

PAULO FREIRE EN MÉXICO

Revisar el paso de Paulo Freire por México y la forma en que su pensamiento fue acogido, interpretado, utilizado o reinventado (dependiendo de los casos) en este país, puede aportar elementos interesantes para reflexionar en torno a la vigencia de la educación freiriana y, sin duda, para tantear las dificultades que plantea su implementación (tan deseable y hasta necesaria). Hay obstáculos más o menos evidentes, reconocidos y bien analizados por el mismo Freire, que son la respuesta de los opresores (los que detentan el poder) para prolongar y justificar sus privilegios. Otros obstáculos son más sutiles, y para tantearlos resulta particularmente interesante el diálogo que mantuvo Freire con Iván Illich en Cuernavaca y más tarde en el extranjero; así como las formas en que el pensamiento freiriano fue institucionalizado y despojado de su aspereza política en programas técnicos de alfabetización. Es posible hallar iniciativas que se nutrieron (y se nutren) de los planteamientos freirianos sin salirse de México, en cierta medida reformulados a partir de las circunstancias propias, como las escuelitas zapatistas, que demuestran que otro mundo sí es posible. Tampoco bastará con buscar el hilo que vincula a Freire con este florecimiento tardío de su pensamiento: en el largo camino, sale a relucir una praxis que emerge de más abajo, definida desde y para el pueblo, y que quizá no constituye tanto una educación freiriana como las condiciones de su posibilidad. En definitiva, la experiencia mexicana puede aportar elementos interesantes para pensar a un Paulo Freire en nuestros días, que es el mismo de siempre.

Paulo Freire en México

María de Jesús Guzmán Sereno

Paulo Freire en México

María de Jesús Guzmán Sereno

Primera edición, 26 de abril de 2024

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional. Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, Colonia Héroes de Padierna, CP 14200, Ciudad de México.

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-525-1

Nombre: Guzmán Sereno, María de Jesús
Título: Paulo Freire en México
Descripción: Primera edición | Ciudad de México : Universidad Pedagógica Nacional, 2024 | Serie: Horizontes educativos
Identificadores: ISBN 978-607-413-525-1
Temas: Freire, Paulo, 1921-1997 -- Crítica e interpretación -- | Educación -- México -- Historia
Clasificación: LCC LB880 F742 G89 2024

Queda prohibida la reproducción total o parcial en cualquier medio sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Hecho en México.

ÍNDICE

SIGLAS	9
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I	
PAULO FREIRE: SU VIDA, SU OBRA	15
CAPÍTULO II	
EL ARRIBO DEL PENSAMIENTO FREIRIANO A MÉXICO	55
CAPÍTULO III	
PAULO FREIRE, LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y EL CREFAL	119
CAPÍTULO IV	
EL PENSAMIENTO FREIRIANO: MÁS ALLÁ DE UN MÉTODO DE ALFABETIZACIÓN	167
CAPÍTULO V	
LA EDUCACIÓN ZAPATISTA. LA REINVENCIÓN DE LA EDUCACIÓN FREIRIANA EN MÉXICO	217

CONCLUSIONES.....	257
REFERENCIAS.....	271
CRONOLOGÍA	285
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	291

AGRADECIMIENTOS

Este libro nunca se habría publicado sin la ayuda de muchos amigos y colegas.

Quiero agradecer de manera especial a Xavier Dosil por animarme a llevar a cabo este proyecto, y por su apoyo y orientación en la escritura de este libro, pero sobre todo por su paciencia y complicidad, tanto en mi vida como en mi carrera profesional.

También quiero agradecer a la doctora Dení Trejo Barajas su acompañamiento en mi formación académica.

A mi familia, en especial a mis padres, hermanas, sobrinas y Alonso, por estar conmigo en los momentos que más los necesito.

A Gloria Mancilla, María Jesús, Miguel y Sabela, gracias por formar parte de mí familia.

A mis amigas Ana Melo, Andrea, Sami, Beli, Adi, Ana, Kim.

A la escuelita, por enseñarme a vivir, y a las niñas y niños, que representan para mí lo libre, la esperanza y lo valiente.

A la Universidad Pedagógica Nacional por su apoyo en la publicación de este libro.

A los directivos, administrativos y estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 161 Morelia, mi casa de estudios, en especial a todos los maestros que contribuyeron en mi formación. A las maestras Ana María Marín, Belinda Montes de Oca, Paty Serna,

Aurora Mora, Guadalupe Zavala, Olga Liera, Dulce Rubí Alcauter y al equipo de Educación Inclusiva.

Al Instituto de Investigaciones Históricas y a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, donde completé mi formación académica.

A las compañeras y compañeros que resisten y luchan por un mundo más justo, Carmen, Julia, Tata Efrén, Naty, Marilú, Bilbao, Monse.

A todos los que de alguna manera me han animado a seguir y me han compartido su tiempo, a todos ellos muchas gracias.

SIGLAS

ABC:	Acción Básica Cristiana.
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.
CIEPAC:	Centro de Investigaciones Económicas y Políticas de Acción Comunitaria AC.
CIF:	Center for Intercultural Formation.
CNTE:	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la educación.
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.
MOBRAL:	Movimiento Brasileño de Alfabetización.
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.
SEP:	Secretaría de Educación Pública.
SEPAC:	Servicios Educativos Populares A. C.
SERAZ-LN:	Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista para la Liberación Nacional.
SESI:	Servicio Social de la Industria.
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, un episodio de la vida del pedagogo brasileño que no aparece recogido en sus biografías. Nos interesaba abordar tanto las visitas que realizó a nuestro país como el impacto que tuvo su pensamiento en la educación mexicana. También nos planteamos estudiar la forma en que México dejó huella tanto en su vida como en su obra, pues este país no solo fue un peldaño más en su largo exilio, sino que en este lugar forjó relaciones importantes que fueron decisivas tanto en su vida como en la difusión de su pensamiento.

Este libro parte de una inquietud muy personal. Soy lectora de Freire desde hace muchos años. 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 desentenden 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 solo 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 a 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 se inscriben en la historia. Iba a escribir escenarios en lugar de realidades, 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. Pero este libro 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 solo no ayudaba a los pobres sino que les quitaba lo poco que tenían: el 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 no sabe quién fue Freire, o lo ningunea 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 fueron los fundamentos de su pensamiento.

Nunca pensé que pudiera escribir un libro sobre Paulo Freire en México, principalmente porque ni siquiera sabía, como supongo la mayoría, que Freire había pisado nuestro país. Cuando inicié esta investigación, empecé estudiando la historia de la alfabetización en México en las últimas décadas; pero cuando consulté 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. Creo que con este libro demuestro que México tuvo una presencia importante en la vida de Freire, por muchas razones que iremos narrando a lo largo de estas páginas. El lector juzgará al final del libro si comparte 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 este libro. 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 el libro, 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 solo fueron importantes para mi trabajo sino que además me permitieron leer al propio Freire con la letra de su mano. Había tema para un libro: 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 de acuerdo a las visitas de Freire a México, dejando un capítulo previo que dedicaría de manera general a su biografía. El segundo capítulo se refiere al paso de Freire por el CIDOC, (para simplificar, empleamos estas siglas, pero cambió varias veces de nombre), 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. El tercer capítulo se refiere al pensamiento freiriano en el Crefal: el pedagogo brasileño estuvo en Michoacán y recorrió algunas de sus comunidades indígenas. El cuarto capítulo relata los encuentros de Freire con el INEA; también aborda los diálogos que mantuvo Freire en la UNAM a lo largo de la década de los ochenta y su relación con 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 discípulos del pedagogo brasileño. Del quinto capítulo diré brevemente que mientras escribía este libro 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 libro. Podría haberlo 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 obra, o con lo ya avanzado por los compañeros zapatistas. Apenas empieza.

María de Jesús Guzmán Sereno
La escuela, Morelia, enero de 2023

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

AÑOS DE FORMACIÓN DEL EDUCADOR BRASILEÑO

Para poder abordar el paso 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.

En este primer capítulo haremos un análisis histórico tanto del contexto en el que nació y se desarrolló la pedagogía freiriana como de la historia personal de Paulo Freire; sin este acercamiento, no resulta fácil reconocer la importancia de sus aportaciones a la educación latinoamericana y su andar por México. ¿Quién fue Paulo Freire, dónde nació y en qué contexto creció? ¿Cómo llegó a la educación,

qué le obligó a abandonar su país y por qué estuvieron censurados sus libros? Son preguntas que ya han sido tanteadas y en buena medida contestadas por sus principales biógrafos y que, apoyándonos en sus estudios, nos servirán para dar comienzo a este libro.

Paulo Freire nació en Recife, capital del estado de Pernambuco, en Brasil, el 19 de septiembre de 1921; hoy tendría algo más de cien años. Fue hijo de Joaquín Temístocles Freire y Edeltrudes Neves Freire, de clase media. De acuerdo con carreño, 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” (2010). Freire sufrió la escasez y ahí comprendió que las condiciones sociales a veces impiden acceder a la educación. Al respecto diría: “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” (Freire, 1980, pp. 19-20).

Fue así que desde su propia experiencia comprendió la pobreza y la marginación. Paulo Freire conoció desde niño la realidad del nordeste brasileño, con un pasado no muy lejano de esclavitud y en el que por aquellos tiempos las clases rurales vivían bajo relaciones laborales de extrema opresión, marginadas del proceso social, político y económico, y sin participación alguna en las decisiones importantes para el país. Ahí, 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.

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, comprendió 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 desarrapado, al desesperanzado, al huérfano, a la viuda (Araujo, 2007, p. 101).

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 sino 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. Estas circunstancias de su vida personal lo acercaron 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” (Freire, 1980, p. 21). 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 (Gadotti, 1989, p.25).

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*. 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 con campesinos analfabetos. Su conocimiento de las formas y los métodos tradicionales de alfabetización lo hicieron 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 y 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, 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 campaña quedó interrumpida por el golpe de Estado de 1964, que derrocó a Goulart, quien había hecho posible estos intentos de alfabetización.

El gobierno de João Goulart adoptó medidas socialistas, como la reforma agraria masiva, y otras en los sectores de la salud y la educación destinadas a una campaña de alfabetización. Pero su política exterior alarmó a la oposición de derecha del Congreso, así como a las fuerzas armadas, las que condujeron al golpe militar de 1964 (Bernardet y Furtado, 1968, pp. 41-53).

PAULO FREIRE, EL TRANSTERRADO

Como consecuencia del golpe militar de 1964, Freire abandonó su actividad profesional. El nuevo gobierno militar consideró que sus intervenciones pedagógicas eran subversivas y lo metieron en prisión; en sus palabras:

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? (Freire, 1980, p. 22).

En una entrevista con el pedagogo español Antonio Monclús, Freire reveló 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 revólver, yo fui condenado porque hablaba, y en este momento exacto yo comprendí (Monclús, 1988, p. 169).

Tras pasar setenta días en cautiverio, Freire se exilió en Bolivia, en donde le sorprendió poco después otro golpe de estado. Consiguió llegar a Chile, y allí se instaló de 1964 a 1969, donde 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 pasó largos años en el exilio. Ambas experiencias vivificaron su amor a la libertad. En un diálogo con Frei Betto, uno de los más importantes exponentes de la teología de la liberación, éste le preguntó: “¿Paulo, para ti qué es un exiliado? Y Freire contestó: 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 angustiada de salidas” (Puiggrós, 1990, p. 160).

En varias entrevistas Freire expresó 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” (Venturi, 2007). 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” (Puiggrós, 1990, p. 151). La opción de Freire no fue la nostalgia paralizante; al respecto expresó: “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” (Puiggrós, 1990, p. 162).

Es precisamente esta actitud que sintió Freire frente al destierro lo que le ayudó a colocarse frente a las oportunidades que vinieron 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 aquel 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 (Gaos, 1994). La palabra *transterrado* no solo encierra una visión esperanzadora del exilio; alberga además la posibilidad de superar la experiencia dolorosa que supone el alejamiento de la patria. Es el destierro, pero enfocado desde una perspectiva de apertura, un intento de superar el drama que conlleva. Paulo Freire y Elza, su esposa, se convirtieron en *transterrados*. Al respecto dice Gadotti:

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 (Gadotti, 1989, p. 63).

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 dirigida a la hermana María Celinia, Freire escribió: “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” (Freire, 2006a, pp. 223-224).

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 exponía sus principales teorías y el método de la palabra generadora. Al año siguiente publicó su tesis doctoral, corregida y actualizada, con el título *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, y un año después apareció *Pedagogía del oprimido*, un verdadero manifiesto revolucionario, hoy traducido a más de treinta lenguas y que constituye uno de los libros que más han 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 entregó 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 los textos que consideraba subversivos (Gentili, 2014). 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, 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 de la libertad*) y sacó a la luz una segunda edición de *Pedagogía del oprimido*, en 1970, al mismo tiempo que se publicaba en inglés, con mucha mayor difusión, por la editorial 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 Suiza le permitieron crecer como escritor, y adquirir vivencias que lo marcaron profundamente y que le ayudaron a tener una visión más amplia de la realidad política y social. Lo expresó en *Canción obvia*, poema que escribió en marzo de 1971, en pleno exilio ginebrino (Freire, 2012):

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 éstos, al anunciarte ingenuamente, antes te denuncian.

Estaré preparando tu llegada como el jardinero prepara el jardín
para la rosa que se abrirá en la primavera (p. 9).

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 (Donoso, 1981).

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 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 (Gadotti, 1989, p. 64). Colaboró con grupos dedicados a la reforma educativa en los ámbitos rurales y urbanos.

El paso de Freire por México y su relación con Iván Illich resultaron 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. De acuerdo con Gadotti, el diario lo llama “el gran 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 afroamericanos, en programas de formación de maestros y en otros campos como los de la salud, la economía y la 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 (Gadotti, 1989, p. 16).

En 1970 Freire se trasladó a Ginebra, donde trabajó en los programas de educación del Consejo Mundial de las Iglesias. Desde allí viajó por diversos países ejerciendo esta función. Así, en la década de los setenta, asesoró sobre educación de adultos en algunos países africanos que habían logrado la independencia, como Angola y Guinea-Bissau, donde encontró revoluciones populares llenas de esperanza que dejaron huella en su pensamiento; intelectuales destacados como Amílcar Cabral, líder del Partido Africano para la Independencia de Guinea y Cabo Verde (PAIGC); o Julius Nyerere, uno de los grandes líderes del África Negra; fueron sus interlocutores decisivos en ese 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 en Occidente, y su lucha silenciosa contra la opresión. De esta época data una de sus obras emblemáticas, *Cartas de Guinea-Bissau*, que recoge las cartas que envió a sus compañeros de la Comisión Coordinadora de los trabajos de alfabetización y al comisario de Educación en Bissau (Freire, 1977).

En 1979 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 a menudo fue invitado a impartir cursos y seminarios en diversas universidades en los Estados Unidos y Europa; de manera más o menos sistemática, en universidades de Estados Unidos, Canadá, Brasil y Suiza; de manera menos sistemática, en universidades latinoamericanas, europeas y africanas. Coordinó cursos con actividades diarias en las universidades canadienses de British Columbia (en Vancouver) y de Alberta (en Edmonton). Estos viajes enriquecieron notablemente su lectura del mundo, como señaló en una entrevista que le realizó la educadora ecuatoriana Rosa María Torres 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 (Torres, 1985, p. 118).

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 donde 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 (Achkar, 2002, p. 14).

En 1986 murió Elza, su esposa durante 42 años. Un año después, Freire visitó Cuba y en una entrevista reveló su tristeza por no poder estar con su compañera:

Yo les confieso que lo único que me hace sufrir hoy en La Habana es no estar aquí con Elza, que fue mi 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 (Pérez y Martínez, 1987, p. 114).

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” (Pérez y Martínez, 1987, p. 114). Dos años después de la muerte de Elza se casó con Ana María Araujo, “Nita”, viuda como él, maestra, pedagoga y escritora. Se planteó, junto a ella, nuevos retos.

Entre 1989 y 1991 desempeñó el cargo de secretario de educación de la ciudad de São Paulo (que tenía 11 millones de habitantes en ese periodo), bajo la administración del Partido de los Trabajadores. Se trataba de una nueva experiencia política, pero también de un viraje de intereses. A partir de esta etapa, Freire acentuó su interés, ya evidente en sus diálogos (*libros hablados*), hacia la escolaridad obligatoria y los temas del currículo, 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, tío no*; *Cartas a Cristina*; *A la sombra de este mango*; y unos meses antes de morir, *Pedagogía de la autonomía*. Una constante de sus obras de los noventa es la crítica al neoliberalismo.

SU EXPERIENCIA REVOLUCIONARIA

Freire llegó a Ginebra en 1970 y un año más tarde un grupo de exiliados brasileños fundó allí el IDAC (Instituto de Acción Cultural), un centro de investigación y acción pedagógica. Surgió con el propósito de ofrecer servicios de educación, especialmente a países de lo que llamábamos el tercer mundo en lucha por su plena independencia. Esta lucha tenía que centrarse en el proceso de concientización como factor tendencial de revolución en los sistemas de educación (Heinz, 1993, p. 9). Las solicitudes eran tantas que el IDAC corrió el riesgo de transformarse en un instituto de seminarios; se propiciaron encuentros, por ejemplo, con Iván Illich en 1971. En 1975, sin embargo, surgió la oportunidad de que la institución se encontrara consigo misma: Mario Cabral, en ese entonces ministro de Educación de la República de Guinea-Bissau, invitó 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. 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 (Gadotti, 1989, p. 69).

En sus largos años de exilio, Paulo Freire tuvo la oportunidad de desarrollar su praxis político pedagógica en nuevos espacios de lucha y resistencia, principalmente en África. Ahí, Freire y su equipo encontraron un momento histórico y político muy diferente al del 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 cultura popular, con pueblos que llevaban a cabo una lucha contra la opresión, a veces de manera 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 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 septiembre de 1973, la cual fue reconocida por la Asamblea General de la ONU el 3 de noviembre de ese año (Monclús, 1988, p. 118). 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 fue, en sí misma, pedagógica; era el modelo de vínculo educativo que planteaba para el proceso de alfabetización. Freire estableció una relación de camarada, de militante, de compañero, un lazo dialógico y de compromiso. Las líneas de acción que proponía 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 estudió a profundidad el pensamiento de Amílcar Cabral, intelectual y líder político africano asesinado durante la guerra de la independencia, de quien se volvió 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 (Monclús, 1988, p. 115). Freire consideró 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*.

Al respecto, Lorenzo Zaylín enfatiza que la pedagogía de Freire no solo 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 (Zaylín, 2007, p. 32).

En su libro *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes para una experiencia en proceso* (Freire, 1977), 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 (Monclús, 1988, p. 109).

Según el autor, este libro se puede considerar como el texto más *militante* del pedagogo brasileño.

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. Acaba diciendo: “En este esfuerzo de recreación de la sociedad, la reconquista de su Palabra por el Pueblo es un dato fundamental” (Monclús, 1988, p. 125).

EL REENCUENTRO CON BRASIL

El periodo que se inicia en la vida de Paulo Freire en 1980, en el que regresó a su país natal después de dieciséis años de exilio, fue sin duda una fuerte experiencia. 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* [...]. 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 (Balbo y Bianco, 2010, p. 19).

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 periodo 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 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 entre 1978-1984 (Heinz, 1993, p. 10).

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 defendió 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” (Heinz, 1993, p. 11). 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 aceptó la candidatura. En primer lugar, por su compromiso con 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” (Gadotti y Torres, 1996, p. 112). En segundo lugar, por su confianza en la alcaldesa Luiza Erundina, en

cuya gestión las “imposiciones políticas no se sobreponen al derecho de 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” (Gadotti y Torres, 1996, p. 112). Freire sintetiza la 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 (Gadotti y Torres, 1996, p. 121).

Recorriendo Brasil, había comenzado a entender la importancia de transmitir a los jóvenes el relato de la experiencia de los sesenta, tarea que fue profundizando en esos 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” (Freire, 1991, p. 71).

De los escritos de Freire durante el periodo 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: Moacir Gadotti, Sergio Guimarães, Enrique Pichon Rivière, Antonio Faundez. Pareciera como si a través de sus publicaciones, más que escribir, Freire estuviese intentando contarnos o recordarnos algo esencial. 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. Freire explica 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 rinde como un mediador ante los dos exploradores en su crítico develamiento del objeto a ser conocido (Freire e Illich, 1975, p. 3).

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 dedicó a sistematizar su trayectoria pedagógica en libros como *Educación y cambio* (1981), en el que se hace un análisis de las posibilidades del sistema educacional en el proceso de cambio de la sociedad. En él, Paulo Freire desarrolló 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 esquematizó, en forma muy didáctica, las características de la conciencia crítica. La publicación de este libro coincide con su regreso a Brasil (Gadotti, 1989, pp. 97-98).

Después de unos años, Freire escribió *Pedagogía de la esperanza* (1992), en donde puso de manifiesto la necesidad de la utopía y de la esperanza. Defendió que la educación debe tratar de develar la verdad; la educación es política y se ampara de los ataques recibidos por su politización, poniendo al descubierto la falsa neutralidad de sus críticos. En este libro habló 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.

Cuando mucha gente hace discursos pragmáticos y defiende nuestra adaptación a los hechos, acusando al sueño y la utopía no sólo de ser inútiles, sino también de ser inoportunos en cuanto elementos que necesariamente forman parte de toda práctica educativa que desenmascare las mentiras dominantes, puede parecer extraño que yo escriba un libro llamado *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido* (Freire, 1992, p. 17).

Otros libros escritos en esta etapa son: *Cartas a Cristina* (1994), *Cartas a quien pretende enseñar* (1994), *A la sombra de este árbol* (1997) y *Pedagogía de la autonomía* (1998).

Paulo Freire muere el 2 de mayo de 1997, a los 75 años. En 2001, su viuda, Ana María Araujo Freire, publicó el libro en el que estaba trabajando al momento de su muerte: *Pedagogía de la indignación*, en el cual hizo una crítica radical al neoliberalismo y reafirmó 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 la misma línea, Paulo Freire y Donalddo Macedo lanzaron en 1987 el libro *Literacy: Reading the Word and the World*, en el que examinaban la crisis de la alfabetización.

LA CENSURA DE SUS OBRAS

Para conocer el pensamiento de Freire es necesario estudiar su propia evolución. En general es conocido sobre todo por dos de sus libros: *La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*. Ambos 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 el 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.

En ambos libros Freire sembró las ideas de lo que fue su pensamiento político-educativo. Los textos publicados después, como *Pedagogía de la esperanza*, *Educación y cambio* y *El grito manso*, reafirman o desarrollan las ideas principales que ya figuran en estas dos obras. Esto, sin embargo, no les quita valor. Como observa Rosa María Torres, el último Freire, mucho menos conocido, es “tanto o más vivo que aquel de la década de los sesenta y los setenta” (Torres, 2007, p. 119). En definitiva, para comprender a profundidad la importancia de toda su producción y vislumbrar su unidad y coherencia, es necesario contextualizar las aportaciones en su momento histórico. Por tal razón, en las líneas siguientes nos referiremos a las circunstancias que determinaron la escritura de sus principales libros.

La obra de Freire ha sido estudiada mundialmente, a pesar de lo cual no siempre ha sido bien entendida. Su pensamiento entrevera un método para alfabetizar, y un análisis para comprender y denunciar las opresiones a nivel cultural, político y educativo. Si bien ambos aspectos van de la mano, y no deben entenderse por separado, a menudo sus seguidores se quedan con uno solo, y reducen sus aportaciones bien a una técnica, bien a un discurso crítico. Lo primero despolitiza una propuesta educativa que aspira por encima de todo a la transformación social. Lo segundo despoja su pensamiento crítico de una praxis pedagógica que conecta el mundo de las ideas con el acontecimiento.

La habitual reducción de Freire al método de alfabetización que lleva su nombre se debe, por una parte, al acceso restringido a sus escritos por las 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 finalmente a que durante mucho tiempo sus obras estuvieron prohibidas o censuradas

por regímenes conservadores o autoritarios. Antonio Monclús, en su libro *Pedagogía de la contradicción*, comenta:

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, etcétera (Monclús, 1988, p. 17).

Pero no solo en la España franquista: 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 solo se podía tener acceso a sus escritos en reuniones secretas del movimiento universitario (Saul, 2007, p. 151).

Como sucede a menudo, la censura de su obra, promovida por los regímenes conservadores y autoritarios, hizo que otros sectores de la población –los oprimidos– se interesaran particularmente en sus propuestas y vieran en el pedagogo brasileño un símbolo de la lucha por las libertades y por el establecimiento de una sociedad democrática.

Pablo Gentili, en su artículo “Paulo Freire y 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 sus expectativas en un mundo dominado por el silencio, el miedo y la opresión (Gentili, 2014).

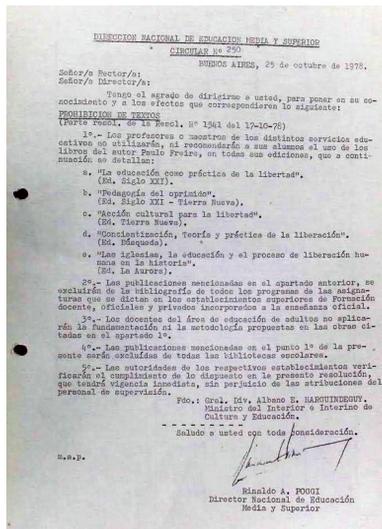
Durante la dictadura argentina, miles de libros fueron incendiados y censurados, autores y lectores brutalmente asesinados y

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 librarse en todos los frentes, no solo en el militar, sino también en el campo de las ideas, en el plano cultural, en el terreno ideológico (Gentili, 2014).

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 número 250/78 y firmada por Reinaldo Poggi, un documento que reproducía parte de la Resolución Ministerial 1541/78 sobre la prohibición de los textos de Freire.

Ilustración 1. Resolución sobre la prohibición de las obras de Paulo Freire



Fuente: Archivo Histórico "Armenia Euredjian", Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas, núm. 2, "Mariona Acosta", Buenos Aires (<http://perlitadelarchivo.blogspot.com/2009/11/prohibicion-paulo-freire.html>, consultado el 30 de noviembre del 2015).

Pongamos otro ejemplo parecido: la revista *Gente*, un medio que brindó su apoyo pleno a la dictadura militar, publicó 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 (Vannucchi, 1976).

A continuación, la carta abierta atacaba la obra de Paulo Freire, a quien acusaba de producir *anarquía*.

Por ese trampolín se salta rápidamente de la educación bancaria (la tradicional, la que conoce jerarquías: el alumno en el banco y el profesor en el estrado) a la “educación liberadora” que preconizaba Paulo Freire, un ideólogo de Salvador Allende. ¿Sabe qué postula la “educación liberadora”? Yo se lo digo. Nada de jerarquías. Igualdad entre profesores y alumnos. Lo mismo el que sabe que el ignorante. En una palabra: anarquía (Vannucchi, 1976).

La crueldad inquisidora era de tal magnitud que el mismo ministerio público, en 1977, expidió 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 esenciales, las editoriales marxistas pretenden ofrecer “Libros útiles” [...] que los ayudarán a no tener miedo de la libertad (Gentili, 2014).

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” (Gentili, 2014).

Paulo Freire, en ese libro tan conocido y perseguido, *Pedagogía del oprimido*, escrito durante su exilio en Chile, presentaba un plan para la liberación auténtica del hombre, sea opresor u oprimido, no meramente una pedagogía. Su aportación fue 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 centró 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 inició escribiendo sobre la búsqueda de las raíces de los problemas que la humanidad enfrentaba a fines de los sesenta y manifestó 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” (Freire, 1970e, p. 40). En ese libro hizo una crítica el sistema tradicional de educación (educación bancaria) y presentó 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 la cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita. Para la concepción bancaria, pensar auténticamente es peligroso, ya que su misión es formar un autómatas (Freire, 1970e, p. 78).

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 (Freire, 1970e, p. 40).

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 salió 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. El trabajo 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 solo será posible en la medida en la que acabemos de una vez por todas con nuestro verbalismo, con nuestras mentiras, con nuestra incompetencia, frente a una realidad que nos exige una actitud de gran tensión creadora, de poderoso despliegue de la imaginación (Freire, 1970e, p. 51).

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, 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 los 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 estudiante es una *olla*. Su mente está especializada y vacía de conciencia social, y va siendo llenada con pedazos del mundo digeridos por otros. Por eso se hace necesario en la educación: (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 que nadie educa a nadie, que tampoco nadie se educa solo y que los hombres se educan entre sí, mediados por el mundo (Freire, 1971b, pp. 18-19).

La educación que planteó Freire es problematizadora, crítica y liberadora. Para Freire, la educación es “un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal” (Freire, 1971b, p. 11). Por lo tanto, la tarea de educar solo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración nacional, pierda el miedo a la libertad e incentive 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 sus palabras:

La alfabetización 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 (Freire, 1971b, p. 15).

En esta crítica señaló 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.

CONTEXTO LATINOAMERICANO EN EL QUE NACE LA PEDAGOGÍA FREIRIANA

En este apartado ahondaremos brevemente en el contexto brasileño en el que vivió Paulo Freire y el momento histórico en el que se escribieron sus primeros libros. Sus primeros escritos aparecen durante un periodo de intenso conflicto político, no solo en Brasil, sino en América Latina.

Según Horowitz, la penetración de América Latina en la conciencia de los norteamericanos representó 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 un “viaje de buena voluntad”

y terminó poniendo a los Estados Unidos y a la Unión Soviética al borde de la guerra a causa de Cuba, hizo de la presencia latinoamericana un asunto de general consideración y de decisión inmediata (Horowitz, 1966, p. 42).

Con el fin de la Segunda Guerra Mundial, Latinoamérica entró en conflicto pero a la vez se vivió una ola de esperanza entre sectores populares e intelectuales de izquierda; se asumía la perspectiva de la Doctrina de Seguridad Nacional (García, 1991), elaborada por los Estados Unidos, según la cual se concebía al enemigo como una amenaza que no reconocía fronteras geográficas sino básicamente ideológicas. Todos los conflictos, internos y externos, se vinculaban a una misma clave interpretativa: la amenaza marxista. Valdrá la pena recordar las palabras del general argentino Leopoldo 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” (Vázquez, 1985).

En el periodo de los años sesenta y setenta se vivieron momentos de mucha tensión y conflictos, pues se produjeron gobiernos autoritarios y 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, Bolivia, Chile, Honduras, Uruguay, Argentina, Granada y El Salvador, donde se implantaron políticas de apertura económica dictadas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (Dos Santos, 2011, p. 155; Lerner, 1996, p. 17). Como consecuencia de ese proceso, se favoreció 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, surgieron 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. Muchos de estos movimientos fueron inspirados en el triunfo y consolidación de la

Revolución Cubana de 1959-1961 (Pierre, 1976), donde un grupo de guerrilleros derrocó el gobierno del dictador Batista para más tarde implantar un régimen socialista. Por otra parte, en Nicaragua se recrudeció 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 se impuso en Argentina durante el período de 1976 a 1983, y aniquiló a opositores políticos a través de detenciones, torturas, asesinatos y desapariciones de millares de ciudadanos (Llumá, 2002).

Así pues, las décadas de los sesenta y setenta forman un periodo 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. Los estudios sobre las reformas educativas de la década del setenta 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. Esto no sucede en las reformas educativas de los noventa (Rama, 1983). Otra de las consideraciones históricas que enmarcan la propuesta de Freire, no lejana a su desarrollo, fue 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, como tendremos ocasión de analizar en capítulos posteriores (Assmann, 1971, p. 36; Celam, 1969b).

Paulo Freire comenzó 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 agitaban en el centro de esta tormenta. La población de América Latina creció como ninguna otra: en medio siglo se triplicó. Entre los doscientos ochenta millones de latinoamericanos había, a fines de 1970, cincuenta millones de desocupados o subocupados, y cerca de cien millones de analfabetos; la mitad de los latinoamericanos vivían apiñados en viviendas insalubres (Galeano, 1971, p. 5).

El inicio de la década de los sesenta supuso, en lo económico, el auge del denominado “desarrollismo” (Torres, 1984). 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 a 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 solo una importación de modelos económicos, sino además el afianzamiento de concepciones pedagógicas que sirvieran a sus fines. Estas fueron denominadas por algunos teóricos de la educación “pedagogías desarrollistas” (Nassif, 1984, p. 56).

Tanto el modelo económico como el pedagógico del desarrollismo fueron importados de los países ricos; son modelos

abstractos, supuestamente válidos para todas las sociedades, que no tienen en cuenta sus singularidades. 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 (Ducci, 1983; Chávez, 1983). 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, surgió la planificación educativa internacional, que tuvo en América Latina un importante ámbito de experimentación.

Como crítica al desarrollismo surgió la teoría de la dependencia, formulada, entre otros, por el sociólogo brasileño Theotonio Dos Santos. En su obra *La crisis de la teoría del desarrollo y las relaciones de dependencia en América Latina*, publicada en 1969, planteó la dependencia como una “situación condicionante” que somete a la mayor parte de las naciones (emergentes) al crecimiento y expansión de un pequeño grupo de países en el poder, poniendo límites a sus posibilidades de acción. Como observa Bambilra, “la dependencia condiciona una cierta estructura interna que la redefine en función de las posibilidades estructurales de las distintas economías nacionales” (Bambilra, 1974, p. 8).

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, y que se conocieron 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 forzó el compromiso por la liberación. Estas pedagogías, a pesar de la diversidad, tenían algunos puntos en común que hacían referencia a la necesidad de tomar conciencia de la dimensión ideológica 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 contrastaba con el reformismo complaciente con los sectores hegemónicos de las pedagogías desarrollistas (Nassif, 1984, p. 58). Paulo Freire fue el más destacado representante de esa tendencia crítica; sus ideas pedagógicas se difundieron en América Latina, pero también en Norteamérica, Europa y África.

En la región se elaboró un pensamiento pedagógico que 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, y por su solidaridad con los grupos sociales más desfavorecidos. América Latina destaca en esta posición crítica y de búsqueda de estrategias para transformar la realidad. La riqueza del pensamiento y de las acciones educativas de este continente, en ese momento, son destacadas por el profesor Gustavo 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; Óscar 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 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 (Cirigliano, 2004, pp. 77-79).

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!* (Cirigliano, 2004, p. 78).

En su primer trabajo, *Educación y actualidad brasileña*, de 1959, Paulo Freire observaba 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 vivía un proceso de transición, en el que destacaba un desarrollo económico e industrial incipiente, con un fuerte crecimiento de los centros urbanos. Para Freire, la presencia de dichas condiciones materiales no bastaba para asegurar el tránsito hacia una verdadera sociedad. Lo que se requiere es un cambio profundo de mentalidad, para lo cual la educación constituye una herramienta decisiva (Freire, 2001). A la luz de lo anterior se entiende el llamado de Freire a que la educación brasileña devenga *orgánica* y con ello *auténtica*. Según el autor, en Brasil primó una educación que se ha superpuesto a la realidad sin reparar en sus condiciones contextuales específicas. Dicha educación falaz mantenía al hombre brasileño en un estado enajenado, impropio, incapaz de mirar críticamente su propia realidad: la pedagogía dominante era la pedagogía de las clases dominantes. Ante este escenario, Freire planteaba 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 periodo en que escribió este libro, contemplaba las dificultades por las que atravesaba la gran mayoría de los campesinos del nordeste de Brasil, producto de una educación alienante que llevaba al pueblo a vivir su condición de miseria y explotación con una gran pasividad y silencio. La cultura del pueblo nordestino, señaló, ha sido considerada como carente de 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. Al pueblo pobre se le convence de que es ignorante y se le trata como tal, lo cual produce y explica la pasividad con que se soporta la situación de semi esclavitud en la que vive.

Brasil es la nación más grande de América Latina, con una extensión similar a la de 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 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 (Horowitz, 1966, p. 53).

La educación de los colonizadores pretendía mostrar a los aborígenes la indignidad de su cultura y la necesidad de aplicar un sistema educativo y cultural ajeno, que mantuviera esta situación de explotación. En la década de los sesenta, como lo planteó Horowitz, la política brasileña seguía siendo un fenómeno ejecutado por una pequeña minoría de brasileños:

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 (Horowitz, 1966, p. 110).

A grandes rasgos, este es el pasado de Brasil que va a motivar a Freire a crear una educación que pueda ayudar al ser humano a salir de su contexto opresor para descubrirse como re-creador de su mundo, como un sujeto que importa y con capacidad para mejorar la realidad. Freire es quien creó el movimiento de educación popular en Brasil; con él buscaba 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, los movimientos sociales e intelectuales que dieron cobijo al trabajo de Freire fueron la teoría de la dependencia, la filosofía de la liberación, la teología de la liberación y la educación popular. Sus raíces fueron latinoamericanas y, como Freire, pusieron en el centro de sus discusiones las particularidades culturales que definen nuestras identidades (Torres, 2005, p. 104).

Es importante mencionar que en Brasil no 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 tendencias mundiales, la educación de adultos fue concebida independientemente de la educación elemental, muchas veces con objetivos políticos populistas. Según Moacir Gadotti (2003), en Brasil la historia de la educación de adultos 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 para enfrentar el 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 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 incentivó el Movimiento Brasileño de Alfabetización (MOBRAL), concebido como un sistema que básicamente tenía como fin el control de la educación (sobre todo rural). Con la “redemocratización” (1985), la Nueva República puso fin al MOBRAL sin consultar a sus 300 mil trabajadores y creó 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. El gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) 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 segundo, 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 perdieron el estímulo para abrir lugares para la educación de jóvenes y adultos (Gadotti, 2003, pp. 373-374).

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 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 acabó siendo expresión de la pobreza, consecuencia inevitable de una estructura social injusta.

CAPÍTULO II
EL ARRIBO DEL PENSAMIENTO
FREIRIANO A MÉXICO

*Lucho por una educación que nos enseñe a pensar
y no por una educación que nos enseñe a obedecer.*

Paulo Freire

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 estas 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 de dicha realidad para posteriormente reflexionar sobre cómo se introdujo 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 km² 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 (Tanck de Estrada, 2010, p. 217).

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. Como observa Wobeser:

El crecimiento económico se mantuvo muy alto entre 1970 y 1980, pero el país había empezado a endeudarse: primero pidió dinero prestado 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 (Wobeser, 2010, p. 257).

Por esos años en México se vivió una ola de represión muy grave, 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 intervino militarmente la Universidad Nicolaita, 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 (Dos Santos, 2011, p. 19).

Cuando Gustavo Díaz Ordaz asumió la presidencia de la república (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 conservadurismo hizo que no fuera aceptado con beneplácito general, sobre todo como sucesor de un presidente *carismático*, López Mateos, que se presentaba como defensor de los derechos humanos si bien reprimió algunos movimientos sociales. La crisis estudiantil que en 1968 conmovió a diversos países capitalistas tuvo eco en la juventud mexicana, que pública y masivamente expresó su repudio al sistema sociopolítico. El descontento contra la política oficial represiva y autoritaria afloró en distintos terrenos, en especial en las universidades. Diferentes incidentes y desórdenes 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 algunos 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 (Poniatowska, 2002).

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, etcétera, en casi todo el país (aunque con mayor fuerza y visibilidad en la capital).

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, y buscó identificarse con grupos y gobiernos de izquierda; para distanciarse de la gestión autoritaria de Díaz Ordaz repartió tierras, casas, departamentos, crédito, dinero y promesas. De esa manera logró calmar el ambiente ríspido político y las expectativas de distintos sectores necesitados (Wobeser, 2010. p. 257).

Otro de esos intentos por limpiar su imagen fue mediante su discurso de apertura hacia los jóvenes universitarios, en especial de la UNAM. Por un lado 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 esos países.

En su gestión realizó viajes a países de Europa, Asia, Oceanía, África y América Latina. Su gobierno fue muy cercano al de los regímenes socialistas de Chile y Cuba. Dio refugio 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. En este periodo asesinaron al profesor Genaro Vázquez Rojas (en 1972) y a Lucio Cabañas (dos años después), también maestro y líder del Partido de los Pobres.

Durante el mandato de Echeverría se dio la primera crisis económica desde el inicio del llamado “milagro mexicano” (Meyer, 2000, pp. 882-943). 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 seis mil millones de dólares que había heredado de Díaz Ordaz a más de veinte mil 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 una carencia 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 (Wobeser, 2010, p. 258).

México vivió hasta al menos el año 2000 la más larga *dictablanda* del partido de Estado: el PRI. Su omnipresencia, control hegemónico, su corporativismo abarcador de todo tipo de organizaciones sociales, la manipulación ideológica mediante un discurso pseudorrevolucionario, 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). Pero

cuando era necesario, la dictablanda daba cuenta de su capacidad de dureza y represión brutal sin cuidado alguno.

Durante el gobierno de López Portillo tuvo lugar 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 el Vaticano 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 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 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 Nicaragua. El 17 de mayo de 1979, el presidente cubano se entrevistó con López Portillo en Cozumel, Quintana Roo, formalizándose la relación México-Cuba (Pellicer, 1972).

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. Buena parte de la sociedad estaba corporativizada, y era muy escasa la sociedad civil autónoma y organizada.

Las estrategias utilizadas por el gobierno –el miedo, la represión y la cárcel– no impidieron una respuesta ciertamente orgánica, novedosa y creativa que se expresó lentamente en todos los campos del actuar socioeconómico, 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, salir de la crisis y dar trabajo a una población que para inicios del siglo XXI sería de 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 y reprimía, pero hacia el exterior siempre tendía la mano. Este país, como lo explicaremos más adelante, se convirtió en la cuna del pensamiento crítico gracias al Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) y a la llegada de personajes de la talla de Paulo Freire e Iván Illich.

LA UTOPIA LIBERADORA DE LOS SETENTA

La década de los sesenta inspiró una imagen de que todo era posible, desde la transformación individual hasta la revolución, no solo 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 y marcaban el espíritu de la época, un espíritu libertario y creativo.

De acuerdo con Torres, a la par que emergía el pensamiento freiriano se produjeron tres movimientos intelectuales y sociales, en la América Latina de los sesenta, que buscaban no solo explicar la realidad, sino también transformarla: la teoría de la dependencia, la filosofía de la liberación y la teología de la liberación. De la teoría de la dependencia apuntaremos que fue

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 (Torres, 2019, s/p).

André Gunder Frank, Theotonio Dos Santos, Pablo González Casanova y Rodolfo Stavenhagen fueron otros autores que contribuyeron a explicar la relación entre la dependencia y el subdesarrollo latinoamericano, la explotación y el colonialismo interno de la región (Gunder, 1991; Dos Santos, 1970; González, 1978; Stavenhagen, 1981).

Torres señala que junto con las críticas a los modelos de desarrollo se articuló también en ámbitos académicos del continente, por filósofos latinoamericanos en su mayoría formados en Europa, una nueva perspectiva filosófica denominada Filosofía de la Liberación. Destacó entre estos el teólogo, filósofo e historiador argentino Enrique Dussel. Esta tendencia filosófica se apoyaba en la fenomenología y el existencialismo, si bien incorporaba el pensamiento marxista; cuestionaba las nociones de alteridad producidas por la racionalidad occidental y buceaba en las culturas tradicionales latinoamericanas para articular un modelo civilizatorio más complejo, diverso y generoso que el europeo, lastrado por el etnocentrismo y el racismo.

La teología de la liberación surgió en ámbitos católicos y protestantes de la región, y tuvo un impacto notable en el pensamiento de Paulo Freire e Iván Illich. Centra su idea litúrgica, canónica, teológica y moral en *la opción preferencial por el pobre*. Este lema guiará los esfuerzos religiosos de las iglesias populares o comunidades de base. Se trata de una opción teológica que se opone al modelo institucional civilizatorio que existía desde la conquista española, en el que las iglesias sellaban una alianza con el poder, en especial con las fuerzas armadas y con las clases dominantes (Torres, 1992; Torres Nova, 1990).

Al mismo tiempo que nacen estos tres movimientos intelectuales, Paulo Freire se convirtió en uno de los principales exponentes de la educación revolucionaria y contestataria, en pugna con la educación tradicional. Su pensamiento fue un llamado a conjuntar anhelos, a crear nuevos compromisos sociales y a propiciar renovadas lecturas e interpretaciones de los carismas religiosos y las motivaciones populares.

LA LLEGADA DE PAULO FREIRE A MÉXICO

El pensamiento de Paulo Freire se introdujo en México por 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 (INEA) y las conferencias que dictó en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal). Por otra parte, la vía académica o intelectual a través de sus visitas a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Hay otra vía de entrada que, si bien no 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 gracias a su creador, Iván Illich.

Iván Illich (1926-2002) fue un sacerdote católico, educador, de origen vienés (trasladado a Dalmacia en sus primeros meses de edad). Estudió en Italia y después se trasladó a Nueva York, donde inició su trabajo como sociólogo de tipo humanista con la comunidad puertorriqueña. Se reubicó en nuestro país en los años sesenta y fundó el 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 nuestro país apenas está documentado: poco se habla en sus biografías sobre sus visitas y mucho menos de la importancia que tuvo en la difusión y traducción de sus obras. Freire vino primero a México antes que a Estados Unidos. Fue el tercer país que Freire visitó. En la siguiente cita en extenso dejamos que las palabras de Freire describan cómo fue ese primer encuentro con México:

De hecho, fui a México antes de ir a Estados Unidos. México fue, pues, el tercer país que visité al inicio de mis andanzas como exiliado. Ya mencioné mi primer encuentro con Iván Illich en Recife, antes del golpe; de su solidaridad antes de mi arresto, expresada en la invitación que nos hizo a mí y a mi familia para venir a vivir y trabajar a Cuernavaca. Cuando ya vivía en Chile me invitó nuevamente, esta vez para hablar ante un grupo de latinoamericanos sobre las experiencias que yo había vivido poco antes en Brasil. La Ciudad de México me produjo un impacto enorme. Quedé profundamente atraído por sus colores, por su intensidad de vida, pero realmente me centré en Cuernavaca, que está como a una hora del distrito federal. Cuernavaca es una ciudad en eterna primavera, siempre colorida, despierta. En ella vivieron, y creo que aún viven, una decena, tal vez más, de personajes ilustres: del cine, de las artes, de las ciencias. Erich Fromm fue una de esas personas que hospedaba Cuernavaca (Freire y Guimarães, 2013).¹

¹ Traducido del portugués por la autora.

Freire fue varias veces a Cuernavaca a dar cursos y participar en encuentros y seminarios. Se hospedaba en el mismo CIDOC y trabajaba todo el día con unas cien o doscientas personas procedentes de América Latina, organizadas en grupos. El resultado de este trabajo fue reunido por Iván Illich y publicado por el mismo centro. En México también se reencontró con Francisco Julião, su amigo brasileño, exiliado en el CIDOC, donde impartía cursos sobre problemas agrarios.

PAULO FREIRE: OTRO VOLCÁN EN CUERNAVACA

El título de este apartado está inspirado en el libro de Lya Gutiérrez Quintanilla, *Los volcanes de Cuernavaca*. Sergio Méndez Arceo, Gregorio Lemercier, Iván Illich; un trabajo periodístico centrado en tres personajes importantes para la historia de los años setenta en América Latina, que residieron o pasaron largas temporadas en Cuernavaca (Gutiérrez, 2007). Seis años después, Guillermo Delahanty escribió un artículo que lleva como título “Fromm: otro volcán en Cuernavaca”, para señalar la presencia en esta ciudad del psicoanalista alemán (Delahanty, 2013). Paulo Freire habrá de ser, por lo tanto, el quinto volcán, con un magma que comparte con los anteriores, pues fue otra expresión de la misma fuerza tectónica que, en su caso, desde la educación, resquebrajó el suelo seguro de la cultura dominante de la época (Guzmán y Dosil, 2017).

Cuernavaca, la ciudad de la eterna primavera, se encuentra en el estado de Morelos, a sesenta kilómetros de la capital mexicana. Bajo las fumarolas de sus dos majestuosos volcanes (estos sí geológicos), Popocatepetl (en náhuatl, “montaña que humea”, por su constante actividad volcánica) e Iztaccíhuatl (“mujer dormida”), se generó en ella un ambiente cultural muy singular; fue como un pequeño islote en el que germinaron algunas de las críticas más agudas a los valores y patrones culturales hegemónicos. Esta dimensión transgresora contrasta con la apariencia amable y tranquila de una ciudad

que, desde décadas atrás, atraía a muchos artistas y escritores en busca de la inspiración. Alfonso Reyes, por ejemplo, encontró en ella, en 1947, “la tibieza vegetal donde se hamaca el ser en filosófica medida”; y le dedicó un bello soneto que dice: “A Cuernavaca voy, dulce retiro / cuando, por veleidad o desaliento / cedo al afán de interrumpir el cuento / y dar a mi relato algún respiro” (Cinta, 2013).

Cuernavaca es también el escenario en el que transcurre *Bajo el Volcán* (1947), la obra maestra de Malcolm Lowry. En las décadas de los sesenta y setenta, la ciudad casi cuadruplicó su población (en diez años, de 1960 a 1970, pasó de 37 mil a 134 mil habitantes) y fue testigo de múltiples encuentros, movimientos e ideas, que la llevaron a convertirse en uno de los espacios con mayor fuerza política, crítica, radical y creadora de este país.

Cuernavaca fue cuna del pensamiento reformista del Concilio Vaticano II, cuando en 1952 llegó a su diócesis el obispo Sergio Méndez Arceo, ideólogo de la teología de la liberación.² En 1972, Méndez Arceo participó activamente en el Congreso de los Cristianos por el Socialismo. 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 restauración arquitectónica de la catedral, arrancó los retablos neoclásicos y barrocos, y solo dejó la imagen de Jesús en la cruz y, en un segundo plano, la virgen de Guadalupe, argumentando que había que recuperar la austeridad de la iglesia católica. En sus homilias, el obispo hacía referencia a cuestiones políticas nacionales e internacionales, asumiendo siempre una posición crítica, y no ocultaba su

² 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 (Gutiérrez, 1975; Boff, 1989).

simpatía por los movimientos sociales latinoamericanos. Durante la misa, entraba en diálogo con sus feligreses; la que ofrecía el domingo llegó a convertirse en una de las ceremonias religiosas más famosas y populares de todo México. Los grupos conservadores y reaccionarios no tardaron en organizarse para manifestar su desagrado, pues consideraban que su actitud amenazaba las tradiciones locales.

Méndez Arceo tuvo una participación muy comprometida con los movimientos sociales; por ejemplo, aplaudió 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, y en 1967 creó las comunidades de base eclesiales.

El “Obispo rojo” dio apoyo y cobijo a Iván Illich para crear en las instalaciones del Hotel Chula Vista, en Cuernavaca, el Centro de Investigaciones Culturales (CIC). Más tarde, en 1963, cambió su nombre por Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) y 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 Arceo 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.

En 1950 Gregorio Lemmercier fundó el monasterio benedictino de Santa María de la Resurrección en Ahuacatlán, estado de Morelos. En 1960, ya como prior de este monasterio, sufrió un episodio de alucinación y decidió buscar ayuda médica. De este modo empezó un tratamiento de psicoanálisis individual con el doctor Gustavo Quevedo. Unos meses después, consideró que el psicoanálisis, como terapia grupal, podía 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 la llevaron a cabo 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. Lemmercier fue sancionado por el Vaticano por haber propuesto que los monjes participaran en procesos de psicoanálisis (González, 2011).

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 Basaglia y su esposa Franca Ongaro, Mony Elkaim, Franco Rotelli, Laura Bonaparte, Robert Castel, Ronald Laing, Sylvia Marcos y David Cooper (Marcos, 2003; Dosil y Ramos, 2010; Dosil, 2019). Algunos de estos autores y autoras habían participado años atrás en las actividades del CIDOC para denunciar los abusos de la psiquiatría y explorar alternativas a la hospitalización.

El CIDOC fue también uno de los primeros espacios en los que se promovió el diálogo sobre los derechos de las mujeres en México, en los seminarios que impartió la psicóloga 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 (Gutiérrez, 2013).

El seminario se impartió durante varios años, en trece sesiones de tres horas. Tuvo mucho éxito y el número de participantes fue en

aumento, pues el enfoque era novedoso y atrajo a numerosos 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 el seno de la asociación civil Comunicación e Intercambio para el Desarrollo Humano de América Latina (CIDHAL), en 1973 (Gutiérrez, 2013).

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 la década de los setenta. En Cuernavaca se dieron encuentros entre grandes intelectuales, se consolidaron relaciones de amistad y se formularon planteamientos que siguen teniendo vigencia. En este rincón de América Latina se divulgaron las más importantes publicaciones internacionales vinculadas al campo de la educación. Cuernavaca fue, sin duda, una referencia en el pensamiento pedagógico de vanguardia del siglo XX.

EL ENCUENTRO FREIRE-FROMM EN EL CIDOC

Una muestra clara de las relaciones que se consolidaron en el CIDOC tiene por protagonistas a Paulo Freire y el psicoanalista Erich Fromm. En 1949 Fromm adoptó como lugar de residencia Cuernavaca (Funk, 1987; Reyna, 2010). Fue el primer psicoanalista perteneciente a la Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA) que pisó el suelo mexicano para quedarse un tiempo prolongado, estableciendo ahí su residencia. Fromm ya era conocido por su libro el

Miedo a la libertad (Fromm, 2005). Colaboró en el CIDOC conduciendo análisis críticos sociales y ahí conoció a Freire. En una entrevista, el pedagogo brasileño rememora de manera muy emotiva cómo fue ese primer encuentro con Fromm en el CIDOC:

Asistí a una serie de sus conferencias sobre la alienación en Marx, excelentes conferencias, y como Iván Illich tenía una relación muy cercana con él, me consiguió una entrevista privada, que Fromm programó para dos días después, entre las 4 y las 5 de la tarde. A las 16 horas en punto ahí estaba yo, y confieso que, en particular en este primer encuentro con Fromm, experimenté la sensación de estar frente a un hombre famoso, aceptado y rechazado, criticado positiva y negativamente, pero un hombre afirmado. No es que yo mitificara su persona, nada de eso, pero ya hacía tiempo, desde Recife, que yo era su lector asiduo. En cierto sentido, fue como el primer encuentro con Anísio Teixeira, el gran Anísio Teixeira, con quien la gente puede discrepar, pero que resulta obligado respetar; algo que no siempre sucede, pues a veces se discrepa sin necesidad de manera irrespetuosa (Freire y Guimarães, 2013, p. 132).³

Freire asistió en el CIDOC a una serie de conferencias sobre la alienación en Marx. Como Iván Illich tenía relaciones muy cercanas con Fromm, le consiguió una entrevista particular. Freire acudió puntualmente a su cita y experimentó la sensación de estar ante una persona sobresaliente, no porque lo mistificara, sino porque desde Recife era su lector asiduo. Antes de su primer encuentro con Fromm en 1966, que ya estaba programado con anterioridad, Freire estaba nervioso y emocionado; reconoció que ese encuentro le marcó para toda la vida:

Ese encuentro me marcó mucho, hasta el día de hoy. Por supuesto, cuando Illich le solicitó la entrevista para mí, conversó con Fromm y me presentó como su amigo; le habló brevemente de mi experiencia en Brasil, de mi visión de la educación, el exilio, de la prisión, etcétera. El caso es que cuando

³ Traducido del portugués por la autora.

Fromm me recibió ya tenía al menos alguna información sobre lo que yo estaba haciendo. Esto facilitó la conversación. De todos modos, estuve por unos segundos, que me parecieron eternos, inhibido, sentado frente a Fromm, sin saber exactamente qué decir. Preferí que el propio Fromm iniciara el diálogo. Con sencillez y habilidad habló de Cuernavaca, de su clima, de su aire primaveral eterno (Freire y Guimarães, 2013, pp. 134-135).⁴

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 mantuvieron correspondencia. Sabemos, por ejemplo, que Fromm le escribió para proponerle que enviara un texto a un periódico mexicano que estaba ligado a Arnaldo Orfila Reynal, que más tarde fundó la editorial Siglo Veintiuno, que publica los libros de Freire en español. El artículo, que hoy puede leerse en su libro *Acción cultural para la libertad*, fue publicado en el periódico con una apreciación de Fromm.

Después de este primer encuentro, Freire se vio con Fromm todas las veces que visitó Cuernavaca, y hablaban por teléfono cuando el psicoanalista se hallaba en Europa (pues alternaba su residencia entre Lugano –en Suiza–, Cuernavaca y Nueva York). Freire se enteró de la muerte de su amigo –que tuvo lugar en Muralto, una comuna suiza del cantón del Tesino, el 18 de marzo de 1980– cuando se preparaba para regresar a su tierra natal, tras dieciséis años de exilio:

Continuando, después de esa primera vez, lo encontré todas las veces que fui a Cuernavaca y, cuando ya vivía en Europa, de vez en cuando hablaba con él por teléfono. Fromm solía pasar una parte del año en Lugano, Suiza, otra en Cuernavaca y otra en Nueva York. Me enteré de su muerte, en 1980, cuando me preparaba para regresar a Brasil (Freire y Guimarães, 2013, p. 134).⁵

⁴ Traducido del portugués por la autora.

⁵ Traducido del portugués por la autora.

No resulta difícil reconocer en las obras de ambos autores la influencia mutua. Freire encontró en el pensamiento del psicoanalista alemán una noción de libertad (que desarrolló especialmente en su libro *El miedo a la libertad*) que habría de servirle para avanzar en su apuesta por una pedagogía liberadora, que ya aparece en el libro *Pedagogía del oprimido*. Erich Fromm, por su parte, afinó su interpretación de los procesos sociales gracias a los estudios críticos del pedagogo brasileño sobre la población marginada de América Latina. Rodrigo de Souza Borgheti aporta en su tesis doctoral mucha información interesante, por ejemplo, que Freire poseía en su biblioteca las publicaciones de Fromm, con anotaciones que ponen de manifiesto una lectura muy cuidadosa (Borgheti, 2013, pp. 19-20).

PAULO FREIRE E IVÁN ILLICH EN EL CIDOC

Por lo general se considera que el CIDOC funcionó durante diez años, de 1966 a 1976. Su historia, no obstante, es un poco más larga. Su embrión fue el Centro de Investigaciones Culturales (CIC), una asociación educativa civil mexicana, ubicada en Cuernavaca, que era dependiente del Center for Intercultural Formation (CIF), creado en 1960 y con sede en la Universidad de Fordham (en Nueva York) (Bruno-Jofré e Igelmo Zaldívar, 2014; Ocampo, 2011). El CIC fue creado con un propósito bastante inocente: familiarizar a los futuros misioneros con la cultura latinoamericana; se les daba albergue y se les enseñaba la lengua española, la realidad social y algunas cuestiones espirituales. Iván Illich, que era director ejecutivo del CIF, se hizo cargo del funcionamiento del CIC y lo fue convirtiendo en un polvorín. En los cinco años siguientes, este centro experimentó una serie de mutaciones en sus siglas que fueron la manifestación de un cambio de piel o metamorfosis. Por decirlo brevemente, Illich agarró una institución que se ceñía a los cánones de la evangelización y la transformó en un centro independiente, dedicado al estudio y la investigación. Deliberadamente pasó el

cepillo a contrapelo para despertar a la *bestia dormida*. En 1966, gozando de plena autonomía y con nuevas siglas (CIDOC), el centro inició una andadura que habría de convertirlo en una especie de meca para todo intelectual crítico o simpatizante de la contracultura. Diez años después, Illich cerró sus puertas para no caer en el mismo pecado que denunciaba: el exceso de institucionalización.

El CIDOC era un lugar para el encuentro de personas que querían aprender o poner en discusión sus ideas; no se guiaba por un currículo, ni extendía certificados compensatorios, ni ponía requisitos académicos. Se debatían principalmente problemas que afectaban al tercer mundo. Solo se cobraba una cuota económica a los estudiantes que procedían de países del norte; 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 currículum, 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 (Igelmo, 2009).

Con la creación del CIDOC, Illich impulsó el cambio del pensamiento religioso de los años sesenta; como señala Vicente Leñero: “Él, junto con Méndez Arceo y Gregorio Lemmercier, fueron la punta de lanza de la renovación católica, crearon una manera diferente de ver la religión” (Miranda, y Jiménez, 2002). Tarsicio Ocampo Villaseñor, bibliotecario del centro y amigo de Iván Illich, expresa con claridad lo que significó 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 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 (Ocampo, 2011).

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, se estaban produciendo en América Latina en un momento de intensas convulsiones político-sociales.

Paulo Freire e Iván Illich, una relación de camaradería

Paulo Freire acudió al CIDOC y trenzó con Iván Illich una amistad fraternal de por vida. 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, y 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 castas, dividiendo a la sociedad en dos clases, en función de que se posea o no diplomas y grados académicos. Para Illich, estos diplomas no demuestran las aptitudes reales para desempeñar una función determinada; solo son un reflejo de la pertenencia a la élite de la sociedad. Apostaba por una educación alternativa, no burocrática ni institucionalizada, que estaría al alcance de todos y que cualquiera podría explorar creando bibliotecas, museos, laboratorios, industrias, etcétera (Gajardo, 1993).

Paulo Freire e Iván Illich se habían conocido en Brasil, en 1962, en uno de los viajes que este realizó a Río de Janeiro, para fundar un centro similar al CIC en la ciudad de Petrópolis, el CENFI. En ese

viaje, Illich tuvo la oportunidad de observar en la práctica el trabajo que Freire desarrollaba en Recife. El CENFI estuvo dirigido por John Vogel y le brindó a Illich la oportunidad de estudiar lengua portuguesa y la realidad y cultura brasileña, teniendo como asesor por un mes y medio al obispo Hélder Câmara (1909-1999), defensor de los derechos humanos y figura notable de la teología de la liberación, quien cada día le hacía leer un libro de un autor brasileño. Ambos conversaban largamente sobre Brasil, su política, su literatura, etcétera. En la siguiente cita, Illich cuenta 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 (Cayley, 2013, pp. 166-167).

En el párrafo anterior se alcanza a distinguir la red de camaradería que se fue tejiendo por estos años entre dos movimientos importantes: la teología de la liberación y la educación liberadora. El CIF tenía dos sedes en América Latina: el CIC en Cuernavaca, y el Centro de Formación Intercultural (CENFI) en Petrópolis (la antigua capital de Río de Janeiro). El CENFI se creó a principios de 1961, con el apoyo de Hélder Câmara, y sus objetivos eran similares a los del CIC, si bien el idioma que se enseñaba era el portugués. Illich fue el primer estudiante de la escuela de idiomas. Estimulado por Câmara, se sumergió en la vida y cultura brasileña, documentándose y viajando por el país. De este modo se conocieron Paulo Freire e Iván Illich (Ocampo, 2011, p. 8).

Recordemos que, en 1961, Freire fue nombrado director del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife. Al año siguiente tuvo la oportunidad de poner a prueba su método de alfabetización con trescientos campesinos de plantíos de caña de azúcar; en 45 días logró que aprendieran a leer y escribir. En respuesta a los buenos resultados, el gobierno brasileño aprobó la creación de círculos culturales por todo el país. En estas circunstancias, Freire conoció e hizo buena amistad con 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 de realizaba Freire con los campesinos del Nordeste. Habla de esta experiencia 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” (Illich, 1974, p. 32).

Fue precisamente a través de Câmara que se conocieron Paulo Freire e Iván Illich. Hélder Câmara fue un arzobispo católico

brasileño; su defensa de la justicia social y 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. 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 uno de sus más próximos colaboradores murió asesinado). En 1970 el gobierno emprendió una campaña en su contra, acusándolo de traidor y de hacer el juego al comunismo, e impidiéndole el acceso a los medios de comunicación (se prohibió incluso citar su nombre). Illich admiraba a este arzobispo: lo consideraba “una llama en las tinieblas” y un ejemplo a imitar. En una entrevista que le realizó David Cayley a finales de los ochenta, Illich narra varias anécdotas interesantes que ponen de manifiesto su cariño y devoción por este correligionario controvertido que luchó en favor de los oprimidos (Cayley, 2013, p. 111).

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 este 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 (Cayley, 2013, p. 167).

Paulo Freire expresó en diversos escritos su agradecimiento a Iván Illich. Recordó que cuando ocurrió el golpe de Estado y se exilió en Chile, recibió muchas cartas de apoyo y muestras de solidaridad, entre ellas una de Iván Illich en la que le ofrecía asilo político para él y su familia en el CIDOC. Estas son sus palabras:

Tanto que, cuando se produjo el golpe de Estado y me exilé, Iván Illich, a quien ya conocía, nos envió un telegrama ofreciendo el Centro de Estudios en Cuernavaca para que Elza, los niños y yo fuésemos para allí. Es obvio que las autoridades brasileñas no lo permitieron, pero Iván Illich me mostró su aprecio y su solidaridad desde el principio (Freire y Guimarães, 2013).⁶

Podemos notar en las palabras de Freire agradecimiento, admiración y también cariño. En la cita siguiente, señala que cuando iba al CIDOC a impartir cursos, participar en encuentros, seminarios, etcétera, se hospedaba en el mismo centro y por las mañanas tomaba el café con Iván Illich; convivían en un mismo espacio y eso le permitió afianzar su relación de amistad:

Varias veces vine a Cuernavaca para dar cursos, participar en encuentros, seminarios, etcétera, y me hospedaba en el propio Centro. Por la mañana tomábamos el café juntos Illich y yo. Hacíamos nuestro café (Freire y Guimarães, 2013, p. 32).⁷

Freire reconoció la importancia que tuvo su amigo vienés en la difusión de sus ideas y publicaciones. En la entrevista que le realizó Sérgio Guimarães, este le preguntó si en 1964 ya era conocido su pensamiento en otros países de América Latina fuera de Brasil; Freire le contestó que sí y que comenzaba a serlo incluso en los Estados Unidos. En 1967, por ejemplo, cuando realizó su primera visita a los Estados Unidos para dictar conferencias en unas siete

⁶ Traducido del portugués por la autora.

⁷ Traducido del portugués por la autora.

universidades sobre su labor educativa en las zonas rurales de Brasil, ya había profesores que conocían los aspectos teóricos de sus trabajos, gracias (según Freire) a la difusión que había hecho Iván Illich:

Creo que una persona que contribuyó a que yo empezase a ser conocido en Estados Unidos y también en México fue Iván Illich. Lo conocí en 1962, en una de las visitas que hizo a Río de Janeiro, que extendió a Recife. Para mí, constituye una de las grandes mentes de este siglo. Es probable que él no comparta algunas de mis ideas, y yo no comparto algunas de las suyas; pero es un hombre muy creativo, muy polémico. Más polémico que dialógico (Freire y Guimarães, 2013).⁸

Podemos afirmar que Iván Illich fue el primer promotor del pensamiento freiriano en México. Estando en Cuernavaca, tradujo sus obras y facilitó su difusión por buena parte del mundo. En algunas ediciones de *Pedagogía del oprimido* se lee en la contraportada la siguiente frase de Illich: “He aquí una pedagogía verdaderamente revolucionaria”.

El CIDOC jugó un papel muy importante en la difusión de la obra de Paulo Freire: sacó a luz diversos textos inéditos y las primeras traducciones de sus escritos. En 1968, la colección “CIDOC Cuadernos” (número 25) publicó su libro *Educação e conscientização*, una recopilación de catorce textos suyos en español (salvo uno), muchos en ese entonces inéditos y redactados durante el último año y medio (de mayo de 1967 a mayo de 1968, si bien varios no llevan fecha) en Santiago de Chile. En el colofón se lee que se imprimió el penúltimo día del año (lunes 30 de diciembre), que su tiraje fue de trescientos ejemplares y que cuenta con 320 páginas.

Solo en uno de los textos, que además da título a toda la obra, se señala que éste ya había sido publicado anteriormente (es el único en portugués y se corresponde con el capítulo 4 de *Educação*

⁸ *Ibid.*

como *prática da liberdade*, publicado un año antes). Muchos habían sido discutidos en el ICIRA en 1968 y quizá impresos como materiales de trabajo, como “Los campesinos también pueden ser autores de sus propios textos de lectura”, “Algunas sugerencias en torno de una labor educativa que vea el asentamiento como una totalidad”, “El compromiso del profesional con la sociedad” y “El rol del trabajador social en el proceso de cambio”. Otros verían de nuevo la luz poco después, como “Investigación y metodología de la investigación de ‘tema generador’. Reducción y codificación de temáticas” (reproducido en 1970 por el Instituto Colombiano Agropecuario) y “A propósito del tema generador y del universo temático”, que (constituyó el segundo apartado del capítulo 2 de su libro *Sobre la Acción Cultural*, publicado por el ICIRA en 1971). Y unos pocos que, hasta donde sabemos, no volvieron a reeditarse, como “Sugerencias para la aplicación del método en terreno” (escrito con Raúl Velozo Farias), “El coordinador de un círculo de lectura” y “Formación pedagógica de los padres”.

En el libro aparecen otros dos textos que leídos en la distancia despiertan la emoción de cualquier lector, pues nos permiten contemplar, en impresión muy rústica y con el papel amarillo por el paso del tiempo, el núcleo germinal primordio de dos obras emblemáticas. Uno lleva un título preciso y subversivo: “La concepción bancaria de la educación y la deshumanización. La concepción problematizadora de la educación y la humanización”. En la primera página se lee entre paréntesis:

Resumen de charlas realizadas para un grupo de señoras Latinoamericanas en una Conferencia realizada en mayo de 1967, en Santiago, bajo el patrocinio de la OEA, del Gobierno de Chile y de Universidad de Chile. Las ideas aquí presentadas, en síntesis, hacen parte de un libro del autor en publicación (Freire, 1968, cap. 3, p. 1).⁹

⁹ Esta forma de numerar el libro por capítulos con su página (y no de manera corrida) parece indicar que se trató de una recopilación pensada para difundir

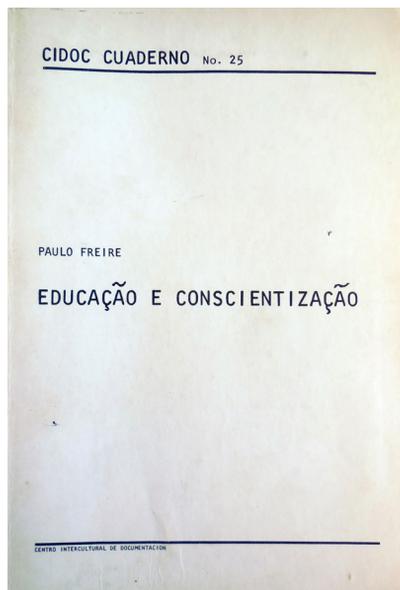
Ese libro del que pasaría a formar parte es *Pedagogía del oprimido*, que apareció en inglés un año y cuatro meses después. El texto constituyó su segundo capítulo, y aunque su redacción no era la definitiva, ya contenía algunas de las frases que todo educador identifica con el pensamiento freiriano, impresas probablemente por primera vez; por ejemplo: “que nadie educa a nadie; que nadie se educa solo; que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (Freire, 1968, cap. 3, p. 10).

El otro texto del libro que podemos admirar como una estrella en formación se titula “¿Extensión o comunicación? Hacia una asistencia técnica funcional”. Es el capítulo más extenso de la obra y constituye una versión completa, aunque no pulida, de su libro *¿Extensión o comunicación?*, que ICIRA sacó a la luz el año siguiente. Lo interesante de esta versión previa es que aporta algunos ejemplos concretos que no figuran en la final, probablemente para dar más agilidad a la lectura.

En 1969 apareció en el boletín *CIDOC Informa* un artículo de Freire, titulado “La méthode d’alphabétisation des adultes”. Un año después fue publicado de nuevo en la revista *Pièce au dossier*, con el título ligeramente ampliado: (“Méthode d’alphabétisation des adultes employée dans le nord-est brésilien”) (Igelmo, 2013). Al final del artículo se señala que el texto original había sido publicado en francés un año antes, en los dossiers del CIDOC. Lo interesante de este ejemplo es que pone de manifiesto la importante labor de difusión del CIDOC: hacía uso de las redes de las que formaba parte y traducía los textos a diversos idiomas para que sus publicaciones llegaran a diferentes lectores.

los textos del autor en determinados círculos, como documentos de trabajo y sin interés comercial. La impresión es bastante tosca, como todas las publicaciones del CIDOC. Llama también la atención que el título y un capítulo estén en portugués y el resto en español.

Ilustración 2. El libro de Freire *Educação e conscientização* (CIDOC, 1968)



Portada del libro *Educação e conscientização: extensionismo rural*, de Paulo Freire, editado por el CIDOC en 1968. Biblioteca Prof. Lucas Ortiz, Crefal, Pátzcuaro.

En 1970 y 1971 Freire ya se encontraba en Ginebra, pero siguió impartiendo seminarios en Cuernavaca por invitación de Iván Illich. En 1970, el CIDOC publicó un libro coordinado por Carlos Alberto Torres sobre la praxis educativa de Paulo Freire, que incluye un texto del pedagogo brasileño, “Concientizar para libertar: nociones sobre la palabra concientización” (Freire, 1970e), reproducido al año siguiente en la revista católica mexicana *Contacto* (Freire, 1971c). En la colección *CIDOC Documenta* aparecieron varios textos suyos: “Desmitificación de la concientización” (1971), “Investigación y metodología de la investigación del tema generador, reducción y codificación temática” (1974) y “La educación y el proceso de cambio social” (1974) (Igeldo, 2013, pp. 27-38). Con esta colección, el CIDOC ofrecía a los especialistas un servicio de documentación y circulación de los manuscritos, lo que facilitó la apertura y consolidación de canales de difusión en diferentes partes del mundo.

Ilustración 3. Paulo Freire e Iván Illich en Ginebra



Fuente: Fotografía tomada del Acervo Paulo Freire (<http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/428>, consultado el 13 de octubre de 2017).

En el 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, en Barcelona, el mismo año), Iván Illich menciona en varias ocasiones su amistad con Freire:

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 (Illich, 1974, p. 12).

En esta cita, Illich hace referencia al exilio de Freire y a su amistad, y reitera la importancia de su proyecto político educativo. La educación constituyó un punto crucial en su relación, pues trabajaron y pensaron juntos alternativas a la institución escolar. Compartieron

muchas ideas, pero también discreparon en diversos aspectos, como pone de manifiesto Gustavo Esteva, amigo íntimo de Illich y difusor de su pensamiento:

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 (Esteva, 2016, p. 5).

Hay dos puntos de la cita anterior que no compartimos del todo. En primer lugar, no creemos que la alfabetización fuera la “obsesión principal” de Freire, ni siquiera que le dedicara “una parte central de su vida” (el presente libro pretende demostrar lo contrario: que Freire arremetió contra los que pretendían reducir sus propuestas pedagógicas a una técnica para alfabetizar). En segundo lugar, no compartimos su observación de que después de la década de los setenta Illich y Freire tomaran rumbos distintos y cortaran su relación. Sin duda existieron diferencias, pero fueron exageradas por los medios de comunicación, que llegaban a presentarlos en pugna. La prensa conservadora simplificaba sus pensamientos y

caricaturizaba a los dos autores para neutralizar el impacto de sus propuestas educativas: era como decir que sus ideas resultaban tan absurdas que ni siquiera entre ellos lograban ponerse de acuerdo (véase la Ilustración 4).¹⁰

Ilustración 4. Paulo Freire e Iván Illich (caricatura)



Fuente: Imagen tomada del Acervo Paulo Freire en la página web: www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/571, consultada el 13 de octubre de 2017.

En realidad, ambos siguieron la trayectoria de su compañero con gran atención y respeto. En la entrevista que le realizó David Cayley, Illich señala que después de criticar 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 (escolarizada) de las personas adultas no dejaba de expandirse e incluso se quería hacer obligatoria. Las críticas de Illich se concentraron en analizar las consecuencias de esta sobreescolarización, que aspira a convertir el mundo en una Gran Escuela y la vida misma en *material didáctico*. Obviamente

¹⁰ En este trabajo no abordaremos este tema en profundidad, para no alejarnos de nuestros objetivos, pero consideramos que merece una investigación más detallada.

estos cuestionamientos no iban dirigidos a Freire, el gran crítico de la *educación bancaria*, sino a la progresiva institucionalización (en clave escolar) de la vida humana. Illich se alejó del enfoque del que Freire había sido el portavoz más eminente durante la década de los sesenta y principios de los setenta. Sus planteamientos tomaron rumbos distintos (no enfrentados), pero conservaron la amistad y la admiración mutua:

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 *conscientização*, 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 (Cayley, 2013, p. 167-168).

Tras el cierre del CIDOC, en 1976, Illich dirigió su atención hacia temas distintos de la educación e incluso se distanció en buena medida de las ideas que había defendido en la *Sociedad desescolarizada* y en sus escritos de esta época.

Seminario Alternativas en Educación

En la década de los sesenta confluyeron 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,

teórico de la educación y amigo de Iván Illich, en las instalaciones del CIDOC se organizó un seminario 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 participó una generación de representantes de la pedagogía crítica radical norteamericana y de la emergente pedagogía de la liberación latinoamericana. Como resultado de este trabajo se publicó una colección de textos que aparecieron 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, así como artículos redactados 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 (Igelmo, 2013).

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 y Maxine Greña. Toda una generación de pensadores críticos de la educación.

Dicho seminario se inició con 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. En la introducción de *La sociedad desescolarizada* escribe Illich:

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 (Illich, 1974, p. 7).

Reimer realizó un recuento histórico del surgimiento de la institución escolar, desde la antigüedad hasta nuestros días, y se destacó por ser uno de teóricos de la educación más revolucionarios. Publicó un libro polémico para la pedagogía del siglo XX, todavía vigente, con el título *La escuela ha muerto* (Reimer, 1970).

Como podemos observar, toda una generación de representantes de la pedagogía crítica radical norteamericana y de la emergente pedagogía de la liberación latinoamericana participaron 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 la educación contribuyó a que los seminarios impartidos en el CIDOC alcanzaran una popularidad notable (Igelmo, 2013, p. 34).

Paul Goodman, uno de los más ilustres representantes del pensamiento anarquista estadounidense de la segunda mitad del siglo XX, participó también en la polémica de la anti-escuela en los seminarios del CIDOC. Había publicado libros como *Growing up absurd* y *Compulsory Miseducation*, en los que analizaba la situación de la educación en los Estados Unidos de los sesenta. Su obra constituye 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. Pensaba 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 Letter advocating School Resistance”, “Summerhill and Beyond; Notes on a Forthcoming Book”, “A Commentary about: The Magnitude of the American Educational Establishment, 1960-1970” y “Reformulations: A Letter Written after Two Weeks in Cuernavaca” (Igelmo, 2013, p. 35).

Como lo mencionamos anteriormente, el CIDOC y la relación con Iván Illich no solo 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 sinnúmero de intelectuales radicales –entre otros, Paul Goodman, Erich Fromm, Peter Berger, el obispo de Cuernavaca vinculado a la teología de la liberación Sergio Méndez Arceo y el propio Paulo Freire, que viajó de Chile–, se convirtió en un lugar obligatorio para el estudio y la práctica de la educación revolucionaria en el mundo entero (Torres, 2005, pp. 101-102).¹¹

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

¹¹ Nos hemos animado a traducir del portugués el texto de Torres, en lugar de reproducir las traducciones que circulan por internet, a nuestro parecer no del todo correctas. Este comentario sirve también para la otra cita del mismo autor que recogemos un poco más adelante.

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 organizó en el Centro.

En *La escuela ha muerto* Reimer se refiere 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 (Reimer, 1970, pp. 158-159).

También menciona el 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 tenía 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 aprendieron a leer esas palabras, organizaron ligas campesinas para tratar de negociar con sus patronos (Reimer, 1970, pp. 155-156).

Freire no solo 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 llena 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 (Freire, 2006b, p. 144).

A partir de los seminarios impartidos en el CIDOC, Freire empezó a tener un reconocimiento notable, y sus ideas no solo 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 del trabajo desarrollado por 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 (Rosa, 1979, p. 76).

Coincidimos con Da 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. Esto permitió una expresión y reapropiación creativa de los movimientos sociales e intelectuales antes mencionados. Es lógico suponer que Illich y Freire, exponentes intelectuales de ese proceso, fueron influenciados por tal escenario (Da Costa e Silva, 2015, p. 9). Para Carlos Alberto Torres:

Iván Illich y Paulo Freire, cada uno desde su propio campo de competencias, insertos en diferentes regiones y con diferentes posiciones ideológicas, en función de

sus distintas si bien no tan discordantes especializaciones de estudio, alcanzaron la gloria de los grandes iconoclastas de la educación, predicando la concientización y la desescolarización como alternativas a los mitos y rituales conservadores de una educación bancaria y autoritaria. Sus pensamientos traspasaron las fronteras nacionales y se convirtieron en un mensaje mundial (Torres, 2005, p. 99).

Durante su estancia en algunos países de Latinoamérica, Illich conoció algunos 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 que 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?*, publicada por primera vez en 1969, en México, y continuamente reeditada hasta el presente. El trabajo de Salazar tuvo una repercusión importante tanto en los seminarios pedagógicos proyectados desde el centro como en el fundamento filosófico de la naciente teología de la liberación latinoamericana. Uno de los trabajos publicados por él en el CIDOC fue “La cultura de la dependencia”, dentro del volumen *Aspectos sociológicos del desarrollo en el Perú y América Latina* (Salazar Bondy, 1968).

Manifiesto de Cuernavaca

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

la educación vitalicia, a la que tachaban de compulsiva, por ley o por presión social. Insistían 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 las formas de vida de la mayoría. Por su interés para este libro, transcribimos a continuación el manifiesto (Dauber, 2002, pp. 61-66):

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. Cuanta 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:
 - Al tratar 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.
 - 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, cómo 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.
 - 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.
6. Estas funciones de socialización constituyen el currículum 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:

- Equilibrar la desocupación masiva al reeducar al desocupado.
- 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.
- Permitir a los grupos menos privilegiados (ancianos, mujeres, minorías, gente de zonas de desarrollo, etcétera) encontrar su ubicación dentro de la sociedad.
- 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:

- La causa principal de desempleo es que hay más trabajadores que trabajo; la reeducación no puede crear puestos que no existen.
- La reeducación continua ayuda a que la capacitación se torne obsoleta, amenazando así la seguridad del empleo y los derechos de antigüedad.
- Todos los programas educativos ayudan más al privilegiado que al pobre, aumentando así la ventaja del privilegiado sobre el pobre.

- 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 currículum 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 solo 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:

- Es más importante lograr que el conocimiento existente se extienda a todos en vez de acumular conocimiento especializado.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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 *El precio de la educación vitalicia* consta de trece puntos. Constituye una fuerte crítica al sistema educativo, que con sus programas tendía cada vez más a la institucionalización y burocratización. Los autores señalan que, en los últimos cuarenta años, la escolaridad compulsiva ha ido en aumento en la mayoría de los países. Cuestionan la educación vitalicia, la obligatoriedad de la educación, la agrupación por edades y los programas educativos hegemónicos, armados desde arriba y aceptados ciegamente por la población, confiada en que le traerá éxito personal y mejorará sus condiciones de vida.

Toda esta compulsión por educar, desde su perspectiva, solo generará frustración, pues cuantos más títulos menos valor tendrán en el mercado (por lo tanto, habrá más desempleo); las personas no serán más creativas o autosuficientes, ya que se promueve una educación que no resulta útil para la vida.

Se considera que la educación es la solución a otros problemas sociales y por lo tanto se extiende cada vez más la escolaridad. Incluso los adultos que no accedieron a una educación en su momento ahora tienen la esperanza de darle un nuevo sentido a su vida; pero la reeducación continua ayuda a que la capacitación se torne obsoleta, amenazando la seguridad del empleo.

En el manifiesto también se oponen a la profesionalización de los educadores de adultos y a la especialización de los conocimientos, pues el hecho de usar profesionales para evaluar lo que otra gente ha aprendido es innecesario y crea una relación de superior a inferior, es decir, genera relaciones de poder y por lo tanto diferencias de clases. Para los autores, la educación no debería estar separada de la experiencia: aprender es una función de la vida, las personas aprendemos todo el tiempo, en la cotidianidad. Las escuelas no son necesarias porque solo generan desigualdad.

Resulta evidente que el documento fue 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*. 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 en 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 las demandas objetivas y subjetivas imperantes en cada sociedad:

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, en 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 (Gajardo, 1985).

De acuerdo con el análisis de la 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 solo remitía a la formación para el trabajo, dejando de lado aspectos básicos relativos a la participación social.

Gajardo señala en la cita anterior que los nombres de Iván Illich y Paulo Freire fueron con frecuencia citados a lo largo de la conferencia. No resulta extraño, puesto que ambos autores, cada uno a su manera (como ya lo explicamos anteriormente), en sus libros sobre educación publicados por esos años, advertían del peligro ya no solo de la educación funcional, sino de convertir el mundo en una gran escuela. Hace ya aproximadamente cinco décadas de la publicación de este manifiesto, y en la actualidad podemos notar que las palabras de estos autores no solo eran un presagio, pues hoy más que nunca, en pleno siglo XXI, la escolarización ha triunfado por encima de la vida.

Aún nos quedan algunas iniciativas, como la educación zapatista (de la que hablaremos en el último capítulo de este libro), que beben de los planteamientos de Illich y Freire, en las que la escuela actúa como un dispositivo más y se constituye en un ejercicio cotidiano. Al mismo tiempo, la educación se desescolariza desde el momento en el que no se otorgan ni títulos académicos ni grados, y la enseñanza queda en manos de las comunidades y puede ser ejercida por cualquier persona que tenga algo importante que aportar.

LA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN Y LA TEOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN

El movimiento de 1968 fue muy significativo para los sectores populares. A pesar de la fuerte represión, la cultura popular resultó favorecida al reafirmarse en las calles en contra de la cultura

hegemónica. “Únete pueblo” era el grito de los manifestantes. Los estudiantes se propusieron reapropiarse de 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 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 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 encontraban Sergio Méndez Arceo y Samuel Ruiz, comprometidos con las causas de los grupos marginados.

En México, la teología de la liberación surgió como una recepción creativa del Concilio Vaticano II, al que asistieron los obispos ya mencionados, Ruiz y Méndez Arceo, 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, 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 (Méndez, 1988; Gutiérrez, 2007).

El obispo de Cuernavaca, Sergio Méndez Arceo, como ya dijimos antes, 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 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 (Sánchez, 2011, 13 febrero).

Durante la embestida del gobierno al movimiento estudiantil de 1968, con el silencio cómplice de los miembros de la alta jerarquía eclesiástica (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 (Hernández, 2012, pp. 97-98).

La represión estudiantil de 1968 fue un punto de quiebre en la vida política y social del país, y Méndez Arceo encabezó una revolución distinta, de las estructuras sociales, económicas y culturales. En la navidad de 1969, el obispo visitó 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” (Hernández, 2012, 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 un talante propio: José Alberto Llaguno Farías (1925-1992), de la 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 setenta y ochenta del siglo pasado (Mendoza, 2014).

A la naciente teología de la liberación se sumaron sacerdotes y grupos jesuitas mexicanos. A Ciudad Nezahualcóyotl, en el Estado de México, llegaron primero sacerdotes combonianos, y después

jesuitas y dominicos; los primeros promotores populares tuvieron sus orígenes en las iglesias, ya que estas eran la única opción. Mientras el país se convulsionaba con los acontecimientos del movimiento estudiantil del 68, en Ciudad Nezahualcóyotl se advertía el acelerado crecimiento de la población, provocando diversos problemas, entre estos la huelga de pagos que estallaría en 1969 por las irregularidades en la adquisición de terrenos vendidos más de una vez a diferentes propietarios (Rosa, 1974 y 1979).

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 a hacer comunidad en Nezahualcóyotl otros dos sacerdotes jesuitas, el P. Francisco Ornelas y P. Antonio Ortiz Paniagua. Este último, conocido como Panis, venía como Superior de la Comunidad y posteriormente fue nombrado por el equipo de trabajo, coordinador en el área educativa, contando con subsidio de Fomento Cultural y Educativo.

La opción preferencial por los más pobres era el 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 para hacer frente a los problemas ante la necesidad de hacer comunidad y hermanarse en medio de ese contexto lleno de miseria.

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. Al principio era un proyecto piloto (*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 con la labor educativa que los jesuitas estaban desarrollando en Ciudad Nezahualcóyotl.

Educación freiriana y teología de la liberación en Nezahualcóyotl

El proyecto SEPAC 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 Sérgio Guimarães, 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? (Freire y Guimarães, 2013).

La respuesta de Freire fue clara:

Me produce mucha alegría, y mucha responsabilidad, el reconocer que, aun sin ser teólogo, fui influenciado, tuve una influencia en ese movimiento de educación y liberación que es la Teología de la Liberación. Sería una lamentable falta de modestia por mi parte el sugerir que mis trabajos y mi práctica en América Latina en los años 1960 fueron una fuente para la Teología de la Liberación (Freire y Guimarães, 2013).¹²

¹² Traducido del portugués por la autora.

Sabemos que había una fuerte influencia de ambos movimientos, aunque por modestia y humildad, Freire no quiso reconocer que su trabajo fuera una fuente de inspiración; al contrario, señaló que él recibió mucha más influencia de ellos que ellos de él. Freire reveló en esa entrevista que su amistad con los grandes teólogos de la liberación no era casual. Entre ellos figuraban Gustavo Gutiérrez Merino (1928), teólogo peruano, uno de los principales representantes de esta corriente teológica; el brasileño Rubem Alves (1933-2014), considerado padre intelectual de la teología de la liberación en Brasil; Julio de Santa Ana, quien fue director del Consejo Mundial de Iglesias; Hugo Assmann (1933-2008), uno de los primeros biógrafos de Paulo Freire (Assmann, 1973 y 1979); José Míguez Bonino (1924-2012), teólogo argentino considerado uno de los fundadores de la teología de la liberación latinoamericana, y Richard Shaull (1919-2002), de Princeton, tal vez uno de los primeros teólogos de la liberación cuando aún no se hablaba de ella. En definitiva, Freire admitió que hay una indiscutible relación entre él y la teología de la liberación:

No por casualidad soy amigo desde hace mucho tiempo, desde antes de que se publicaran los primeros ensayos sobre Teología de la Liberación, de un gran teólogo peruano como Gustavo Gutiérrez, de Rubem Alves, de Júlio Santana, de Hugo Assmann, de Míguez Bonino, de Richard Shull, de Princeton, quizás uno de los primeros teólogos de la liberación cuando aún no se hablaba de ella. Podría citar algunos otros que conocí en América Latina o en el extranjero, por ejemplo, cuando pasaban por el Consejo Mundial de Iglesias. En fin, hay una indiscutible relación entre mi persona y la Teología de la Liberación (Freire y Guimarães, 2013).¹³

Pero Freire no solo fue simpatizante de la teología de la liberación: fue precursor de dicho movimiento. Tuvo una fuerte influencia y participación en los *Documentos de Medellín*, cuyo capítulo IV está

¹³ Traducido del portugués por la autora.

inspirado en la educación liberadora de Paulo Freire. En él se señala que la educación debe ser creadora y 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 (Celam, 1969a, pp. 72-73).

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 esta 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.

Un testimonio redactado por José Luis Álvarez Serna, originario de Monterrey y coordinador de la región México del Consejo de Educación Popular en América Latina y el Caribe (CEAAL) (2006-2011), corrobora las relaciones entre dichos movimientos:

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 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 quedé 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 (CEAAL, 2011).

Este texto 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 tanto la educación liberadora de Freire como la teología de la liberación, y de cómo se retroalimentaron 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 Desarrollo Comunitario (IMDEC), también podemos percibir la inquietud que generaban estos planteamientos:

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 en el barrio de Santa Rosa, en la periferia de Guadaluajara, 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 receté 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 (CEAAL, 2011).

Detrás de este proyecto del IMDEC, al que hace referencia Efrén Orozco, se encuentra también Carlos Núñez Hurtado (1942-2008), amigo y discípulo de Freire, que 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 cuarenta años trabajó en áreas como desarrollo comunitario, educación popular y educación 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. No parece que Freire le hablara de su visita a México, pues Núñez solo relata cómo fue su encuentro con Freire y señala que la obra de Freire llegó a México a finales de los sesenta.

Una vez explicada la relación tan estrecha entre ambos movimientos, analizaremos con más detalle el SEPAC (1969-1977). El equipo del SEPAC estaba constituido mayoritariamente por jesuitas; 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 formaron 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 (Rosa, 1979, p. 79).

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. Iniciaban 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*:

En la presentación del *Método 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* (SEPAC, 1979, p. 7).

El proyecto partió de una crítica hacia el saber escolarizado y a la educación tradicional, que limitaban la alfabetización a la simple

metodológicamente se basa en la repetición de signos desconectados de la realidad circundante.

Este método es más radical, pues su fundamento pedagógico es 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); 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 transformada. El despertar de la conciencia supone que los problemas se vean como problemas y comprender que estos tienen unas 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 solo no politizan, sino que son profundamente alienantes. Existen formas educativas populares que se aplican en otros campos que no son alfabetización. Concretamente, en lo que se refiere a la 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 dos horas diarias (de lunes a viernes); es decir, diez horas semanales y sesenta en total. Las cuatro primeras semanas cubren un total de veinte palabras clave, mediante las cuales se van a enseñar los veintiocho 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 (estudió su forma, en sentido lineal, etcétera). Quizá no resulte disparatado percibir en este interés la influencia de Freire, aunque Illich lo aborda con otro enfoque.

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 práctica 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 del vocabulario 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 del SEPAC: la colección de fascículos (cuatro textos) de *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, etcétera.
3. Área jurídico-política: el papel del Estado, los aparatos represivos, estructura del poder burgués y función de la legalidad, la democracia formal, etcétera.
4. Área ideológica-cultural: aculturación de las masas marginales-urbanas, función de los aparatos ideológicos, ideología dominante y conciencia oprimida, los mitos del sistema, etcétera (SEPAC, 1979, 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), (SEPA, 1979, p. 29).

Cada palabra se trabaja a partir de una imagen. Después de realizar un análisis detenido de 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? (SEPAC, 1979, p. 34).

Se trataba de un proceso muy diferente del realizado por el INEA, que analizaremos en el cuarto capítulo de este libro. En el equipo del SEPAC se partía de la realidad de los educandos, así como de la problemática específica de Ciudad Nezahualcóyotl. Los materiales de trabajo fueron diseñados por el mismo equipo de trabajo y modificados varias veces conforme a criterios de evaluación. Las

veinte palabras generadoras seleccionadas formaban parte del léxico 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 dejó claro a través de su trabajo que su propósito no solo era la alfabetización sino que la alfabetización era el medio. Hacía énfasis en la politización de la educación, la concientización en el sentido freiriano, y apostaba por una verdadera transformación de su propia realidad, ya que se centraba en el estudio de temas como la lucha de clases y la injusticia social.

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

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 articularon nuevos escenarios económicos, políticos, científicos y tecnológicos para el país que estaba en vías de una reestructuración social. El enunciado *educación de adultos* representó 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 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 (Carreño, 2010).

Tanto el modelo económico como el pedagógico del desarrollismo, ambos importados de los países ricos, eran modelos abstractos, supuestamente válidos para todas las sociedades, que no tenían 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 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 vislumbraba que había dos proyectos antagonistas de sociedad: uno que subordinaba lo social a lo económico y al imperio del mercado, mientras que el otro priorizaba lo social. En el primero se imponía 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 mejor integración en la sociedad.¹⁴ 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 requerimientos de los diferentes sectores que demandan la calificación de la fuerza de trabajo (Cabrera, 1994, p. 129).

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 o la eficiencia técnica, sino a partir de una racionalidad que

¹⁴ Algunos de los artículos de particular interés que aparecen en estas revistas, referidos a educación, capacitación y trabajo, son: Ducci (1983), "Algunos conceptos de trabajo"; Chávez (1983), "Educación y Trabajo"; Vidart (1983), "Elementos para la formulación de una propuesta de capacitación"; Crefal (1989), "Proyecto Regional de Educación Básica"; Prieto (1991), "El Crefal ante la educación y el trabajo"; y Pierre (1985), "Hacia una estrategia de capacitación de los adultos".

se fundamenta en los valores éticos de la sociedad. Este proyecto configura un plan de modernidad antagonista y alternativo, que se basa en la equidad, la solidaridad, el respeto a la diferencia y a las identidades, con una estrategia de desarrollo humano. 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 visión humanista del sujeto de la educación (Cabrera, 1994, p. 120). 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 invitaba al educador a transgredir las reglas de la pedagogía dominante. Freire entendía la educación como un proceso de diálogo en el que dialécticamente se articulaban 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 (Freire, 1970c, 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, además de los rutinarios desdoblamientos de la educación de adultos, surgen 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*.

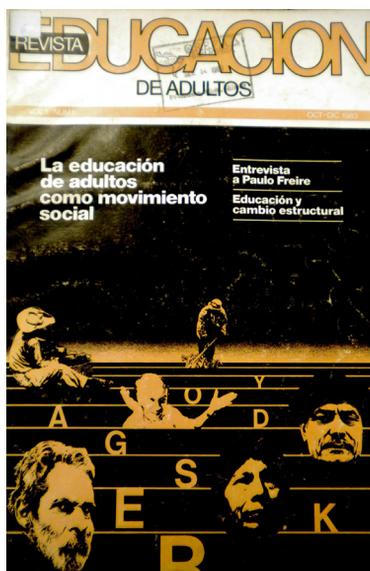
Resulta significativo que en la portada del primer número de la Revista Educación de Adultos se mencionara a Paulo Freire y que llevara como título “La educación de adultos como movimiento social”.¹⁵ En este número se hacía un análisis de los elementos que tiene la educación de adultos para convertirse en un movimiento nacional de carácter social. El artículo fue escrito por el educador peruano César Picón Espinoza, con 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; fue coordinador-fundador del programa Red de Alfabetización y Educación Básica Popular del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

En el ensayo, César Picón argumentaba que la educación de adultos tenía todas las potencialidades para convertirse en un movimiento nacional de carácter social cuyas líneas fundamentales serían: alfabetización, postalfabetización, trabajo, desarrollo y afirmación histórico-cultural. Entre sus diversas vertientes figurarían la educación indígena y la educación popular. Picón también decía que las intenciones, ritmos, tiempos y dinámicas del Estado no eran coherentes con la práctica porque no tomaban en cuenta las necesidades y el tiempo de los pueblos. Hizo hincapié en que en ese momento histórico (1983) existía un conjunto de condiciones o factores que creaban una atmósfera, un *momentum* favorable para la emergencia y/o fortalecimiento de los movimientos nacionales

¹⁵ 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.

de educación de adultos. Aunque se presentaba un panorama confuso entre la intencionalidad, los propósitos y la praxis de la educación de adultos, decía que la fuerte voluntad política proviene del pueblo y la del pueblo proviene del pueblo mismo. La voluntad política del pueblo debería condicionar necesariamente la voluntad política del gobierno.

Ilustración 6. Portada del primer número de la Revista Educación de Adultos



Fuente: Biblioteca Profr. Lucas Ortiz en el Crefal en Pátzcuaro.

En su artículo, Picón hacía 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 elementos 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 abrió 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 una corriente 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 entró primero como un movimiento de renovación, después de revolución del saber y de transformación del mundo a través del saber popular.

En 1984 la Revista Interamericana de Educación de Adultos,¹⁶ por conducto de César Picón, publicó la primera entrevista realizada al investigador mexicano Pablo Latapí Sarre (1927-2009) 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 asumían como eje central el tema de la educación popular.

Por ejemplo, en la entrevista a Latapí Sarre se hizo énfasis en el concepto de *educación popular*. Latapí señaló que América Latina

¹⁶ La Revista Interamericana de Educación de Adultos (RIEDA), publicada a partir de 1978, se difundió en la mayoría de los países de América Latina y en otras partes del mundo. Tuvo 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.

constituye una región privilegiada en educación de adultos, pues fue 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 (Picón, 1984). 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), y su trabajo se centró principalmente en el ámbito económico, en la posibilidad de generar una “economía campesina paralela” y orientar las actividades educativas para 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 autónomo, comprarían los productos de pequeñas unidades autogestivas de producción; la comercialización se haría 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 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 (Picón, 1984, pp. 183-184).

En este mismo tenor se pronunció el antropólogo brasileño Carlos Rodrigues Brandão (1941-2023), 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” (Rodrigues 1984b). El autor estudió el 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 estudió tres tipos de educación en constante juego de oposiciones: la popular, la de adultos y la permanente. En este artículo señaló 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 consistía en la negación de la educación de adultos y del sistema educativo institucional que la genera.

En esta misma línea, en el segundo número de la revista, titulado “Nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos”, destacó la entrevista al antropólogo y pedagogo estadounidense Thomas La Belle titulada: “Funcionalidad y estrategias de la educación no formal”. Este especialista se encontraba en México efectuando una investigación sobre los programas recientes de educación no formal en América. En la entrevista hizo un análisis del fracaso de la educación no formal en México y argumentó 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, etcétera; otra –de carácter técnico– que intenta hacerlo basándose en los aspectos técnico y estratégico de los programas. La Belle comentó que cuando en 1975 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”, etcétera. Paiva, García Huidobro, Barreiro, Schmelkes, Gajardo, Fals Borda, Werthein, 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 (García, 1984).

Además, planteaba un tercer modelo: el de la educación revolucionaria, que en su opinión no se ha estudiado lo suficiente. Se refería 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 reestructuración social. Cada uno de estos modelos tiene su ideología, perspectiva política, marco teórico, pedagogía y metodología propias (García, 1984, p. 42).

Por otra parte, la socióloga mexicana de la educación Sylvia Schmelkes (1948), en su artículo “La educación de adultos y la productividad rural”, hace referencia al distanciamiento disciplinario que ha caracterizado el desarrollo de las investigaciones en

educación de adultos, pues estas 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 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 veinte 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.

Por tanto, de acuerdo al análisis del capítulo anterior y 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 este transitaría de sujeto económico a sujeto político al reapropiarse de una educación a fin de convertirla en la educación de su proyecto histórico, como ocurrió con el movimiento zapatista sobre el que hablaremos en el último capítulo de este libro.

En otras palabras, la educación popular, entendida como una forma compensatoria y legitimadora de la necesidad política de mantener sujetos populares fuera del alcance de una educación verdadera, es la negación de una educación dirigida a las clases

populares. La verdadera 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.

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 (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 (1902-1974) había sido 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 cual organizó un seminario en Quintadinha, Brasil, con el apoyo de la 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 a la preparación en 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). Este centro 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 p'urhépecha, hacia el año 1300. Se ubica en la región lacustre del estado de Michoacán en la región oeste de México.

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

Estudiosos como Tibor Mende describían a Pátzcuaro como “la Suiza de México”, uno de los sitios más exóticos del país, 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 a su música, idioma, que alternan con el español hablado en todo el país (Mende, 1952).

Era un proyecto de tal magnitud que no solo 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 realizaron los primeros estudios y elaboraron los primeros materiales didácticos que se pondrían en práctica no solo en México, sino en varios países de América Latina (Torres, 1994, pp. 482-483). Siguiendo los objetivos de abatir los altos índices de

analfabetismo e ignorancia de la región, y de mejorar las condiciones de vida de las comunidades indígenas y campesinas, se 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 (“Anónimo”, 1952).

De acuerdo con el trabajo realizado por Emmanuel de Jesús Hipólito, la consolidación del Crefal en Pátzcuaro se debe principalmente a la fuerte influencia de dos personas. En primer lugar, el educador mexicano Jaime Torres Bodet. En efecto, un elemento que facilitó la instalación del Crefal en México fue el nombramiento de 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. 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*. El segundo personaje decisivo fue Lázaro Cárdenas del Río (1895-1970), expresidente de México y general de división, 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” (Jesús, 2016, p. 210).

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. Determinó que el Crefal iniciaría una nueva etapa de trabajo de diez años y ampliaría 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” (Jesús, 2016, p.171). El Crefal cambió su nombre por el de Centro Regional de Educación Fundamental para el Desarrollo de la Comunidad en América Latina.

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” (p. 213). 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”.

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 (p. 217).

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

- 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 desarrolló “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 (Dietz, 1992, p. 156).

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 solo en México sino en América Latina. El Crefal tenía como finalidad adiestrar a maestros y maestras normalistas, médicos, enfermeras y enfermeros, 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 veintidós comunidades vecinas en las que habitaban aproximadamente dieciocho mil 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 (Greaves, 1994, 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 solo sirvió como laboratorio sino que fue responsable de la aplicación del proyecto indigenista y trajo consecuencias no siempre positivas para las comunidades –como la pérdida de la lengua p’urhépecha:

Entre las elites gobernantes del país, el Crefal y sus resultados hacen 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 (Jesús, 2016, p. 217).

En la cita anterior, De Jesús resalta que el Crefal, durante setenta años, con la infinidad de proyectos que aplicó en las comunidades indígenas de la región lacustre, impulsó de manera notable la castellanización de las comunidades y la inserción de la población al mercado, y corrobora esto en su tesis con testimonios orales de los habitantes de las comunidades que vivieron el proceso de intervención implementado por Crefal.

MICHOACÁN ANTE LA LLEGADA DE PAULO FREIRE

Cuando Freire vino a México por tercera vez, en 1968, y visitó las instalaciones del Crefal en Michoacán (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 y 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 algún movimiento obrero independiente no estaba controlado por el PRI era comunista; si había un movimiento campesino fuera de la CNC era tachado de comunista. Algo similar 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 emanados del PRI. Arriaga Rivera había encabezado la represión estudiantil de la Universidad Michoacana en 1966.

En México, hablar de 1968 nos remonta inmediatamente a la matanza de estudiantes del 2 de octubre en la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco (de la 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 de ese 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 precio 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 (Gómez, 2014).

En agosto de 1961 fue elegido como rector de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Elí Eduardo de Gortari (1918-1991), una persona con ideas democráticas; se desempeñó hasta 1963, cuando fue derrocado por las autoridades del estado por razones políticas. De Gortari quedó destituido y como nuevo rector fue nombrado Roberto Bremauntz. Elí de Gortari fue un personaje

democrático y comprometido; una vez destituido del cargo, se fue a la UNAM y 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. El 18 de septiembre de ese año fue separado de su familia, 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 de Michoacán, les quitó el sonido a los manifestantes, y lo confiscó en el edificio policial, ubicado en el centro de Morelia. Los manifestantes acudieron a recuperarlo, pero fueron recibidos con golpes, a cadenas y a balazos. El joven Everardo Rodríguez Orbe fue asesinado, 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 (Cervantes, 2017).

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 las que dieron servicio gratuito a la ciudadanía en Morelia. Al mismo tiempo, Arriaga movilizaba a toda la estructura del PRI michoacano 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 (Cervantes, 2017).

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, se pidió una relación de las casas de estudiantes, 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, 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. Indignados por el sitio del ejército, los habitantes de la capital michoacana se solidarizaron con los estudiantes y profesores de la Universidad. El papel de la gendarmería nacional quedó expuesto y desató la irritación 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.

Otros de los detenidos fueron Efrén Capiz (1924-2005) y su esposa Eva Castañeda Cortés (1929-2017), dos abogados michoacanos que apoyaron a los indígenas en su defensa de la tierra. Efrén Capiz, 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 (Nava, 2017). También padecieron 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 la que se exigía la libertad de los presos políticos. Parte de los líderes estudiantiles del 68 estuvieron en Morelia apoyando a sus compañeros.

Luego de la sucesión política de 1962 en Michoacán, estado considerado como espacio político cardenista, hubo mucho desencanto y frustración política 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. El estado se volvió cada vez más represivo y autoritario; fue suprimiendo las libertades democráticas y todo tipo de participación social estaba prohibida. Era tal la represión que el Artículo 145 del Código Penal Federal admitía el delito de disolución social, que era aplicado a cualquier persona por la más mínima manifestación o protesta. Esto fue generando tensión a nivel local y nacional, aunado a la situación que se vivía en el mundo, pues recordemos que en la década de los sesenta se fueron gestando 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 Río era primo de Lázaro Cárdenas por el apellido del Río, y lo presumía con una gran sonrisa” (Poniatowska, 2017). Cuando Freire llegó al Crefal en 1968, ya tenía una relación con el CIDOC, donde había estado en 1966 y 1967.

PAULO FREIRE VISITA EL CREFAL EN PÁTZCUARO

Paulo Freire visitó las instalaciones del Crefal, ubicadas a las afueras de la ciudad de Pátzcuaro, en Michoacán, en dos ocasiones (en 1968 y en 1970), para dictar varias conferencias e impartir un taller. En cuanto a la visita de 1968, podemos decir que fue la tercera vez que Freire estuvo en 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.

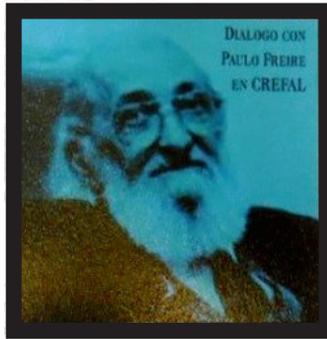
En su visita de 1968, Miguel Soler Roca era director del Centro (1964-1969). Soler Roca había realizado estudios de posgrado en Crefal en 1952-1953. Oriundo de Cataluña, llegó a Uruguay en su primera infancia; su prolongada y fecunda vida estuvo dedicada a la educación, en especial a la del medio rural. En sus artículos, Soler Roca hacía referencia constantemente a Freire, y calificó su *método psicosocial* como la esperanza de América Latina (Soler, 1970).

Durante la estancia de Freire en el Crefal, se hizo una grabación en audio de una parte del taller que impartió, que se preserva actualmente en el archivo de la institución (Archivo Crefal, 1968). 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.

La portada del material audiovisual señala que la estancia de Freire en el Crefal fue de un mes. En el transcurso de ese mes Paulo Freire recorrió varias poblaciones de Michoacán, entre las cuales se encuentra Tzintzunzan (que significa “donde está el templo del dios colibrí mensajero”, el lugar donde estaba asentado el templo de una divinidad), a orillas del lago de Pátzcuaro, antigua capital del imperio p’urhépecha. 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 en el siglo XVI para cumplir misiones en los pueblos indígenas.

Ilustración 7. Diálogo con Paulo Freire en Crefal



Título: Diálogo con Paulo Freire en Crefal
Duración: 26 minutos
Año: 1968

Este es un material generado en Crefal, durante la visita que hiciera Paulo Freire a la institución durante 1968, estancia que duró un mes y que los educadores latinoamericanos tuvieron la posibilidad de dialogar con Paulo Freire de la educación popular; la pedagogía del oprimido, la frase liberadora, entre otros temas.

Catálogo de material audiovisual del Crefal, en el aparece una breve explicación de la visita de Freire al Crefal. Fuente: Archivo del Crefal, Diálogo con Paulo Freire. Duración 26 minutos. Fonoteca. 1968.

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, desde la época prehispánica, se fabrican artesanías de cobre por la técnica del martillado. 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 el normalista y pedagogo argentino Oscar Bitzer (1926), egresado del Crefal, quien ratifica 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 solo 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 solo un curso sobre el diálogo sino principalmente la congruencia que, en todo momento se percibía, entre el autor, el maestro, y el hombre, en cuanto a su ideología (Bitzer, 1992).

De acuerdo al comentario de Bitzer, Freire también visitó Paracho, cabecera de un municipio indígena de la Meseta P’urhépecha y conocido porque sus habitantes se dedican a la producción artesanal de guitarras y artículos de madera. En el pueblo hay muchos talleres artesanales; cuenta también con una amplia y variada gastronomía. Desde 1935 existía en Paracho un internado indígena al que asistían los muchachos de las comunidades para aprender oficios artesanales (Vázquez Bernal, 2008). Muy probablemente organizaron este recorrido para presentarle a Freire algunos de los lugares más pintorescos e interesantes de la región. También es probable que haya visitado otros pueblos, ya que su primera estancia en Pátzcuaro fue de un mes.

**SEMINARIO TEORÍA, FILOSOFÍA Y METODOLOGÍA
DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS IMPARTIDO
POR PAULO FREIRE**

En 1970 Freire fue invitado al Crefal por su director, Waldemar Cortés Carabantes, un educador chileno con quien había mantenido una relación de trabajo y amistad en Chile. Cortés fue uno de los principales responsables del ambicioso proyecto de alfabetización que se llevó a cabo durante la presidencia de Eduardo Frei Montalva (1964-1970). El 40% de la población rural chilena era analfabeta. Para promover la alfabetización, nada más llegar a la presidencia, Frei creó el Programa Nacional Extraordinario de Educación de Adultos, y puso al frente del mismo a Waldemar Cortés (Bellei y Pérez, 2016; Cabaluz y Areyuna-Ibarra, 2020; Holst, 2004; Muñoz Camus, 2019, pp. 48-52). Para realizar su cometido, Cortés invitó a pedagogos con experiencia en el campo de la alfabetización, entre otros, a Paulo Freire, quien había trabajado en campañas de alfabetización en Brasil y se hallaba en Chile como exiliado político.

Para Frei Montalva, el analfabetismo debía combatirse desde dos frentes estrechamente ligados: desde el propiamente educativo y desde la capacitación campesina inscrita en la Reforma Agraria (Muñoz Camus, 2019, p. 49). Recordemos que Freire era además asesor del Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario (INDAP), y que en 1968 dejó este centro para trabajar en el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA), en calidad de consultor de la UNESCO. El vicepresidente del ICIRA era Jacques Chonchol Chait, un ingeniero agrónomo amigo de Freire que reorientó sus funciones para promover la sindicalización campesina. Sacamos a colación estos datos, sin entrar en detalles, para subrayar la estrecha colaboración de estas tres figuras (Freire, Cortés y Chonchol) en un proyecto de educación de adultos que aspiraba no a la mera alfabetización, sino a una transformación de la sociedad. La pedagogía freiriana aportó valiosas experiencias y un fundamento teórico a esta campaña nacional de alfabetización, también

inspirada en las tradiciones pedagógicas y culturales de Chile (Aravena y Díaz, 2015; Muñoz Camus, 2019, p. 61). El reencuentro de Freire y Cortés en el Crefal, cuatro años después, supuso el reencuentro de dos antiguos colaboradores y amigos, pero fue también una apuesta del director por traer al centro internacional de Pátzcuaro experiencias educativas todavía poco conocidas y de notable relevancia social.

Señalaremos de nuevo que los directores del Crefal presentes en las dos visitas de Freire –Miguel Roca y Waldemar Cortés– fueron educadores sociales que conocían de cerca el trabajo de Freire en Brasil y Chile, y estaban entusiasmados con la eficiencia de su método de alfabetización. En la siguiente carta, fechada en Ginebra el 13 de junio de 1970, Freire confirma a Waldemar Cortés su visita y estancia en el Crefal:

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.¹⁷

En la carta, Freire se dirige al profesor Waldemar Cortés con mucha confianza; le dice que también visitará Santiago (“mi adorado Santiago”), invitado por ICIRA, sin duda recordando el tiempo en que trabajaron juntos ahí. ¿Por qué el Crefal hizo esta invitación a un educador radical como Freire? Sin duda para contar con la experiencia y conocimiento de Freire en la alfabetización, ya que podía resultar muy útil para los promotores de educación que en ese tiempo estaban poniendo en práctica su proyecto de alfabetización funcional en comunidades rurales e indígenas de Michoacán. Podríamos decir que, en la práctica, la colaboración de Freire supuso la incorporación de sus planteamientos más técnicos a un proyecto indigenista que, por otra parte, en ese momento ya estaba siendo muy cuestionado por una nueva oleada de antropólogos críticos (véase Warman *et al.*, 1970). (Dejaremos esta reflexión para futuras investigaciones.)

Cuando Freire visitó el Crefal en 1970, acababa de fijar su residencia en Ginebra, Suiza, donde trabajó durante diez años como consultor especial del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias (cuya sede se hallaba en esta ciudad). En su carta a Cortés, señala que, antes de partir hacia México, pasaría unos días en Roma y algo más de una semana en París, en la sede de la UNESCO, y que sería este organismo el que financiaría su viaje redondo Ginebra-México-Ginebra. Tal parece, por tanto, que su visita a Pátzcuaro estuvo ligada a la labor de consultor que desempeñaba

¹⁷ Archivo del Crefal, Pátzcuaro. Sección: Formación y Capacitación. Clasificación: 33/31. Caja 430/80.

en la UNESCO, a la que también pertenecía el Crefal. Aprovecharía su paso por México para visitar Santiago de Chile; el traslado lo pagaría el ICIRA, un organismo gubernamental que se había creado con el apoyo de la UNESCO y de la FAO.

Ilustración 8. Paulo Freire en el Crefal



Paulo Freire (en el centro) impartiendo una conferencia en el Crefal, en 1970. A su izquierda el director Waldemar Cortés. Fuente: Fotografía tomada de Crefal, 2009, p. 97.

Las visitas de Paulo Freire al Crefal son de gran importancia por el público que atendió y con el que se relacionó, en general becarios de Latinoamérica y personas de comunidades rurales de Michoacán. Para ese entonces, Freire contaba con toda la experiencia práctica que había adquirido en Brasil, Chile y Ginebra, y por supuesto con todos los conocimientos adquiridos en el CIDOC en Cuernavaca.

Freire comenta en su carta que no contaba con pasaporte brasileño. Tenían que arreglar los trámites ante la Secretaría de Relaciones Exteriores de México para su permiso de entrada y salida de Ginebra; sin ese trámite no sería posible su visita. 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 (Anónimo, 2016).

En el Crefal, el pedagogo brasileño impartió un seminario de una semana, del lunes 13 al viernes 17 de julio de 1970, con el título “Teoría, filosofía y metodología de la Educación de Adultos”. El seminario formó parte de un Curso Especial de Alfabetización Funcional y Desarrollo, de tres semanas de duración (del 9 al 31 de julio), que congregó en el Crefal a profesores y educadores de México y de otras partes de América Latina. En la Ilustración 9 reproducimos el programa de este curso especial. Puede leerse que asistió un amplio grupo de académicos de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, una universidad pública del Perú orientada a la formación docente. A los profesores peruanos (28 en total) se les dio hospedaje en la Quinta Eréndira (los hombres) y en la Quinta Fresno (las mujeres); el vicerrector y el servicio general de dicha universidad se instalaron en un bungalow de la Quinta Tres Reyes. Se señala que la alimentación y el material necesario (máquinas de escribir, por ejemplo) serían suministrados por el Crefal.

El Curso Especial de Alfabetización Funcional y Desarrollo estuvo impartido por dos profesores visitantes y diez profesores del propio Crefal. Los visitantes fueron Paulo Freire (se ocupó del seminario, del que luego hablaremos) y Sergio de la Peña. No deja de resultar curioso que se presente a Freire como “metodólogo de alfabetización” y autor de un “método psicossocial”, que es la manera en que, de acuerdo a Muñoz Camus (2019, p. 61), el Ministerio de

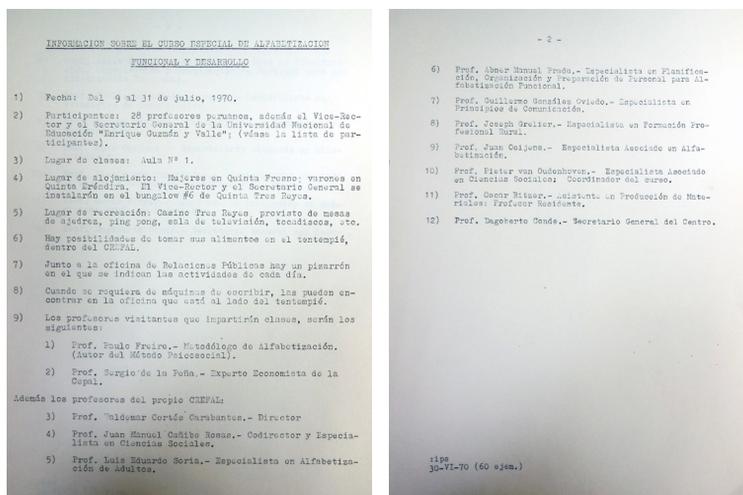
Educación de Chile se refirió en su programa de alfabetización a la pedagogía freiriana (*Manual del método psicosocial para la enseñanza de adultos. La raíz y la espiga*, elaborado en 1966). Sergio de la Peña (1931-1998) fue un sociólogo y economista mexicano de la CEPAL, experto en los problemas del desarrollo en América Latina y miembro del Partido Comunista.

Los profesores que trabajaban en el Crefal fueron: Waldemar Cortés Carabantes, director, al que ya nos hemos referido; Juan Manuel Cañibe Rosas, codirector y especialista en ciencias sociales; Luis Eduardo Soria, experto en educación de adultos y autor del libro *Alfabetización funcional de adultos*, publicado en 1968, en el que había analizado algunos métodos de alfabetización, entre ellos, el método psicosocial de Freire, el cual consideraba un nuevo modelo para la alfabetización funcional de adultos (Soria, 1968); Abner Manuel Prada (1915-1998), maestro uruguayo, estudioso en organización, planeación y preparación de personal para la alfabetización funcional; Guillermo González Oviedo, experto en principios de comunicación; Joseph Grelier, especializado en formación profesional rural; Juan Ocijens, especialista-asociado en alfabetización; Pieter van Oudenhoven, especialista en ciencias sociales; Oscar Bitzer, asistente en producción de materiales: profesor residente; Dagoberto Conde, educador argentino, que se había formado en el Crefal (1957-1958) y desde 1964 se desempeñaba como secretario general de Centro, autor de *El liderazgo en San Pedro Paredo*.

El seminario de Paulo Freire (“Teoría, filosofía y metodología de la educación de adultos”), abarcó una semana (de las tres que duró el curso especial), del 13 al 17 de julio; como señala en la carta a Cortés, tenía mucha carga de trabajo y no podía dedicarle más de cinco días. Llegó a Ciudad de México el sábado 11 de julio, se desplazó a Pátzcuaro casi inmediatamente y el lunes 13, a las nueve de la mañana, inició sus clases. El seminario se impartió en la biblioteca del Crefal, con más espacio, en horario de 9:00 a 12:30 y de 15:00 a 17:30. El jueves y viernes no tuvieron sesiones con Freire por la tarde y en su lugar se presentaron dos conferencias, a cargo

de Dagoberto Conde (“Desarrollo del Crefal”) y Abner Manuel Prada (“Nuevos conceptos de la educación de adultos”), y se dedicó dos horas a la proyección de una película (véase la Ilustración 10). No sabemos qué hizo Freire el jueves por la tarde (quizá visitó alguna comunidad); el viernes terminó a las 12:30 para salir hacia la ciudad de México y tomar el vuelo a Santiago de Chile. En total, de acuerdo al programa, Freire impartió 25 horas de seminario. ¿Habrá tenido oportunidad, en la ida o en el regreso, de reencontrarse con Iván Illich? En Cuernavaca no parece probable.

Ilustración 9. Programa del Curso Especial de Alfabetización Funcional y Desarrollo



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

El programa señala que el seminario tuvo lugar durante la primera semana del curso especial, lo cual parece indicar que los dos días previos a su inicio (9 y 10 de julio, jueves y viernes) estuvieron dedicados a la convivencia de los asistentes. La semana posterior (del 20 al 24 de julio) es probable que sirviera para debatir y ampliar los planteamientos del pedagogo brasileño, con exposiciones de los profesores que ya se han mencionado. Lo que queremos destacar

es que el seminario impartido por Freire fue el núcleo principal del curso especial. ¿De qué habló Freire durante los cinco días y cómo condujo el seminario? El título resulta tan amplio (“Teoría, filosofía y metodología de la Educación de Adultos”), que pareciera que intentó dar una visión general de la educación de adultos, haciendo referencia a las cuestiones epistemológicas y sociales, pero sin descuidar la praxis y su propia experiencia.

Ilustración 10. Programa del seminario impartido por Freire en el Crefal

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	MIERCOLES 15	JUEVES 16	VIERNES 17
9:00 a 10:30	TEORIA, FILOSOFIA Y METODOLOGIA DE LA				
11:00 a 12:30	EDUCACION DE ADULTOS Prof. Paulo Freyre Lugar: Biblioteca				
3:00 a 4:10	TEORIA, FILOSOFIA Y METODOLOGIA DE LA EDUCACION DE ADULTOS Prof. Paulo Freyre Lugar: Biblioteca			DESARROLLO DEL CREFAL Prof. D. Conde	NUEVOS CONCEPTOS EN LA EDUCACION DE ADULTOS
4:30 a 5:30				G I N E C L U B 8:00 y 8:00	Prof. Abner Prado Lugar: Aula 1

JFw/ces.(70)
15-VII-70.

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

Se conservan unos apuntes sobre la primera conferencia que Freire impartió en el seminario, el 13 de julio de 1970, redactados por el director del Centro, Waldemar Cortés, quien realizó la presentación del educador brasileño. Según estos apuntes, la conferencia versó sobre la “Metodología de la Educación de Adultos” y se realizó en la biblioteca del Crefal.¹⁸ Por estas anotaciones, se puede advertir

¹⁸ Archivo del Crefal, Pátzcuaro. Sección: Formación y Capacitación. Clasificación: 33/31. Caja 430/80. Expediente. 2. f. 1-6.

que Freire insistió en que la educación no puede considerarse como algo neutral: la escuela como institución sistematizadora de la educación nunca es neutral. Expresó que toda neutralidad es una opción escondida, pues siempre hay alguna ideología detrás de la acción. Puso 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: en la misma elección de un silabario en concreto se puede descubrir la intención del autor. No se debe confundir el camino de la domesticación u opresión con los caminos de la humanización. La labor del educador es saber que tiene la opción.¹⁹

Además, en dichas notas se aprecia que Freire ofreció un análisis sobre la relación educador-educando. Comentó que comúnmente se cree que el educador es el que piensa y el educado es el pensado: el educador dice su palabra y el educado es el que escucha (castración), el término de *castración* es entendido por Freire como la forma en que la enseñanza busca entregar respuestas acabadas limitando la curiosidad del estudiante. 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.²⁰ También se refirió en la conferencia al *acto de transferir conocimientos* e incitó a la reflexión a través de dos preguntas:

¹⁹ Archivo del Crefal, Pátzcuaro. Sección: Formación y Capacitación. Clasificación: 33/31. Caja 430/80. Expediente. 2. f. 1-6.

²⁰ Archivo del Crefal, Pátzcuaro. Sección: Formación y Capacitación. Clasificación: 33/31. Caja 430/80. Expediente. 2. f. 1-6.

¿Es necesario entregar conocimientos a los campesinos?, ¿Qué es entregar? Será llevar parte de mi oficina con mi maletín mágico lleno de conocimiento. 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 convenga 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”.²¹

Freire creía que la institución escolar 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 antidialógico. De acuerdo con el pensamiento de Freire, una verdadera educación es aquella en la que:

- El contenido programático de la educación es para todos.
- No busca solo 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.

²¹ Archivo del Crefal, Pátzcuaro. Sección: Formación y Capacitación. Clasificación: 33/31. Caja 430/80. Expediente: 2. f. 1-6.

- Nadie se educa solo. No hay autoeducación. Los hombres se educan entre si mediatizados por la realidad, que debe transformarse.²²

En su charla en el Crefal Freire comentó que difícilmente en una sociedad autoritaria puede darse una educación humanizadora. Es difícil que un educador universitario pueda favorecer el diálogo. Puso como ejemplo su estancia en la Universidad de Harvard, donde al iniciar las clases presentó un *pre-programa* a los educandos. Según Freire, ningún estudiante se atrevió a discutir el programa, por el mito del profesor (el maestro que tiene la autoridad y lo sabe todo). Sin embargo, él partió 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.²³

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* (el inédito viable) que los hombres tienen que crear con sus manos. No es posible concebir el futuro como algo dado, preestablecido.²⁴

En su conferencia, Freire invitó a una práctica de la educación esperanzadora. Solo 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

²² Archivo del Crefal, Pátzcuaro. Sección: Formación y Capacitación. Clasificación: 33/31. Caja 430/80. Expediente: 2. f. 1-6.

²³ Archivo del Crefal, Pátzcuaro. Sección: Formación y Capacitación. Clasificación: 33/31. Caja 430/80. Expediente: 2. f. 1-6.

²⁴ Archivo del Crefal, Pátzcuaro. Sección: Formación y Capacitación. Clasificación: 33/31. Caja 430/80. Expediente: 2. f. 1-6.

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 (el subdesarrollo, por ejemplo) la encuentran en Dios, el destino o la inferioridad. Esto puede conducir al fatalismo; por ejemplo, si intervenimos en una comunidad que cree en la voluntad de Dios, podemos crear un trauma, pues la comunidad puede considerar que nuestro deseo de transformar la realidad es un pecado contra Dios. Por eso, se deben comprender los niveles de comunicación entre las masas. Analiza los conceptos extensión y comunicación: la *extensión* es un concepto falso, lo que tenemos que hacer es comunicar, no extender; tenemos que comunicar conociendo su lenguaje.²⁵

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

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 el papel que deberían asumir tanto los educadores como los educandos. Hizo una crítica a la escuela, considerándola como domesticadora. También expuso algunas ideas de uno de sus libros más importantes, *Pedagogía del oprimido*, en el que Freire retomó la relación educador-educando y desarrolla ampliamente las ideas sobre necrofilia y biofilia. 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.

También analizó en la conferencia las ideas de concientización y comunicación, que ya había plasmado a en su libro *¿Extensión o*

²⁵ Archivo del Crefal, Pátzcuaro. Sección: Formación y Capacitación. Clasificación: 33/31. Caja 430/80. Expediente: 2. f. 1-6.

comunicación? La concientización en el mundo rural, publicado un año antes por ICIRA en Santiago. Este libro fue fruto de su trabajo con los agrónomos en Chile, en el que Freire insistió en la oposición entre la educación liberadora y la educación bancaria, como lo hizo en la conferencia del Crefal.

PUBLICACIONES DE PAULO FREIRE

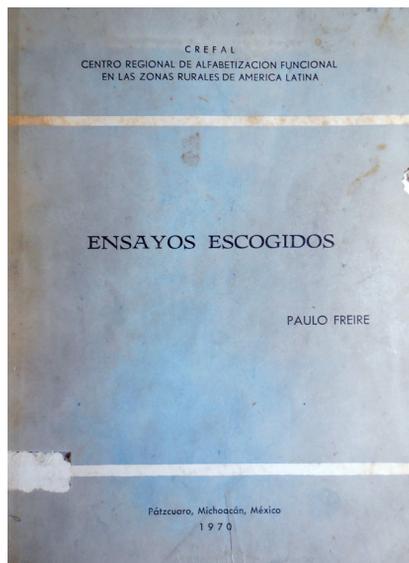
POR EL CREFAL

El Crefal publicó un libro de Freire, *Ensayos escogidos* (1970c), el mismo año en que el pedagogo lo visitó por segunda vez. Lleva una introducción de Marcela Gajardo, educadora chilena amiga de Freire, y 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 para transformarla a través de la acción de los hombres que en ella se encuentran, viviéndola y asumiéndola críticamente.

En el primer capítulo, “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 tercero, “Acción cultural y cambio”, realiza un análisis sobre el rol del trabajador social en el proceso de cambio y el compromiso del intelectual con la sociedad (Freire, 1970c). El libro es un reflejo de gran parte del trabajo que realizó en el ICIRA, en Santiago de Chile. De hecho, al año siguiente el ICIRA publicó de nuevo el texto, pero con

otro título, *Sobre la Acción Cultural* (Freire, 1971a), también con prólogo de Marcela Gajardo.²⁶

Ilustración 11. Portada del libro de Paulo Freire, *Ensayos escogidos* (Crefal, 1970)



Fuente: Biblioteca Profr. Lucas Ortiz en el Crefal en Pátzcuaro.

Son muy interesantes estas reediciones de los textos de Freire, casi simultáneas y en países distintos (ya lo vimos en sus publicaciones del CIDOC), por varias razones. En primer lugar, porque nos remiten a la gestación de un pensamiento que se va abriendo camino mediante su plasmación en documentos de trabajo, redactados para círculos pequeños y editados muy modestamente, pero que, por su originalidad e interés, no tardaron en reproducirse para ser difundidos en otros contextos y en círculos más amplios. En segundo lugar, porque ponen de manifiesto la existencia de un entramado

²⁶ En un artículo reciente, Marcela Gajardo señala que ICIRA reimprimió tres veces el libro *Sobre la Acción Cultural*, y que la primera impresión se realizó en 1969, es decir, unos meses antes de que el Crefal publicara *Ensayos escogidos* (Kohan, Gajardo y Holst, 2021, p. 4).

reticular conformado por una amplia variedad de actores (educadores, académicos, políticos, campesinos, teólogos, editores, etcétera) que, desde sus diversas trincheras, lucharon contra la opresión y las injusticias sociales. Estas redes forjaron amistades, conectaron realidades político-sociales, promovieron acciones colectivas, favorecieron la circulación de experiencias educativas y planteamientos teóricos, y, en definitiva, facilitaron la difusión del pensamiento freiriano en América Latina.

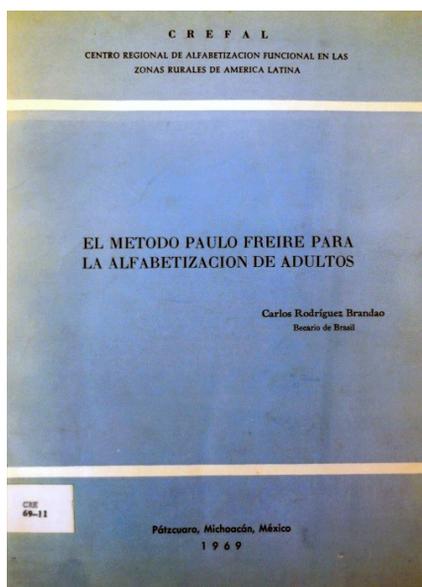
El Crefal también publicó un libro sobre el pensamiento freiriano, en 1969, poco después de la primera visita de Freire y antes de la segunda: *El método de Paulo Freire para la alfabetización*. Su autor fue el pedagogo brasileño Carlos Rodrigues Brandão, quien participó como becario de su país en el curso “Educación para el desarrollo de la comunidad”, organizado por el Crefal en 1966. Rodrigues Brandão trabajó con Freire en la década de los sesenta y se mantuvo siempre fiel a sus ideales. En el siguiente párrafo, tomado de una entrevista, relata cómo conoció a Freire y se refiere a su estancia en el Crefal:

La historia de mis relaciones con Paulo es curiosa. Antes de su exilio yo no lo conocía personalmente. Nunca coincidimos en nuestras andanzas entre el 61 y el 66. Hubo un famoso encuentro de los movimientos populares en Recife, en 1962. Yo aún no estaba en el MEB [Movimiento de Educación de Base]. Pude haberlo conocido personalmente unos años después, en un encuentro que iba a realizarse entre él y los educadores populares de Goiás. Imagínese la fecha del “encuentro”: 31 de marzo de 1964 [día en que inició el golpe del Estado]. Conocí a Paulo Freire primero por lecturas y estudios. Hay una anécdota interesante. Allí en el Crefal, un 8 de septiembre [de 1966], día internacional de la alfabetización, unos profesores pidieron a algunos alumnos –todos éramos estudiantes de Hispanoamérica, de Haití y de Brasil– que presentaran algunas experiencias locales o nacionales de alfabetización. María Alice [esposa de Carlos] y yo estuvimos entre los escogidos. Se nos ocurrió entonces el hacer una presentación del Método Paulo Freire de alfabetización de adultos. Nuestra presentación causó sorpresa e impacto. Nadie lo conocía, ni siquiera

el profesor de alfabetización. Tanto es así que luego nos pidieron que escribiéramos un artículo sobre el “Método Paulo Freire”. Entonces escribí: “El método Paulo Freire para la alfabetización de adultos”; lo publicó el Crefal, primero mimeografiado, luego impreso como Cuaderno. Fue la primera vez que el Método Paulo Freire se publicó, de forma completa, fuera de Brasil. Recuerdo que su libro *Pedagogía del oprimido* se publicó por primera vez en 1969, cuando Paulo ya se encontraba en Santiago, en el exilio (Souza, 2010, p. 209).²⁷

El libro es una breve presentación del Método Paulo Freire de Alfabetización de Adultos. Tiende a ser un instrumento práctico, un manual en el que se exponen los aspectos operativos del método y su aplicación en los Círculos de Cultura en el estado de Pernambuco. El autor reconoce que solo recoge algunos elementos de todo lo que fue realizado, investigado y probado en la práctica.

Ilustración 12. Portada del libro de Carlos Rodrigues Brandão, *El método Paulo Freire para la alfabetización de adultos* (Crefal, 1970)



Fuente: Biblioteca Profr. Lucas Ortiz, Crefal, Pátzcuaro.

²⁷ Traducido del portugués por la autora.

En la entrevista, Rodrigues Brandão comenta que su libro fue el primero que dio a conocer (“de forma completa”) el método de Paulo Freire fuera de Brasil. No es del todo cierto pues, como señalamos en el capítulo anterior, el CIDOC ya había editado en México un año antes (en 1968) el libro de Paulo Freire *Educação e conscientização*. En Chile, el ICIRA había publicado su obra *Acción cultural para la libertad* (1968) y *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (1969). Fueron textos que difícilmente se encontraban en las librerías —no eran ediciones comerciales—, pero circulaban por ciertas redes profesionales orientadas a la educación popular y de adultos, a menudo de mano en mano. Nos hallamos, en todo caso, en los inicios de la exposición por escrito de una pedagogía ya reconocida en ciertos sectores y que se había aplicado en contextos populares de Brasil y de Chile (y poco después, como hemos visto, en Nezahualcóyotl, México). En 1969 Paulo Freire tenía 48 años, y aunque ya contaba con muchas experiencias como educador y, por decirlo así, con un pensamiento propio, apenas comenzaba su andadura como autor de libros de pedagogía.

Entre la primera y segunda visita de Freire al Crefal transcurrieron dos años (1968-1970) que son decisivos en su biografía. En 1968 se hallaba todavía en Chile, su primer exilio, donde participó en numerosas iniciativas de educación popular ligadas al gobierno demócrata-cristiano de Eduardo Frei Montalva. En mayo de 1969 se trasladó a Cambridge para incorporarse como profesor invitado al Center for Studies in Development and Social Change de la Universidad de Harvard. Pasó el verano de ese año en el CIDOC, donde participó en un seminario con Erich Fromm y otros intelectuales, y en agosto regresó a Estados Unidos para asumir su labor docente en Harvard (las clases iniciaban en septiembre) (Kohan, Gajardo y Holst, 2021, p. 8). El 28 de febrero de 1970 terminó sus clases y poco después abandonó Estados Unidos para instalarse con su familia en Ginebra, Suiza, como consultor especial del departamento de Educación del Consejo Mundial de las Iglesias.

Su viaje al Crefal de julio de 1970 fue su primer (y breve) regreso al continente americano. La editorial Herder & Herder de Estados Unidos había publicado tres meses antes, en abril, su libro *Pedagogía del oprimido* (Kohan, Gajardo y Holst, 2021, p. 11). Fue la primera edición comercial de esta obra emblemática y apareció en inglés (*Pedagogy of the Oppressed*). En agosto salió a la luz en español, con el sello editorial Tierra Nueva (Montevideo, Uruguay) (Kohan, Gajardo y Holst (2021, p. 11). Autores que mantuvieron una relación estrecha con Freire señalan que esta “versión en español fue objeto de discusión en un seminario organizado por Adveniat [una organización religiosa de la iglesia católica alemana dedicada a la ayuda de Latinoamérica] y la Comunidad Latinoamericana de Roma” (Kohan, Gajardo y Holst (2021, p. 11). ¿Tuvo lugar esta reunión durante los días previos a su viaje al Crefal? Recordemos que, en su carta a Waldemar Cortés, Freire señala que del 23 al 27 de junio estaría en Roma.

Por lo anterior, parece indiscutible que cuando el pedagogo brasileño visitó el Crefal por segunda vez, ya había sido publicado en inglés su libro *Pedagogía del oprimido*, y que pocas semanas después de su salida de México apareció en español. Resulta curioso que un hecho de tal relevancia no haya quedado registrado en los documentos de Pátzcuaro. ¿Será que Freire quiso quitarle importancia o que prefirió presentarse ante la audiencia como el educador popular que había trabajado con Waldemar Cortés en Chile?

Pedagogía del oprimido es considerado un clásico de la literatura pedagógica; aunque solo fuera por esta obra, Freire merecería un lugar destacado en la historia de la educación. Lo expuesto hasta ahora no recoge los obstáculos que tuvo que sortear para darse a conocer ante el gran público. Durante un tiempo circuló como manuscrito y tuvo varias copias. El propio Freire nos lo cuenta con algunos detalles:

Cuando usted habla de eso [de que Freire escribía todos sus textos a mano], me hace recordar los muchos originales que perdí. De uno de ellos, el de *Pedagogía del oprimido*, no sólo sé, sino que además me alegra el no tenerlo conmigo. Sé

que está en buenas manos, se lo regalé a Jacques Chonchol. En ese tiempo consideré que todos nosotros, la familia entera, estábamos en deuda con Jacques y María Edy, su mujer. Fueron tan solidarios con nosotros que nos pareció que no bastaba con decirles que los queríamos mucho o con darles un regalo caro, por ejemplo. No había nada que expresara nuestra gratitud por el cariño que siempre nos habían mostrado. Se me ocurrió que la única manera de revelarles nuestro sentimiento era ofreciéndoles los originales de *Pedagogía del oprimido*. Puede parecer un gesto vanidoso de nuestra parte, pero fue sincero. En cuanto a los originales de mis otras obras, no sé dónde están: los perdí todos. A principios de 1969, tenía el libro definitivamente listo. Fui a Estados Unidos y se lo llevé a dos amigos norteamericanos. Luego pasó a manos de una editorial y salió su primera edición, en 1970, tras el arduo trabajo de traducción. Irónicamente, *Pedagogía del oprimido*, escrito en portugués, se publicó por primera vez en inglés; sólo se publicó en Brasil después de haber sido traducido a unos cinco idiomas (Freire y Guimarães, 2013, p.108).

Vemos que Freire asume que la primera edición de *Pedagogía del oprimido* fue la publicada en 1970, en Estados Unidos. Un libro que había sido escrito en portugués vio la luz en inglés (menciona “el difícil trabajo de traducción”) y “solo fue editado en Brasil después de ser traducido a cinco lenguas, más o menos”. La obra, sin embargo, se había publicado anteriormente en dos ocasiones: en 1968, en portugués, por la editorial Continuum (en Río de Janeiro), con un prefacio de Ernani María Fiori; y al año siguiente, como bien señala Rodrigues Brandão en la entrevista, en español, por el ICIRA en Chile. En fin, falta por estudiar esta constelación de ediciones (y quizá de versiones) en distintas lenguas de una obra que revolucionó nuestra comprensión de la educación.²⁸

²⁸ En español, la edición más consultada es la que ofrece Siglo XXI Editores (ahora en su colección Biblioteca Clásica). En 2018, la Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile sacó una edición ligeramente distinta, ya que es una traducción al español del manuscrito que Freire dejó en manos de Jacques Chonchol y su esposa María Edy Ferreira, sus amigos chilenos del ICIRA; en 2014, ese manuscrito fue donado a la Biblioteca Nacional de Brasil (Gentili, 2014).

Las diversas visitas que Freire realizó al CIDOC y al Crefal durante los años de gestación de *Pedagogía del oprimido* nos llevan a preguntarnos: ¿qué huellas dejó en este libro su paso por México? No cita en ningún momento a Iván Illich, ni siquiera en los agradecimientos, aunque en la portada de la edición en inglés figura una frase de éste: “This is a truly revolutionary pedagogy” (“Esta es una pedagogía verdaderamente revolucionaria”). Marcela Gajardo señala que el pensador vienés “jugó un papel clave a la hora de vincular a Freire con la comunidad académica en los Estados Unidos de Norteamérica”, promoviendo en 1967 una visita a Nueva York para presentar reflexiones que quedarían plasmadas en *Pedagogía del oprimido* (Gajardo, 2016, p. 19). En Cuernavaca, como hemos visto, Freire halló un ambiente propicio para exponer su pensamiento y dialogar con educadores e intelectuales críticos, entre otros Eric Fromm, en quien se apoyó para referirse en esta obra a la *conciencia necrófila* y el *impulso sádico*. El CIDOC, además, publicó diversos textos de Freire (entre ellos un libro), en los que se hallan esbozos de lo que luego desarrolló en *Pedagogía del oprimido*, y algunos escritos de otros autores sobre su praxis educativa; esto despertó un interés por su trabajo en nuevos círculos intelectuales, sobre todo de Estados Unidos. Su paso por Pátzcuaro le permitió conocer de cerca un proyecto de desarrollo social de la UNESCO (enfocado sobre todo en las comunidades indígenas) que, con sus luces y sombras, se proponía como modelo para otros países y al que asistían estudiantes de toda América Latina. Freire se refirió a sus experiencias educativas en Brasil y Chile, y presentó una síntesis de su pensamiento pedagógico. El Crefal sirvió también como vector de difusión de sus trabajos, pero en este caso entre promotores sociales; una vez terminada su formación, los estudiantes regresaban a sus países y participaban desde posiciones destacadas en programas de desarrollo social. Cuando salió a la luz *Pedagogía del oprimido*, el nombre de su autor ya les resultaba familiar.

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 solo en América Latina sino también en otros países del mundo. 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 el afán de comprender la singularidad de los pueblos que conforman esta realidad, desde su diversidad, asumiendo un posicionamiento político que permita forjar una única forma de pensamiento identitario para alcanzar la autonomía.

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 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. La educación popular presentó una tendencia contraria: más democrática y

participativa, además de una visión política, conformada por procesos organizativos y de autonomía bien dirigidos hacia el cambio social y cultural.

La década de los setenta fue 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 su pensamiento. 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 significativo vacío, de palabra capaz de articularse a múltiples discursos de diverso signo político e ideológico, adquiriendo a menudo características de mito, estático, indiscutible, y se ha visto reducido al campo de la alfabetización. Se ha perdido parte de la potencia que tiene su pensamiento para abordar las problemáticas del presente y el futuro.

Al hacer una revisión detenida de las revistas (*Interamericana de Educación de Adultos y Decisio*), 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 y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, que contemplan el estudio del pensamiento freiriano, y se le da un

peso importante en el currículo; también el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) realiza actividades y foros de educación inspirados en la pedagogía freiriana; por ejemplo, el taller El educador popular, que se realiza anualmente 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, por lo general 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 están en auge otros modelos, como el constructivista.

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.

E. Fiori, prefacio a *Pedagogía del oprimido*

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. Como advertía Iván Illich en su frase de la portada de *Pedagogy of the Oppressed*, hablar de Freire es referirse a una práctica pedagógica revolucionaria. Su nombre está “cargado políticamente”, es depositario de una práctica que interpela diversos contextos y múltiples experiencias que

se entrelazan con su historia personal. No presenta su pensamiento como definitivo o acabado, sino en diálogo permanente; queda abierto a otras realidades sociales y a una reformulación constante, superando cualquier localización histórica.

Henry Giroux señala que a pesar de que Freire definió bien el núcleo epistémico de su pedagogía, esta exige una praxis coherente que la carga de vida y permite el despliegue de sus posibilidades:

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 solo se asienta en el discurso europeo, sino también en el pensamiento y lenguaje de los teóricos de Latinoamérica, África y Norteamérica (Giroux, 1993, p. 177).

Según Giroux, 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*. Dicho de otro modo, es una práctica que se reinventa a cada paso.

Para poder reinventar la práctica se tienen que abandonar los lugares seguros. Los educadores deben cruzar fronteras y comprometerse a construir un discurso personal diferenciado de la tradición, con 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 a menudo 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 ambas circunstancias ha sido vaciada de sus alcances políticos. 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 (Giroux, 1993, p. 176).

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 solo en el ámbito educativo, sino en el de las luchas sociales y políticas. Freire fue un estímulo y una inspiración, 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 en sí, 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, 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 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 *expres*) pero despojando sus técnicas de toda arista conflictiva.

En su largo peregrinaje como educador exiliado, Freire no solo 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 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 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 a cuestas como brasileño del Nordeste, la africanidad que cargo, era natural que al llegar a África me sintiera como estar volviendo a ella (Freire, 2006c, p. 249).

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 o ella y a compartir nuestros saberes para que finalmente podamos luchar juntos contra el poder hegemónico. 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 divergencias 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” (Freire, 2006c, p. 250). Ese desgaste es una amenaza al buen vivir.

Freire estimó mucho a sus amistades e insistía en que se reconocieran como parientes. El parentesco va siendo inventado y reinventado, jamás se encuentra acabado: al contrario, se arraiga y prospera en las grandes amistades. Freire hablaba de *familias de intelectuales*, sin importar que pudieran tener 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. Se declaró pariente de muchos intelectuales, como Peter McLaren 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” (Freire, 2006c, p. 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 Donaldo Macedo, Henry Giroux, Ira Shor y Myles Horton. En la segunda mitad de los ochenta inició la publicación de una serie de *libros hablados*, producto de discusiones con pedagogos, sociólogos y filósofos, como Frei Betto, Antonio Faundez, Donaldo Macedo, Moacir Gadotti, Sergio Guimarães, Adriano Nogueira y otros (Monclús, 1988, p. 26). 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. Recordó 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” (Puiggrós, 1990, p. 147). 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. De ambos toma la protesta enérgica contra todo sistema que despersonalice (Blanco, 1982, p. 18).

El marxismo también está muy presente en su teoría pedagógica. En una entrevista realizada por Antonio Monclús, este le preguntó que si Marx era 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 (Monclús, 1988, p. 166).

En varias ocasiones y entrevistas se acusó a Freire de contradecirse por considerarse marxista y cristiano a la vez, y respondió que para él no era contradictorio, pero si lo fuera, tenía derecho a ser contradictorio. Freire señaló que fue la miseria, la explotación del pueblo y su cristianismo lo que lo llevaron a Marx:

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 (Monclús, 1988, p. 166).

Vemos que Freire se declaró abiertamente cristiano y marxista, y además reconoció que tuvo afinidad con la teología de la liberación desde que nació la iglesia utópica de los años setenta, como ya lo observamos en el segundo capítulo de este libro.

En la misma entrevista, Freire observa que tuvo una fuerte influencia del psicólogo ruso Lev Vygotsky (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 Vygotsky me influenció mucho. Para Vygotsky, Marx era como Hegel, o como Aristóteles, esto es, Marx era un pensador (Monclús, 1988, p. 166).

Además de Vygotsky, Fromm y Marx, hubo tres revolucionarios que impresionaron a Freire: Amílcar Cabral, el Che Guevara y Fidel Castro. Así lo manifestó en una entrevista que le hicieron en su visita a Cuba:

Voy a citarlos a los tres, aunque esté 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 (Pérez y Martínez, 1987).

Cuando Freire hizo este comentario en 1987, diez años antes de su muerte, aún vivía Fidel Castro (murió en el 2016); hoy todos estos personajes están muertos, pero no sus ideas.

Quisiéramos terminar este apartado con una reflexión de Giroux que sintetiza 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 (Giroux, 1993, p. 178).

FREIRE SE REENCUENTRA CON EL MÉXICO DE LOS OCHENTA

Hemos visto que Paulo Freire llegó por primera vez a México en 1966, por invitación de Iván Illich, 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 durante 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 viajaba cada año al CIDOC para impartir seminarios a grupos latinoamericanos (no podemos precisar fechas), por lo que es posible que durante sus visitas al Crefal haya visitado a Illich en Cuernavaca.

Las siguientes visitas a México que sí podemos precisar fueron en 1983 y 1984. Es importante mencionar que después de dieciséis años de exilio, Freire regresó a su natal Brasil en 1980. Sus últimas visitas a México las realizó desde Brasil, donde impartía clases en la Universidade Estadual de Campinas y en la Pontificia Universidade Católica de São Paulo.

Para entonces el CIDOC ya había cerrado sus instalaciones. Iván Illich señala en una entrevista que el CIDOC se vio obligado a cerrar sus puertas, en 1976, 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 que en muchos casos no contaban con diplomas académicos– por un grupo de *expertos internacionales*. En la 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” (Cayley, 2013, p. 85).

En la década de 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 1978 en el Vaticano comenzó a consolidarse un grupo muy conservador que apostó por establecer relaciones con países americanos que tuvieran una importante representación católica. Además, puso todo su empeño en contrarrestar 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 enero de 1979 tuvo lugar la primera visita del papa a México (Ceballos, 1992, p. 122).

Por otro lado, el asesinato del arzobispo Óscar Arnulfo Romero en El Salvador, en 1980, causó enorme indignación entre los miembros de la teología de 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, 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 (Hernández, 2012).

En el orden político, el periodo comprendido entre el final de los setenta y la década de los ochenta 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 contraculturales 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 (1979-1990) 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 (Hernández, 2012).

En el segundo capítulo nos referimos al México que recibió a Freire en sus primeras visitas, a finales de los sesenta. Era un México con muchos conflictos, pero distinto al país de los ochenta, aunque se mantuviera en el poder el 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 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 un terremoto de magnitud 8.1 grados sacudió fuertemente el país; ante la nula respuesta del Estado, aumentó el protagonismo y la movilización de la sociedad civil. Los mexicanos y las mexicanas 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 prometedor carrera dentro del PRI le hizo destacarse como un posible candidato 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 que fuera el presidente de la república quien designara al candidato presidencial. Por ese motivo Cárdenas se presentó como candidato a las elecciones presidenciales de 1988, representando a tres partidos de izquierda y a 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 *caída del sistema* (el apagón que sufrió el sistema de información electoral, aproximadamente a las ocho y media de la noche, cuando se vertían los resultados de las elecciones), 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 (Cárdenas, 2004).

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 que estaba en condiciones de disputar una elección presidencial.

En México la década de los ochenta constituyó una etapa de inflexión para el proyecto del Estado, pero también para el desarrollo de las oposiciones políticas y sociales. En Latinoamérica había algunas buenas noticias: en Nicaragua había triunfado la revolución sandinista en julio de 1979; en 1983 Argentina volvió a la democracia, y lo mismo sucedió en Chile en 1988. En este panorama es que Paulo Freire regresa a México, a ese otro México, el académico e institucional.

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 (Torres, 1993).

En 1978, Fernando Solana, al mando de la Secretaría de Educación Pública, 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 al menos, mejorar su calidad de vida. El proyecto comprendió tres programas específicos: primaria para todos los niños; castellanización y educación para 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 (Greaves, 1994).

En 1981 Solana puso en marcha el Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF, después Movimiento Nacional de Alfabetización o MONALF), del que tomó posesión como director Miguel Alonzo Calles, el primero de septiembre de 1981 (Calles, 1983).

El MONALF generó grandes expectativas en los adultos y en los jóvenes que participaban como coordinadores de zona, organizadores y alfabetizadores, no solo 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 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 (Ramírez y Víctor Ramírez, 2010).

A partir de la creación del Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA), por un decreto presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación el 31 de agosto de 1981, 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 (Torres, 1994, pp. 630-631).

Aunque ya quedan pocas personas que pueden dar testimonio de esta época, para este trabajo se logró entrevistar al maestro Miguel Ríos, fundador del INEA en Michoacán, quien señaló 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 (Ríos, M., comunicación personal, 16 de enero de 2018).

Como podemos ver, el cambio de nombre de la institución no solo fue cuestión de forma, sino de fondo. Había 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. Victorino Ramírez señala que la creación de INEA provocó dos cambios importantes, uno negativo y otro positivo. El negativo consistió en que dejó de percibirse la educación como una práctica de la libertad, según el pensamiento freiriano.

El positivo fue que se abrió la posibilidad de que millones de personas rezagadas educativamente terminaran sus estudios básicos (Ramírez y Víctor Ramírez, 2010, p. 70).

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.

Para la operación del programa se implementó el método de alfabetización *La palabra generadora*, basado en las ideas y propuestas de Paulo Freire. También se vigiló la etapa de la postalfabetización, ofreciendo materiales escritos al adulto y procurando 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 dan testimonio en el siguiente párrafo, sobre 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 (Carranza y Roger, 2000, p. 67).

¿Por qué se recurrió a la pedagogía freiriana? Creemos que por la urgencia de alfabetizar a millones de mexicanos: el método de Freire lograba alfabetizar en cuarenta y cinco días. Se tomó la “forma” pero no el fondo de la propuesta del educador brasileño; es decir, se adoptó en sentido estricto 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; después, por políticas gubernamentales derivadas de la 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 solo se alcanzó la mitad, aunque quince días después rectificó y afirmó que fueron entre 700 mil y un millón. Un grupo formado por educadores, alfabetizadores, analistas y personal operativo del INEA (es decir, por quienes aplicaron los programas) comprobó con documentos y estadísticas que cuando mucho se alfabetizó el cinco por ciento del millón (Ibarra, 1983). También Jaime Peña Zasueta, director de alfabetización del INEA y responsable del PRONALF, reconoció el marcado abandono de los adultos durante el curso. Según su informe, de los dieciséis millones de personas que se incorporaron al programa en 1982 únicamente quedaron 400 mil (desertó el 75.5 %), y de estos solo 41 de cada 100 concluyeron (Ibarra, 1983). Estas declaraciones contradictorias y cifras infladas ponen de manifiesto que las estadísticas no concordaban con la realidad: se manipularon los datos para presumir que en México se estaba acabando con el analfabetismo.

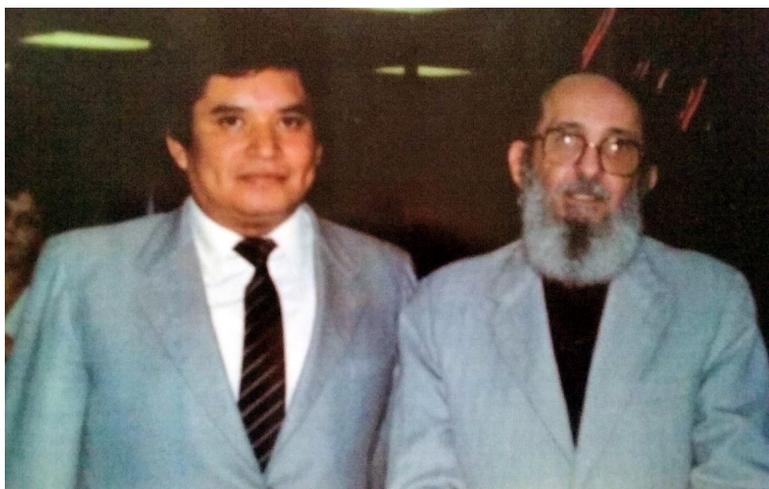
LAS VISITAS DE PAULO FREIRE AL INEA

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 un intercambio de opiniones en torno a la teoría de la educación de adultos, que se efectuó del 1 al 4 de julio. En la segunda intervino en un seminario interno sobre la problemática teórica y práctica de

la alfabetización, organizado por la Dirección de Alfabetización de ese instituto. El seminario formaba parte de un proceso de revisión cuyo objetivo era mejorar la calidad de las acciones de alfabetización (Miklos, 1984, p. 41).

La memoria que recoge estas visitas está registrada en la segunda edición de los *Cuadernos de Educación de Adultos*, publicada 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. 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 personalmente a Paulo Freire (Ríos, M., comunicación personal, 16 de enero de 2018).²⁹

Ilustración 13. Miguel Ríos y Paulo Freire



Paulo Freire y Miguel Ríos en uno de los conversatorios en las oficinas centrales del INEA, Ciudad de México. Fuente: Fotografía proporcionada por Miguel Ríos el 16 de enero del 2018.

²⁹ 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.

El conversatorio en el INEA, 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 el caso de Michoacán, por ejemplo, había indígenas p'urhépechas no hablantes del español y consideraban que la alfabetización resultaba muy difícil por las dificultades en la comunicación. Por recomendación de Paulo Freire, se diseñó un libro en lengua p'urhépecha 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 P'urhépecha 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 a unos 35 km de Pátzcuaro. Se empleó, con este fin, 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 kuchari anapu jimpo* (“Escribir y leer en nuestra lengua”) (Ríos, M., comunicación personal, 16 de enero de 2018). En la Ilustración 14 presentamos la portada del cuaderno.

En la entrevista, Miguel Ríos explicó que recibió una influencia notable de Freire y por eso se considera freiriano. Manifestó que en los conversatorios que se realizaron en la ciudad de México no se leían los libros de Paulo Freire y considera que tal lectura no era necesaria toda vez que Freire los capacitaba directamente (Ríos, M., comunicación personal, 16 de enero de 2018).

Por otra parte, el pedagogo Miguel Escobar, colombiano radicado en México y 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 por qué no estaban entendiendo su propuesta. Durante su visita, Freire estaba preocupado por conocer lo que hacía el INEA y cómo estaban alfabetizando a partir

de su método. Para el pedagogo brasileño era importante que estuvieran presentes todos los involucrados en los distintos programas de gobierno y que, a partir del diálogo, tuvieran una visión de la totalidad del proceso (Escobar, M., comunicación personal, 23 de noviembre de 2017).

Ilustración 14. Cartilla p'urhépecha de alfabetización (INEA, 1987)



Cuaderno elaborado por el INEA para enseñar a leer y escribir en p'urhépecha. Fuente: Biblioteca Profesor Lucas Ortiz, Crefal, Pátzcuaro.

Durante su visita al INEA Freire concedió 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 (Picón, 1983b, p. 50).

Como podemos observar, Freire criticó la concepción técnica de la alfabetización; esa *comprensión mágica* de que la lectura y la escritura, por sí solas, resuelven los problemas de la sociedad. Insistió en que la lectura de la palabra va siempre ligada a la lectura del mundo: no se puede separar la lectura del contexto; se cae en un error al intentar repetir una práctica educativa. Para Freire, la alfabetización debe realizarse de acuerdo con la realidad social, histórica, política de cada localidad y 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 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 (Picón, 1983b, p. 51).

Otro momento importante de su visita se produjo durante 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 ocurre en una realidad histórica concreta. Todo esto debe orientar el método de las palabras generadoras. En la alfabetización la lectura de la palabra va siempre precedida de la lectura de la realidad; no puede llevarse a cabo como una acción meramente técnica. Y justo este enfoque técnico es lo que

halló en los Círculos de Estudio: la palabra generadora se presentaba totalmente desconectada del mundo.

Freire criticó a las instituciones que utilizaban su nombre para legitimar ciertas prácticas que se decían freirianas pero que se quedaban en una lectura técnica: no iban más allá del aprendizaje de la lecto-escritura. En la entrevista también se refirió a la diferencia entre escuchar y poner en práctica un discurso. Observó que uno de los grandes problemas de las instituciones como el INEA, que a menudo reproducimos los profesores universitarios, radica en las resistencias por vincular la palabra pronunciada a una práctica que resulte coherente con la misma (de pasar de emitir enunciados a ser sujetos de la enunciación). Al comparar su método de la palabra generadora con el uso que el INEA hacía del mismo, señaló:

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 (Picón, 1983b, p. 51).

Freire invitó al INEA a reinventar sus caminos de acción. Consideraba que más que copiar su trabajo, el INEA debía reinventarlo, apostando por los procesos de formación y potenciando la gran diversidad social y cultural mexicana. En el ámbito educativo institucional mexicano, Freire fue conocido principalmente porque su propuesta enseñó a leer y escribir en poco tiempo a través de las cartillas; quedó restringido a una serie de clichés, a una técnica.

Durante esta breve estancia en México, Freire también participó en un conversatorio en el Museo Nacional de Antropología e Historia, el 4 de julio de 1983 (lunes), del que informaron Rubén Aguilar y Humberto Barquera. Ahí, Freire nuevamente señaló que el INEA estaba muy lejos del rigor del método propuesto por él. 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 para la educación (Aguilar y Barquera, 1983).

El INEA no fue la única institución mexicana que se inspiró en Freire y que puso en práctica (al menos supuestamente) sus ideas pedagógicas. En 1982, poco después de la creación del INEA, en una escuela particular de la ciudad de México llamada Centro Activo Freire (CAF) se echó a andar un proyecto, en coordinación con la Secretaría de Educación Pública, fundamentado en la pedagogía freiriana. El CAF había sido fundado en 1973 por Jorge Martínez Almaraz (1946-2022) y otros compañeros para ofrecer una educación secundaria y preparatoria desde un enfoque alternativo. El talante progresista de Martínez Almaraz puede darnos una idea de la apuesta pedagógica de esta escuela: había estudiado en el colegio Luis Vives (creado por los exiliados españoles e inspirado en el modelo educativo de la II República española) y fue activista en los movimientos estudiantiles de 1968 y 1970; se sumó a la corriente democrática encabezada por Cuauhtémoc Cárdenas y fue profesor en la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM (La Redacción, 2022).

El proyecto de 1982 puso al CAF en la órbita del pensamiento freiriano hasta el punto de que pasó a ser conocido coloquialmente como “El Freire”. ¿En qué consistió? En algo tan sencillo como incluir a las escuelas particulares de educación media superior en la campaña nacional de alfabetización: los estudiantes del bachillerato se desempeñarían durante las vacaciones de verano como alfabetizadores. El INEA capacitó a los maestros del CAF con el método de la palabra generadora de Paulo Freire, que sentaría las bases teóricas y prácticas del proyecto. La SEP y el INEA desistieron de dar seguimiento al proyecto pero eso no impidió que el CAF continuara con las labores. La primera campaña de alfabetización se realizó en 1982, en San Jerónimo Purenchécuaro y en San Andrés Tziróndaro, dos pueblos indígenas vecinos ubicados en la ribera del lago de Pátzcuaro, Michoacán (Palmas, 2012, p. 42). Se hallan muy cerca de

Santa de la Laguna, la comunidad indígena en la que cuatro años después, como hemos visto, el INEA puso en marcha su proyecto de alfabetización en lengua materna.

Durante su viaje a México de 1983, Paulo Freire visitó el CAF por invitación del INEA. Santiago Palmas cuenta que, en una comida, le informaron de las labores que había realizado el CAF, durante el verano anterior, en los dos pueblos michoacanos, y que el pedagogo brasileño exclamó: “¡Eso es todo! ¡Así se hace!” Estas palabras sirvieron de aliciente y la directiva del CAF invitó a sumarse al proyecto a otras escuelas, entre ellas el Colegio Madrid de la ciudad de México (también fundado por exiliados españoles). En 1985 se llevó a cabo la primera campaña en la que participaron dos escuelas y 80 alfabetizadores, en Huiramba, Michoacán. Al año siguiente, cada escuela hizo su propia campaña y la iniciativa empezó a propagarse entre otras escuelas privadas del sur de la ciudad de México (Palmas, 2012, p. 42). Un estudiante del CAF que participó en estas campañas de alfabetización, Juan E. Pardinás, señala la importancia que tuvo esta experiencia en su formación:

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 (Pardinás, 2011).

Este testimonio pone de manifiesto que la pedagogía freiriana no quedó circunscrita a la educación formal ni se limitó a la acción alfabetizadora. Aunque se insistió en ligar el nombre de Freire a ciertos proyectos institucionales, donde mejor se plasmó su pensamiento, en nuestra opinión, fue en iniciativas que surgieron de escuelas alternativas que no descuidaron su compromiso político y social.

Paulo Freire se sentía incomprendido porque se reducía su pensamiento a un método para enseñar a leer y escribir en poco tiempo. En una conversación con Donaldo Macedo señaló al respecto: “Donaldo, no quiero ser importado ni exportado. Es imposible exportar prácticas pedagógicas si no se reinventan. Por favor, díles a tus colegas pedagogos estadounidenses que no me importen. Pídeles que recreen y reescriban mis ideas” (Macedo, 2000, p. 55). El CAF asumió el desafío de recrearlo en función de sus posibilidades, y aunque su apuesta fue modesta, no por eso dejó de ser freiriana.

Para Freire la educación no puede reducirse a una receta o una fórmula: es un proceso mucho más complejo. Su originalidad o riqueza no radica en la efectividad de un “método” de alfabetización, sino que implica una comprensión real y crítica del mundo, y una práctica transformadora. Freire apostaba por una educación liberadora, necesaria para desarrollar la concientización en contextos específicos de lucha por la liberación, la apropiación, el empoderamiento y la autonomía. Es una pedagogía que evita el camino de las certezas y la especialización, y que coloca a los educadores en la reflexión y la incertidumbre, rechazando la mecanización y el *intelectualismo* —con este concepto Freire hacía una crítica a los intelectuales que hablan de transformación y no transforman nada, hacen lo que él denominaba *blablablarismo* sin un nivel teórico, las personas realmente intelectuales transforman la sociedad y tienen un gran alto teórico—. En sus palabras:

Confiamos siempre en el pueblo; negaremos siempre fórmulas dadas. Afir-
mamos siempre que tenemos que cambiar junto a él, y no solo ofrecerle datos.
Experimentamos métodos, técnicas, procesos de comunicación. Superamos
procedimientos. Nunca abandonamos la convicción, que siempre tuvimos, de
que sólo en 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 (Freire, 2011,
pp. 95-96).

El proyecto freiriano se fundamenta en los *círculos de cultura* o *centros de cultura*. Se conformaban a través de diálogos grupales. La programación y la dinámica de los debates eran decididas por los propios grupos: se hacían entrevistas y se escogía de manera colectiva los problemas relevantes que merecían ser puestos en discusión. 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, decirlo no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirlo para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirlo. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación (Freire, 1970e, pp. 100-101).

Para 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 individuos ganan significación en cuanto sujetos. Por tal razón el diálogo es una exigencia existencial. El diálogo es un acto creador, supone la conquista de un mundo que queda definido por unos sujetos dialógicos que asumen conscientemente su compromiso con una acción transformadora y liberadora. El diálogo tiene que llegar a la esencia de los problemas; para eso, el promotor de la educación debe hacer preguntas 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 (La Belle, 1980, p. 163). El lingüista Carlos Lenkersdorf se refirió a este discurso que compromete como *palabra verdadera* a partir de sus aprendizajes en comunidades tojolabales de Chiapas (Lenkersdorf, 2005). La propuesta educativa que Freire desarrolló en Brasil y que recomendó reelaborar en función de la problemática de cada contexto comprende tres fases:

- Fase 1: *Estudiar el contexto*. El equipo estudia las circunstancias en que vive la población, con el fin de determinar el vocabulario común y los problemas concretos que afronta el grupo. Para esto se obtienen palabras de la propia población mediante conversaciones informales. La tarea de dicho equipo es registrar de manera fidedigna las palabras y el lenguaje que utilizan las personas durante una conversación informal.
- Fase 2: *Seleccionar palabras de entre el vocabulario descubierto*. Se toma nota de las palabras surgidas durante las conversaciones informales y el equipo escoge aquellas que están más cargadas de sentido existencial y son más relevantes para la población. El equipo no solo 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 educandos otras palabras. El criterio más importante para la selección de una palabra es que 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 relevante, debe proporcionar un estímulo tanto mental como emocional.
- Fase 3: *El proceso real de alfabetización*. 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, con el propósito de provocar entre los educandos una discusión sobre su realidad social. De este modo los estudiantes analfabetos se perciben a sí mismos en el proceso de aprendizaje y asumen una conciencia de grupo.

El desarrollo de materiales de aprendizaje involucra al equipo en la elaboración de recursos educativos apropiados para cada situación.

Los materiales son de dos tipos: tarjetas o diapositivas que muestran la descomposición de las palabras en sus partes, y tarjetas con dibujos de situaciones relacionadas con las palabras, que han sido diseñados para grabar en los estudiantes diferentes imágenes y para estimularlos a que reflexionen acerca de las situaciones que implican las palabras. Freire denomina *codificación* a este procesamiento de imágenes de realidades concretas: 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 un aspecto distintivo de la propuesta freiriana. No solo sirve de ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje sino que estimula el proceso de pensamiento crítico entre los educandos.

En la alfabetización propiamente dicha (decodificación) se exponen las palabras generadoras impresas y las representaciones gráficas de las palabras. La clase de alfabetización empieza con la descomposición tanto de la palabra como del gráfico. Los estudiantes discuten el sentido existencial de la palabra y la relación entre la palabra y la realidad a la que hace referencia. Después se proyecta una diapositiva que muestra cómo se separa la palabra en sus sílabas; por ejemplo, la palabra pobreza se desglosa en tres sílabas: po-bre-za. Entonces se muestra la familia de la primera sílaba *po*: pa, pe, pi, pu. Se aplica el mismo proceso en las sílabas restantes. A continuación se invita a los estudiantes a que compongan otras palabras utilizando esas mismas sílabas y sus familias; a la vez discuten y analizan el contexto real representado en las codificaciones.

En esencia, la educación alfabetizadora se encuentra estrechamente conectada con la vida cultural y política de los educandos. El pensamiento freiriano no es solo 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 solo 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 vida, conectados entre sí. Leer se convierte en un acto de conocimiento de la realidad.

EL INEA Y SU MÉTODO DE ALFABETIZACIÓN “PALABRAS GENERADORAS”

En México, el problema del aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido planteado a menudo como una cuestión de método. La preocupación de los educadores y de las instituciones se ha orientado hacia la búsqueda de la técnica *más eficaz*. El INEA, como veremos, asumió este enfoque y puso la pedagogía freiriana al servicio del Estado y de su entramado institucional.

El INEA desarrolló un método de alfabetización supuestamente inspirado en el pensamiento freiriano, que lleva como título *La palabra generadora* (sus autores fueron Luz María Castro y José Cisneros, y no lleva fecha de edición). El material está formado por catorce cartillas (una para cada palabra), cuatro cuadernos de matemáticas (para alternar con las cartillas a partir de la cuarta palabra) y un manual del alfabetizador (Anónimo, s/f). El método se desarrolla en dos partes: en la primera se discuten los problemas, necesidades e intereses de la población adulta analfabeta, y en la segunda se atiende el aprendizaje de la lectoescritura, en su sentido estricto. Tras poner en debate temas importantes para los analfabetos, se recurre a catorce palabras generadoras establecidas previamente: pala, vacuna, basura, medicina, cantina, trabajo, guitarra, familia, leche, tortilla, piñata, casa, mercado, educación.

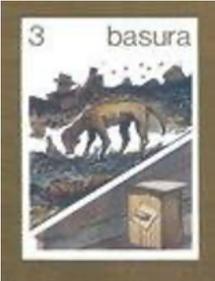
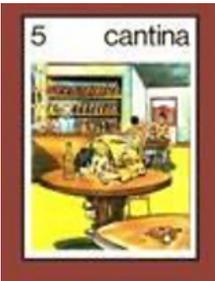
Para tener un mayor conocimiento de este método de alfabetización, proporcionamos en la siguiente tabla (Ilustración 15) una

imagen de la portada de cada cartilla de alfabetización, las palabras, el objetivo y las preguntas que guían la discusión del tema para el inicio del proceso alfabetizador.

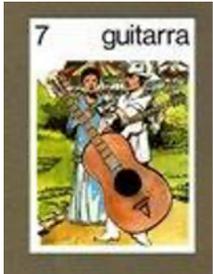
Ilustración 15. Cartilla de alfabetización del INEA

PALABRA	OBJETIVO	PREGUNTAS PARA LA DISCUSIÓN
<p>PALA</p> 	<p>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.</p>	<p>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?</p>
<p>VACUNA</p> 	<p>En este tema se analizará la importancia de las vacunas como medio para prevenir las enfermedades en los seres humanos y los animales.</p>	<p>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?</p>

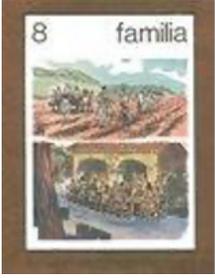
(continuación)

<p>BASURA</p> 	<p>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.</p>	<p>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?</p>
<p>MEDICINA</p> 	<p>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.</p>	<p>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?</p>
<p>CANTINA</p> 	<p>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.</p>	<p>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?</p>

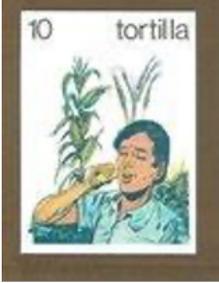
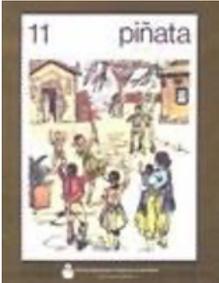
(continuación)

<p>TRABAJO</p>  <p>6 trabajo</p>	<p>En este tema se analizarán diferentes tipos y condiciones de trabajo y la importancia de conocer y defender los derechos de los trabajadores.</p>	<p>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.- ¿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?</p>
<p>GITARRA</p>  <p>7 guitarra</p>	<p>En este tema se analizará la importancia de la recreación y las tradiciones populares relacionadas con la música y el baile.</p>	<p>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?</p>

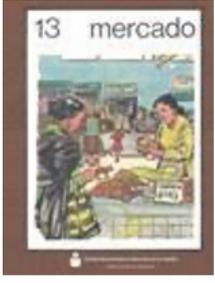
(continuación)

<p>FAMILIA</p> 	<p>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.</p>	<p>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</p>
<p>LECHE</p> 	<p>En este tema se analizará la importancia de la leche como base de la alimentación de los niños.</p>	<p>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?</p>

(continuación)

<p>TORTILLA</p> 	<p>En este tema se analizará la importancia de una buena alimentación para la conservación de la salud.</p>	<p>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?</p>
<p>PIÑATA</p> 	<p>En este caso se analizará el uso tradicional de la piñata y la importancia de las fiestas en la vida familiar y la comunidad.</p>	<p>1.- ¿En qué tipo de fiestas acostumbra usted 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?</p>

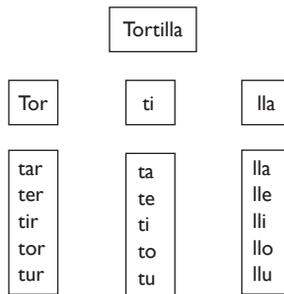
(continuación)

<p>CASA</p> 	<p>En este tema se analizarán las condiciones de la vivienda y la importancia del problema de las rentas y de la construcción de casas.</p>	<p>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?</p>
<p>MERCADO</p> 	<p>En este tema se analizará el funcionamiento del mercado y la importancia de seleccionar los productos que se necesitan comprar.</p>	<p>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?</p>
<p>EDUCACIÓN</p> 	<p>En este tema se analizará la importancia de la educación para los niños y para los adultos.</p>	<p>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?</p>

Nota: Ejemplar proporcionado por Manuel Lemus Morales, el 8 de abril de 2016. Fuente: Palabras generadoras. Manual del asesor. (INEA. s. f.)

Como se puede apreciar, el proceso de aprendizaje se desarrolla a partir de dos aspectos principales. En primer lugar, la reflexión en torno a situaciones vitales de los adultos, tales como el trabajo, la alimentación, la vivienda, la salud, la educación, la recreación. En segundo, 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 que 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. Los acentos y las mayúsculas se explican conforme van apareciendo en las palabras. Con las palabras que se van generando se empiezan a formar enunciados.



El método utilizado por el INEA es una propuesta técnica, centrada en el proceso de alfabetización: no les ofrece a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre sus necesidades, su realidad y sus condiciones de vida. Se utiliza desde 1980, aproximadamente, hasta la fecha, según información proporcionada por Manuel Lemus Morales, responsable del Área de Formación del INEA en Michoacán,

quien lleva trabajando treinta años en dicha institución. A continuación, y por el interés que tiene para este trabajo, transcribimos parte de la entrevista:

¿El método de la palabra generadora está basado en el pensamiento freiriano?

Sí, por supuesto.

¿Usted conoce el pensamiento freiriano y cómo lo conoció?

Sí, yo me formé 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 cinco 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 solo 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 (Lemus, M., comunicación personal, 8 de abril de 2016).³⁰

Lemus señala que el método de la *palabra generadora* está inspirado en el pensamiento freiriano, pero que se aplica de forma mecánica por las exigencias de aumentar las cifras de alfabetizados. Como hemos visto, el propio Freire criticó en términos parecidos el uso que se hacía de su método, e hizo hincapié en que no se correspondía con su propuesta pedagógica. El método del INEA contradice el pensamiento freiriano al menos en cinco aspectos:

- a) El promotor llega al aula con los materiales de alfabetización ya elaborados previamente por un equipo especialista y se dispone a dar clases. Nunca se le pregunta si está de acuerdo con los materiales ni participa en su elaboración.
- b) Las catorce palabras generadoras se establecen *a priori* y se aplican por igual en cualquier contexto (tanto rural como urbano), sin tomar en cuenta las especificidades de la población y sus problemas.
- c) 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.
- d) En la elaboración de materiales no se involucra al equipo y a los promotores, sino 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.
- e) Es un método de alfabetización en sentido estricto (es decir, aprendizaje de la lectoescritura); se construye en cada sesión

³⁰ Manuel Lemus Morales se licenció en Biología y se formó en Educación de Adultos en el Crefal. Lleva treinta años al servicio del INEA y es responsable del Área de Formación.

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, hay una diferencia notable entre el planteamiento freiriano y el método empleado por el INEA. De hecho, como observa Lemus, los promotores no estudian el pensamiento de Freire ni leen sus libros: se limitan a aplicar repetidamente el método de la *palabra generadora*, vaciado de sus alcances políticos. En síntesis, se puede percibir que está centrado únicamente en el proceso de alfabetización; que no plantea la intención de abordar los problemas concretos de los educandos, y que no promueve la concientización ni estimula acciones liberadoras y transformadoras de la realidad.

PAULO FREIRE Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La aportación del pensamiento freiriano a la educación superior es poco conocida. En 1984 tuvo lugar en la UNAM un encuentro entre Paulo Freire y un grupo de profesores de la Universidad Nacional y de otras instituciones de educación superior, como Gilberto Guevara Niebla, Alfredo Fernández y Miguel Escobar. Dicha conversación apareció publicada una década después en un libro que solo se editó en inglés (Escobar, Fernández y Guevara, 1994).

Durante los tres días que duró el seminario los participantes debatieron alrededor de tres grandes núcleos que problematizaban las relaciones entre la educación y la sociedad: educación y poder, currículo y realidad social, y el papel de los intelectuales. El primero (el papel de la educación como cuestionadora del proceso de reproducción social) fue uno de los puntos más relevantes del diálogo. 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.

Durante el encuentro se cuestionó a Freire su participación en el INEA, sobre la manera en que se dejaba utilizar por la institución para justificar su proyecto pedagógico. El pedagogo brasileño 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 para traerme a este 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 y post-alfabetización liberadora y no dejar que en el INEA digan lo que ellos quieren decir sobre mi pensamiento (Yáñez, 2007, p. 32).

En la cita anterior explica el porqué de su visita al INEA y hace referencia a Miguel Escobar Guerrero, un pedagogo originario de Bogotá, maestro en Planificación y Desarrollo de Sistemas de Formación, y doctor en Educación y Desarrollo por la Universidad de Ginebra. Escobar fue uno de los personajes más allegados a Freire en la UNAM. Se habían conocido en Ginebra, en 1974. Freire le asesoró en su tesis y fueron compañeros en el proyecto educativo en São Tomé y Príncipe. Cuando el pedagogo brasileño visitaba México, solía residir en su casa. Escobar publicó numerosos estudios sobre la pedagogía freiriana, entre los que destacamos: *Educación alternativa, Globalización y utopía* (en colaboración con Hilda Varela) y *Pedagogía erótica*, los dos primeros con un prólogo de Freire.

En los viajes que hizo Freire a México en 1983 y 1984 no se hospedó en el CIDOC (había sido cerrado en 1976), sino en casa de Miguel Escobar. A pesar de la cercanía entre ambos, nunca le comentó (no sabemos las razones) que había visitado México a finales de los sesenta y a principios de los setenta, y que había estado en

Cuernavaca y en el Crefal (Escobar, M., comunicación personal, 23 de noviembre de 2017). Eso sí, Freire le pidió que fueran a buscar a Sergio Méndez Arceo a Cuernavaca, pero no lo encontraron, quizá porque había terminado su función como obispo un año antes, en 1982. Probablemente se hallaba en Ocotepc (Morelos), en la Casa de las Hermanas Misioneras Franciscanas de la Inmaculada, donde Méndez Arceo pasó sus últimos diez años de vida.³¹ Escobar relató en una entrevista 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 solo 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 (Yáñez, 2007, p. 15).

Freire le tenía un especial aprecio por recordarle en tierras tan lejanas sus raíces latinoamericanas. Le abrió la puerta de su casa y le presentó a su familia. Cuando Escobar terminó su estancia en Ginebra y regresó a México, en la despedida Freire le pidió que no repitiera su práctica, sino que la reinventara: “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: ‘reinvéntame Miguel, no me repitas’” (Escobar, M., comunicación personal, 23 de noviembre de 2017).

En México, Escobar se incorporó a la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, donde logró con sus estudiantes reinventar a Freire, elaborando una metodología para el rescate de lo cotidiano

³¹ 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. Su archivo personal, de extraordinario interés, está resguardado en la Casa de las Hermanas Misioneras Franciscanas de la Inmaculada, Ocotepc, Morelos (Hernández, 2012).

y repensando la teoría en el aula. Abrió espacios para analizar el pensamiento freiriano en la Facultad de Filosofía y Letras y en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), Iztacala. Tuvo la oportunidad de invitar a Paulo Freire en tres ocasiones a México. Sus visitas permitieron diálogos muy interesantes con profesores y estudiantes, y fortaleció su amistad (Escobar, 2017). Según Escobar, Freire siempre trabajó intensamente durante sus estadías en México. Prefería residir con sus camaradas que quedarse en hoteles, quizá para conocer más de cerca su realidad:

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” (Yáñez, 2007, p. 36).

El 9 de febrero de 1984 Paulo Freire estuvo en el emblemático Auditorio Che Guevara de la UNAM. Miguel Escobar lo presentó con la lectura de la introducción de su libro *La importancia de leer y el proceso de liberación*. En sus intervenciones Freire 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 mejor la necesidad de romper el silencio, de no dejarnos paralizar por ese miedo introyectado a través de la ideología inmovilizadora, castradora de sueños y utopías (Varela y Escobar, 1984). Según Escobar, Freire insistía en la necesidad de ocupar los espacios vacíos que existen en toda estructura social, educativa, política; en sabernos colocar delante y no detrás de esos espacios para hacerlos nuestros, y en la importancia de unir el texto (llevado al aula) con el contexto social. “La educación no es la palanca de la revolución, pero toda revolución es pedagógica” (Escobar, 2012, p. 44), decía Freire.

Freire dialogó tanto con profesores como con estudiantes, para él igualmente importantes:

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 trasmisión y creación de conocimientos, de unir el texto al contexto, de entender siempre el 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 (Escobar, 2012, p. 44).

En este sentido, la perspectiva freiriana ofrece un horizonte más amplio y optimista en el cual la educación puede ser recuperada como instrumento de liberación, como un medio para cuestionar las formas establecidas de poder. Cuando Freire visitó México en 1983 y 1984, se desempeñaba como profesor en la Universidad Estatal de Campinas y en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo; quizá a esto se deba en parte su especial interés por dialogar con estudiantes y profesores de la UNAM. En la mayoría de las universidades mexicanas poco se estudia el pensamiento de Paulo Freire; queremos reconocer la meritoria iniciativa de la Universidad de Colima, que abrió en 1999 un espacio para estudiar el pensamiento freiriano: la Cátedra Paulo Freire (Núñez, 2002).

FREIRE Y EL PROYECTO TARAHUMARA

El pensamiento freiriano va más allá de la alfabetización, eso lo sabemos bien, y sin embargo, como hemos visto, a menudo se ha interpretado como una técnica o un método. Al reducirlo de ese modo –al despojarlo de su dimensión política– nos hallamos no ante una aproximación limitada de sus ideas sino ante una pedagogía anti-freiriana. Pero hubo también prácticas realmente inspiradas en Freire que permitieron que su pensamiento echara raíces y se extendiera por distintas partes del territorio mexicano. En cada una de estas prácticas, la lectura, aplicación y comprensión del pensamiento freiriano fueron distintas. En este apartado presentamos un resumen de un seminario sobre el pensamiento freiriano y su adaptación al proyecto Tarahumara, sobre todo para analizar las distintas formas de aplicación del método de Paulo Freire.

En 1972 el Centro de Estudios Educativos (CEE), una institución académica independiente fundada en 1963, que tenía por misión “contribuir a las transformaciones necesarias para la promoción de la justicia, la democracia y la libertad en nuestra sociedad” (Schmelkes, 1972) a través de propuestas educativas, 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 la Sierra Tarahumara. La organizadora del seminario fue la socióloga e investigadora mexicana Sylvia Schmelkes (1972). Para entender la razón de este seminario, es necesario explicar muy brevemente sus antecedentes. Durante 1971 el CEE 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. El estudio del CEE puso de manifiesto serias fallas en los objetivos y en el

funcionamiento de estas escuelas. Estas fueron sus principales conclusiones:

- a) Las Escuelas Radiofónicas de la Sierra Tarahumara, en su estructura y funcionamiento, estaban desadaptadas del área en que funcionaban y no contribuían a la satisfacción de las necesidades de la población que atendían.
- b) Este sistema no solo no estaba promoviendo un cambio sino que reforzaba 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 sido rebasado en 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 remediaba las fallas fundamentales arriba expuestas. 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 y comunitaria, una educación que lograra no solo 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 esto 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. Se vio la conveniencia de organizar un seminario sobre el pensamiento de Freire, al que se le asignaron dos finalidades:

- a) La reestructuración de las Escuelas Radiofónicas de la Tarahumara 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 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 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 las 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 catorce 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. Es importante advertir que cuatro de ellos eran estudiantes de ciencias de la comunicación en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Guadalajara. Su colaboración consistiría en sondear las posibilidades de utilización de la radio en las escuelas, 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 psicosocial de Freire. Para esto fueron utilizadas las publicaciones de Freire y sobre Freire que podían conseguirse en México.³²
2. Exposición de algunas experiencias realizadas en México sobre la aplicación del método freiriano 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 experimentó diversos métodos de dinamización de la cultura campesina, uno de los cuales fue el de alfabetización de Paulo Freire.
 - Una experiencia de promoción integral que se desarrolló en una colonia de veinte mil habitantes, ubicada en las afueras de Guadalajara. Este grupo trabajó fundamentalmente la investigación, y pretendía desarrollar seis áreas: promoción integral, asistencia social en casos de emergencia, vivienda, evangelización, información y educación audiovisual.
 - Una experiencia de concientización que se desarrolló a base de investigación y de funcionamiento de grupos de reflexión sobre la problemática de la localidad. Este trabajo se realizó en una colonia urbana proletaria de la ciudad de México.
 - Una experiencia de educación sistemática, que se realizó en una zona de migrantes en la ciudad de México, en la que se

³² Los textos utilizados como material de estudio fueron: *Educação e conscientização* (Freire, 1968), "Cultural Action and Dialectic Analysis" (Freire, 1970a), *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1970d), *Cultural Action for Freedom* (Freire, 1970b), *La educación como práctica de la libertad* (Freire, 1971b) y *En diálogo con una filosofía de la educación* (Enríquez, 1971). No cabe duda de que el grupo estaba muy al tanto de las principales publicaciones de Freire.

trabajó fundamentalmente con adolescentes y adultos en el desarrollo de habilidades de expresión oral y escrita, y habilidades matemáticas.

- Una experiencia de promoción social, que se efectuó en una colonia suburbana de la ciudad de México, principalmente su actividad se centró en la investigación, que realizó a través del Método de Educación Integral.
3. Exposiciones sobre aspectos relevantes de la Sierra Tarahumara, que estuvieron a cargo de conocedores de la región o de personas que habían llevado a cabo investigación en esa área. Los temas 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.

El informe de Schmelkes, elaborado después de realizar este trabajo, señala que para aplicar el método de Freire había 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 demasiado lineal por basarse en el lenguaje y no tomar en cuenta otros medios de expresión humana (Schmelkes, 1972).

Diferimos del juicio del informe de que el método de Freire pueda ser “demasiado lineal” en que no toma “en cuenta otros medios de expresión humana”. Si bien Freire insistió en la importancia del diálogo, no se limitó a dialogar con las personas. El planteamiento freiriano exige un compromiso real y un diálogo con el pueblo para mejorar las condiciones de vida. Estamos de acuerdo en que el pensamiento de Freire no puede ni debe aplicarse de forma de lineal; el propio Freire insistió en que no se le repitiera, sino que se le reinventara en la práctica.

Según el informe, 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. En primer lugar, debe subrayarse la dificultad de contar siempre con tal equipo; en segundo, es posible cuestionar su capacidad para interpretar 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, 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 para comprender e interpretar su realidad y la de los educandos, pero lleva tiempo, a veces mucho, que una persona se dé cuenta y cuestione la realidad en la que vive y mucho más tiempo organizarse para luchar.

En el informe se señala 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. Si tenemos en cuenta que esta experiencia se puso en práctica a principios de los setenta, poco después de la represión gubernamental del movimiento estudiantil de 1968, no resulta extraño que las personas tuvieran miedo. No creemos, como da a entender el informe, que en las personas hubiera una falta de compromiso real; trabajar de forma voluntaria para un proyecto como este demuestra lo

contrario. No es que las personas no quisieran organizarse, pero hacerlo implicaba (como implicaría en cualquier otro momento) un largo camino de aprendizaje. En esto, las comunidades zapatistas, de las que hablaremos en el siguiente capítulo, nos llevan ventaja.

CAPÍTULO V

LA EDUCACIÓN ZAPATISTA. LA REINVENCIÓN DE LA EDUCACIÓN FREIRIANA EN MÉXICO

LA EDUCACIÓN EN LOS PROCESOS REVOLUCIONARIOS EN LATINOAMÉRICA

La educación y la alfabetización jugaron un papel esencial en los procesos revolucionarios en la década de los setenta. Aprender a leer y escribir no solo era la meta de 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 (Torres, 1980). En las comunidades rurales prevalece la expresión oral. No suelen tener acceso a los periódicos ni cuentan con bibliotecas; para el día a día suele bastarles con saber escribir su nombre y contar. El saber leer y escribir adquiere un nuevo sentido cuando se asume una postura revolucionaria, pues les permite conocer y defender sus derechos, así como entender la lógica del gobierno.

Los movimientos sociales han dado un lugar central a la educación y alfabetización de sus bases (sirva como ejemplo la educación clandestina que se impartió antes de los procesos revolucionarios en Perú, Colombia, Guatemala y El Salvador). Tenían la misión de movilizar a la gente, presentarles valores y darles adiestramiento militar o de otro tipo. En casi todos los países que han tenido revoluciones violentas, como China, Irán, Cuba o Nicaragua, existieron periodos pre y postrevolucionarios de educación no formal, tanto para movilizar a la población como para consolidar la reestructuración social (Schugurensky, 1986, 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. Mao Tse-Tung expresó su deseo de librar a la educación del control de la élite y de ponerla universalmente a disposición de las masas, aunque se topó con grandes obstáculos (Senent, 1977).

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 tenían como principal objetivo la movilización de la población, para incorporarla al proceso revolucionario. La educación se convirtió en un medio para lograr la participación económica y la movilización masiva. Las

transformaciones en el sistema educacional de Cuba fueron en gran parte un medio para racionalizar y legitimar un cambio fundamental que ya tenía lugar en la estructura económica y social (Werthein, 1985). 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 durante ocho meses (Castro, 1975). En palabras de Fidel 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” (Castro, 1975). La prioridad política que la Cuba castrista dio a la educación, como aparato ideológico del Estado centralista, inspiró a muchos movimientos de izquierda revolucionaria en Latinoamérica.

En Nicaragua el primer aniversario de la revolución coincidió con la culminación de la Cruzada de Alfabetización. 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 del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN), (Torres, 1985a). 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 recurría a técnicas del método psicosocial de Paulo Freire y a técnicas del método global. Se determinaron veintitrés temas, ligados todos al proceso revolucionario, desde la historia del FSLN hasta cuestiones económicas, sanitarias, etcétera.

El 23 de agosto de 1980, 180 mil brigadistas del EPA (Ejército Popular de Alfabetización) y las MOA (Milicias Obreras Alfabetizadoras) llegaron del campo y las ciudades, llevando consigo a las 600 mil personas (casi el 30% de la población total) que asistieron al

acto realizado en la plaza de la Revolución de Managua, con el grito colectivo: “Triunfamos en la insurrección, triunfamos en la alfabetización”. Las MOA y el EPA, compuestos por jóvenes brigadistas (de 12 a 20 años de edad) y por maestros organizados, constituyeron un verdadero ejército de liberación cultural, que en cinco meses logró disminuir el analfabetismo en Nicaragua, incluyendo la zona del Atlántico de muy difícil acceso, del 67 al 13 por ciento.

El método y la organización de la cruzada se inspiró en el método de Freire y se nutrió de la experiencia cubana y de otras semejantes; resultó una síntesis muy particular, tanto por los contenidos de las cartillas (su especificidad nacional), como 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 y a amplios sectores religiosos. Su magnitud solo 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 (Gómez y Puiggrós, 1986, p. 33).

También en países africanos como Guinea-Bissau, sometidos durante cinco siglos por la dominación colonial, la transformación del sistema social exigió al pueblo un gran esfuerzo, 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 una campaña nacional de alfabetización”. El “año de la liberación” (1974) fue también, para aquellos que tendrían a su cargo las tareas de la educación, “el año de la experiencia” (Freire, 1977). Al igual que en Nicaragua, 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.

De las diversas experiencias de educación popular dirigidas a familias de campesinos pobres e iletrados, vale la pena destacar al

menos otras dos. En primer lugar, la llevada a cabo en las zonas rurales de El Salvador controladas por el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN) entre 1980 y 1992. La educación popular de las bases campesinas fue crucial en estas zonas para consolidar las estrategias políticas y para conseguir que las nuevas generaciones se identificaran con el proyecto de cambio revolucionario. Aunque los educadores no tenían mucha experiencia ni altos niveles de formación, asumieron los compromisos ideológicos del movimiento social (Baronnet, 2009b, p. 60). En segundo lugar, la protagonizada por el Movimiento de los Trabajadores Rurales “Sem Terra” de Brasil (MST), en la década de los ochenta. Este movimiento socio-territorial y los luchadores indígenas de Brasil lograron la creación de más de 1500 escuelas. El *setor de educação* del MST coordinó un proyecto pedagógico global enfocado en la formación política y el desarrollo agropecuario (Baronnet, 2009b, p. 60).

México fue uno de los países latinoamericanos con más alto grado de desarrollo entonces y hoy cuenta con una de las tradiciones educativas más antiguas de América Latina. Con apoyo de la UNESCO, se crearon en su territorio instituciones como el Crefal, al que ya nos referimos, encargado de la alfabetización, la formación de alfabetizadores y la creación de materiales educativos de educación de adultos. El Crefal tuvo un impacto notable en el campo de la educación de adultos en todo el continente, pues recibía y capacitaba becarios latinoamericanos, 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? Ella misma se responde: porque una cruzada solo será posible en el marco de una revolución, con la participación de todos los sectores sociales, de todos los compatriotas que se reconocen como parte de esta comunidad y que aspiran a mejorarla. La clave del éxito de las campañas en Cuba y Nicaragua no estuvo en el presupuesto o en el método, sino en la movilización de las masas. En ambos países se fue acentuando la confianza en el nuevo gobierno y cada vez más

personas se sumaron al proyecto, como alfabetizadores o como alfabetizandos (Torres, 1980).

No cabe duda de que la situación de la alfabetización en México guarda escasos parecidos con lo experimentado en Cuba y Nicaragua. No podría aventurarse una explicación en 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 (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 notable 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 subterráneo (por debajo de las estructuras del

gobierno) pero eficaz. Durante el largo periodo posrevolucionario se fraguó una política indigenista que, si bien fue cambiando sus argumentaciones y sus etiquetas (incorporación, integración, multiculturalidad, interculturalidad, etcétera), 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, etcétera) señalaban algo parecido a lo que Freire planteaba desde la pedagogía: ya basta de establecer políticas desde arriba para el supuesto beneficio de las comunidades (Warman, Nolasco, Bonfil, Olivera y Valencia, 1970). Ha llegado el momento de dejar hablar al pueblo, de dejar que los indígenas 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 y antropólogas 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?

LA EDUCACIÓN ZAPATISTA: OTRA EDUCACIÓN ES POSIBLE

El primero de enero de 1994 estalló la insurgencia indígena en Chiapas con la aparición del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). En su primer comunicado, la *Primera Declaración de la Selva Lacandona* (31 de diciembre de 1993), los indígenas se levantaron 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 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.

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.³³

En ese mismo año se empezó a trabajar en la construcción de una educación propia, pero fue solo en 1997 cuando se creó el sistema de educación autónoma en las comunidades zapatistas, es decir, entre tres y cuatro años después del levantamiento armado, en el municipio autónomo 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 por un descontento general hacia los programas oficiales. Además, después del levantamiento en 1994, aparecían espías disfrazados de maestros, lo cual representaba un riesgo para su movimiento, por lo que se decidió suspender la entrada a todos los maestros de la SEP.

Las comunidades zapatistas se vieron en la necesidad de plantear una educación desde los pueblos y empezaron con la organización de escuelas autogestionadas. 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.

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 sus necesidades. En asamblea, las autoridades comunitarias y los padres de familia tomaron la

³³ 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 EZLN declaró el alto el fuego, que mantiene 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.

decisión de renunciar a los programas oficiales y de romper con toda la estructura educativa impuesta desde arriba. También 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*, que desde entonces se considera como principio de la educación autónoma. Su 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 (Baronnet, 2009a).

Así es como los niños y jóvenes son formados en la digna rebeldía, como dicen sus mayores. Se pretende que tomen conciencia de su realidad social, económica y política, y que comprendan su historia como pueblo en resistencia. Por eso se considera importante la lectura de los comunicados zapatistas y su comprensión en su contexto social y político. La educación zapatista busca construir sujetos históricos dispuestos a dar continuidad a la resistencia en las distintas regiones autónomas:

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 (Lara, 2011).

Los pueblos zapatistas diseñaron su propio calendario escolar, que se adapta a las formas de organización de las comunidades, sus fiestas y costumbres. 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 (Los pueblos zapatistas y la otra educación, 2011).

Después de días de intenso trabajo, la asamblea decidió que algunas materias, como matemáticas y lectoescritura, quedaran igual; en otras, como historia, se quitaron algunos contenidos y se incluyeron otros, como la historia del EZLN y los movimientos sociales. 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. La *lengua de Castilla* la aprenden para evitar que se les engañe. Se incluyeron en los programas el área *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, etcétera; y el área *Integración*, donde se estudian las trece demandas de los pueblos (techo, tierra, trabajo, salud, alimentación, educación, independencia, democracia, libertad, justicia, cultura, información y paz).

En las comunidades nombraron a los promotores de educación, como una comisión de la Junta de Buen Gobierno, con la responsabilidad de ocuparse de la educación de sus hijos. No son maestros con formación en las Escuelas Normales, sino personas de las comunidades que se formaron en colectivo y en las asambleas. Conocen la realidad de su comunidad y al no colocarse en el rol de maestros, les dan la oportunidad a los educandos de compartir los saberes: el maestro no *sabe*: entre todos y todas construyen el saber. El promotor de educación es más bien un acompañante.

Ilustración 16. Mural de una escolita donde se manifiesta el sentido que para los zapatistas tiene la educación



Oventic, Chiapas, 2013. Fotografía de Xavier Dosil.

En las asambleas también se puso sobre la mesa la validación de los estudios. Como los maestros oficiales fueron expulsados de las comunidades, la SEP se negó a certificar 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 (Doroteo, 2013, p. 5).

Cabe preguntarse cómo se lleva a cabo 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 qué 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, qué tontería empezar a hablar de escuela secundaria. Fue algo chistoso (Abraham, 2013, p. 17).

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 pocas la preparatoria. Se empezó a trabajar con lo poco que se sabía, enseñándose unos y unas a otros. Se organizaron capacitaciones de veinte días o un mes, y cuando los jóvenes terminaban sus clases o su taller, iban a enseñar a los niños a las comunidades. Los promotores de educación son en su mayoría jóvenes; no son maestros, pero saben leer y escribir.

El sistema educativo es regulado por un colectivo de coordinación general integrado por cuatro promotoras y seis promotores, que organiza las actividades educativas y trabaja en la capacitación de los promotores. El ciclo escolar comprende de 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 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, niños y jóvenes idealmente 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 estas necesitan (Lara, 2011).

Si pudiéramos hacer una crítica al proyecto educativo de las comunidades zapatistas, sería que no es algo que se pueda trasladar fácilmente a otros espacios o realidades, precisamente porque su contexto histórico, sus necesidades y su organización son únicos. Sin esto, la educación que ellos proponen se tornaría en algo imposible, porque las comunidades zapatistas son espacios de lucha y resistencia, su historia forma parte de su vida y por lo tanto de su educación. Tampoco consideramos que la educación sea una fórmula dada, si algo nos enseña precisamente la educación zapatista es que cada comunidad debe construir su propia educación en función de sus necesidades, su historia, y su contexto.

Esta educación autónoma no es *para* los indígenas; constituye una educación creada, sostenida y apropiada *por* ellas y 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. Su 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, etcétera. Diferentes movimientos indígenas han denunciado la educación indígena en México y en muchos países latinoamericanos como alienante y particularmente etnocida.

En 1996 el primer Congreso Nacional Indígena 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 (Baronnet, 2009a, p. 185).

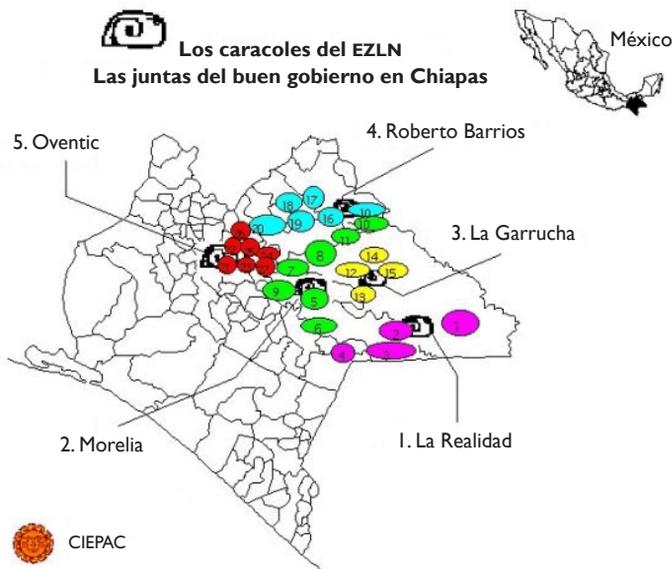
Por medio del “sistema zapatista de educación intergaláctica”, la comandanta Rosalinda reiteró que los zapatistas luchan por algo distinto a lo que pretenden los discursos interculturales, pues abogan por una educación concientizadora, conciliadora y liberadora, es decir, que esté de acuerdo con su vida, con su cultura y su historia (Baronnet, 2009a). Este derecho de los pueblos originarios quedó establecido el 14 de septiembre de 2007, en el artículo 14 de la Declaración de las Naciones Unidas, que 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”.

Los pueblos indígenas hacen efectivo su derecho a autogestionar 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, que se oponen y cuestionan profundamente las prácticas del maestro enviado por la SEP. Los promotores se desempeñan como destacados luchadores sociales y son personas 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 sostiene 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 sabe menos.

La escuela queda integrada a 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” (Torres, 2012). La *educación verdadera*, como la llaman los zapatistas, es una educación de todos y todas y para todas y todos, de tal modo que la escuela, en este sentido, no cumple una función específica.

Ilustración 17. Los caracoles del EZLN



Mapa de los Municipios Autónomos Zapatistas (MAREZ), organizados en los cinco Caracoles. Elaboración Gustavo Castro. *Cambios en el EZLN*. CIEPAC. 2003.

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 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 algunos materiales han sido diseñados en sus lenguas originarias (véase Ilustración 19); el verdadero libro de la educación es la comunidad y los adultos mayores, que son considerados como depositarios de los saberes ancestrales.

Casi diez años después del levantamiento armado, en 2003, nacieron los Caracoles zapatistas como una forma de organizar su autonomía como pueblos dentro del territorio zapatista. Cada Caracol está coordinado por una Junta de Buen Gobierno, formada por delegados de todos los municipios autónomos. Se crearon cinco Caracoles:

Ilustración 18. Los caracoles zapatistas

Nombre del Caracol	Grupos	Zona	JBG	MAREZ
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 Arcoíris de la Esperanza	17 de noviembre, Primero de Enero, Ernesto Che 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

(continuación)

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.
---	-----------------------	------------------	--	--

Los Caracoles zapatistas. Datos sobre sus nombres (Los territorios rebeldes, hoy conocidos como Caracoles, fueron llamados los Aguascalientes. Entre paréntesis, su nombre anterior), las etnias, la ubicación, nombre de la Junta del Buen Gobierno correspondiente y los Municipios Autónomos que los conforman. Fuente: Hidalgo, Onésimo y Castro Soto, Gustavo, Cambios en el EZLN. CIEPAC. 2003.

A finales del 2017 los zapatistas anunciaron que el sexto Caracol estaba por nacer y en el 2019 se ampliaron a doce. 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, etcétera) que se trabajan de manera colectiva. El subcomandante Marcos (hoy Galeano) 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 (González, 2003).

¿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 la espiral del caracol 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. “Vamos lento porque bajos lejos”, dicen los zapatistas-caracoles.

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? (Enlace zapatista, 1996).

De las palabras de Marcos sobre la organización de los Caracoles se desprende que:

Estos corresponden al conocimiento de lo interior y de lo exterior, de la visión de quien no solo 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 cómo poder alternativo (Marcos, 2003).

Según Pablo González Casanova, los Caracoles zapatistas son una nueva forma de pensar y hacer. Para los zapatistas, 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” (González, 2003).

LAS ESCUELITAS ZAPATISTAS

Desde 1994 las comunidades zapatistas no han dejado de aprender y reinventarse, bajo el lema “un mundo donde quepan muchos mundos”. La gran movilización de la sociedad civil hizo posible el cese del fuego; a partir de ese momento los y las zapatistas se apartaron del camino de las armas e implementaron una serie de estrategias políticas sumamente creativas y singulares para la lucha. Una de esas estrategias fue la invitación a las *escuelitas zapatistas*, organizadas en 2013 y abiertas a todos los interesados, en las 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” (Dosil y Guzmán, 2014).

Ilustración 19. Cuaderno educativo en lengua Tseltal

“Nuestro primer y único sueño es uno solo y es la autonomía”



Elaborado por las comunidades zapatistas (niños y adultos) del Municipio Autónomo 17 de noviembre, Chiapas (1999).

En el mes de agosto de 2013 y enero de 2014 se realizaron cursos intensivos de una semana, que atrajeron a tres mil personas aproximadamente e incluían el transporte dentro de sus comunidades, la alimentación y un maestro personalizado, el *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 para los zapatistas y las zapatistas, y que acompañaba al estudiante todo el día.³⁴

Los zapatistas únicamente solicitaron a los estudiantes una cooperación económica mínima, para costear los cuatro libros sobre autonomía que se entregaron durante el curso (Gobierno Autónomo I y II, Participación de las Mujeres en el Gobierno Autónomo y Resistencia Autónoma) y un par de DVDs con videos. Allá nos compartieron, a las personas de diversas partes del país y del mundo, cómo las y los zapatistas entienden la libertad. Se trató de un aprendizaje basado en la convivencia con una familia indígena zapatista.

Ilustración 20. Jóvenes zapatistas realizando un documental



Fotografía de Xavier Dosil, Chiapas, 2013.

³⁴ Tuve la oportunidad de asistir en agosto de 2013 a la escuela zapatista, convivir y observar de manera directa esta nueva experiencia educativa.

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 la 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 por 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 solo 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.

Mucho de lo que se dijo en esta escuelita tuvo que ver con las experiencias que cada persona tenía: un intercambio de saberes. 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 ellos aprendieron que había otras geografías y mundos lejos de Chiapas, casi siempre con problemáticas muy parecidas.

Ilustración 21. Escuela primaria autónoma



Las escuelas primarias surgieron en 1995 y en cinco años se extendieron a los 38 municipios autónomos. Fotografía de Xavier Dosil, Chiapas, 2013.

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 entretrejer 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 deconstruir 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 es una praxis no escrita que se aprende con la vivencia y se experimenta en lo individual/colectivo, al mismo tiempo. Una praxis que para desentrañarla y comprenderla exige de un estudio exhaustivo, que los investigadores no hemos realizado no solo 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 escuela es colectiva, participativa y horizontal, por lo que el saber es compartido.

**“NO SABEMOS LEER Y ESCRIBIR,
PERO SABEMOS GOBERNARNOS”**

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 solo demostraron a la sociedad civil que la escolaridad había servido para perpetuar los intereses de los de *arriba*; también demostraron que el 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” (Moisés, 2016). Consideran importante estudiar y prepararse para entender la situación miserable en la que viven y hacer algo para 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 le dieron un giro a la educación y reinventaron, siquiera parcialmente, 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.

Ilustración 22. Escuela Secundaria Oventic



En el año 2000 se establecieron las secundarias, como centros de formación de promotores. Fotografía de Xavier Dosil, Chiapas, 2013.

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 necesidades, que son muy distintos a los 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 sobre todo 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 militancia zapatista. El capital simbólico conferido por las 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 y agroecología. Sin embargo, para los pueblos zapatistas no ha sido estrictamente indispensable dominar el alfabeto para poder autogobernarse, solo 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 municipios zapatistas.

El proceso de concienciación o concientización se expresa en la voz de los promotores, en la exigencia de una educación verdadera y para la liberación del 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 se lucha 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 (Torres, 2012). 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 (Dosil y Guzmán, 2014).

Desde la perspectiva del pensamiento freiriano, “no hay práctica pedagógica que no parta de lo concreto cultural e histórico del grupo con quien trabajo” (Freire, 1986, p. 143). 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 en la construcción de una educación concientizadora, que se dedique a fortalecer las capacidades de reflexión y acción cultural y política de determinados grupos discriminados. Para Freire, pertenecer a un grupo cuyos 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 élites 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 escolarizar a sus hijos. 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 les habían 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 a sus hijos en la comunidad, soportando las cargas familiares. 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 currículo, 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, en el que valora sobre todo la velocidad y la rapidez, todo esto para recibir una medalla (reconocimiento), en esta cultura los estudiantes compiten por sacar buenas calificaciones, obtener medallas y por *ser mejores*.

En la práctica, observamos cómo a lo largo del siglo un 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.

Ilustración 23. Caracol y secundaria en Oventic



Escuela Secundaria de Oventic, en los Altos de Chiapas (2013). Fotografía de Xavier Dosal, Chiapas, 2013.

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 les pertenece a otros, vive constantemente endeudada con sus patrones, no tiene control sobre los precios de lo que compra o de lo que vende (el producto de su cosecha, por ejemplo), vive en el desamparo de la pobreza, a veces extrema. Es

mantenida en el desamparo no solo porque no tiene acceso a la información y a 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 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 la 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 otros conocimientos sin los 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. 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.

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 solo para releerlos pero también 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, en 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 (CI-DECI), 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 y 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, con cursos académicos, constancias de asistencia y títulos. En sus instalaciones, como principio, se aprende sin la necesidad de profesores, currículum, alumnos, libros de textos o certificados. 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 (Igelmo, 2009).

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 estos intentos 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.

Resulta evidente que 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 y Sylvia Marcos, actualmente son activistas e intelectuales reconocidos en nuestro país. Todos simpatizantes del zapatismo, movimiento al que han apoyado desde su nacimiento en 1994.

Es por eso que, en este libro, 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 a medida 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 de la que formaban parte, fueron un pilar fundamental en su trayectoria. Recordemos que fue en el CIDOC donde se publicaron y tradujeron algunos de sus textos. 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 editor, 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 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 el pensamiento freiriano y 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 de los pueblos. 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 anteriormente, 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 sí 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, por 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 solo 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, etcétera), 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 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 educadoras y los educadores. 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 de los pueblos originarios como del mundo rural, realidades 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, etcétera. 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 domestican 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 y 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 actitudes en el profesor: el conservador y el liberal. El conservador partirá de una visión del mundo estática y de educandos aislados, ahistóricos, 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. 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 las escuelas. 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 olvida 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 y 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 extra clase, el rol del profesor y la relación con la comunidad. Para esto, es importante no solo 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 pueblo, 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 solo 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. Ejemplos de ello son los pueblos de la meseta p'urhépecha, 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, como en el caso de Cherán, 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, Cherán y otros muchos pueblos indígenas de Michoacán 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 freiriano* cultivando únicamente sus ideas. Eso exige, sobre todo, comprometerse con la construcción de *otro mundo posible*, es decir, entendiendo la historia como presente. Como Freire decía: “el mundo no es, el mundo está siendo”.

CONCLUSIONES

Este trabajo aborda un hilo 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 solo 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. 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 baladíes 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 peores 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:

PRIMERA ETAPA: 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 falleció 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, apoyadas por Estados Unidos y de alguna forma gestadas por ese gobierno, 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 y justa. En medio, una institución como la UNESCO, dependiente de Naciones Unidas, creada 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 del gobierno mexicano 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.

En este escenario Freire arribó por primera vez a México, en 1966, invitado por su viejo amigo Iván Illich para participar en las actividades del CIDOC, en Cuernavaca. El pedagogo brasileño tenía 45 años y llevaba dos 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, etcétera) que habrían de configurar su universo educativo.

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 (entre otros John Holt, Paul Goodman y por supuesto Reimer, Illich y Freire). 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 es muy probable que el interés del Crefal por contar con la presencia de Freire residiera 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 Ciudad Nezahualcóyotl, en el Estado de México, que llegó a elaborar interesantes manuales de alfabetización en la sintonía freiriana.

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, etcétera) 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 vigencia.

En el campo de la educación popular, 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. 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, etcétera; 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, 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 arrojamos 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 lectoescritura 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 querer reducirlo

a una 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 la 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, también en Michoacán, 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), etcétera. Aunque nunca comprobó personalmente el trabajo del CAF, Freire 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 *exprés* 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 una 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, currículo y realidad social, y sobre el papel de los intelectuales.

TERCERA ETAPA: 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 lectores fieles que buscaban en el pedagogo de la liberación, sobre todo, palabras de aliento. Se escribieron 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 estancos independientes: por una parte, en el contexto de la alfabetización pragmática, en el que servían como una técnica; por otra, 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 irrumpieron 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, 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 escuelitas zapatistas una educación que plasmaba los principios que defendió con vehemencia a lo largo de toda su vida.

Para finalizar, abordaremos algunos comentarios sobre la relación entre Paulo Freire e Iván Illich que pueden ser de interés para el lector. 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, etcétera), 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 texto, Illich y el CIDOC desempeñaron un importante papel en la difusión del pensamiento freireiano, 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, 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 ciertos sectores de la prensa conservadora, para dar a entender que ni los partidarios de la educación radical lograban ponerse de acuerdo entre sí. En realidad, sus distintas posturas nos remiten a 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 su propia

experiencia personal. 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. 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, dos términos que no se dan por sentado, sino que se construyen y reinventan 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.

REFERENCIAS

- Abraham (2013). Educación autónoma. En AA.VV., *Gobierno Autónomo II. Cuaderno de texto de primer grado del curso de "La Libertad según l@s Zapatistas"*. (pp. 16-19). [Chiapas: EZLN.]
- Achkar, S. (2002). 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.
- Aguilar, R. y Barquera, H. (1983). *Perspectiva de Paulo Freire*. México: Centro de Estudios Agrarios A. C.
- Alcántara, A. (2000). Education, power and personal biography: An interview with Carlos Alberto Torres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (1), 93.
- Anónimo (2016, 9 de septiembre). *Jacques Chonchol habló sobre su amistad con Paulo Freire*. Recuperado de <http://www.piiie.cl/index.php/noticias/noticias/615-jacques-chonchol-hablo-sobre-su-amistad-con-paulo-freire>, 10 de septiembre de 2017.
- Anónimo (1952, noviembre). Pátzcuaro primera promoción para el derecho de vivir., *El Correo de la UNESCO*, París, 5 (11), 4.
- Anónimo (s/f). *Paso a paso*. México: INEA / SEP [Caja con 14 cartillas].
- Araujo, A. M. (2007). Paulo Freire: Sus virtudes, su generosidad, su personalidad. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 29 (Especial), 91-106.
- Aravena, A. R. y Díaz D. J. (2015). Paulo Freire en Chile (1964-1969): testimonios de exdirigentes campesinos durante la reforma agraria. En AA.VV., *Fondo de Apoyo a la Investigación Patrimonial* (pp. 91-118). Santiago de Chile: Centro de Investigaciones Diego Barrios Arana.

- Assmann, H. (1971). *Opresión-liberación. Desafío de los cristianos*. Montevideo: Tierra nueva.
- Assmann, H. (1973). *Paulo Freire y la liberación*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Assmann, H. (1979). *Teología desde la praxis de la liberación*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Balbo, O. y Bianco, A. (2010). Palabras preliminares. En P. Freire, *El grito manso* (p. 19). México: Siglo XXI.
- Bambirra, V. (1974). *El capitalismo dependiente latinoamericano*. México: Siglo XXI.
- Baronnet, B. (2009a). De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural. *Revista Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, (24), 31-37.
- Baronnet, B. (2009b). *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-París III.
- Bellei, C. y Pérez, C. (2016). Democratizar y tecnificar la educación. La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva. En C. Hunneus y J. Couso (coords.), *Eduardo Frei Montalva: un gobierno reformista. A 50 años de la "Revolución en Libertad"* (pp 207-242). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Bernardet, J. C. y Furtado, C. (1968). *Brasil hoy*. México: Siglo XXI.
- Bimbi, L. (2002). Prefazione alla prima edizione italiana. Dal nordest a Barbiana: proposta per una 'cultural alternativa. En P. Freire, *La pedagogia degli oppressi* (pp. 11-16). Torino: EGA Editore.
- Bitzer, O. (1992, diciembre). Encuentro con Freire. *La Tarea. Revista de Educación y Cultura*, SNTE, Sección 47, Guadalajara, p. 6.
- Blanco, R. (1982). *La pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora*. Madrid: Zero.
- Boff, L. (1989). Teología de la Liberación: Recepción creativa del Vaticano II a partir de la óptica de los pobres. En *Desde el lugar del pobre* (pp. 9-39). Bogotá: Ediciones Paulinas.
- Borgheti, R. (2013). *El problema de la libertad en las obras de Freire y Erich Fromm*. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía, Ciencias e Letras, Universidad de São Paulo.
- Bruno-Jofré, R. e Igelmo Zaldívar, J. (2014). The Center for Intercultural Formation, Cuernavaca, Mexico, its reports (1962-1967) and Illich's critical understanding of misión in Latin America. *Hispania Sacra*, (66), 457-487.
- Cabaluz, F. y Areyuna-Ibarra, B. (2020). La ruta de Paulo Freire en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 291-312.
- Cabrera, O. (1994). La educación de adultos frente al dilema de la modernidad. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 2 (3), 117-148.
- Calderón, J. y Mendieta, M. (2013). Seis épocas y 35 años en la difusión del conocimiento. *Revista Decisio*. Septiembre-Diciembre, (36), 38-43.

- Calles, A. (1983). 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* (pp. 143-153). México: UNESCO, Vol. 1.
- Cárdenas, C. (2004, 2 de abril). 6 de julio de 1988: el fraude ordenado por Miguel de la Madrid. *La Jornada*, México.
- Cardoso F. y Faletto, E. (1973). *Dependencia y Desarrollo en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Carranza, J. A. y Roger, D. C. (2000). *La lucha por la educación de los adultos: crónica de una historia siempre apasionada, a veces triste*. México: Limusa.
- Carreño, M. (2010). Teoría y práctica de la educación liberadora: El pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, Universidad de Sevilla, (8), 195-214.
- Castro, F. (1975). *Educación y revolución*. México: Nuestro Tiempo.
- Cayley, D. (2013). *Conversaciones con Iván Illich. Un arqueólogo de la modernidad*. Madrid: Enclave de Libros.
- Ceballos, M. (1992). Iglesia, Estado y sociedad en México, una visión histórica del presente. En C. Martínez (coord.), *Religiosidad y política en México* (p. 122). México: Universidad Iberoamericana / Societé Internationale des Religions.
- Celam (1969a). *Segunda conferencia del episcopado latinoamericano, Medellín 1968*. Santiago de Chile: Paulinas.
- Celam (1969b). La iglesia en la actual transformación de América latina a la luz del concilio. *Segunda Conferencia del Episcopado Latinoamericano*. Santiago: Paulinas.
- Cervantes, P. (2017, 2 de octubre). 2 de octubre, pero de 1966. *Revolución 3.0*, Michoacán.
- Chávez, G. (1983). Educación y Trabajo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 6 (1), 83-103.
- Cinta, V. (2013, 12 de enero). Don Alfonso Reyes. *Diario de Morelos*, Cuernavaca.
- Cirigliano, G. (2004). Para una pedagogía del excluido: reflexiones de un viejo profesor. En A. M. Araujo (coord.), *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire* (pp. 77-79). Barcelona: Grao.
- Cortés, W. (1968). *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.
- Cortés, W. (1974a). *Método funcional de alfabetización (ensayo de una nueva orientación del método psicosocial)*. Pátzcuaro: Crefal.
- Cortés, W. (1974b). *Algunas reflexiones sobre la educación de adultos en América Latina*. Santiago de Chile: CAVE.

- Cortés, W. (1976). *El por qué y el cómo de la Educación Funcional para Adultos en América Latina. Aspectos teóricos y prácticos*. Pátzcuaro: Crefal.
- Costa e Silva, G. (2015). *O Volkgeist Latino-americano. Notas sobre a relação Paulo Freire e Iván Illich*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Universidad de Coimbra.
- Crefal (1989, enero-junio). Proyecto Regional de Educación Básica vinculada al Trabajo Productivo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 2 (1), 137-151.
- Crefal (2009). *Instantes de su Historia. Memoria Gráfica 1951-2008*. Pátzcuaro: Crefal.
- Dauber, H. (2002). *La educación. Paulo Freire e Iván Illich*. Buenos Aires: Galerna.
- Delahanty, G. (2013, 1 de octubre). Fromm: otro volcán en Cuernavaca. *En el volcán insurgente*, Cuernavaca.
- Dietz, G. (1992). Entre industrialización forzada y autogestión comunal: balance de medio siglo de fomento a la alfarería en Michoacán. *Relaciones*, El Colegio de Michoacán, 15 (57), 145-227.
- Donoso, J. (1981). *El jardín de al lado*. Barcelona: Sudamericana-Planeta.
- Doroteo (2013). Educación autónoma. En AA.VV., *Gobierno autónomo II. Cuaderno de texto de primer grado del curso de "La Libertad según l@s Zapatistas"* (pp. 4-5). [Chiapas: EZLN.]
- Dos Santos, M. S. (2011). *Lucio Cabañas: educador y luchador social*. México: Pelicanus.
- Dos Santos, T. (1970). *Dependencia y cambio social*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Dos Santos, T. (1978). *Brasil: La evolución histórica y la crisis del milagro económico*. México: Nueva Imagen.
- Dosil, J. (2019). La locura como acción política. El movimiento antipsiquiátrico en México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22 (1), 628-645.
- Dosil, F. J. y Guzmán, M.J. (2014). Educación para un pueblo en resistencia. La didáctica de la historia en las comunidades zapatistas (Chiapas, México). En J. Pagés y A. Santisteban (coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 263-270). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Dosil, F. J. y Ramos A. (2010). La antipsiquiatría en México: una aproximación a su estudio. En X. Martínez Barbosa (coord.), *Historia de la Medicina en el siglo XX: distintas voces* (pp. 199-210). México: Sociedad Mexicana de Historia y Filosofía de la Medicina.
- Ducci, M. A. (1983). Algunos conceptos de trabajo y su vinculación con la educación en los países de América Latina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 6(1), 58-82.

- Enríquez, A. (1971). *En diálogo con una filosofía de la educación*. México. [Inédito.]
- Escobar, M. (1990). *Educación alternativa: pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Escobar, M. (2012). *Pedagogía erótica. Paulo Freire y el EZLN*. México: edición del autor.
- Escobar, M. y Varela, H. (2001). *Globalización y utopía*. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Escobar, M., Fernández, A. L. y Guevara, N. G. (1994). *Paulo Freire on Higher Education. A Dialogue at the National University of Mexico*. Nueva York: Suny Press.
- Espigolon, N. I. (2006). *Pedagogía da Convivência: Elza Freire, uma vida que faz educação*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Esteva, G. (2016). La divergencia entre Freire e Illich. *Voz de la tribu. Revista de la Secretaría de Comunicación Universitaria*, Cuernavaca, (8), 5-12.
- Freire, P. (1968). *Educação e conscientização*. Cuernavaca: CIDOC (CIDOC Cuaderno, n° 25).
- Freire, P. (1970a). Cultural Action and Dialectic Analysis. *Cuaderno del CIDOC*, Cuernavaca, (1004), 1-39.
- Freire, P. (1970b). *Cultural Action for Freedom*. Cambridge: Harvard Educational Review.
- Freire, P. (1970c). *Ensayos escogidos*. Pátzcuaro: Crefal.
- Freire, P. (1970d). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1970e). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970e). Concientizar para liberar: nociones sobre la palabra concientización. En Torres, C. A. (coord.). *Consciencia e historia: a praxis educativa de Paulo Freire* (pp. 93-104). México: CIDOC.
- Freire, P. (1971a). *Sobre la Acción Cultural*. Santiago de Chile: ICIRA.
- Freire, P. (1971b). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1971c). Concientizar para liberar: nociones sobre la palabra concientización. *Contacto*, México, 1 (8), 42-53.
- Freire, P. (1977). *Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em proceso*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Madrid: Marsiega.
- Freire, P. (1986). Un diálogo con Paulo Freire sobre educación indígena. En E. Amodio (comp.), *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina* (pp. 115-151). Quito: Abya-Yala.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *La educación en la ciudad*. São Paulo: Cortez.

- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Educación y actualidad brasileña*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006a). *Pedagogía de la tolerancia*. México: FCE / Crefal.
- Freire, P. (2006b). *Cartas a Cristina: Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006c). Parentesco intelectual. *Pedagogía de la tolerancia* (pp. 249-251). México: FCE / Crefal.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. e Illich, I. (1975). *Diálogo*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Freire, P. y Guimarães, S. (2013). *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fromm, E. (2005). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- Funk, R. (1987). *Fromm. Vida y obra*. Buenos Aires: Paidós.
- Gadotti, M. (1989). *Paulo Freire su vida y su obra*. Bogotá: CODECAL.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadotti, M. y Torres, C. A. (1996). *Paulo Freire. Una Biobibliografía*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Madrid: Siglo XXI.
- Gaos, J. (1994). Confesiones del transterrado. *Universidad de México*, (521), pp. 3-9.
- Gajardo, M. (1985). Educación de Adultos: De Nairobi a París. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, 15 (3), pp. 69-82.
- Gajardo, M. (1993). Iván Illich. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, 23 (3-4), 808-821.
- Gajardo J., M. (2016). *Paulo Freire sin barba. Crónica de sus años en Chile*. [s. e.]
- García, A (1991). *La doctrina de Seguridad Nacional*, 2. Buenos Aires: CEAAL.
- García, J. (1984). Nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos (entrevista a Thomas La Belle). *Revista de Educación de Adultos*, 2 (1), pp. 40-45.
- Gentili, P. (2014, 22 de septiembre). Paulo Freire y la historia de un manuscrito. *El País*, Madrid.
- Giroux, H. (1993). Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism. En P. McLaren y P. Leonard (coord.), *Paulo Freire: a Crítica Encounter* (pp. 175-186). London: Routledge.
- Giroux, H. (2017). Paulo Freire: entre la persona y el político. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 29 (Especial), pp. 141-145.
- Gómez, N. A. (2014). 1956-1966: huelgas estudiantiles en la Universidad de Michoacán. *Universidades*, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, Ciudad de México, (61), 19-36.

- Gómez, M. y Puiggrós, A. (1986). *La educación popular en América Latina*. México: Caballito / SEP.
- González, C. P. (1978). *Imperialismo y liberación en América Latina*. México: Siglo XXI.
- González, C. P. (2003). Los “Caracoles” zapatistas: redes de resistencia y autonomía. *Revista Memoria*, México, (176), 15-30.
- González, F. M. (2011). *Crisis de fe. Psicoanálisis en el Monasterio Santa María de la Resurrección 1961-1968*. Barcelona: Tusquets.
- Greaves, C. (1994). Un nuevo sesgo, 1958-1964. En A. San Román Vázquez y C. C. Ibarrola (coords.), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México* (tomo 3, pp. 545-575). México: El Colegio de México / SEP / INEA.
- Gunder, A. (1991). *El subdesarrollo del desarrollo: Un ensayo autobiográfico*. Madrid: IEPALA.
- Gutiérrez, G. (1975). *Teología de la liberación*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gutiérrez, L. (2007). *Los volcanes de Cuernavaca*. Sergio Méndez Arceo, Gregorio Lemercier, Iván Illich. *La Jornada*, Morelos.
- Gutiérrez, L. (2013, 21 de agosto). Es una larga vida la que he vivido: Sylvia Marcos. *Diario de Morelos*, Cuernavaca.
- Guzmán, M. J. y Dosil, J. (2017). Paulo Freire: otro volcán en Cuernavaca. *Revista Kavilando*, Medellín, 9 (1), 116-120.
- Heinz, P. G. (1993). Paulo Freire (1921-1997). *Revista Trimestral de Educación Comparada*, París, Unesco, 23 (3-4), 463-484.
- Hernández, V. T. (2012). La relación Estado-iglesias: Sergio Méndez Arceo y su visión internacionalista. *Política y Cultura*, México, (38), 89-117.
- Hidalgo, O. y Castro Soto, G. (2003). *Cambios en el EZLN*. México: CIEPAC.
- Holst, J. D. (2006). Paulo Freire in Chile, 1964-1969: Pedagogy of the Oppressed in its socio-political economic context. *Harvard Educational Review*, 76 (2), 243-270.
- Horowitz, I. L. (1966). *Revolución en Brasil*. México: FCE.
- Ibarra, M. E. (1983, marzo). El avance educativo del sexenio pasado, solo en estadísticas. *Revista Proceso*, (334), 18-21.
- Igelmo, Z. J. (2008). *El centro intercultural de documentación de Cuernavaca (1966-1976). Un acontecimiento para la genealogía de la educación*. Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid.
- Igelmo, Z. J. (2009). La Universidad de la Tierra en México. Una propuesta de aprendizaje convivencial. En J. L. Hernández Huerta, L., Sánchez Blanco e I. Sánchez (coords.), *Temas y perspectivas sobre educación. La infancia ayer y hoy* (vol. 1, pp. 285-298). Salamanca: Globalia.
- Igelmo, Z. J. (2013). 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, (3), 27-38.

- Illich, I. (1968, 20 de abril). The Futility of Schooling in Latin America. *Saturday Review*, p. 57.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral Editores.
- Illich, I. (1978). *Un mundo sin escuelas*. México: Nueva Imagen.
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Joaquín Mortiz.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA. (s. f.). Palabras generadoras. Manual del asesor. México: INEA.
- Jesús, H. J. E. (2016). *El Crefal: una institución vertebradora de la política y la educación indígena. 1951-1970*. Tesis de Doctorado, Instituto de Investigaciones Históricas, UMSNH.
- Kohan, W., Gajardo, M. y Holst, J. (2021). Mitos y realidades sobre el nacimiento de la *Pedagogía del Oprimido*: una conversación con testigos directos de la escritura de Paulo Freire en Chile. *Pro-posições*, (32), 1-20.
- La Belle, T. (1980). *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México: Editorial Nueva Imagen.
- La Redacción (2022, 31 de julio). Fallece Jorge Martínez Almaraz “El Chale”, académico y activista del 68. *La Jornada*, México.
- Lara, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y re significación de identidades en los Altos de Chiapas*. México: CESMECA / UNICACH / Juan Pablos Editor.
- Latapí, P. (1978). 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*, 1 (4), 572-582.
- Latapí, P. (1984). La educación formal en México. Análisis de sus metodologías. *Revista de Educación de Adultos, Crefal*, 1 (4).
- Latapí, P. (1985). Perspectivas de la educación de adultos a la luz de la pobreza en América Latina. *Revista de Educación de Adultos, Crefal*, 3 (2).
- Latapí, P. (1987). Una aproximación teórica para el análisis de las políticas de educación de adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos, Crefal*, 10 (1-2), 11-46.
- Latapí, P. (1990). El futuro de la alfabetización en América Latina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos, Crefal*, 13 (1), 123-144.
- Lenkersdorf, C. (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Lerner, B. (1996). *América Latina: los debates en política social, desigualdad y pobreza*. México: Porrúa.
- Llumá, D. (2002, septiembre). Los maestros de la tortura. La influencia francesa en los militares argentinos. *Todo es Historia*, Buenos Aires, (222), 6-16.
- Macedo, D. (2000). Una pedagogía anti método. Una perspectiva freiriana. *Educación XXI*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, (3), 53-61.

- McLaren, P. (2004). Una pedagogía de la posibilidad: reflexiones sobre la política educativa de Paulo Freire. En A. M. Araujo (coord.), *La pedagogía de la liberación de Paulo Freire* (pp. 151-166). Barcelona: Graó.
- Marcos, S. I. (2003, 24 julio). Chiapas, la treceava estela (primera parte): un cacol. *La Jornada*, México.
- Marcos, S. (2005, 31 enero). Franca Ongaro Basaglia y el feminismo mexicano. *Cimac*, Cuernavaca.
- Mende, T. (febrero de 1952). "Ocho meses de Pátzcuaro. Un experimento social sin precedentes en el mundo". *El correo de la UNESCO*, V, 2, p. 2-4, Ilus.
- Méndez A. S. (1988). *Compromiso cristiano y liberación*. México: Centro de Estudios Ecuménicos.
- Mendoza, A.C. (2014). La teología de la liberación en México: recepción creativa del Concilio Vaticano II. *Theologica Xaveriana*, Bogotá, 64 (177), 157-179.
- Meyer, L. (2000). De la estabilidad al cambio. En *Historia General de México* (pp. 882-943). México: El Colegio de México.
- Miklos, T. (1984). Entrevista a Paulo Freire: Un mensaje a los alfabetizadores. *Revista Educación de Adultos*, INEA, 2 (3), 41.
- Miranda, J. y Jiménez Bernal, G. (2002, 4 diciembre). Recuerdan a Iván Illich en Ocoatepec. *El Universal*, México.
- Moisés, S. I (2016, 30 de abril). *El pueblo pobre no se equivoca*. Recuperado de <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=211788>, 13 de enero del 2018.
- Monclús, A. (1988). *Pedagogía de la contradicción. Nuevos planteamientos en educación de adultos*. Barcelona: Anthropos.
- Montemayor, C. (1990). *Guerra en el Paraíso*. México: Diana.
- Muñoz, C. (1985). Bases para la incorporación de contenidos de educación básica para adultos. *Revista de Educación de Adultos*, Crefal, 3 (3).
- Muñoz, C. (1991). Economía política de la educación de adultos: el caso de México. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Crefal, 14 (2), 15-43.
- Muñoz Camus, N. (2019). El método de alfabetización de Paulo Freire durante la revolución en Libertad (1964-1970) y la Dictadura (1979-1982). En A. Cruz (coord.). *Seminario Simón Collier* (pp. 45-75). Santiago de Chile: Instituto de Historia.
- Nassif, R. (1984). 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* (pp. 53-102), Buenos Aires: Kapelusz.
- Nava, E. (2017, 30 junio) Efrén Capiz y Eva Castañeda. *Cambio de Michoacán*.
- Núñez, C. (s/f), *Educación para transformar, transformar para educar*. Guadalajara: Imdec.
- Núñez, C. (2002). La Cátedra Paulo Freire vista desde su praxis. *Revista Electrónica Sinéctica*, (21), 52-58.

- Ocampo, T. (2011). *CIF-CIC-CIDOC en la década de 1960 (Un testimonio)*. México: edición del autor.
- Palmas, S. (2012). Hoy, aquí, alfabetizando. Treinta años de alfabetizar por convicción. *Revista Decisio*, (33), 41-46.
- Pardinas, J. E. (2011). El Centro Activo Freire. En C. Mota y A. P. Ordorica (coords.), *Uno + uno. 32 líderes sumando por México*. México: Grijalbo, s/p.
- Pellicer, O. (1972). *México y la Revolución cubana*. México: El Colegio de México.
- Peña, S. (1970). *Anti desarrollo en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Pérez, E. y Martínez, H. F. (1987). Diálogo con Paulo Freire. *Revista Casa de las Américas*, La Habana, (164), 114-118.
- Picón, C. (1978a). La reforma educativa en el Perú: análisis y perspectivas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Crefal, 1 (2), 233-259.
- Picón, C. (1978b). Una experiencia en proceso, formación en posgrado, en educación de adultos, con auspicio de la OEA. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Crefal, 1 (3), 350-358.
- Picón, C. (1983a). Caracterización de la educación de adultos como movimiento nacional de tipo social. *Revista Educación de Adultos*, 1 (1).
- Picón, C. (1983b). La educación de adultos como movimiento social. *Revista de Educación de Adultos*, 1 (1).
- Picón, C. (1984). Entrevista al Dr. Pablo Latapí. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 7 (1-2), 181-184.
- Picón, C. (1988). Aportes de las organizaciones no gubernamentales de América Latina en los ámbitos de la educación de adultos y la educación popular. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 11 (1), 119-125.
- Picón, C. (2006). La investigación para el desarrollo en una perspectiva cultural y educativa. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Crefal, 28 (1), 7-24.
- Picón, C. (2013). *La educación de adultos en América Latina y el Caribe: utopías posibles, pasiones y compromisos*. Pátzcuaro: Crefal.
- Pierre, C. G. (1976). *Génesis de la revolución cubana*. México: Siglo XXI.
- Poniatowska, E. (2017, 26 de marzo). Diócesis de Cuernavaca: de Méndez Arceo a Ramón Castro de Castro. *La Jornada*, México.
- Poniatowska, E. (2002). *La noche de Tlatelolco. Testimonios de historia oral*. México: Era.
- Prieto, E. y Sierra, E. (1991). El Crefal ante la educación y el trabajo: vocación designio y estrategia. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 14 (1), 65-76.
- Puiggrós, A. (1990). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México: Patria.
- Rama, G. W. (1983). *Mudanças educacionáís na América Latina, Situações e condições*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.

- Ramírez, L. V. y Ramírez, A. C. V. (2010). 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, 11 (21), 59-78.
- Reimer, E. (1970). *La escuela ha muerto, alternativas en materia de educación*. Buenos Aires: Barral- Corregidor.
- Reyna, C. M. (2010). *Erich Fromm en México. El psicoanálisis humanista y sus aportaciones a la cultura mexicana, 1949-1973*. Tesis de Licenciatura, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Rodrigues Brandão, C. (1969). *El método de Paulo Freire para la alfabetización*. Pátzcuaro: Crefal (Cuadernos del Crefal, núm. 3).
- Rodrigues Brandão, C. (1984a). *Saber e ensinar. Três estudos de Educação popular*. Campiña: Papirus.
- Rodrigues Brandão, C. (1984b). Los caminos cruzados: formas de pensar y realizar la educación en América Latina. *Revista de Educación de Adultos*, 2 (2), 28-41.
- Rosa, M. (1974). *Netzahualcóyotl: un fenómeno*. México: FCE.
- Rosa, M. (1979). *Promoción popular y lucha de clases (análisis de un caso)*. Ciudad Nezahualcóyotl: SEPAC.
- Salazar Bondy, A. (1968). La cultura de la dependencia. *Cuaderno del CIDOC*, Cuernavaca, (18), 1-19.
- Sánchez, D. G. (2011, 13 de febrero). *Recordando a Sergio Méndez Arceo, un mexicano de época*. Recuperado de <http://eloficiodehistoriar.com.mx/2011/02/13/recordando-a-sergio-mendez-arceo-un-mexicano-de-epoca>, 18 de noviembre del 2017.
- Saul, A. M. (2007). Lo que aprendí con Paulo Freire. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 29 (especial), 151-156.
- Schmelkes, S. (1972). Seminario sobre Freire y su adaptación al proyecto de Tarahumara (Informes y documentos). *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 2 (3), 111-117.
- Schmelkes, S. (1983). Educación de adultos y productividad rural. *Revista de Educación de Adultos*, 1 (1), 38-49.
- Schmelkes, S. (1991). Las potencialidades de la postalfabetización vinculada al trabajo: reflexiones a partir de un estudio regional. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 14 (2), 83-102.
- Schmelkes, S. (2001). Intercultura y educación de jóvenes y adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, (nº especial), 27-36.
- Schugurensky, D. (1986). Entrevista a Thomas La Belle. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 9 (1-2), 147-157.
- Senent, J. J. (1977). *Enseñanza y revolución en China*. Barcelona: Anagrama.

- Sepac (1979). *Método de alfabetización*. Ciudad Netzahualcóyotl: Servicios Educativos Populares A.C. (Colección técnicas de la alfabetización popular, núm. 3).
- Soler, R. M. (1970). América Latina necesita una revolución de la enseñanza. *El Correo de la UNESCO*, (11), 28-30.
- Soria, L. E. (1968). *Alfabetización funcional de adultos*. México: Crefal.
- Souza, M. A. (2010). Entrevista. Carlos Rodrigues Brandão. *Ruris. Revista do Centro de Estudos Rurais*, 4 (1), 195-247.
- Stavenhagen, R. (1981). *Sociología y subdesarrollo*. México: Nuestro Tiempo.
- Tanck de Estrada, D. (2010). *Historia mínima. La educación en México*. México: El Colegio de México.
- Torres, N. C. (1990). *Religión, Sociología y Hegemonía*. México: Gernika,
- Torres, S. V. (1994). Reforma y práctica, 1970-1980. En A. San Román Vázquez y C. Chistlieb Ibarrola (coords.), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México* (tomo 3, pp. 611-672). México: El Colegio de México, SEP / INEA.
- Torres, S. V. (1994). En busca de la modernidad, 1940-1960. En A. San Román Vázquez y C. Chistlieb Ibarrola (coords.), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México* (tomo 3, pp. 469-544). México: El Colegio de México / SEP / INEA.
- Torres, C. A. (1984). Economía política de la educación de adultos en América Latina. *Revista Educación de Adultos*, 2 (2), 8-9.
- Torres, C. A. (1992). *The Church, Society and Hegemony. A Critical Sociology of Religion in Latin America*. London: Praeger.
- Torres, C. A. (1993). 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, 13 (3), 15-95.
- Torres, C. A. (2005). Os mundos distorcidos de Iván Illich e Paulo Freire. En A. Teodoro y C. A. Torres (coords.), *Educação crítica e utopia: perspectivas para o Século XXI* (pp. 83-97). Porto: Afrontamentos.
- Torres, I. (2012). La nueva educación autónoma zapatista: formación de una identidad diferente en los niños de las comunidades autónomas zapatistas. *Revista Divergencia*, 2 (1), 135-160.
- Torres, R. M. (1980). Revolución y alfabetización. *Nueva Antropología*, IV (16), 155-176.
- Torres, R. M. (1985a). *Nicaragua: revolución popular, educación popular*. México: Línea.
- Torres, R. M. (1985b). Sobre educación popular: entrevista a Paulo Freire. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 8 (1-2), 117-153.

- Torres, R. M. (2007). Los múltiples Paulo Freire. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 29 (especial), 119-124.
- Vannucchi, E. (1976, 16 de diciembre). Carta abierta a los padres argentinos. *Revista Gente*, Buenos Aires.
- Varela, H. y Escobar, H. (1984). Introducción. En P. Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación* (pp. 7-19). México: Siglo XXI.
- Vázquez, E. (1985). *PRN, la última: Origen, apogeo y caída de la dictadura militar*. Buenos Aires: Eudeba.
- Vázquez Bernal, K. (2008). *Modernidad y educación para los indígenas en Michoacán. El Internado Indígena de Paracho "Vasco de Quiroga"*. Tesis de Doctorado, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Vidart, G. (1983). 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*, Crefal, 6 (1), 33-43.
- Vielle, J. P. (1985). Hacia una estrategia de capacitación de los adultos en el sector marginal urbano. *Revista Educación de adultos*, Crefal, 3 (3), 6-21.
- Warman, A., Nolasco, M., Bonfil, G., Olivera, M. y Valencia, E. (1970). *De eso que llaman antropología mexicana*, México, Nuestro Tiempo.
- Werthein, J. (1985). *Educación de Adultos en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones de la flor.
- Wobeser, G. V. (2010). *Historia de México*. México: FCE / SEP / Academia Mexicana de Historia.
- Yáñez, J. C. (2007). *Paulo Freire: praxis de la utopía y la esperanza*. Colima: Universidad de Colima.
- Zaylín, L. (2007). Educación Popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire (pp. 29-45). En M. Gadotti (comp.), *Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogía*, Buenos Aires: CLACSO.

ENTREVISTAS REALIZADAS POR LA AUTORA

Entrevista a Manuel Lemus Morales, realizada en las instalaciones del Instituto Nacional de Educación de Adultos, sede de Morelia, Michoacán, el 8 de abril de 2016.

Entrevista a Miguel Escobar, realizada en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ciudad de México, 23 de noviembre de 2017.

Entrevista a Miguel Ríos Villegas, realizada en la ciudad de Morelia, 16 de enero del 2018.

FUENTES DIGITALES

Acervo Paulo Freire. Recuperado de www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/571, 13 de octubre del 2017.

Comandancia General del EZLN (1993, 31 de diciembre). *Primera Declaración de la Selva Lacandona*. Recuperado de <http://www.cedoz.org/site/content.php?doc=64&cat=10>, 3 de enero del 2018.

Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (2011, 15 de marzo). *Carta de Efrén Orozco*. Recuperado de <http://www.ceaal.org/v2/ctestimonio.php>, 15 de abril del 2016.

Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (s. f.). *Carta de José Luis Álvarez*. Recuperado de <http://www.ceaal.org/v2/ctestimonio.php>, 15 de abril del 2016.

Centro de Estudios Educativos (s. f.). *Nuestra misión*. Recuperado de <http://cee.edu.mx/home/nuestra-mision/>, 18 de febrero del 2017.

Escobar G., M. (Entrevistado por E. Tafoya Sánchez). (2008). *El otro Paulo Freire: peregrino de lo obvio* [Vídeo]. México: Universidad Pedagógica Nacional. Duración: 39 min. <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/1412>

Instituto Nacional de Educación de Adultos. *Manual del alfabetizador*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/frames.asp?page=36&id=256>, 23 de abril del 2016.

Venturi, T. (2007). *Documental: Paulo Freire contemporáneo*. (Video) <https://www.youtube.com/watch?v=5s2Fmtr3FN8>, 12 de febrero del 2016.

CRONOLOGÍA

1921

Nace Paulo Freire en Recife, Brasil.

1931

Con 10 años, se mudó con su familia, a Jaboatão, 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 una 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

Coordina el Programa Nacional de Alfabetización en Angicos, Brasil, donde puso en práctica su propuesta de alfabetización con campesinos.

1964

Golpe de estado, cae en prisión dos veces, durante 75 días.

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 cuatro años y medio.

1965

Estancia en Chile, donde trabaja como asesor del Instituto Nacional 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, para participar en seminarios promovidos por universidades de diferentes estados.

Publicación de su libro *La educación como práctica de la libertad*.

1968

Consultor de la Unesco.

Tercer viaje a México, esta vez al Crefal (estancia de un mes), invitado por el director Miguel Soler Roca.

Se publica su libro *Educação e conscientização*, en el CIDOC.

Publica *Extensión o comunicación*, ediciones ICIRA, Santiago de Chile.

Publicación en portugués de *Pedagogía del oprimido*, por la editorial Continuum, Rio de Janeiro.

1969

Vivió durante diez meses en Cambridge, Massachusetts. Imparte clases en la Universidad de Harvard.

Se publica *Pedagogía del oprimido*, por ICIRA, Santiago, Chile

Se publica por el Crefal el libro de Carlos Rodríguez Brandão, *El método Paulo Freire para la alfabetización de los adultos*.

1970

Se mudó a Ginebra donde residió durante diez años. Trabaja como consultor especial del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias.

Profesor en la Facultad de Educación de la Universidad de Ginebra. Cuarta visita a México (al Crefal), durante una semana, invitado por Waldemar Cortes.

Se publica su libro *Ensayos escogidos*, por el Crefal.

Publica *Pedagogía del oprimido* en inglés, por Herder & Herder, New York. Aparece otra versión en español por la editorial Tierra Nueva en Montevideo, (Uruguay).

1975

Entre 1975 y 1980 lleva a cabo experiencias educativas en Guinea-Bissau, Sao Tomé e Príncipe, Angola, Mozambique y Nicaragua.

1976

Cierre del CIDOC, Cuernavaca.

1977

Publicación de su libro *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*.

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.

Se incorpora como profesor en la Universidad de Campinas (UNICAMP) y en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo.

1982

Publica con Sergio Guimarães: *Sobre Educação* (vol. I).

1983

Viaja a México por invitación de Miguel Escobar a la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Visita el INEA, donde participó en un intercambio de opiniones en torno a la teoría de la educación de adultos, que se efectuó del 1 al 4 de julio.

Realiza 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 con un grupo de profesores de la UNAM (como Gilberto Guevara Niebla, Alfredo Fernández y Miguel Escobar).

El 9 de febrero, Paulo Freire se encuentra en el Auditorio Che Guevara. Miguel Escobar realiza su presentación con la lectura de la introducción a su libro *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Visita el INEA en el mes de marzo. Interviene en un seminario interno sobre la problemática teórica y práctica de la alfabetización, organizado por la Dirección de Alfabetización. Publica con Sergio Guimarães *Sobre Educação* (vol. II).

1985

Publica con Antonio Faúndez: *Por uma pedagogia da pergunta*, con Frei Betto: *Essa escola chamada vida*, con Moacir Gadotti y Sergio Guimarães: *Pedagogía, diálogo y conflicto*.

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: *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*.

1988

Matrimonio con Ana María Araujo Freire.

1989

Nombrado secretario municipal de Educación en la ciudad de São Paulo.

1990

Publica con Myles Horton: *We Make the Road by Walking*.

Publica con Donald Macedo *Alfabetización: lectura del mundo y lectura de la realidad*, y con Adriano Nogueira *Que fazer teoria e prática da educação popular*.

1991

Renuncia al cargo de secretario municipal de Educación en la ciudad de São Paulo y publica el libro *A educação na cidade*

1992

Creación del Instituto Paulo Freire, en Brasil.

Publica los libros: *Pedagogia da esperança*, *Professora sim, tia não*, *Cartas a quem ousa ensinar* y *Política e educação*.

1994

1 de enero: levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas, México.

1995

Publica *A sombra desta mangueira*.

1997

Publica *Pedagogía de la autonomía*.

Fallece Paulo Freire el 2 de mayo, a causa de un infarto cardiaco.

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Resolución sobre la prohibición de las obras de Paulo Freire	37
Ilustración 2. El libro de Freire <i>Educação e conscientização</i> (CIDOC, 1968)	82
Ilustración 3. Paulo Freire e Iván Illich en Ginebra	83
Ilustración 4. Paulo Freire e Iván Illich (caricatura)	85
Ilustración 5. Portada del Método de alfabetización, elaborado por el SEPAC	111
Ilustración 6. Portada del primer número de la Revista Educación de Adultos.....	124
Ilustración 7. Diálogo con Paulo Freire en Crefal.....	141

Ilustración 8. Paulo Freire en el Crefal.....	146
Ilustración 9. Programa del Curso Especial de Alfabetización Funcional y Desarrollo.....	149
Ilustración 10. Programa del seminario impartido por Freire en el Crefal	150
Ilustración 11. Portada del libro de Paulo Freire, <i>Ensayos escogidos</i> (Crefal, 1970).....	156
Ilustración 12. Portada del libro de Carlos Rodrigues Brandão, <i>El método Paulo Freire para la alfabetización de adultos</i> (Crefal, 1970)	158
Ilustración 13. Miguel Ríos y Paulo Freire.....	183
Ilustración 14. Cartilla p'urhépecha de alfabetización (INEA, 1987).....	185
Ilustración 15. Cartilla de alfabetización del INEA	195
Ilustración 16. Mural de una escolita donde se manifiesta el sentido que para los zapatistas tiene la educación.....	228
Ilustración 17. Los caracoles del EZLN	232
Ilustración 18. Los caracoles zapatistas.....	233
Ilustración 19. Cuaderno educativo en lengua Tseltal “Nuestro primer y único sueño es uno solo y es la autonomía”.....	236

Ilustración 20. Jóvenes zapatistas realizando un documental	237
Ilustración 21. Escuela primaria autónoma	239
Ilustración 22. Escuela Secundaria Oventic.....	241
Ilustración 23. Caracol y secundaria en Oventic.....	245

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Leticia Ramírez Amaya *Secretaría de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretaría de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Académica*
Arturo Latabán López *Secretaría Administrativa*
Pilar Moreno Jiménez *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*
Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Dirección de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

COORDINACIONES DE ÁREA

Tomás Román Brito *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Ruth Angélica Briones Fragozo *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Miguel Ángel Vértiz Galván *Posgrado*
Gabriela Ruiz de la Rosa *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*
Patricia Adriana Amador Islas *Unidad de Igualdad de Género e Inclusión*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidencia*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Ejecutiva*
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Coordinación Técnica*

Vocales Académicos

Luis Gabriel Arango Pinto
Ana Laura Lara López
Amílcar Carpio Pérez
Eurídice Sosa Peinado
Teresa de Jesús Rojas Rangel
Luis Manuel Juncos Quiane

Mildred Abigail López Palacios *Titular del Área de Fomento Editorial*
Alonso Ruvalcaba Rojano *Edición*
Josué Daniel Martínez Cruz *Corrección*
Angélica Fabiola Franco González *Formación*
Pablo Ramírez Reyes *Diseño de portada*

Esta primera edición de *Paulo Freire en México* estuvo a cargo del Área de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 26 de abril de 2024.