

Revolución pedagógica y política educativa en Paulo Freire

Diego Morollón del Río¹

Recibido: 26-10-2022 / Aceptado: 18-4-2023 / Publicado: 11/7/2023

Resumen. Paulo Freire ha sido reconocido como uno de los pedagogos más importantes del siglo XX, sin embargo, su obra va más allá de la pedagogía en diversos aspectos. La vinculación de sus textos con situaciones políticas de transición o de transformación en diferentes lugares del mundo como Pernambuco, Brasil o Guinea-Bisáu, antigua colonia de Portugal en África, nos hacen notar una transversalidad de su teoría que bascula hacia la filosofía política y la sociología. En este artículo se constata cómo en las obras de Paulo Freire redactadas sobre procesos político-pedagógicos y biográficos, se encuentra un esquema organizacional del poder y de la participación de las poblaciones en las tomas de decisiones frente a problemáticas sociales. Para ello se partirá de su circunstancia en Brasil, como mapa donde incardinar la obra de Freire, y de ahí se pasará a la teorización de uno de sus textos más visibles como es *Pedagogía del Oprimido*. En esta obra, fruto de tales circunstancias, nuestro autor establece un paralelismo entre la teoría educativa y la política. En ella también encontramos una reflexión sobre sujetos que renuevan premisas de la teoría tradicional política y que establecen el campo de aprendizaje de nuevo en forma de dialéctica.

Palabras clave: pedagogía política; Pedagogía del oprimido; educador; educando; líder.

[en] Pedagogical revolution and political education in Paulo Freire

Abstract. Paulo Freire was considered as one of the most important specialists in pedagogy in the twentieth century. However, his work goes beyond pedagogy in several aspects. There is a connection between his texts and political situations in different places like Pernambuco, Brazil or Guinea-Bissau, one of Portugal's last colonies. Moreover, this link makes us notice the multidisciplinary feature of Paulo Freire's theory, between political philosophy, philosophy of education, and sociology. On the one hand, this article tries to demonstrate the connection between political and learning processes, but on the other hand, it goes deeper in the characterization of the terms that describe both paths of political organization and the ways to make decisions when we think within the political field. To do that, we will go from Freire's context to his most acknowledged book, *Pedagogy of the oppressed*. In this book, Freire established a parallelism between education and social movements, renewing premises about traditional theory in politics and taking a basis in dialectics.

Keywords: political pedagogy; Pedagogy of the oppressed; teacher-student; leader.

Cómo citar: Morollón del Río, Diego (2023). Revolución pedagógica y política educativa en Paulo Freire. *Las Torres de Lucca. Revista internacional de filosofía política*, 12(2), 219-227. <https://dx.doi.org/10.5209/ltl.84433>

Paulo Freire nació en Brasil, Pernambuco, Recife, en 1921. En el seno de una familia de clase media que sufrió la crisis económica de 1929. Freire estudió en el colegio Oswaldo Cruz en Recife y posteriormente fue a la universidad de esa misma ciudad a estudiar derecho, una carrera que pronto cambiaría dadas algunas experiencias con esa profesión que en sus comienzos contradijeron sus principios. Su trabajo posterior fue el de maestro de su lengua materna, el portugués, e igualmente al mismo tiempo militó en el sindicato de trabajadores llamado SESI, donde empezó a coordinar grupos de alfabetización. Para entender el escenario en donde Freire desarrolla su actividad y elabora un pensamiento sobre la educación en paralelo con una teoría sobre política, hemos de entender su contexto.

El paisaje político donde empezó a desarrollar estas actividades (y entre otras su famoso método de alfabetización) fue en un país como el Brasil de finales de los cincuenta y principios de los sesenta. El país se encontraba en una época de transición que continuaba con las tremendas transformaciones de mediados del siglo XIX, el proceso de industrialización de la primera mitad del siglo XX y los gobiernos que aplicaban una política de “desarrollo y nacionalismo” que se han denominado populistas (Weffort, 1978).

¹ Departamento de filosofía en IES Los Molinos, Cartagena, España. En el momento de la redacción del artículo era becario CONACYT en la Universidad Nacional Autónoma de México.
Correo electrónico: diego.morollon@murciaeduca.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3093-2952>

Freire pensaría en el salón de clases, por analogía, junto con lo político, una teoría paralela entre ambas, lo cual es el objetivo de este artículo. Las fases del discurso político están también en el aula, y al contrario, las fases de lo pedagógico están en las transformaciones colectivas sociales, porque se entienden como un proceso de aprendizaje en la praxis. Fenómenos que próximamente veremos y que acompañan a esto serían la existencia de un/a líder, un mensaje, una “masa” y una política que se cruza en ese campo con el aprendizaje y lo epistemológico.

Esta perspectiva, que une de alguna manera lo educativo con lo político, ha sido abordada por una larga tradición. Podemos remontarnos a la antigua Grecia incluso, con Platón en *La República*, quien habló exhaustivamente de la educación que debían seguir los gobernantes y de cómo esta conectaba con lo que luego posteriormente pondrían en práctica la teoría adquirida en el proceso pedagógico. Es obvio que los contextos eran diferentes, pero ya hay en el referente clásico del pensamiento político una conexión entre la organización social y lo educativo. Freire vio en Platón un pensamiento dialéctico importante en el que los procesos cognitivos iban también de la mano con los que organizan la sociedad.

Para Platón, sin embargo, la “toma de conciencia” no se refería a lo que los seres humanos sabían o no sabían o sabían mal en torno a sus relaciones dialécticas con el mundo. Tenía que ver con lo que los seres humanos una vez supieron y olvidaron al nacer. Conocer era, por tanto, recordar o recuperar conocimientos olvidados. La aprehensión dialéctica de las relaciones seres humanos-mundo, pero en el esfuerzo por recordar un “logos” olvidado.

Para que el diálogo sea el sello del acto de verdadero conocimiento, es necesario que los sujetos cognoscentes traten de aprehender científicamente la realidad en el sentido de descubrir su razón de ser, lo que la hace como es. Así, conocer es no recordar algo previamente conocido y ahora olvidado. (Freire, 1981, p. 45).

Empero, para Freire una construcción colectiva-racional del conocimiento de las realidades sociales sería importante para avanzar en una transformación dialéctica de la realidad política. Para que eso se produzca podemos apuntar por ahora a tres cuestiones en este somero adelanto: La primera, considerar al pueblo (concepto referido en *Pedagogía del oprimido* (2008) literalmente como *povo*) y al/la líder, ambos, como sujetos con conocimiento de la realidad (a modo de aprendizaje sobre la realidad social), empoderando a ambos en una dialéctica epistemológica. Para conseguir unos fines o utopías sociales, la justicia, la igualdad, las propuestas de unos tienen que ser completadas con las de otros. La condición necesaria de esto sería, en segundo lugar, el diálogo racional: habría entonces comunicación en el mismo código –y no ambigüedad simbólica. Y en tercer lugar, el proceso de aprendizaje entre el/la líder y el pueblo, sería práctico. O dicho de otro modo, el transcurso de la construcción del conocimiento es ya una dinámica “de acción” en el que debería haber coherencia para Freire.

Contexto

Situamos ahora algunos puntos fundamentales que nos harán entender en qué lugar y tiempo desarrolló Freire su teoría político-educativa. Para empezar respecto a cuestiones económicas que irán formando lo sociológico en los tiempos de Freire en Brasil localizamos que la cultura del café había desplazado en importancia a las producciones más relevantes de la economía brasileña desde los inicios de la colonia, el azúcar y más adelante el oro (Freyre, 1989). Igualmente y ligado a este hecho –además de con el auge de la industria textil de mediados del siglo XIX– se inicia un éxodo rural del campo a la ciudad, lo que hizo que el mercado interno empezara a ampliarse. Por otro lado, la abolición de la esclavitud a mediados del siglo XIX había tenido como consecuencia la aparición de las relaciones entre asalariado y capitalista. Estas variables comenzaban a poner las bases de un capitalismo incipiente (Azevedo (1950) lo ha situado el inicio en 1885) tomando cierta consolidación por la ampliación de mercados con la primera gran guerra intra-imperial de 1914. Todo ello hizo que estos espacios para el comercio dieran impulso a la producción tanto en el exterior como en el interior del país. Así pues, esas condiciones se plasmarían en el desarrollo de una industria amplia, compleja y consolidada. Por todo esto:

A finales del siglo pasado [siglo XIX] con el desarrollo de un incipiente mercado interno y después de la Guerra de Paraguay con la creciente importancia del Ejército, comienza a surgir una clase media como fuerza política. Toma el poder con la proclamación de la República, y lo pierde en seguida con la elección de Prudente Marais, lo recupera más tarde con la Revolución [de 1930]. (Bresser-Pereira, 1968, p. 118).

La Revolución del 30 significa un momento de ruptura con respecto a un pasado cultural y económico con reminiscencias coloniales. Autores como Bresser-Pereira lo apuntaron como momento de no retorno (1968, p. 30). La oligarquía agraria y comercial que había dominado Brasil desde la conquista, primero con los intereses colonizadores y luego unidos a los intereses de los países industrializados, principalmente de Inglaterra, no mantendría más su poder del mismo modo ante el surgimiento de nuevas clases sociales. Las transformaciones y cambios del país se aceleraron y afectaron a las estructuras sociales y políticas, sobre todo desde esa fecha. La historia de Brasil tiene un antes y un después en el hito que dinamizó las relaciones de poder entre una oligarquía agraria y una clase media funcional, industrial y militar en ascenso.

El aumento de la citada clase reconfiguró el orden preestablecido. La aparición de un nuevo sujeto político, en gran medida por los cambios infraestructurales, chocó con la oligarquía agraria latifundista. Ese sería básicamente el movimiento interno de la Revolución de 1930. La tensión entre esos grupos, en constante tira y afloja, muestra el escenario social de Brasil durante las tres décadas siguientes a la revolución. En el 32 hay una contra-revolución sin

éxito, prueba de la disputa por el gobierno a la que nos referimos. Ahora bien, esa tensión en el poder estaba mediada por la transformación en lo económico, con la introducción de la industria, la producción en serie, el trabajo asalariado y la acumulación de capital.

A partir de esto, los sucesivos gobiernos en Brasil presidieron un crecimiento considerable en la economía. De la década del 50 hasta la década del 60 el gran desarrollo industrial hizo que la producción global del país aumentara un 122% (Bresser-Pereira, 1968, p. 42) con el consiguiente progreso en la renta y el producto interior bruto. Muestras de que las últimas fases de la consolidación del capitalismo a finales de los años 50 acompañaban el plan de desarrollo. El gobierno de Kubitschek, elegido por las fuerzas de la revolución de 1930, encarrila las últimas fases del desarrollismo. Asesorado por la CEPAL, propone el plan de metas, reflejado principalmente en la apuesta por el ramal automovilístico. Llegando la producción en 1960 a más de cien mil vehículos al año. Esta industria acompañaba igualmente a la metalúrgica, química y petrolera (con Petrobras). Del mismo modo se produjo un aumento en los salarios y en la población. El problema en aquel momento de expansión fue entonces quién hacía las inversiones, si el capital extranjero o nacional. Convirtiéndose en una de las tensiones que protagonizaron el final de una etapa que dio lugar a una radicalización de posturas en las clases sociales.

La polarización se reflejaba en lo que se denominó como alarmismo (Pereira, 1968, p. 119 y ss.). Propaganda difamatoria basada en el miedo de que Brasil pudiera seguir la Revolución cubana de 1959. Es entonces cuando la clase media que había provocado la industrialización, se vuelve más conservadora. El desenlace de la situación es sabido, fue el golpe de estado de 1964. El ejército, que siempre había asumido el papel de árbitro dentro de las transformaciones del país, también se pasó del lado conservador. Un bando en el que se pusieron de acuerdo tanto la alta burguesía nacional como la extranjera, traicionando así las bases ideológicas del nacionalismo, el cual había conseguido desarrollar la industrialización del país. Este fenómeno se convertiría unos años más tarde en el centro de la Teoría de la Dependencia, la cual, a través de la experiencia de Brasil, pero también de todo el resto de situaciones similares en Latinoamérica, llegó a negar la posibilidad de la existencia de una burguesía nacional independiente latinoamericana.

El concepto prevaleciente hasta el golpe de Estado fue el de desarrollismo. Este es definido como un proceso social global, en que las estructuras económicas, políticas y sociales sufren profundas transformaciones. Su principal característica es la industrialización; hasta tal punto que las décadas de 1930 a 1960 también son denominadas en la historia de Brasil como el período de Revolución Industrial “final”. Surgieron entonces una gran cantidad de fábricas, desde el taller hasta la cadena de montaje y la industria automovilística, y otras más, a partir de la inversión de capital tanto nacional como extranjero en los centros de São Paulo y Río de Janeiro.

Con esta nueva circulación de mercancías se consolidaría definitivamente el mercado interno, a lo cual le sigue el “cese de importaciones”. Es decir, se pasa de producir para exportar (materias primas) a producir para consumir, de modo que se reduce la dependencia a la hora de recibir productos ya elaborados. Siempre quedaría un tipo de importación de equipamientos y una laguna en la innovación tecnológica para la autosuficiencia, pero básicamente, el trascurso de la industrialización siguió los pasos de esa extensión del mercado y de ampliación de industria. Este largo y extenso proceso continúa y alcanza su clímax hasta el gobierno de Kubitschek, a finales de la década de 1950.

Antes de él, quien había puesto las bases de un gobierno que mediara en la tensión política entre las oligarquías, la nueva clase media y el proletariado, fue Getúlio Vargas, personaje central en los tiempos a los que nos referimos. Su figura resume la de los gobiernos que se sucedieron. Con matices, eso sí, pero deudores de él. Vargas fue el verdadero artífice de la difícil alquimia entre clases sociales que encontramos en el populismo de Brasil durante la primera mitad del XX. En sus dos gobiernos, de 1930 a 1945 con formas autoritarias y dictatoriales, y con su vuelta desde 1950 a 1954 alzado por el poder de las masas, se consolidaba una manera popular de hacer política. La cual la caracterizó desde el terreno, Weffort:

Se establecen (...) las siguientes condiciones generales para el populismo: 1 “masificación”, provocada por la “proletarización” (de hecho pero no consciente) de amplias capas de una sociedad en desarrollo que desvincula los individuos de sus cuadros sociales de origen y los reúne en la “masa”; [también definida como] conglomerado multitudinario de individuos, relacionados entre sí por una sociabilidad periférica y mecánica; 2 Pérdida de la representatividad de la clase dirigente, y en consecuencia de su “ejemplaridad” (...) [que] pasa a transformarse en “dominante” parasitariamente; 3 La unión de estas condiciones con la presencia de un líder dotado de carisma [Vargas] (1978, p. 26).

El populismo es un tema importante aquí ya que Freire lo analizó en *Pedagogía del oprimido* (2008) dedicando varios apartados a ello. Tal y como lo ha visto acertadamente Araújo (2002, pp. 41-42). Nuestro autor siempre tendería al análisis del tema desde una perspectiva en donde lo importante es la emergencia del sujeto en el grupo (y no de la masa), dando cuenta de las condiciones de su conciencia en diálogo con el otro y la otra. Esta crítica que se forma comunitariamente aspira a una mejora económica y social, evitando la masificación y el paternalismo o asistencialismo. Haciendo análisis del populismo, Freire expone dónde el sujeto deja de ser autoconsciente, respondiendo mecánicamente a la manipulación, en vez de ejercer la reflexión. Sin embargo, Freire ha sido analizado desde el espectro pedagógico, pero hay que observar este análisis político que subrayamos en su obra más importante.

Entrecruces entre el campo educativo y el político en Paulo Freire

A partir de este contexto es que hay que comprender la obra de nuestro autor. Si existe una *Pedagogía del oprimido* es porque está encarnada en las transformaciones y convulsiones de la sociedad brasileña en aquellos años. Cuando

en esta obra se habla de populismo, se refiere a los actores políticos que hemos mencionado. Y cuando se comenta la irrupción de las masas, se establecen analogías con las distintas clases sociales que en el tiempo y lugar a la sazón emergían y participaban políticamente a partir de las transformaciones económicas mencionadas.

A partir de esto, hay que señalar igualmente la posición tanto educativa como política que desarrolló Paulo Freire en ese ambiente. Por un lado, organizaba círculos de lectura y culturales, donde tuvo un papel muy relevante en la alfabetización. De hecho, Paulo Freire tuvo una resonancia en Brasil con el gobierno de Goulart, por sus buenos resultados en la mejora de las tasas de alfabetización coordinando los círculos de cultura. Fue un personaje reconocido en esa época y posteriormente solicitado en otros países para llevar a cabo la misma labor. Pero he ahí que la alfabetización para él también debía ser un proceso político. No se puede desvincular de él y además debe ser pensado en su conjunto. En este sentido, reducir la obra de Freire a un simple método de alfabetización es un error de interpretación.

Los círculos de cultura estaban vinculados con el sindicalismo, con una toma de posición en la dialéctica entre clases sociales. A medida que su trabajo constaba de la organización de círculos de lectura en el sindicato de trabajadores SESI, a principios de 1960, se producían las relaciones de diálogo político de base que podían verse teorizadas, como decimos, desde una posición pedagógica, pero también como una perspectiva organizacional de acuerdo con las transformaciones sociales que estaba viviendo el país.

Algo que también tuvo repercusiones en la obra de Freire fue la toma de distancia al exiliarse en Chile tras el golpe de estado, donde continuó precisamente con dinámicas parecidas en ese país, especialmente con campesinos, que también daban lugar en su organización a plataformas políticas en el momento justo antes de Allende (de donde surgió su obra *¿Extensión o comunicación?*). La síntesis hacia donde dirigió esas experiencias fue finalmente *Pedagogía del oprimido*, publicada originalmente en Montevideo en 1968, pero con su expresión clásica con la edición en Nueva York de 1970.

En la actividad teórica de esos años podemos constatar que se movía entre lo sociológico, (siempre desde un punto de vista crítico) y lo didáctico. Las experiencias biográficas estaban entre la participación educativa por un lado, y también la actuación como actor político, como organizador institucional. A partir de aquí vamos a explicitar cómo Freire por ese contexto y por esa trayectoria entrecruza esos dos planos. Formándose una comunicación entre ellos, una política educativa o una educación política. Abordemos las razones del porqué de esta articulación según Freire.

En primer lugar, para Freire no es factible una escuela sin ideología, neutra. Así como lo que se hace dentro del instituto, universidad, etc. contiene una relación entre personas y una relación comunitaria, las condiciones materiales y económicas, están presentes como condición para la misma práctica educativa².

La praxis social va a estar en el aula de forma ubicua, por ello ya hay un solapamiento entre el campo pedagógico y el de las relaciones de poder. En el salón de clases se refleja también la situación de la realidad tanto en las condiciones económicas de los educandos y del educador como del momento histórico en el que se encuentra la sociedad en cuestión: el proceso organizativo diario de la comunidad.

La idea es concebir la educación como una actividad creadora vinculada con el proceso social en el que está insita. Tomar igualmente ese proceso social como una dimensión de ese conocimiento y aprendizaje y como un objeto de estudio en lo pedagógico. Es entonces cuando a partir de esto, se genera una nueva práctica frente a esa realidad (Freire, 1978, p. 98).

A través de este planteamiento aparece el segundo argumento que cruza los campos que venimos mencionando: el acto de aprender contiene una relación humana que trasciende el aula. La esfera social conecta con la educativa, las realidades de la actualidad están presentes en el salón de clases. Tomar la actividad de *praxis* del aula como continuidad de lo que pasa fuera de ella es el otro sentido de la relación teórico-práctica: esa estructura traspasa hacia lo que hay fuera del aula.

De manera que otro paso que Freire da para vincular la política con lo educativo tiene *de facto* la organización social dentro del salón de clase ya no en un sentido incardinado en los participantes, sino como acción desde ellos mismos –la dialéctica de las condiciones materiales e históricas de los sujetos situados en el acto pedagógico que se direccionan hacia una praxis conjunta. En síntesis, la teoría al estar conectada con lo real, ya no es solo lo que ocurre políticamente en la enseñanza, sino que hay una implicación con lo que acontece fuera.

Empero –hay que aclararlo ya que nuestro autor lo remarca permanentemente en sus textos– esto no es proselitismo político. Debe de entenderse que la acusación de una posible apología ideológica viene porque Freire hace *explícita* esta unión necesaria entre lo político y lo educativo. Como hemos dicho, no hay educación neutra (sin sujetos en una clase social), ni actividad de aprendizaje que no tenga consecuencias en la sociedad. El proceso cognitivo vinculado a toda “asignatura”, “currículum”, etc. lleva consigo una opción política³. Puede ser crítica con

² Tanto el educador como el educando se encuentran en un nivel económico, en una clase social. A su vez tienen una biografía, una historia vital, familiar, etc. Parecidas o distintas entre sí. Por todo ello también existe una manera de leer la realidad económica y de clase social antes de leer la teoría en el aula.

³ Los planes de estudio del educador progresista (y grupo político progresista) han de construirse con el educando y sus condiciones sociales, históricas, de clase social. Lo pedagógico en este sentido está enraizado en lo cultural (así como argumentaba la Escuela Nueva brasileña) y comprende lo pedagógico como la facilitación de la emergencia de lo cultural y la organización social.

Al ser construido de esta forma, el plan de estudios de un gobierno progresista permite que lo educativo sea fruto de la comunidad y contradecirá de este modo el plan de estudios que no tiene en cuenta el diálogo y se impone, tal y como hacen las fuerzas conservadoras.

En esta vinculación entre “plan de estudios” y “programa político” que tiene como eje la comunicación entre el partido político (que propondría el “plan”) y la base social, encontramos otra conexión evidente entre los campos. Siendo una diferencia fundamental y última el grado de aparición de los participantes en su propia educación. Lo que distinguirá entre una enseñanza progresista y otra que no lo es.

el sistema o puede aprobarlo (en el caso conservador, autonombado de forma inconsciente o sin tener presente esta dimensión, como “neutro”).

En el tercer argumento en el cual se fecundan los campos que comentamos, comenzamos a ver la otra orientación de la intersección. Ahora ya no vamos desde lo educativo a lo político, sino que nos dirigimos en el otro sentido, viendo la praxis social desde lo pedagógico. La acción comunitaria *en sí*, siendo actividad transformadora y organizadora que llega a lo institucional, como algo en *donde se produce aprendizaje*. Si la política es la resolución de problemas en comunidad en el nexo de los intereses sociales e individuales, según Freire, esta se encuentra en un dinamismo epistemológico. Por ejemplo, en no pocos escenarios de transición como el que hemos comentado al principio de este artículo, se ha producido el paso de un movimiento social, con voluntad de transformar, que va de un asamblearismo, al partido político como institución. El movimiento social “se mueve” y aprende. Y aquí, ya no estaríamos en el terreno estricto del aula, pero sigue habiendo un aprendizaje⁴, y este es el aspecto que el brasileño subraya como pedagógico en lo político (en diversas situaciones parecidas pero no iguales).

Así, otra parte de esta argumentación que vincula los campos, es el de comprender que ese momento de tránsito social “intensifica” el aprendizaje. Vale decir, que el proceso de transformación se toma como una dinámica didáctica. Se agudiza la percepción de la realidad de la comunidad y el conocimiento de ella misma dado que los políticos, podríamos decir, son desafiados, interpelados por quienes son actores de la organización y empiezan a tambalearse las reglas del juego anterior, cuando no, a cambiarse directamente. O lo que Gramsci tiene en mente cuando habla de que en esta fase el “‘Estado’ será igual a ‘gobierno’ y ‘Estado’ se identificará con ‘sociedad civil’” (Gramsci, 2009, p. 215). Es decir, la abstracción “Estado” toma cuerpo como participación más directa que la anterior fase, en un proceso político, siendo más comunicativa y dialógica la acción estatal. Este punto ha sido tratado como paralelismo entre Freire y Gramsci en la literatura secundaria de la temática que estamos tratando (Mayo, 2013).

En este momento del cambio social, se abre paso propiamente la pedagogía política. Es el ejercicio de poderes como aprendizaje. La gobernabilidad vista desde el cristal de la enseñanza, donde se intensifica también o donde empieza propiamente la manera de organizarse los oprimidos (desde la interpretación de una pedagogía *del* oprimido). La disposición social de los sujetos emergentes⁵ donde ellos mismos aprenden en el proceso.

La filosofía de la educación política freireana, como decimos, va a analizar ese proceso educativo que se da en las sociedades en tránsito. Toma a los sujetos sociales del cambio como educadores-educandos. Los organizadores, pedagogos, por un lado, y por otro los educandos que enseñan el camino. Sin esa reciprocidad, según Freire, no hay liderazgo revolucionario. Pasamos ahora a la profundización en esa dialéctica en nuestro siguiente apartado.

Los sujetos protagonistas de la filosofía política freireana y sus relaciones de aprendizaje

Por las razones anteriormente expuestas hay una coincidencia, solapamiento, entre los campos político y educativo. Existen otras razones más que el/la lector/a pueden añadir, pero aquí nos estamos refiriendo principalmente a la exposición de Freire en *Pedagogía del oprimido* (Freire, 2008, pp. 167-173). Es cierto que vuelve a hablar del tema explícitamente cuando toma contacto en los 80 (más de una década después de su obra cumbre) con el PT en Brasil. Prueba de ello es el texto de 1982 llamado *El partido político como educador-educando*; o el del mismo año *Las virtudes del educador*, en las que menciona puntos que desglosamos aquí como sujetos del aprendizaje político, a saber, grupos de liderazgo revolucionario y grupos sociales organizados. Empero, constatamos que Freire sigue siendo coherente con lo expuesto en *Pedagogía del oprimido*. Textos así nos servirán para afinar en este lugar una definición de lo que por ahora está difuso. Los conceptos de educador y educando en esa fase de tránsito social o “pasaje” del contexto de Brasil de finales de los 50 y principios de los 60. El surgimiento de sujetos sociales, por ejemplo, contra la reconfiguración del poder por centralización y concentración de capitales, o el cambio en los grupos hegemónicos en las altas jerarquías, o de la periferia, abren posibilidades de reconfiguración, reforma, revolución o de crisis, en sentido gramsciano:

la crisis de la hegemonía de la clase dirigente, producida o bien porque la clase dirigente ha fracasado en alguna gran empresa política suya en la que ha perdido o impuesto por la fuerza el consenso de las grandes masas (como en el caso de la guerra) o bien porque vastas masas (especialmente de campesinos y de pequeños burgueses intelectuales) han pasado súbitamente de la pasividad política a una cierta actividad y plantean reivindicaciones que en su inorgánico conjunto constituyen una revolución. (Gramsci, 2009, p. 141).

Para Freire, los sujetos sociales pueden clasificarse –comparativamente con lo educativo como estamos viendo– en dos grupos. Por un lado, el liderazgo revolucionario que debe continuar una acción de diálogo:

⁴ Paulo Freire reflexiona sobre las relaciones de praxis que ocurren durante el período de tránsito. Lo hace teniendo presente la didáctica. Anteriormente, quien había pensado también de esta forma fue Antonio Gramsci (2009). Freire toma contacto con la obra de Gramsci cuando ya había escrito hacia tiempo *Pedagogía del oprimido*. Hay ciertamente un enfoque distinto en ambos autores, pero también coincidencias. Ahora lo veremos. Hay bibliografía amplia sobre el tema (Vivero, 2014; Mayo, 2013)

⁵ La definición de sujetos emergentes en Freire tiene que ver con otro concepto del autor, el de concientización. A partir del diálogo en comunidad se agudiza la conciencia de la situación social de los oprimidos, en este diálogo surgen también las posibilidades de factibilidad o no de organización y de “emergencia” como colectivo ante las situaciones de crisis o tránsito.

liderazgo revolucionario de las masas oprimidas (...) que en todo el proceso busca su liberación, (...) [reconoce] en la revolución el camino de superación verdadera de la contradicción en que se encuentran, como uno de los polos de la situación concreta de la opresión. Vale decir que se deben enrolar en el proceso con la conciencia cada vez más crítica de su papel de sujetos de transformación (Freire, 2008, p. 144).

Y por otro lado “*povo*” (educando) a quien Freire se refiere como masas populares, masas oprimidas. Tanto en un lado como en otro, y con relación entre sí, es la comunidad su estructura y el diálogo lo que canaliza una nueva forma de poder entre ellos haciendo posible la relación horizontal, opuesta a la jerárquica.

Liderazgo revolucionario como educador/a

El/la educador/a-educando son las dos partes del acto pedagógico de tránsito. En la definición de ambos está incluida la relación entre sí. Y por tanto, las características que Freire destaca en sentido pedagógico político, como acto educativo (actividad, movimiento) educativo. No es solo delimitar lo que son, sino también lo que hacen. Así, caracterizando el liderazgo revolucionario, Freire hablaría en un texto en el que se centra en cuestiones particulares de política de manera central como es *Pedagogía de la pregunta* (Freire, 1988, p. 42) donde nos indica que existe una vinculación, en el educador progresista, entre las masas populares, con su “sentido común”, pero que además el liderazgo debe aportar una profundización y metodología en el desarrollo del conocimiento de las circunstancias políticas.

El liderazgo revolucionario, debe hacer lo factible de acuerdo con la conciencia crítica popular, pero una vez hecho esto, profundizar teóricamente sus realidades. La vanguardia, si queremos llamarla así, es consciente de sus limitaciones (lo históricamente posible en Freire) y a partir de ahí, no debe perder de vista lo utópico, enraizando su programa en el “sentido común” de las masas populares. Seguido de ello, debe continuar instruyendo conforme a la profundidad y posibilidades de su conocimiento.

Por otro lado, una precaución en relación con el saber (*episteme*) que el liderazgo revolucionario debe tener en cuenta es que si su función se compone de ordenar la conciencia crítica, voluntad, o indignación, para transformar las condiciones materiales de la sociedad, ese acto evita el espontaneísmo, la acción colectiva infructuosa por desordenada o no “pedagógica” (en el sentido de facilitadora) y yendo hacia la organización. Ahora bien, la institucionalización, digámoslo así, que corrija la espontaneidad, precavidamente, tampoco ha de caer en la manipulación (Freire, 1982a, p. 4).

En definitiva nuestro autor está hablando de maneras de organización teniendo como punto fundamental el diálogo. Es una pedagogía que más bien se inclina hacia la organización de la irrupción social, es una facilitación de la participación que se inspira en la didáctica, donde los sujetos construyen el conocimiento, como en la praxis social transformadora.

En la praxis revolucionaria hay una unidad, en que el liderazgo –sin que esto signifique la disminución de su responsabilidad coordinadora y, en ciertos momentos, directora– no puede tener en las masas oprimidas el objeto de su acción [deben ser sujeto, participar].

De ahí que no sean posibles la manipulación, la reducción al “slogan”, el “depósito”, la conducción, la prescripción, como constituyentes de la praxis revolucionaria. Precisamente porque éstas son de la dominadora.

Para dominar, el dominador no tiene otro camino sino negar a las masas populares la praxis verdadera. Negarles el derecho a decir su palabra, de pensar acertadamente. (Freire, 2008, p. 143).

La promoción de la participación (que sería la esencia de lo pedagógico para Freire) se acomoda mejor cuanto más apegado esté el educador al educando. Por ello, Freire habla de la distinción entre el “aquí” y el “ahora” de aquellos que participan. Cómo están exactamente correlacionados, en qué lugar y momento común, de encuentro o de distanciamiento. Sin esa perspectiva común, no se podría pasar a otro “allí” y para eso no hay que perder de vista en dónde se encuentra el educador y el educando y en qué relación se hallan el/la, uno/una con respecto al otro/a. Esto significa respetar y comprender el saber de los oprimidos, estar situados con ellos y observar ese proceso de distanciamiento o acercamiento. A partir de esa orientación, de ese conocimiento mutuo, debe surgir la organización y el impulso de la participación.

El sujeto transformador: educando-pueblo

Pasamos ahora a la caracterización de la propuesta pedagógica respecto al sujeto de transformación social que Freire denomina pueblo, masas oprimidas, masas populares, en la relación de aprendizaje que se da en las sociedades en tránsito. El surgimiento de nuestro segundo sujeto político en la dialéctica que venimos comentando, primeramente, no es algo determinado. No se puede decir que bajo ciertas condiciones este emerja necesariamente. Sin embargo, el hecho es que existen malestares sociales identificables que son causa de movimientos sociales. Hay condiciones en las que aparece el sujeto de transformación pero esto no quiere decir que sea un fenómeno predecible, algo determinístico. Parece ser que las “causas” pueden ser aclaradas siempre *a posteriori*, pero es difícil que el grupo hegemónico o el sujeto social las vaticine *a priori*.

Empero, el panorama del sistema capitalista, en su radio de acción nacional y transnacional, parece estar reproduciendo una tónica que observamos en las condiciones materiales de producción y en los medios de extensión de su ideología. Nos parece que las etapas de transición sociales están matizadas por la reconfiguración de diversas hegemónicas dentro de la estructura dominante del capital, y la politización de esos cambios. Es decir, que las acciones de los propios grupos hegemónicos en lucha por el poder conllevan acontecimientos (por ejemplo el terrorismo) que son a su vez manipulados y politizados. ¿Esto quiere decir que los sujetos de transformación social sean simplemente manipulados en su ideología siguiendo los grupos hegemónicos emergentes dentro de la misma dominación? O dicho de otro modo, es lógico que la jerarquía capitalista tenga también un plan formador, una agenda, que cumpla con el sistema capitalista como tal.

Como acabamos de decir, la política lleva consigo una apertura no determinante. Freire hablaría más de un “condicionamiento” y no de una “determinación” y por tanto, de la oportunidad de disolver la dialéctica opresor-oprimido, la apertura de una ventana hacia la posibilidad. De modo que incluso llamaría a esto “inedito viable”, aquello que todavía no se ha dado, pero que es factible, y que cumpliría con los anhelos de los sujetos políticos.⁶

Con esto, el cuadro común de las distintas sociedades en tránsito, en la actualidad, parece ser una continua reconfiguración de la hegemonía (arriba) que abre posibilidades a las masas populares (abajo). Ahora bien, si hemos dicho lo que la “vanguardia” puede enseñar en el proceso social de tránsito, caracterizamos ahora lo que desde una didáctica, el alumno, por así decir, enseña al educador, ya que, esta sería una función esencial en la dialéctica pedagógica en Freire.

Que la política sea pedagogía, para Freire significa por otro lado, que hay un aprendizaje bidireccional, desde quien organiza el conocimiento hacia quien lo aprende, pero también en dinámica de abajo a arriba. Freire es verdaderamente revolucionario al substancializar lo político como la importancia de *lo que el oprimido enseña*. De ahí que el liderazgo revolucionario siempre esté anclado con ellos y ellas para que de este modo pueda cumplir coherentemente su función.

Y creer en el pueblo es la condición previa, indispensable, a todo cambio revolucionario. Un revolucionario se reconoce más por esta creencia en el pueblo, que lo compromete, que por mil acciones llevadas a cabo sin él. Es indispensable que aquellos que se comprometen auténticamente con el pueblo revisen constantemente su acción (Freire, 2008, pp. 53-54).⁷

Para comparar esto con una teoría como la de Gramsci podemos decir que mientras que Gramsci se centra en que el Estado y el grupo progresista que pretende la hegemonía enseñan a la masa, sin embargo, Freire complementa esto, no lo niega, pero sí añade el contrapeso revolucionario con la enseñanza del oprimido mismo. Por esto, la política es enseñanza para Freire en sentido bidireccional. Es cierto que en el tránsito todos aprenden, pero si el liderazgo es verdaderamente revolucionario, de lo que debe aprender es de aquel que critica lo social, desde abajo, y servirle a él. Es la *pedagogía del oprimido*, de él y de ella. Por tanto, la caracterización del educando, en Freire, es lo que él y ella nos enseña.⁸

El sujeto de transformación social enseña que la acción que produce el cambio político, económico, etc., es necesariamente comunitaria. Nadie libera a nadie, nadie se libera solo, los seres humanos se liberan en comunidad. Cuando Freire asevera esto mismo o que nadie ignora todo y tampoco nadie sabe todo, puede resultar algo obvio, pero siendo peregrinos de lo obvio, en esa evidencia en realidad existe una coherencia entre lo práctico y lo epistemológico. Si la idea es la dialéctica y la no absolutización del conocimiento (dado que nadie sabe todo) la consecuencia de esto es que el conocimiento y la política no deben ser aplicados de manera jerárquica ni en forma de imposición. El conocimiento se podría entonces construir comunitariamente y a su vez, la organización social que surgiera de esa epistemología sería también horizontal.

La enseñanza del educando es que una praxis social, no puede ser individual. Como decíamos, ni siquiera el liderazgo revolucionario es individual, es un grupo. Además estos median y se enfrentan con el grupo dominador. Pero el verdadero cambio social es desde lo social. El conjunto es lo que enseña y es como los/las oprimidos/as se liberan. Si la principal y esencial característica de la pedagogía freireana es que el educando enseña, la condición necesaria para que esto se produzca es que el aprendizaje sea grupal.

Los educandos siempre darán ejemplo de ello a los educadores. Y el educador ha de aprender a integrarse para estar *con* ellos y no *para* ellos. Esta agrupación para la liberación no quiere decir que el individuo, la persona, se disuelva. Es precisamente lo contrario. La colectividad nos permite ser lo que somos, en ella no se anulan nues-

⁶ Por otro lado, la “imposibilidad” de una predicción o determinación de cómo van a comportarse las “masas sociales” nos abre la misma “posibilidad” de que eso ocurra en cualquier momento. Su impredecibilidad por así decir, es portadora de esperanza. Vemos al trasluz de esta afirmación una *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (1997), otra obra freireana que habría que incardinar en estas afirmaciones como proceso biográfico en nuestro autor.

⁷ E crer no povo é a condição prévia, indispensável, à mudança revolucionária. Um revolucionário se reconhece mais por esta crença no povo, que o engaja, do que por mil ações sem ela. Àqueles que se comprometem autenticamente com o povo é indispensável que se revejam constantemente.

⁸ Es cierto que se puede señalar aquí que el concepto de “bloque histórico” en Gramsci (1977) es una amalgama que da lugar a un diálogo de lo supraestructural con lo estructural. Entendido “bloque histórico” como “unità tra la natura e lo spirito (struttura e suprastruttura) unità dei contrari e dei distinti” (1977, p. 1569)

tras capacidades sino que se amplifican cuando la colaboración es en beneficio de todos, permitiéndonos ser lo que somos⁹.

Esta asociación conformaría el programa político-educativo. En el currículum, en el plan de estudios, hay ya de suyo una toma de posición hacia la sociedad. Y tal programa en esfuerzo horizontal, se va conformando en proceso dinámico y epistemológico por esa comunidad educativa. Esa sería la forma (en cuanto al proceso de diálogo) y la materia (en cuanto al criterio ético; medios de producción; corporalidad) donde reside la acción del colectivo. Hasta tal punto que Gramsci dice que “las “creencias populares” o las creencias del tipo de las creencias populares tienen la validez de las fuerzas materiales (Gramsci, 2009, p. 120).

Lo cual quiere decir que la cantidad y la cualidad grupal conforman el programa político del liderazgo revolucionario. Sería para Freire el contenido programático del currículum y de la acción. Dentro de un horizonte histórico y cultural cabe decir que Freire criticará siempre a las fuerzas progresistas, de izquierda, por querer parecerse en sus planes a la derecha en cuanto a lo que definición del programa educativo se refiere. La izquierda teme en su elaboración de las políticas educativas dar el peso correspondiente a la participación estudiantil, a su expresión democrática. Por eso es timorata a la hora de proponer planes de estudios y cae en la contradicción de una educación trazada como hace la derecha, definiendo desde arriba y no horizontalmente su contenido.

Lamentablemente en el “cuento” de la verticalidad de la programación, “cuento” de la concepción “bancaria”, caen muchas veces los liderazgos revolucionarios, en su empeño de obtener la adhesión del pueblo a la acción revolucionaria. Se acercan a las masas campesinas o urbanas con proyectos que pueden corresponder a su visión del mundo, pero no necesariamente a la del pueblo. (Freire, 2008, p. 98).

Conclusiones

Mediante estos dos sujetos de aprendizaje político y educativo nuestro autor en muchas de sus obras va trazando unos paralelismos entre lo pedagógico y la irrupción de los colectivos frente a sus problemas sociales. Paralelismos que vienen por las experiencias de praxis social que el mismo Freire plasmó en sus obras. Títulos como *Educación como práctica de la libertad*, *Pedagogía del oprimido*, *Cartas a Guineas Bissau* o *Política y educación* (título este último que hace más explícita, si cabe, los reflejos entre el aprendizaje y el poder que hemos solo tratado someramente aquí, si se tiene en cuenta el volumen de estas obras), son libros que pueden comprenderse como verdaderos diarios de bitácora de revoluciones sociales. *Educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido* en el mismo Brasil de los 60, pero *Cartas a Guinea Bisáu*, es también una esquematización y teorización de toda una revolución cultural y social como fue la independencia de las ex colonias de Portugal en África.

Gramsci ya tuvo en consideración de manera paradigmática el diálogo entre los agentes sociales que irrumpen en las épocas de transición y los intelectuales orgánicos o políticos comprometidos que tomaban un papel ante las ambigüedades que muchas de las veces aparecen en tales escenarios políticos. Sin embargo, esto no es óbice para destacar cómo Freire entronca singularmente con un pensamiento que también había subrayado cómo en la educación, la sociedad se juega su esencia política.

Otro ejemplo paradigmático sería como decíamos al principio refiriendo a la Grecia clásica el mismo Platón. En su obra *La República* establece cómo el gobernante ha de ser educado, cuáles son los pasos que deben seguir, los hombres o mujeres, sin distinción de género, para estar en la cúspide organizativa y administrativa, en la hegemonía ciudadana e integrada por la πόλις griega (de hecho el título original de *La República* refiere específicamente a la ciudad).

Y qué decir de Rousseau, quien en una de sus obras cúspides, *El Emilio*, establece todo un programa educativo para el burgués que llega a tener un papel político en su sociedad, en cuyas páginas finales arribamos a los principios fundamentales de una teoría política. De cómo la república francesa debe estar dividida en poderes o cómo estos poderes han de articularse para prevenir uno absoluto. Es decir, tanto Platón como Rousseau, lo queramos o no, o nos parezca sorprendente al ponerlos en comparativa con una teoría educativo-política freireana, tienen en consideración a la educación para la política y a la acción social en sí. Establecen, una coherencia entre cómo la sociedad ha de educarse y cómo esta enseñanza prolonga los planteamientos fundamentales políticos que son argumentados a raíz del contexto de la Grecia Clásica o la sociedad revolucionaria en la Francia de finales del siglo XVIII.

Como hemos comentado en una nota final, también existió esta discusión en la China antigua. Con similitudes en la temática. Esto es así, ya que es generalmente admitido que Confucio aceptara un modelo educacional-político, comparando las dos actividades, donde ambas esferas comparten el principio de *jiaohua* 教化, que viene a ser un “aprendizaje y transformación”. Según el estudioso Misha Tadd “la problemática también está en Lao Tse” (comu-

⁹ Es cierto que aquí podría criticarse cierta ingenuidad en Paulo Freire. La intersección entre lo político y lo educativo no quiere decir que no existan realmente contradicciones entre esos campos. De hecho, esta discusión ya se dio entre Confucio y Lao Tse en la filosofía china clásica, quienes no estuvieron de acuerdo en sus opiniones sobre si en el poder existían parecidos con la actividad de enseñanza. Por ejemplo, una de las cuestiones en las que no se parecen es precisamente en la unión que representa la comunidad en el aprendizaje y lo que representa esa grupalidad en la política. Mientras en la primera es necesaria para generar conocimiento y un “amor” por el saber, en la segunda se sabe que finalmente intervendrán también intereses del propio liderazgo revolucionario. Son, digámoslo así, gajes del oficio político, donde los que organizan pueden tener muy buenas intenciones en el comienzo de la transformación social, pero que pueden incurrir en un distanciamiento de las bases si el poder se esclerotiza o se fetichiza.

nicación personal, 12 de diciembre de 2018), quien aunque no estaría del todo de acuerdo con Confucio por las contradicciones y finalidades que existen entre las diferentes disciplinas en este punto afirma que:

El Sabio no tiene corazón propio
 Hace del corazón de los demás el suyo propio.
 Con el bueno obra de buena forma
 Con el malo obra de buena forma
 Porque buena es la virtud
 Con el sincero obra sinceramente
 Porque sincera es la virtud
 Así el Sabio permanece en paz y alberga
 La simplicidad
 Por eso su corazón es grande y el pueblo está en él
 Los considera como una madre a sus propios hijos. (Lao Tse, 1982, p. 121).

Texto que puede ser interpretado en la manera en que el gobernante sabio *hace suyos los sentimientos del pueblo* incluso aceptando sus imperfecciones.

Con todo ello, afirmamos que en Freire encontramos una clara teoría educativa en paralelismo con una política. Cuestión que, por sus obras, esos diarios de bitácora de experiencias sociales, se hace necesario un esfuerzo teorizador que “urbanice” por así decir, y recoja los conceptos sistematizándolos, dado que los mismos están encarnados en tales experiencias. Esta es una tarea que recrearía el pensamiento del brasileño y lo seguiría poniendo a la altura de quienes ya dieron cuenta de que en la educación nos jugamos esencialmente lo político de nuestra sociedad.

Bibliografía

- Araújo, Sonia (2002). *Paulo Freire, pedagogo crítico*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Azevedo, Fernando de (1950). *Brazilian culture. An introduction to the study of culture in Brazil*. [La cultura brasileña. Introducción al estudio de la cultura en Brasil]. The Macmillan Company.
- Bresser-Pereira, Luiz Carlos (1968). *Desenvolvimento e crise no Brasil. Entre 1930 e 1967* [Desarrollo y crisis en Brasil. Entre 1930 y 1967]. Zahar editores.
- Freyre, Gilberto (1989). *Casa grande y senzala, Introdução a la historia de la sociedad patriarcal en el Brasil*. Biblioteca Ayacucho.
- Freire, Paulo. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo* [Cartas a Guiné-Bissau. Registros de una experiencia en proceso]. Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1982a). *O partido como educador-educando*. Texto para debate do grupo de Trabalho da Comissão Nacional do Partido dos Trabalhadores. [El partido como educador-educando. Texto para el debate de los grupos de trabajo de la Comisión Nacional del Partido de los Trabajadores] Carlos Brandão (Ed).
- Freire, Paulo (1982b). *Virtudes do educador* [Virtudes del educador]. Vereda. Centro de estudos em educação.
- Freire, Paulo y Faudez, Antonio (1988). *Pedagogia de la pergunta*. Cedec.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da esperança, um reencontro com a Pedagogia do oprimido* [Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido]. Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2008). *Pedagogia do oprimido* [Pedagogía del Oprimido]. Paz e Terra.
- Gramsci, Antonio (1977). *Quaderni del carcere* [Cuadernos de la cárcel]. Vol III. Einaudi editore.
- Gramsci, Antonio (2009). *La política y el Estado moderno* (Jordi Solé Tura, Trad.). Edición Diario Público.
- Tse, Lao (1982). *Tao te King*. (José M. Tola, Trad.) Edición español-chino La nave de los locos.
- Mayo, Peter (2013). The Gramscian influence. En Robert Lake y Tricia Kress (Eds.). *Paulo Freire's intellectual roots. Toward historicity in praxis* (pp. 53-64.). Bloomsbury.
- Vivero, Luis (2014). Una lectura gramsciana del pensamiento de Paulo Freire, *Cinta moebio* 51, 127-136. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000300002>.
- Weffort, Francisco (1978). *O populismo na politica brasileira* [El populismo en la política brasileña]. Paz e Terra.