

Paulo Freire. El desafío de pensar su tiempo

Maximiliano López

Analizar un discurso es penetrar en un texto con idea de mirar a través de él, descubriendo las marcas que una época y un lugar han dejado impresas en su superficie. Marcas que remiten a un universo de acontecimientos, palabras y luchas a partir de los cuales los discursos son producidos. En función de esas palabras, de esos acontecimientos y de esas luchas los mismos discursos adquieren su sentido. Un discurso es además una acción, un intento de decir, de convencer, de mostrar algo, es una afirmación. Analizar un discurso implica entonces, poner en relación las palabras, la intención de quien las pronuncia y el contexto en que son pronunciadas. Por último, un texto adquiere su sentido no sólo en relación al sujeto que lo produce, sino también en relación al sujeto que lo recibe como destinatario. La lectura, en un sentido amplio, implica un encuentro entre un texto, su época, su autor y el universo de acontecimientos materiales y simbólicos del que éste formó parte y un lector, su deseo de encontrar sentidos, y el universo material y simbólico desde el cual realiza su interpretación. Podemos decir entonces que no hay dos lecturas idénticas. Cada nueva mirada que se tiende sobre el pasado, expresa la multiplicidad de sentidos desde los cuales la historia es rescatada y resignificada.

A partir de estas consideraciones vamos al encuentro de algunas palabras del célebre educador brasileño Paulo Freire,

pronunciadas en una entrevista que le realiza su colaborador y amigo, el profesor Moacir Gadotti, a propósito de la gestión que Freire desarrolló como Secretario de Educación de la Ciudad de Sao Paulo, entre los años 1989 y 1991 (Cfr. Freire, P.; 1997).

El texto que nos proponemos considerar reviste un particular interés, dado que ocupa un lugar especial en el conjunto de la obra freireana. Será necesario entonces realizar una breve descripción de la misma para luego volver sobre el texto que nos proponemos analizar.

La tarea que aquí emprendemos forma parte de un trabajo mayor que intenta analizar el pensamiento del educador nordestino a partir del estudio de la estructura categorial que surge de sus escritos. Una de nuestras hipótesis principales en este estudio es que es posible distinguir en su producción tres momentos diferentes, que corresponden, el primero, a los años '50 y primera mitad de los '60, durante su trabajo en las campañas alfabetizadoras de Brasil; el segundo período lo inaugura el exilio tras el golpe de estado perpetrado contra el gobierno de Goulard y se extiende precisamente hasta fines de la década de los ochenta, en que se inaugura el tercer período, cuando junto al Partido de los Trabajadores, tiene nuevamente la posibilidad de conducir un proyecto político-pedagógico desde la esfera del poder público.

Heinz-Peter Gerhardt, por su parte, distingue sólo dos etapas en la producción freireana. La primera, la sitúa en los años transcurridos con anterioridad al golpe militar de 1964. La segunda, corresponde a la experiencia del exilio, que lo llevó primero a Chile, luego a Estados Unidos, Suiza y, por último, de regreso al Brasil (Gerhardt, H. P., 1996, 149 a 170). Sin embargo, a nuestro juicio es posible sostener la existencia de una tercera etapa que se desarrolla desde finales de los años ochenta. Esta etapa se presenta como un momento de síntesis donde, sin abandonar las tesis desarrolladas en los años setenta, el autor recupera y redefine ciertas categorías propias de sus trabajos iniciales.

Período brasileño: Como afirma Carlos Alberto Torres, desde

hace un tiempo se está realizando una revalorización teórica de los trabajos correspondientes a este período que enfatizan su relación con la ideología desarrollista del Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB), en el Brasil de inicios de los años sesenta, y con la teoría sociológica de Karl Mannheim¹. El ISEB fue la más importante experiencia –antes del golpe de Estado de 1964– por desarrollar una ideología nacionalista que debía contribuir al proceso de modernización social, apoyada por el gobierno de Joao Goulardt. Paulo Freire, junto con otros intelectuales –Hélio Jaguaribe, Roland Corbisier, Álvaro Vieira Pintos, Vicente Ferreira da Silva, Guerreiro Ramos, Durmeval Trigueiro Mendes– fueron participantes de la atmósfera intelectual producida en las oficinas del ISEB. En ella se dejó sentir la influencia de Karl Mannheim, Gunnar Mirdal, Gabriel Marcel, también la antropología alemana de los años 30 (J. Spengler, Alfred Weber, Max Scheller), la filosofía de la existencia (José Ortega y Gasset, Jean–Paul Sartre, Martín Heidegger, Karl Jaspers) y las de origen histórico–sociológico (Max Weber, Alfredo Pareto y Arnold Toynbee) (Torres, C. A., 1996, 117–147).

La Juventud Universitaria Católica (JUC) era una de las organizaciones más radicalizadas de aquel período de conmoción política y social. Allí Freire fue familiarizándose más y más con las ideas del movimiento católico radical, y profundizó sus estudios de los autores católicos nacionales (Tristao de Ataíde) y extranjeros (Manuel Mounier).

1 A propósito del tema es posible consultar el polémico trabajo de Vanilda Pereira Paiva, *Paulo Freire e o nacionalismo–desenvolvimentista*. La autora argumenta que la perspectiva de Freire fue eminentemente populista y relacionada al nacionalismo desarrollista que prevaleció en la administración de Joao Goulardt. Al decir de Carlos Alberto Torres, el análisis de Paiva reposa en un entendimiento limitado, que es parte de una perspectiva ortodoxa marxista de la noción de populismo ruso. Vanilda Paiva ha intentado mostrar en detalle la semejanza entre el concepto de conciencia crítica de Freire y el proceso de comprensión propuesto por Karl Mannheim. Del mismo modo, los mayores temas de Mannheim, tales como la amplia discusión sobre libertad, planeamiento democrático, democratización fundamental de la sociedad y la teoría de la personalidad democrática son cuestiones cruciales en los escritos iniciales de Freire. La evaluación de Paiva, nos dice Torres, es arriesgada; pues enfatiza similitudes formales, en cuanto omite un sustantivo análisis de las diferencias entre Mannheim y Freire.

Período del exilio: Después del golpe de estado brasileño de 1964, Freire dejó su país para vivir y trabajar en Chile en el Instituto de Capacitación e Investigación para la Reforma Agraria (ICIRA), un órgano del gobierno demócrata cristiano responsable de la extensión educativa en el programa de reforma agraria. Santiago se había convertido en aquellos días en un refugio para intelectuales de toda América Latina y es allí donde toma contacto más estrecho con el pensamiento marxista, como el mismo Freire lo recuerda en su *Pedagogía de la Esperanza*.

El desarrollo de su pensamiento en este período refleja un nuevo horizonte intelectual en América Latina. El renacimiento del pensamiento marxista luego del estalinismo, la recuperación de los trabajos de Louis Althusser y, subsecuentemente, de Antonio Gramsci en los medios académicos de América Latina y las fuertes figuras de Ernesto Che Guevara y Fidel Castro en los ámbitos prácticos y políticos fueron sintomáticos. Esta fue la etapa donde su pensamiento se difunde por el mundo; su obra clásica, *La pedagogía del oprimido*, fue traducida a diferentes lenguas y ampliamente difundida.

Existen numerosos trabajos que estudian este período, en especial en lo tocante a las cuestiones metodológicas referidas a su trabajo de alfabetización, como así también a aspectos teóricos ligados a las categorías allí desplegadas (teoría-praxis, opresión-liberación, etc.) y la posible aplicación de éstas a contextos diferentes (Cfr. Gadotti, M., 1996, 327-370).

Nuevo período brasileño: En 1980 Freire retorna a Brasil y se dedica, como él mismo dijera, a reaprehenderlo, a redescubrirlo. En 1989 la prefecta Luisa Erundina, del Partido de los Trabajadores, que el mismo Freire ayudara a fundar diez años antes, lo convoca para hacerse cargo de la Secretaría de Educación de la ciudad de San Pablo. Experiencia que dura tres años, luego de los cuales se retira, quedando como colaborador externo, con el propósito de enseñar y escribir. En esta etapa Freire publica: *A educação na cidade* (1991), *Pedagogia da esperança* (1992), *Política e educação* (1993), *Professora*

sim, tia nao (1993), *Cartas a Cristina* (1994), *Á sombra desta mangueira* (1995) y *Pedagogía da autonomia* (1997).

El texto que ahora nos proponemos analizar marca una inflexión entre los dos últimos períodos. Y a través de su análisis constatamos una cierta transformación en el uso de algunas categorías, y la aparición de otras nuevas que es posible percibir a partir de 1989.

Veamos entonces la estructura categorial emergente de los diferentes períodos. En cada uno de ellos es dable reconocer un conjunto de categorías que caracteriza la estructura epistemológica y axiológica de su discurso, en estrecha vinculación con la situación socio-histórica.

En sus primeros trabajos, la tarea más urgente es la democratización de la sociedad brasileña, sociedad que Freire considera en transición desde una sociedad cerrada, de tipo feudal, a una sociedad abierta y democrática. El principal riesgo será el deslizamiento hacia las formas de la masificación y el populismo. Democracia y ciudadanía, son entendidas aquí como integración y participación de las clases populares, hasta entonces inmersas en la cultura del silencio. Tal emergencia debía darse a través de la transitividad crítica de la conciencia y del diálogo.

Surgirá durante esta primera etapa un trabajo de tesis universitaria titulado *Educação e Atualidade Brasileira* de 1958. Las principales tesis allí desarrolladas, serán posteriormente ampliadas en su primer libro *Educación como Práctica de la Libertad*, el más representativo de este período.

Se recortan en su discurso, durante este período, categorías tales como: “democracia-populismo”, “sociedad cerrada-sociedad abierta”, “conciencia intransitiva-conciencia transitiva”, “acomodación-integración”, “irracionalidad-criticidad”.

El segundo período corresponde a la época del exilio. Escribió entonces su obra más conocida, *La pedagogía del oprimido*. Aquí el énfasis recae sobre la idea de inspiración hegeliana de “opresor incorporado”, más que en el de la mera cultura del

silencio. Su reflexión se centra en el análisis de las estructuras socio-económicas capitalistas antes que en el ideal de libertad en los términos de las democracias occidentales. El “proceso de concientización” es progresivamente comprendido en el marco de la lucha de clases.

En este período las categorías que destacan en la estructura de su discurso son: “opresor-oprimido”, “acción cultural-invasión cultural”, “liderazgos revolucionarios-masas oprimidas”, “teoría-praxis”.

En su última etapa, Freire recupera categorías tales como “democracia”, “ciudadanía”, y “participación”. Dicha recuperación tiene lugar en un nuevo contexto social, económico, político e ideológico (globalización económica, nuevas tecnologías de la información-comunicación, caída del socialismo real, posmodernidad). Constatamos por otra parte la fuerte presencia de temas tales como el de la “diversidad”, la “multiculturalidad”, la “complejidad”, etc. También es posible captar diferencias en la forma misma de su discurso, el cual se vuelve más literario, más poético, con una fuerte presencia de lo corporal y vivencial.

Cuando realizamos esta periodización no estamos diciendo de ningún modo que los períodos existan aisladamente. Existen temas, interrogantes, problemas que articulan el pensamiento de Paulo Freire y que se extienden a lo largo de toda su obra. Pero al mismo tiempo, el modo en que estos temas son trabajados manifiesta un cierto cambio de perspectiva, lleva una cierta marca epocal.

Esta continuidad queda manifiesta en la entrevista que aquí nos ocupa. Cuando es interrogado por Moacir Gadotti respecto de cuál es, a su criterio, la principal tarea histórica de los jóvenes que harán la educación del nuevo siglo, responde diciendo:

Evidentemente que no podría tener la pretensión de decirles a ellos y a ellas cuáles son sus tareas, pero puedo decirles lo que he asumido como tarea y cuáles han sido las tareas de mi generación... Creo que la principal tarea que la gente tiene en este fin de siglo, y cuyo entendimiento se anticipó en mucho al final de este siglo, es la tarea de la liberación.

Fíjate bien, no es siquiera la tarea de la libertad. Creo que la libertad es una cualidad natural del ser humano ... Hoy, nosotros nos preguntamos sobre la tarea de la liberación en tanto restauración de la libertad, o en tanto invención de una libertad todavía no permitida. Entonces, creo que esa es una tarea permanente, histórica. No diría que es la mayor tarea, o la única, pero es la tarea central a la que las otras se juntarán (Freire, P., 1997, 105).

La categoría central, aquella que vertebra y al mismo tiempo articula en gran medida el pensamiento freireano, es la categoría de liberación. Este concepto no es simple, sino que por el contrario forma un compuesto y debe ser por ende comprendido en su vinculación con otros conceptos a los cuales remite o de los cuales es subsidiario. Distinguiremos por el momento tres de estos conceptos que entendemos necesitan ser analizados para entender el de liberación. Tales son los de historicidad, poder y sujeto.

En el caso de la historicidad, podemos decir entonces que la *historia como posibilidad* y la *liberación* se remiten y se justifican mutuamente. Porque la liberación es entendida por Freire como un acto continuo, intempestivo, eternamente presente que en su irrupción posibilita un futuro. Futuro que será siempre indeterminación, posibilidad. Por eso Freire no habla de libertad como cualidad humana, sino de liberación, como acto presente y permanente. Esta idea se separa de una concepción moderna de la historia, ligada a la idea de progreso como desenvolvimiento necesario, como anticipación mecánica del futuro.

Libertad e historicidad se tejen y conforman la trama de un mismo proyecto ético-político-pedagógico. La liberación es el trabajo cotidiano de modificación del presente (praxis), que a cada paso inaugura un nuevo futuro. La historia no está determinada porque es el resultado de la acción humana de modificación del presente.

La mejor manera de que alguien asuma su tiempo, y lo asuma con lucidez, es entender la historia como posibilidad. El hombre y la mujer hacen la historia a partir de una situación

concreta dada, de una estructura que ya existe cuando la gente llega al mundo. Pero este espacio y este tiempo tiene que ser un espacio-tiempo de posibilidad y no un tiempo-espacio que nos determine mecánicamente ... El futuro es algo que se va dando y ese "se va dando" significa que el futuro existe en la medida en que yo o nosotros cambiamos el presente. Y es cambiando el presente como la gente fabrica el futuro; por eso, entonces, la historia es posibilidad y no determinación... (Freire, P., 1997, 103-104).

Su discurso hace referencia al *futuro*, a un futuro que es posibilidad. Pero una posibilidad que no estuviese amenazada por la imposibilidad, sería un programa, un devenir mecánico sin porvenir. Esta referencia al futuro no es utópica en el sentido programático de la modernidad. Es apertura a lo inédito, a lo que viene y no puede ser anticipado, sino que debe ser recibido en su singularidad. La legitimación del discurso con arreglo al futuro tuvo un lugar importante tanto en los discursos de izquierda como en el pensamiento liberal progresista, fuertemente apoyados en la idea de progreso. Idea que empieza a perder fuerza a finales del siglo XX con la acumulación de grandes desilusiones: el incumplimiento de promesas de libertad, fraternidad e igualdad; de bienestar, que la ciencia y la tecnología proporcionarían a la humanidad entera; de justicia, que la revolución socialista haría realidad para todos. Y debemos sumar a tanto desengaño, la violencia y sinrazón de un siglo marcado por el genocidio, la guerra nuclear, el desastre ecológico y la desigualdad creciente.

El debate está instalado, el sueño moderno agoniza. Sin embargo, su revés, el discurso conservador, reaccionario, que apela a la legitimación por el pasado, por el origen, por la pureza de la raza, no es una opción para Freire. Antes bien, su opción es por un discurso progresista. No por la anticipación de la historia según una regularidad determinista, sino por la curiosa apertura a lo inédito.

Otro concepto que podemos encontrar integrando el proyecto liberador de Freire es el de *poder*. Existe en su imperativo ético-político de liberación, una cierta imagen del poder y una

determinada concepción del sujeto. Como ya dijimos, estos términos se componen y dan forma a la categoría de liberación, atravesando todo el pensamiento freireano a lo largo de los tres períodos.

Las categorías que al principio recogíamos, utilizadas por Freire a lo largo de los años '70 y primera mitad de los '80 (opresor-oprimido, opresión-liberación), nos devuelven una visión del poder al estilo de la teoría marxista y psicoanalítica. El poder es macizo, homogéneo y se ejerce de arriba hacia abajo, en contra de una subjetividad que pugna por su libertad, a la que el brasilero denomina *vocación ontológica de ser más*. (Cfr. Freire, P., 1996). Este combate se desarrolla en la vida cultural a través del lenguaje, mediante el cual el opresor difunde y hegemoniza una determinada comprensión del mundo que sirve a sus intereses de clase. Es a través del análisis crítico de este lenguaje, en el proceso de alfabetización y en el proceso educativo en general, que el oprimido puede comprender las causas de la injusticia, de la pobreza, en definitiva, de su propia deshumanización. Pero la posmodernidad trae consigo una nueva teoría del poder, surgida de las mismas promesas incumplidas que mencionamos anteriormente. El poder no es entendido ya, únicamente, bajo la forma negativa, bajo la forma de la opresión-represión, "al modo de un gran superego", pues si actuara de este modo no hubiera demostrado ser tan fuerte y tan adaptable. Si es fuerte, dice Foucault, "es debido a que produce efectos positivos a nivel del deseo y también a nivel del saber. El poder, lejos de estorbar al saber lo produce". (Foucault, M., 1992, 107). No se trata de ver el modo de liberar al proceso de conocimiento de las distorsiones a las cuales la ideología lo induce, sino de ver de qué modo todos los saberes son producidos según una determinada economía-política de la verdad. Esta producción de saber afecta a la identidad misma, pues el sujeto no es ya el lugar de la conciencia, sobre el cual la sociedad ejerce su presión, sino el lugar de un saber, de una historia, de una construcción a la que llamamos identidad. La identidad es un relato, una historia en la que

se ubica una serie de nombres propios, según un determinado régimen de discurso.

La idea de emancipación implica saber cuál es el sujeto que padece la dominación y sobre eso mucho se ha discutido. La muerte del sujeto individual, que se produce al poner de manifiesto el carácter social de la construcción de la identidad, fue un fuerte golpe al individualismo liberal y su noción de democracia basada en la idea de un ciudadano autónomo. La muerte del sujeto colectivo no resulta menos problemática para el neo-romanticismo, pues muestra la dificultad de definir un sujeto colectivo de la historia, sin hacerse cargo del grado de arbitrariedad que esto conlleva y de lo peligroso que resulta arrogarse la facultad de hablar en su nombre.

La sospecha tendida sobre la idea de sujeto, y la retirada de una filosofía de la conciencia, fueron dejando paso a un tipo de filosofía centrada en el lenguaje. El sujeto fue siendo, cada vez menos, el lugar de la autonomía, de la conciencia crítica, capaz de oponerse a un mundo simbólico manipulado por el poder de la ideología, para ser, cada vez más, el resultado de los múltiples juegos de saber-poder por los que las instituciones moldean los cuerpos y las experiencias. El cuerpo y no la conciencia, los dispositivos institucionales y la forma de estructurar la experiencia cotidiana y no la superestructura ideológica se constituirán en privilegiados objetos de estudio. No parece casual que en los escritos freireanos posteriores al que hoy comentamos, sea casi abandonado el par categorial “conciencia crítica-conciencia ingenua” y comiencen a hacerse frecuentes otros temas, que en el caso de esta entrevista, serán introducidos por Moacir Gadotti. Temas relacionados con el cuerpo, el placer, la alegría, la sensualidad. Dice Gadotti:

Al referirse al futuro como posibilidad, la juventud de hoy nos habla menos con categorías sociológicas y más con categorías éticas y antropológicas. Son categorías relacionadas con el amor, la amistad, la transparencia, la voluntad política. La educación que está naciendo en esa juventud habla mucho de vida, singularidad, cuerpo. El cuerpo es una preocupación

que es rescatada de manera progresista. ... Esta generación quiere practicar la liberación con placer, con amor, con el cuerpo (Freire, P., 1996, 106).

Freire retoma el tema, y continúa diciendo:

La importancia del cuerpo es indiscutible; el cuerpo se mueve, actúa, rememora la lucha de su liberación, el cuerpo finalmente desea, señala, anuncia, protesta, se curva, se yergue, dibuja y rehace el mundo. Ninguno de nosotros, ni tú, estamos aquí diciendo que la transformación se hace a través del cuerpo individual. No, porque el cuerpo también se construye socialmente. Pero sucede que él tiene una importancia enorme. Y su importancia tiene que ver con una cierta sensualidad. ... Creo un absurdo separar el acto riguroso de saber el mundo, de la capacidad apasionada de saber (*Ibidem*, 107)

Freire nos dice que no se refiere al cuerpo individual, sino a un cuerpo construido socialmente y pone este constructo en estrecho vínculo con la conciencia. En otro lugar nos habla de:

Lo que creo fantástico en todo esto es que mi cuerpo consciente está siendo porque hago cosas, porque actúo, porque pienso (*Ibidem*, 107).

¿A qué se refiere el brasilero cuando dice que el cuerpo se construye socialmente? Es obvio que no se refiere al cuerpo material, sino a una imagen de lo corporal, a un cuerpo simbólico, pero ¿dónde radica su carácter colectivo? Tal vez en que esa representación de lo corporal es producida a partir de un cierto saber acerca del cuerpo, que es definido socialmente. El sujeto se nos aparece aquí, en alguna medida, como una construcción, como el resultado de un cierto saber en torno de la corporalidad y no como algo dado, sobre lo cual la sociedad ejerce su presión.

En síntesis, hemos señalado cómo aparecen, de un modo manifiesto, en el horizonte del siglo que termina, ciertos temas relacionados con la identidad, el poder, el deseo, etc., que hacen pensar en un modo renovado de entender el proyecto de "liberación" y en general la obligación política.

La sospecha tendida sobre la idea de sujeto colectivo, la dificultad de señalar con claridad cuál es hoy el sujeto de la transformación social y la dificultad, mayor aún, de decir quién puede legítimamente hablar en su nombre, es decir representarlo, producen un impacto muy importante sobre la cuestión política. Durante los años setenta Freire desarrolló su actividad vinculado a gobiernos revolucionarios del tercer mundo; sin embargo, los noventa lo encuentran ocupando un cargo público en el gobierno escolar de la ciudad de Sao Paulo en una época de gran desazón para la izquierda. La caída del bloque soviético marcó el fin de la guerra fría y la reorganización del escenario político y económico mundial bajo la hegemonía neoliberal. La caída del muro de Berlín, ocurrida ese mismo año, es quizás el acontecimiento más emblemático de ese proceso. No obstante, la opción freireana es claramente socialista y democrática, como lo expresó años después en una conferencia pronunciada en Buenos Aires, en el marco de las Jornadas Nacionales sobre interrogantes y propuestas sobre educación formal y no formal (Buenos Aires, setiembre de 1993): “se trata de poner el sueño socialista en un marco democrático”. Y allí mismo criticará, como en otros tiempos, el totalitarismo de un sector de la izquierda que confundió la maldad del capitalismo con su marco democrático y a partir de tal confusión negó la posibilidad de la democracia misma.

Podemos notar cómo son recuperadas en este momento las categorías de democracia y ciudadanía, inexistentes en el segundo período, pero que sin embargo, fueron muy frecuentes en el primero, en los años '50, cuando concebía a la sociedad brasilera, junto a un gran grupo de intelectuales agrupados en el ISEB (Instituto Social de Estudios Brasileños) –de fuerte orientación desarrollista–, como una sociedad en transición entre una sociedad cerrada y una abierta, que debía ser construida con la incorporación de los excluidos a la vida democrática. Con esto no hemos querido señalar un regreso, un arrepentimiento, sino más bien una síntesis. Es decir, al recuperar la categoría de ciudadanía, entendemos, se está haciendo cargo de

la dificultad que implica la idea de representación política, de la dificultad de que otro hable por nosotros y de la necesidad de crear espacios institucionales donde sea posible decir la propia palabra. Cuando Moacir Gadotti lo interpela respecto de la escuela que está intentando hacer posible durante su gestión, responde:

Considero que las ideas que he venido presentando y defendiendo, tanto en mis obras como en mi actuación como profesor en Brasil y en el exterior, son también compartidas por educadores progresistas que desean una escuela pública, democrática, responsable, seria. Por eso me he referido a la necesidad de cambiar la cara de la escuela en esta administración porque tengo la certeza de que esta escuela que expulsa a los alumnos (lo que ha sido llamado “deserción escolar”), que reproduce las marcas de autoritarismo de este país en las relaciones de los educadores con los alumnos, que ha bloqueado la entrada de los padres y de la comunidad a la escuela, no tiene una cara de la que se pueda estar orgulloso y mantenerla (*Ibidem*, 112).

En principio podemos ver que no se está refiriendo a una democracia liberal y su modelo de escuela homogeneizante, más bien parece referirse a una democracia participativa, que procura democratizar las relaciones sociales dentro de la escuela.

Podemos reconocer en el pensamiento freireano una lealtad creadora a la idea de liberación y de diálogo. Sin embargo, el modo de entender este proyecto de liberación, que él mismo considera histórico y, por ende mudable, ha sufrido transformaciones. Coherente con la postura antidogmática que siempre ha sostenido, percibe la necesidad de asumir los nuevos desafíos teóricos, políticos y pedagógicos que la nueva situación demanda. Tales desafíos implican una revisión del pasado, en función de renovar la mirada sobre el presente, tarea que emprenderá con más detalle algunos años después cuando escriba su *Pedagogía de la esperanza*, subtitulada *Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*.

Bibliografía

- Foucault, Michel, *Microfísica del poder*, Madrid, Ediciones La Piqueta, 1992.
- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, 14° edición, Buenos Aires, Siglo XXI, 1974.
- Freire, Paulo, *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI, 1993.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, 32° edición, Buenos Aires, Siglo XXI, 1996.
- Freire, Paulo, *La educación en la ciudad*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1997.
- Freire, Paulo, “La educación en este fin de siglo”, en: *La educación en la ciudad*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1997.
- Gadotti, Moacir (Organizador), *Paulo Freire. Uma bibliografía*, Sao Paulo, Cortéz-Instituto Paulo Freire-UNESCO, 1996.
- Gerhardt, Heinz-Peter, “Arqueología de um pensamento. Uma voz européia”, en: Moacir Gadotti (Organizador), *Paulo Freire. Uma biobibliografía*, Sao Paulo, Cortez-Instituto Paulo Freire-UNESCO, 1996, (149–170).
- Torres, Carlos Alberto. “Una biografía intelectual. Voz de un biógrafo latinoamericano”, en: Moacir Gadotti (Org.), *Op. Cit.*, (117–147).