vanguardias.

fiel a su rechazo de toda manipulación y trasposición del saber, advierte que las relaciones entre partido y clases oprimidas no pueden ser una relación entre un polo portador de conciencia histórica y otro portador de una conciencia

De todos modos, al analizarlos textos globalmente (GB y STyP), se evidencia una militancia que no deja de tener una gran dosis de reverencia, como se verá enseguida: para el Camarada presidente "si no se está de acuerdo con el proyecto socialista, entonces[...]" [...] y además, "es posible discrepar pero sólo admitiendo de entrada que de lo que se trata es de construir el socialismo".

"Toda educación, [dice Freiré], tiene una intención política. No es por otra razón, que el Cantarada presidente dice muy bien, en un momento en el Primer Seminario Nacional de Alfabetización de Adultos, en Diciembre de 1976:

Siempre dijimos que no podíamos confiar la tarea de la educación a profesores neutros. Un educador que no se identifica con los objetivos de nuestro movimiento, que no está de acuerdo con la lucha por la construcción de una sociedad socialista en STyP, no sirve. No podemos admitir—finaliza el Camarada Presidente— mercenarios en educación

En la misma línea anterior, en los Cuadernos que envía a Santo Tomás y Príncipe no duda en admitir que algunos ejercicios podrían consistir en transcribir en el cuaderno las consignas del partido, que los alfabetizados pueden ver en los periódicos o pintados en las paredes<sup>18</sup>

Desde el punto de vista de la formación de educadores, se podría hablar de mayéutica, en la medida que el punto de llegada está predeterminado, los proyectos de la vanguardia, y la educación deben ir gradualmente, con diálogo y participación, haciendo que los educandos alcancen ese punto.

Metodológicamente es interesante anotar que Freiré en STyP, programa la introducción de temáticas por parte del educador (las cuales deben surgir de los análisis cotidianos que éste haga); es decir, alienta cierto grado de iniciativa; sin embargo ésta se encuentra dentro de un contexto muy estructurado (son tres unidades de un total de veinticuatro. El resto está dado). De ahí que es plausible interpretar tal autonomía como una estrategia que en últimas lo que consigue es optimizar la transmisión del mensaje global y central, y lo hace al retomar una antigua idea completamente olvidada: la de cotidianidad de la temática de la cartilla.

Recuérdese que el universo problemático y vocabular, en las primeras propuestas, debía ser particular, específico para cada subpoblación, y surgía como resultado de una investigación en terreno. En el periodo masivo de África, sólo se redacta una cartilla para toda la población.

## **De la Educación de la Ciudadanía a la reivindicación del posmodernismo progresista**

Paulo Freiré regresa a Brasil en 1980, después de más de quince años de exilio.

En el Brasil de la década del ochenta ya no se habla de concientización: el universo temático es algo carente de lógica y orden, parte de una disgregación cultural que debe ser articulada por el educador" (Wanderley, 1984). Cobra fuerza la noción de saber popular a partir del cual y en función de los intereses y necesidades de los grupos, se redefinen los fines y proyectos educativos (Rodríguez Brandao, 1984).

Freiré habla de reinventar la concientización.

En 1981 trabaja con la Arquidiócesis de Sao Paulo y elabora un material para apoyar el análisis del acontecer político nacional. Se critica el populismo, el régimen autoritario y la división del pueblo por parte de los partidos políticos (IDAC, 1982).

En 1985 vuelve a trabajar en el sistema público de enseñanza. En Perman-buco lanza el programa de alfabetización de jóvenes y adultos. Su punto de arranque son ahora los testimonios de quienes participan en la experiencia. Organiza la temática espacialmente desde lo inmediato (vivienda, salud...), pasando por lo cercano (alcaldía, iglesia...), hasta lo mediato (Brasil, Reforma Agraria...).

En Noviembre de 1988 el Partido de los Trabajadores gana las elecciones y Freiré entra a dirigir la Secretaría Municipal de Educación de Sao Paulo.

Freiré postula la alfabetización como elemento para la formación de la ciudadanía<sup>19</sup>. La variable política tiene ya un peso diferente. La alfabetización es sólo un elemento dentro de los derechos ciudadanos y se reconocen los límites que imponen las condiciones políticas:

No hay práctica que no esté sometida a ciertos límites[...] No basta decir que la educación es un acto político[...] es preciso asumir la comprensión de los límites[...] La práctica tiene que ver con el problema del poder, que es de clase y tiene que ver con el conflicto y lucha de clases. Comprender el nivel en que se encuentra la lucha de clases es indispensable para la delimitación de los contenidos de la educación, de lo históricamente posible, de los límites de la práctica político-educativa<sup>20</sup>"

La década de los ochenta se acaba: los sandinistas pierden las elecciones, el Frente Farabundo Martí, firma un acuerdo de paz en El Salvador, los socialismos reales se desploman. Los tiempos de la claridad en la construcción de una nueva sociedad se han desdibujado. Muchos pregonan la muerte de las ideologías.

En 1993, Freiré retoma "la bandera de la esperanza[...] hay que volver a pensar en lo inédito viable, en lo posible"

Hace un llamado a la comprensión de la posmodernidad progresista y un rechazo al neoliberalismo conservador <sup>2</sup> "Hay que ser posmodernos, menos seguros de nuestras certezas"<sup>23</sup>

"Me siento absolutamente en paz al entender que el desmoronamiento del llamado socialismo realista no significa, por un lado, que el socialismo en sí haya demostrado ser inviable, y por otro, que la excelencia del capitalismo haya quedado demostrada.

Hay momentos históricos en que la supervivencia del todo social plantea a las clases la necesidad de entenderse, lo que no significa que estemos viviendo un tiempo histórico vacío de clases. Las clases sociales continúan existiendo y luchando por sus intereses propios.<sup>25</sup>

"La afirmación de que el discurso ideológico de las izquierdas ya no existe[...] es un discurso ideológico y mañoso de las clases dominantes. Lo superado es el discurso fanático[...]"

En Febrero de 1995, cuando en la revista *Presenca Pedagógica*, el entrevistador (Neidson Rodríguez) le pregunta qué permanece y qué se ha modificado en Freiré, responde:

"Tengo miedo de responder esa pregunta, porque aparentemente puede sonar poco humilde: Me he radicalizado."

## NOTAS

1. FREIRÉ Paulo, *Educación como Práctica de la Libertad*, Editorial América Latina, Bogotá, p. 65.
2. PAIVA Vanilda, *Paulo Freiré y el nacionalismo desarrollista*. México: Editorial Extemporáneos, 1981. p. 193.
3. Al respecto véase, por ejemplo MONCLUS Antonio, *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freiré*, Editorial Antropos, España, 1988, p. 29.
4. FREIRÉ Paulo, *Educación como Práctica de la Libertad*, obra citada, p. 159.
5. GAGARDO Marcela, *La concientización en América Latina: una revisión crítica*. OEA, CREFAL, Pátzcuaro, México, 1991, p. 45.
6. Citado por TORRES Rosa María, *Educación liberadora y educación popular*, Freiré en debate, Cedeco, Quito, Ecuador, 1987, p. 37.
7. BARREIRO, J, *Educación popular y proceso de concientización*, Siglo XXI editores, Buenos Aires, 1974.
8. SAWYER Susana, *Freiré visto desde un ángulo fenomenológico*, Paulo Freiré en América Latina, Carlos Torres Novoa (compilador), Ediciones Gernica, México, 1979, p. 81.
9. CEAAL, Paulo Freiré en Buenos Aires, Acto preparatorio de la III Asamblea Mundial de Educación de Adultos, Junio de 1985.
10. FREIRÉ Paulo. Algunas notas sobre concientización, Ginebra, en *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*, p. 86
11. En GAJARDO Marcela, citado, p. 56.
12. CHIAPPINI Ligia, *Encontró com Paulo Freiré, Educacao e Sociedade*, No. 3 Cortez y Mores, Sao Paulo, 1979, p. 59
13. TORRES Rosa María, citado, p. 45.
14. MONCLUS Antonio, *Pedagogía de la Contradicción*, Editorial Antropos, Barcelona, España, 1988, p. 110.

Revista Educación y Pedagogía Nos. 14 y 15

15. FREIRÉ Paulo, *Cartas a Guinea-Bissau*, Editorial Siglo XXI, México, 1977, p. 15.

16. En Marcela GAJARDO, citado, p. 47.

17. En Germán MARINO, *Traducción y críticas al último trabajo de Freiré en África, Cartas a Santo Tomás y Príncipe, Freiré en debate*, CEDECO, Quito, Ecuador, 1989, p. 13. Reedición del libro con el mismo título publicado por Dimensión Educativa de Bogotá, en 1982.

18. ídem, p. 123.

19. FREIRÉ Paulo, *A educacao na Cidade*, Cortez Editora, Sao Paulo, 1991

20. ídem.

21. FREIRÉ Paulo, *Pedagogía de la esperanza*, Editorial Siglo XXI, México, 1993, p. 9.

22. ídem, p. 10

23. ídem, p. 92.

24. ídem, p. 90.

25. ídem, p. 89.

26. ídem, p. 89.

## BIBLIOGRAFÍA

- BANDERA, A. *Paulo Freiré. Un pedagogo*. Bogotá: CEDIAL, 1981.
- BOUFLEUR, J.P. *Pedagogía Latino-americana: Freiré e Bussel*. Brasil: Ed. LivrariaUnijul, 1991.
- FREIRÉ, R *El Mensaje de Paulo Freiré*. Madrid: Ed. Marsiega, INODER 4 Ed, s.f.
- FREIRÉ, R *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 1993.
- FREIRÉ, R *Política e Educaçao*. Sao Paulo: Ed. Cortez, 1993.
- FREIRÉ, R Yo, Paulo Freiré. En: *El Mensaje de Paulo Freiré*. Madrid: Ed. Marsiega, INODER 4 Ed, s.f.
- FREIRÉ, P. y FAUNDEZ, A. *Por una pedagogía da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz y Terra, 1985.
- FREIRÉ, R y GUIMARAES, S. *Sobre educaçao (Diálogos)*. Rio de Janeiro: Paz y Terra, Vol. 1,1982.
- FREIRÉ, P. e ILLICH, I. *Diálogo: desescolarización, estructuras, liberaciones, educación*. Buenos Aires: Busqueda-Celadec, 1975.
- FREIRÉ, R y MARINO, G. *Cartas a los alfabetizadores*. Quito: CEDECO, 1989.
- FREIRÉ, P. y PICHON-RIVIERE. *O processo educativo segundo*. Buenos Aires: Instituto Pichon-Riviere de Sao Paulo, 1985.
- FREIRÉ, P. y SCHIPANI, D. *Educación, Libertad y Creatividad*. Estados Unidos: Institute of Mennonite Studies. 1992.
- GADOTTI, M. *Paulo Freiré, su vida y su obra*. Bogotá: CODECAL, s.f.
- GAJARDO.M. *La concientización en América Latina: una revisión crítica*. México: OEA, CREFAL, 1991.
- JANNUZI, G. *Confronto pedagógico: Paulo Freiré eMobral*. Sao Paulo: Cortez/Moraes, 1979.
- MONCLUS, A. *Pedagogía de la contradicción Paulo Freiré*. Barcelona: Anthropp.
- PAIVA, V. *Paulo Freiré y el nacionalismo desarrollista*. México: Editorial Extemporáneos, 1981.