

# PAULO FREIRE Y SU TRAYECTORIA PEDAGÓGICA TEMPRANA

## PAULO FREIRE AND HIS EARLY PEDAGOGICAL TRAJECTORY

Prof. Rosa Bruno-Jofré,  
Ph.D. FRSC  
Queen's University, Canada  
brunojr@queensu.ca

**Resumen:** Este artículo se centra en el trabajo temprano de Freire en los tardíos años cincuenta y en los sesenta en Brasil y Chile. Las preguntas centrales que guían el análisis son las siguientes: ¿Cuál era el contexto que generaba respuestas como la de Freire y nutría su intencionalidad? ¿Cuál era el contexto intelectual e ideológico que inspiraba esas respuestas? ¿Cuál es la originalidad de su respuesta? Se presta atención al macro contexto político internacional y a la intersección con la política de modernización de Estados Unidos a través de la Alianza para el progreso, así como al micro contexto de Brasil y, en particular, del noreste incluyendo modelo nacionalista desarrollista que era prevalente, los movimientos de educación popular, la radicalización de sectores de la iglesia católica. La tesis de Freire de 1959 y los artículos que escribió en 1961 y 1963 son examinados. Freire llega a Chile en el tiempo del presidente Demócrata Cristiano, Eduardo Frei y trabaja en programas de alfabetización relacionados a la reforma agraria. Se buscan las conexiones de parte de su obra escrita con sus trabajos anteriores y se hace una lectura política de *Pedagogía del Oprimido* considerando la radicalización de Freire y la influencia de la teología de la liberación. Hay ciertamente una línea que conecta el pensamiento inicial de Freire con la interpretación que los pedagogos brasileños hicieron del pragmatismo de John Dewey. Sin embargo, el método de alfabetización de Freire y la concepción de la educación que lo respalda generaron una ruptura epistemológica en el discurso político pedagógico de la educación de adultos y más allá de ella.

**Palabras claves:** Paulo Freire, pragmatismo, teología/te\*logía de la liberación, método de alfabetización de Freire, ruptura epistemológica.

**Resumo:** Este artigo enfoca os primeiros trabalhos de Freire no final dos anos 1950 e 1960 no Brasil e no Chile. As questões centrais que norteiam a análise são as seguintes: Qual foi o contexto que gerou respostas como as de Freire e alimentou sua intencionalidade? Qual foi o contexto intelectual e ideológico que inspirou essas respostas? Qual é a originalidade da sua resposta? Atenção é dada ao macro contexto político internacional e à intersecção com a política de modernização dos Estados Unidos por meio da Aliança para o Progresso, bem como ao contexto micro do Brasil e, em particular, do Nordeste, incluindo o modelo desenvolvimentista nacionalista que prevaleceu, os movimentos de educação popular, a radicalização de setores da Igreja Católica. A tese de Freire de 1959 e os artigos que escreveu em 1961 e 1963 são examinados. Freire chegou ao Chile na época do presidente da democracia cristã Eduardo Frei e atua em programas de alfabetização relacionados à reforma agrária. Buscam-se conexões de parte de sua obra escrita com suas obras anteriores e faz-se uma leitura política da Pedagogia do Oprimido, considerando a radicalização de Freire e a influência

da teologia da libertação. Certamente, há uma linha que conecta o pensamento inicial de Freire com a interpretação dos pedagogos brasileiros sobre o pragmatismo de John Dewey. No entanto, o método de alfabetização de Freire e a concepção de educação que o sustenta geraram uma ruptura epistemológica no discurso político pedagógico da educação de adultos e além.

**Palavras-chave:** Paulo Freire, pragmatismo, teologia / te\*logia da libertação, método de alfabetização de Freire, ruptura epistemológica.

**Abstract:** This article focuses on Freire's early work in the late 1950s and 1960s in Brazil and Chile. The central questions that guide the analysis are the following: What was the context that generated answers like Freire's and nurtured his intentionality? What was the intellectual and ideological context that inspired those responses? What is the originality of your answer? Attention is paid to the international political macro context and the intersection with the modernization policy of the United States through the Alliance for Progress, as well as to the micro context of Brazil and, in particular, of the Northeast, including the nationalist developmental model that was prevalent. the popular education movements, the radicalization of sectors of the Catholic Church. Freire's thesis from 1959 and the articles he wrote in 1961 and 1963 are examined. Freire arrived in Chile at the time of the Christian Democratic president, Eduardo Frei and works in literacy programs related to agrarian reform. Connections of part of his work written by him with his previous works are sought and a political reading of *Pedagogy of the Oppressed* is made considering Freire's radicalization and the influence of liberation theology. There is certainly a line that connects Freire's initial thinking with the Brazilian pedagogues' interpretation of John Dewey's pragmatism. However, Freire's literacy method and the conception of education that supports it generated an epistemological break in the pedagogical political discourse of adult education and beyond.

**Key words:** Paulo Freire, pragmatism, liberation theology / the\*logy, Freire's literacy method, epistemological rupture.

## INTRODUCCIÓN

La experiencia de alfabetización en el terreno, así como las reflexiones de Paulo Freire, que se convertirían en los elementos constitutivos de su pedagogía, están profundamente enraizados en la realidad política, religiosa, social y económica de América Latina. Freire desarrolló su trabajo temprano en los tardíos años cincuenta y en los sesenta en Brasil y Chile. Este período culmina con la publicación de *Pedagogía del Oprimido* en 1968 y dos artículos en *Harvard Educational Review* (Freire, 1970a, 1970b).

¿Cuál era el contexto que generaba respuestas como la de Freire y nutría su intencionalidad (Skinner, 1969)? ¿Cuál era el contexto intelectual e ideológico que inspiraba esas respuestas? ¿Cuál es la originalidad de su respuesta? Es importante referirnos al macro- contexto

político internacional y a los cambios con características transnacionales, así como al micro contexto de Brasil y la búsqueda política a sus problemas sociales, luego a Chile. En la búsqueda de respuestas considero relevante considerar la recepción de ideas de John Dewey en Brasil desde los años veinte y treinta en adelante con varias lecturas historizadas, así como el contexto nacionalista desarrollista de los tempranos sesenta y el proceso de radicalización de sectores católicos y movimientos de educación popular. La tesis doctoral de Freire (1959) y sus artículos de 1961 y 1963 y sus libros *Educación como Práctica de la Libertad* y *Pedagogía del Oprimido*, proveen las fuentes para explorar contextualmente su trayectoria pedagógica y la ruptura epistemológica que, argumento, representa su enfoque a la educación de adultos. Su experiencia en Chile y sus contactos con el CIDOC de Cuernavaca, no examinado aquí, son parte de su proceso de radicalización.

### FREIRE, SU CONTEXTO Y SU VIAJE PEDAGÓGICO CONCEPTUAL Y PRÁCTICO

Situamos el trabajo inicial de Freire en el noroeste de Brasil en los años tardíos de 1950 y los tempranos sesenta, tiempo en que las corrientes nacionalistas desarrollistas eran dominantes dentro de una línea de industrialización y sustitución de la importación, imbuidas del concepto de conciencia de la nación. Estas corrientes interceptaron con el programa de la Alianza para el Progreso, lanzado por John Kennedy en Punta del Este en 1961. Este programa de modernización se centraba en la relación entre economía y educación, incluyendo programas de alfabetización, como una contraofensiva a la revolución cubana, en medio de la Guerra Fría que comenzó después de la Segunda Guerra Mundial. Se generó un contexto políticamente ambiguo para los centros de educación popular y la mayoría de los programas de educación popular (Leher & Vittoria, 2015). Intelectuales de la época tales como el economista Celso Furtado, el antropólogo Darcy Ribeiro, cofundador con Anísio Teixeira de la Universidad de Brasilia, educadores como Anísio Teixeira y Paulo Freire participaron en varios gobiernos y convergieron con los principios nacionalista desarrollistas, aunque desde diferentes direcciones (De Araújo Santos, 2019).<sup>1</sup> Así, Teixeira, principal promotor de John Dewey en Brasil y coordinador del Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos (INEP) entre 1952 y 1960, fue uno de los artífices del Plan Nacional de Educación de 1962 y miembro del Consejo Federal de Educación nombrado por Goulart en 1962. Freire, en 1964, año del golpe de estado, presidía la Comisión Nacional de Cultura Popular, bajo el Ministerio de Educación. Su mandato era elaborar e implementar un Plan Nacional de Alfabetización basado en el Proyecto que Freire había hecho en Angicos (Estado Rio Grande do Norte) (de Araújo Santos, 2019).

Los católicos – y Freire era católico – vivían la década del Concilio Vaticano Segundo (1962-1965) que buscaba un “aggiornamento” con el mundo moderno (O’Malley, 2008). El Concilio

---

<sup>1</sup> Celso Furtado fue después muy activo en CEPAL, Darcy Ribeiro y Anísio Teixeira trabajaron en los gobiernos de Juscelino Kubitschek (1902-76, presidente desde 1956 a 1961), Janio Quadros (1917-92), presidente desde Enero 31 a Agosto 25, 1961) y João Goulart (1918-1976, presidente desde 1961 a 1964), y sirvieron en proyectos que intentaban fortalecer la economía interna, inversiones en ciencia y tecnología e universalización de la educación (de Araújo Santos, 2019).

redefinió la relación de la Iglesia con el mundo abriéndola al diálogo y la cooperación, asumió el compromiso con la justicia social como un imperativo del Evangelio, un componente de la vida espiritual, y reconoció la necesidad de interpretar las enseñanzas de la Iglesia a la luz de los tiempos y sus condiciones (Baum, 2022, p. 362; Houtard, 1986). Mientras tanto, la teología de la liberación - influenciada por desarrollos teológicos en Bélgica y en Francia - tomaba forma en los “largos sesenta” (designación temporal de Marwick, 1988 para referirse al período que se extiende desde fines de los años 1950 hasta circa 1974).

Ahora, voy a trazar y contextualizar la concepción pedagógica de Freire y su método de alfabetización. Su tesis doctoral (1959), “Educação e atualidade Brasileira” (Educación y actualidad brasileña), nos muestra las raíces intelectuales de Freire y su recreación del trabajo de autores progresivos de la generación previa, que todavía eran activos en el escenario educacional.<sup>2</sup> Freire cita a educadores brasileños como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, y Lourenço Filho quienes habían abrazado el pensamiento de John Dewey, así como conocidos pensadores ligados al desarrollista Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB), tales como Alvaro Vieira Pinto and Hélio Jaguaribe (Azevedo, 1958; Azevedo et al., 1984;<sup>3</sup> Gaylord, 1991; Jaguaribe, 1957; Teixeira, 1956). No sorprende que Aldous Huxley and Karl Mannheim sean fuentes teóricas en el argumento de Freire (Huxley, 1944).<sup>4</sup> *Democracia y Educación*, libro influyente de John Dewey publicado originalmente en 1916, aparece en la lista de obras consultadas. El desarrollo de una conciencia crítica, la relación entre educación y la realidad cultural y social, y la participación de la comunidad son conceptos centrales en la tesis.

Freire se refiere de manera extensiva a su experiencia educacional en el Departamento de Servicio Social de la Industria (SESI) en el noreste de Brasil, estado de Pernambuco, entre 1947 y 1957. Explica cómo expandió el diálogo con la comunidad y se relacionó con las familias, habla del sentido de lo nacional y de su entendimiento del desarrollo en relación a la conciencia de las masas. La crítica que Freire hace de la escuela en su tesis es similar a la desarrollada por Teixeira y Azevedo. Freire concibe el autoritarismo, el verbalismo y la falta de diálogo como parte de la “inexperiencia democrática”, y defiende una “ideología del desarrollo”, que entiende como necesaria para el progreso de la democratización, obviamente influenciado por Vieira Pinto y Jaguaribe. Nótese que Vieira prestaba mucha atención al proceso de crecimiento de la conciencia para entender la ideología de desarrollo nacional, a la que entendía como un proceso (Vieira Pinto, 1960).<sup>5</sup>

Freire trabaja aquí la noción de conciencia intransitiva - carencia de compromiso de la persona con su existencia – y el movimiento primero hacia una conciencia transitiva ingenua, y luego hacia

<sup>2</sup> Paulo Freire, “Educação e atualidade Brasileira”; ésta es la tesis que presentó para un concurso de profesorado en Historia y Filosofía de la Educación de la Escuela de Bellas Artes en Recife en 1959. No obtuvo la cátedra. He submitted for a competition for the professorship in History and Philosophy of Education in the School of Arts (Bellas Artes) in Recife in 1959, but he did not win.

<sup>3</sup> Este es el manifiesto de 1932 accedido a través de Ibict Anísio Teixeira Biblioteca Virtual.

<sup>4</sup> La versión inglesa se tituló *Ends and Means* y la publicó Chatto & Windus en 1937.

<sup>5</sup> Freire dijo en su tesis, que el problema de la conciencia ingenua y el desarrollo de la conciencia crítica fueron debatidos por Vieira Pinto, Guerreiro Ramos, y Roland Corbisier

una transitividad crítica, caracterizada por la profundidad en la interpretación de los problemas (Freire, 1959, p. 30). Muestra su preocupación con el fanatismo y la masificación y se basa en Aldous Huxley para enfrentar la “domesticación” y masificación con actitudes mentales conducentes al “arte de desasociar ideas, lo que conduciría a generar una posición consciente crítica. También acude a Mannheim y lo continuará haciendo en su trabajo posterior. Mannheim estaba preocupado con la mentalidad de masas y la necesidad de redescubrir el efecto educativo de los grupos primarios, los centros comunales, los centros de salud, etc. (Mannheim, 1946).<sup>6</sup> Freire deja claro en su tesis que una filosofía de la educación tiene que identificarse con el contexto al que las ideas eran aplicadas.

La generación previa de educadores progresivos, como se dijo antes, estaban activos en los años sesenta, se habían familiarizado con Dewey en los años veinte y treinta. En su búsqueda de cambios y acomodación con el mundo moderno, estos educadores fueron atraídos por la noción de experiencia que era central en la concepción Deweyana de la educación, por el papel que Dewey daba a la educación en la reconstrucción social, por la relación de educación y democracia, y por la crítica social de la escuela tradicional. Pero en los tardíos años cincuenta emerge una constelación de ideas políticas y económicas con nuevas propuestas y significados; hubo entonces un movimiento de las propuestas liberales de reformismo al proyecto político desarrollista nacionalista de los tardíos cincuenta y los tempranos sesenta. Se ha argumentado que el desarrollismo trajo un terreno fértil para una relectura del pragmatismo Deweyano, llevando a un primer plano el método inquisitivo como parte de un enfoque científico para resolver los problemas sociales, el experimentalismo en las escuelas, y el entendimiento de la democracia como una manera de vivir (Waleska et al., 2005). Freire introdujo nuevos conceptos y recreó otros.

En su artículo “Escola primária para o Brasil” (Escuela Primaria para Brasil) en *Revista Brasileira*, Freire (1961, 2005) desarrolla dentro de un marco económico desarrollista, ideas centrales que elaboraría y re-enmarcaría a la luz de su experiencia de alfabetización en el terreno, en *Educación como Práctica de la Libertad* (1967) y, con un viraje político, en *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 1968, 1983.). Por ejemplo, se refiere en el artículo mencionado de 1961 a las sociedades alienadas, a las sociedades auténticas no alienadas, a la conciencia crítica, domesticación, sociedades en transición, promoción de racionalidad y su relación con la democracia, clarificación de la conciencia popular, diálogo, integración en vez de acomodación, y habla de la clarificación de la conciencia popular. Freire también hace referencia a la necesidad de una reforma agraria y alaba el movimiento de cultura popular en Recife (Freire, 1961, 2005). Más aún, el desarrollo económico e industrial, la relación entre escuela y comunidad, la escuela como agente de cambio social, y la conciencia crítica en el proceso de desarrollo son temas bien definidos en este artículo importante. Estos temas con también parte de los enfoques desarrollistas de la época representados en el Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB), y que, en general, estaban alineados con las ideas de cambio educacional expuestas por Anísio

---

<sup>6</sup> Ésta es la versión usada por Freire.

Teixeira, Fernando Azevedo, y otros que continuaron diseminando interpretaciones de las ideas de Dewey (Da Cunha & Cargia, 2011; Waleska et al., 2005).

En el artículo, así como en su bibliografía hay componentes que muestran la influencia del personalismo de Emmanuel Mounier, que estaba en el aire entre los católicos latinoamericanos de ese tiempo. Un ejemplo, es el concepto de persona implicando la libre adopción de un conjunto de valores y comunión con los demás, dejando de lado una vida inauténtica y egoísta. Mounier cuestionaba las tendencias deshumanizantes del capitalismo y del comunismo (Mounier, 1952). La influencia del existencialismo, vía Karl Jaspers, también es evidente (Vieira Pinto había traducido el trabajo de Jaspers y fue publicado por ISEB) (Jaspers, 1958; Mounier, 1948).

Freire, como todo pensador, había comenzado a trabajar una composición de ideas dominantes en su contexto. Este contexto era bastante confuso con tensiones entre las tendencias socialistas, los movimientos sociales, y el desarrollismo nacional como modelo político que tenía, en parte lazos, con la oligarquía rural (Leher & Vittoria, 2015). El movimiento campesino en el noreste se había radicalizado a través de las ligas campesinas, mientras que el Partido Comunista Brasileño, así como la Iglesia Católica apoyaban el desarrollismo, aunque hubo un rápido proceso de radicalización de la juventud católica y un fuerte movimiento de cultura popular.<sup>7</sup>

Así, el Movimiento de Cultura Popular, nombre tomado del movimiento francés “Peuple et Culture” (Pueblo y Cultura) fue iniciado en Recife por el recién elegido alcalde socialista, Miguel Arraes (alcalde entre 1960 y 1963) junto con el Prof. Germano Coelho (Gaspar, 2021). Era un Proyecto de educación comunitaria popular que lideraban los estudiantes universitarios, artistas, e intelectuales y que tenía como objetivo aumentar la conciencia política de las masas por medio de la alfabetización y la educación básica. Sus líderes buscaban formar una conciencia política y social que preparase al pueblo para la participación política (Gaspar, 2021)<sup>8</sup> El profesor Germano Coelho, citado por Gaspar (2021), dijo: “El Movimiento de Cultura Popular nació de la miseria del pueblo de Recife, de su paisaje mutilado. De sus manglares cubiertos con ‘mocambos’. Del barro de sus colinas y de sus pantanos, donde el analfabetismo, el desempleo, la enfermedad y el hambre crecen” (Gaspar, 2021).

Dentro de este contexto, se desarrollaron proyectos de educación popular y de alfabetización, muchos de ellos auspiciados por el gobierno o por la Iglesia Católica, cuyos

---

<sup>7</sup> Las Ligas Campesinas juntaron más de 50,000 participantes, principalmente en los estados de Pernambuco y Paraíba, dos de los líderes eran Francisco Juliao, fundador del Partido Socialista, y el comunista José de Prazeres, the best-known leaders (Leher & Vittoria, 2015).

<sup>8</sup> El movimiento abrió un espacio para las artes contribuyendo al desarrollo de una conciencia crítica (Gaspar, 2021).

sectores conservadores estaban alarmados por la convergencia del cristianismo y el Marxismo. (Dawson, 2002; Löwy & Pompan 1993).<sup>9</sup>

Después del éxito con las escuelas radiales en la arquidiócesis de Natal, capital de Río Grande do Norte, las que habían provisto los medios para introducir la ideología Católica a jóvenes y adultos, en 1961 la Conferencia Nacional de Obispos de Brasil - que habían creado la Asociación Nacional de Estaciones de Radio Católicas (RENEC) y aspiraban a expandir su esfera de acción – apoyaron la creación del Movimiento de Educación de Base (MEB) con ayuda financiera del gobierno (Menezes de Paiva, 2017). MEB, a este punto con una línea desarrollista, implementaría programas de alfabetización y de mejoras de la población rural proveyendo los estándares de alfabetización que les daría el derecho a votar; inicialmente este Proyecto fue concebido como un intento por reducir la influencia de las oligarquías rurales y de la izquierda. MEB concentró sus esfuerzos en el norte, noreste y el centro oeste de Brasil donde el analfabetismo alcanzaba el 70 por ciento (Dawson, 2002; DeKadst, 1970; Ludkiewicz, 2018). El punto aquí es que MEB se radicalizó, dejó de lado la dependencia diocesana, debilitó la supervisión eclesial del programa, se relacionó a los sindicatos y su trabajo de alfabetización empezó a ser guiado por el concepto de “acción transformadora”, que fue modificado aún más por la adopción del método de alfabetización de Freire, a principios de 1963 (Dawson, 2002). Como lo dijera Elías (1975), el método de Freire contenía las semillas de revuelta, aun cuando no fuera su objetivo. Así es que los participantes en su método pensaban acerca de las causas estructurales de su pobreza e ignorancia y se hacían conscientes de su situación dentro del Sistema; los facilitadores no intentaban integrar a los participantes en la matriz social existente. Los desarrollos políticos que tenían lugar entre los católicos en Brasil favorecían este enfoque. Ya en 1960, la idea de las comunidades cristianas eclesiales de base se corría y la gente se reunía para formar comunidades; las parroquias se convertirían en redes de pequeñas comunidades de veinte o treinta personas cada una.

En 1961 el informe anual del MEB se refería “al desarrollo integral del pueblo brasileño tomando en cuenta la total dimensión del hombre [sic] y usando todos los auténticos procesos de concientización” (de Kadst, 1970, p.154). Un artículo escrito por Marina Bandeira del MEB y publicado en *CIF Reports* del Centro de Formación Intercultural (CIF), que era uno de los centros de Illich, hablaba del uso y significado de “concientización”: a saber, cuando una persona es capaz de contarse a sí misma como ser humano y entender sus problemas, incluyendo el derecho a pelear por una solución justa a esos problemas (Bandeira, 1964).

En medio del juego político hubo situaciones paradójicas, como la campaña de alfabetización que hiciera Paulo Freire en Angicos, a principios de 1963, durante cuarenta días. Freire y su equipo fueron invitados por el derechista Aluisio Alves, gobernador de Río Grande do

---

<sup>9</sup> Michael Löwy caracterizó esta convergencia como una de “afinidad selecta”, que tuvo lugar en Juventud Católica Universitaria y los Grupos de Juventud Estudiantil Católica, en particular dentro de la Acción Popular, brazo que se había separado de la Juventud Católica Universitaria y que llevó al Movimiento de Educación de Base conceptos inspirados en el Marxismo (Dawson, 2002; Löwy & Pompan, 1993).

Norte, noreste de Brasil, para realizar la campaña financiada por la Agencia Internacional de Desarrollo, dentro del marco de la Alianza para el Progreso (Lehman, 1990).<sup>10</sup>

Las primeras cuarenta horas de la experiencia de alfabetización tuvieron lugar en febrero y marzo de 1963 con 380 adultos en Angicos, una municipalidad pobre con 9,540 habitantes, quienes trabajaban en los campos de algodón o en las salitreras; mientras que la experiencia se llevaba a cabo, los coordinadores continuaron su formación en los Círculos Culturales y reflexionaban sobre su práctica. Muchos participantes retornaron al campo, mientras 150 adultos completaron el curso de los cuales 135 fueron considerados alfabetizados (de Onís, 1963; Torres, 2013). El *New York Times* publicó un artículo en junio de 1963 alabando los logros de alfabetización en cuarenta horas, experimento exitoso que el periodista enmarcó dentro de los programas de la Alianza para el Progreso (de Onís, 1963).<sup>11</sup>

108

El análisis de la experiencia fue publicado por Freire en *Revista de Cultura de la Universidad de Recife*, bajo el título “Conscientização e alfabetização – Uma nova visão do processo” (Conscientización y Alfabetización, Una Nueva Visión del Proceso), en 1963. Otros ensayos relacionados a la experiencia y a los fundamentos teóricos del “sistema Freire” fueron incluidos en el mismo número (Cardoso, 1963; de Britto, 1963; Maciel, 1963). Freire escribió que los seres humanos no sólo están insertos en la realidad, pero que están en esa realidad como seres relacionales y temporales, dado que pueden distinguir “diferentes órbitas existenciales” (Freire, 1963, p.5). Un concepto clave en el artículo es integración, que Freire considera superior a acomodación; esta apreciación está en línea con su idea de estar con el mundo, con la realidad, y con la noción que los seres humanos se crean y recrean. De esta manera, argumenta que la integración es fundamental en el movimiento desde una sociedad cerrada a una sociedad abierta, un proceso de transición que Freire caracteriza como un juego de contradicciones que lleva a algo nuevo y que implica el abandono de una comprensión mágica de la realidad. Freire también deja claro que subversión/subversivos no es un concepto para ser usado solamente para referirse a aquéllos que no tienen privilegios y reclaman justicia, sino que también debiera usarse con aquéllos que tratan de mantener esos privilegios. Esta idea aparece desarrollada en *Pedagogía del Oprimido*. Su crítica se extiende a las fuerzas externas y, en particular, a la Alianza para el Progreso, la que, en sus palabras, era un producto de la lucha por la hegemonía mundial. En el artículo detalla las fases del método usado en Angicos el que tenía como trasfondo la distinción entre mundo de la cultura y el mundo de la naturaleza.

---

<sup>10</sup> Si seguimos la cronología preparada por Gadotti, amigo de Freire, el 3 de diciembre de 1962, se firmó el acuerdo entre Freire, Director de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, el Ministerio de Educación, y SUDENE (La Superintendencia de Desarrollo del Noreste, o Superintendencia del Desarrollo del Noreste), y el Estado de Río Grande do Norte y USAID (Agencia de Desarrollo Internacional), “dentro del propósito de la Alianza para el Progreso”. David Lehmann (1990) escribió que el proyecto de alfabetización en Angicos fue financiada por un acuerdo entre el gobierno del estado de Río Grande do Norte y USAID como parte de la estrategia para pasar por encima de SUDENE, presidida por Celso Furtado.

<sup>11</sup> Gadotti indicó en su cronología que la experiencia fue también publicada en *Time Magazine*, *The Herald Tribune*, *The Sunday Times*, *the United and Associated Press*, y *Le Monde*.

En contraste con la teoría de Dewey sobre la naturaleza humana, que dice que los humanos son continuos con el proceso de vida de otras especies (“los seres humanos son más que los animales no-humanos, pero no cesan de ser animales”) (Harris, 2009, p. 294-295). Freire habla de una discontinuidad inspirada por el pensamiento católico de la época. La discontinuidad y diferenciación de los humanos del mundo natural y el antropocentrismo implícito son problemáticos en el contexto actual. Más aún, en los trabajos de Freire, la naturaleza humana tiende a ser puro devenir, mientras que, en Dewey, el ideal es tener ambos, impulso – precariedad - y estabilidad – hábito (Harris, 2009, p. 295). La vocación ontológica, en el pensamiento de Freire, lleva a los humanos a discernir, apropiarse, y trascender su mundo inmediato (Harris, 2009, p. 276). La razón está en el centro, así como la persona. Los seres humanos se descubrirían a sí mismo críticamente como creadores del mundo de la cultura, de sus circunstancias. Esto se lograría estudiando el vocabulario del grupo que aprende a leer y escribir; seleccionando palabras generativas (basadas en la riqueza fonética y en su relación con la realidad local; creando situaciones existenciales; creando hojas con información para ser usada por los coordinadores; y registrando fonemas derivados de las palabras generativas (Freire, 1963).

La concepción Freireana de la educación de adultos, el Movimiento de Cultura Popular al cual Freire pertenecía, y las prácticas del MEB condujeron a estrategias de cambio desde las bases, generando eventualmente una ruptura epistemológica, discursiva, y política en la manera de concebir la alfabetización y en el entendimiento de la educación. Freire fue nombrado por el Ministro de Educación, Pablo de Tarso, presidente de la Comisión Nacional de Cultura Popular del Ministerio de Educación y Cultura. Esta comisión estaba a cargo de preparar un Plan Nacional de Alfabetización (Decreto 53,465/64) (Ribeiro Gomes, 2017).<sup>12</sup>

El golpe militar de abril de 1964 terminó este proyecto. Freire fue preso, se movió a Bolivia por un tiempo breve, y de ahí a Chile, donde permaneció desde noviembre de 1964 hasta abril de 1969, cuando fue a la Universidad de Harvard con una posición temporaria. Durante su tiempo en Chile, Freire revisó las notas que había escrito en prisión y las publicó en forma de libro en 1967 con el título *Educación como práctica de la libertad (Educação como prática da Liberdade)* (Freire, 1967). El libro contiene temas discutidos antes en sus escritos previos, por el ejemplo, el movimiento a una sociedad abierta y la relevancia del diálogo. Incluye una crítica al sectarismo que desarrollaría luego en *Pedagogía del Oprimido* y exhibe una fuerte influencia de Mannheim y su concepción de democratización fundamental. Freire es crítico de la masificación justificada por la necesidad de desarrollo económico y evita el falso dilema humanismo versus tecnología siendo su punto de referencia Jacques Maritain. Freire menciona de manera especial al Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB), conocido por sus posiciones desarrollistas; en sus palabras, ISEB representaba “un momento en el despertar de la conciencia nacional que era extendida a la Universidad de Brasilia” (Freire, 1967, p. 98). Freire se refiere aquí a la conciencia

---

<sup>12</sup> Estudiantes Católicos provenientes de la Acción Popular ligados a la Unión Nacional de Estudiantes ejercieron presión para que se adopte el método de Freire como parte de una movilización por la alfabetización (Ribeiro Gómes, 2017).

política que lleva a la participación democrática racional, en vez de la masificación en el sentido de Ortega y Gasset (Ortega y Gasset, 2005). El capítulo sobre educación y concientización retorna a consideraciones que hiciera antes sobre la conciencia mágica y sobre el movimiento hacia una conciencia crítica, pero a la luz de las fases del método de alfabetización. El libro cierra con un análisis ilustrado de la aplicación del método usando como currículo / situaciones elementos del ambiente cultural, social, y político de los estudiantes/participantes. La bibliografía del libro incluye autores consultados en su tesis y / o en los artículos discutidos antes, por ejemplo, Alvaro Viera Pinto, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, y Karl Mannheim, pero también Jack Maritain, Emmanuel Mounier, Gilberto Freyre, y, en particular, Erich Fromm, entre otros.

David Lehmann escribió un pensamiento interesante: “comparar *Education: The Practice of Liberty* con su posterior *Pedagogía del Oprimido* es comparar dos libros con esencialmente el mismo mensaje, pero con radicalmente diferentes notas de pie de página: de golpe, en el segundo libro hacen su aparición los nombres de Marx, Engels, Lenin, Lukacs, Marcuse, Régis Debray” (Lehman, 1990, p. 100). En la lectura hecha aquí encuentro continuidad con su trabajo anterior, pero también un giro teológico-teológico y político que consolida la ruptura epistémica que había generado su enfoque a la alfabetización y su dimensión política.

*Pedagogía del Oprimido*, escrito en Chile originalmente en portugués (fechado en 1968), publicado en español en 1968 y en inglés en 1970, no puede ser entendido sin contextualizarlo en el macro-contexto de la segunda parte de los sesenta en América Latina y en un mundo que estaba yendo a través de un proceso de descolonización.<sup>13</sup> En un nivel micro-contextual, la radicalización específica que tuvo lugar en Chile, incluyendo en sectores del partido Demócrata Cristiano fue un componente de la vida y trabajo de Freire en Chile.

Freire llegó a Chile en noviembre de 1964 y se fue a mediados de 1969. El 4 de noviembre de 1964, Eduardo Frei Montalva se convirtió en el primer presidente Demócrata Cristiano. La Democracia Cristiana chilena en su período formativo había sido influenciada por el pensamiento de J. Maritain y su noción de la función social de la propiedad. (Lehman, 1990, p.105). Frei tenía una agenda reformista desarrollista con el tema “revolución en libertad”, una versión liberal democrática de corporativismo dentro del contexto de inversiones de los Estados Unidos y de la Alianza para el Progreso, pero tuvo que contender con un rápido proceso de radicalización. Los resultados de la elección presidencial de 1964 parcialmente explican estos desarrollos: Frei y el Partido Demócrata Cristiano recibió 56 % de los votos con el apoyo de la derecha – que buscaba derrotar al candidato socialista – mientras el Frente de Acción Popular, liderado por el socialista Salvador Allende, obtuvo 39% de los votos con el apoyo del Partido Comunista.

Mientras tanto, Freire había comenzado su trabajo consultativo en el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), organización principal en relación con la reforma agraria, cuyo

---

<sup>13</sup> El documento de Medellín fue producido por el Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM) que tuvo lugar en Medellín, Colombia, en 1968. Fue influenciado por la teología de la liberación y tuvo un posicionamiento claro en favor de la opción por los pobres y denunció situaciones de opresión.

vicepresidente ejecutivo era Jacques Chonchol. La reforma incluyó la expropiación de haciendas y la organización de gremios y cooperativas. Hubo aquéllos provenientes de la izquierda y los rebeldes del Partido Demócrata Cristiano, tal como Chonchol, que querían ir más lejos (Collier & Sater, 2004, p. 314).

En 1967, las elecciones municipales mostraron una erosión al apoyo que había tenido la Democracia Cristiana, un endurecimiento de la derecha, mientras que los partidos de izquierda ganaban terreno. No solo se radicalizaron sectores de la izquierda, sino también sectores de la Democracia Cristiana. Así, Chonchol, líder rebelde en la Democracia Cristiana, abogada por “una forma no capitalista de desarrollo”; en 1968, fue separado del liderazgo del Partido, y en noviembre de ese año renunció como vicepresidente de INDAP. Éste fue el escenario político – al que hay que agregar crecientes movilizaciones de campesinos y tomas de terrenos urbanos y rurales – en el que Freire lideraba el entrenamiento de los alfabetizadores rurales. Las rebeliones y la gente que trabajaba con Freire mostraban las limitaciones del enfoque reformista desarrollista, y Freire tenía que cuestionar sus marcos de referencia filosóficos y políticos.<sup>14</sup>

Así es que el contexto en que Freire operaba entró en un rápido proceso de radicalización. John Holst argumenta que la experiencia de Freire en INDAP, en contacto directo con jóvenes activistas, y en el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria/ICIRA donde Freire lideraba un equipo de profesionales jóvenes que investigaban el universo temático de los campesinos, y jugaban un papel central en su pensamiento político (Holst, 2006).

Hay ciertamente un cambio político cualitativo entre *Educación como Práctica de la Libertad* (1967) y *Pedagogía del Oprimido* (1968) y podemos también argumentar que Freire movió conceptos de la teología de la liberación a su pedagogía. Gustavo Gutiérrez, quien había discutido los principios de una teología de la liberación por algún tiempo, publicó su *Teología de la Liberación*, en 1971, en Perú, y mencionó a Freire unas cuantas veces en su libro (Gutiérrez, 1973).<sup>15</sup>

Estoy haciendo una lectura política de *Pedagogía del Oprimido*, libro situado en un tiempo en que la izquierda necesitaba una concepción pedagógica; Freire proveía no solo una crítica a la educación, en particular de adultos, sino una práctica con un grado de esperanza. Su cuestionamiento a la izquierda tradicional era un trazo de los “largos años sesenta” y tenía como contraparte intelectual y política varias expresiones – una de ellas era la izquierda radical, con la que Freire se había familiarizado en Chile. El lenguaje opresor-oprimido, aunque binario, facilitaba un entendimiento más amplio de la opresión en ese momento, aún si Freire no

<sup>14</sup> En este tiempo, la vida estaba contextualizada por un estilo de vida menos formal y por la presencia de tendencias sociales y culturales de los sesenta. Nuevas expresiones artísticas tales como una nueva canción social y una industria cinematográfica con compromiso social se desarrollaron. En 1967 y 1968, las mayores universidades en Santiago y Valparaíso eran escenarios de revueltas estudiantiles. Mientras tanto, Jaime Guzmán, conocido líder de derecha con raíces en el Catolicismo integrista, tomó control de la federación de estudiantes de la Universidad Católica (Collier & Sater, 2004, p. 322).

<sup>15</sup> El trabajo experimental de Paulo Freire y su *Pedagogy of the Oppressed* son caracterizados por Gutiérrez (1973, p. 91) como “una de los más creativos y fructíferos esfuerzos”.

analizara situaciones específicas de opresión. Este entendimiento estaba reflejado en su noción de educación para la liberación o la domesticación (Freire, 1972) y sería dominante en el lenguaje de las prácticas de educación popular en América Latina: por ejemplo, relaciones verticales/horizontales en pedagogía, sabiduría popular/conocimiento científico, estado/sociedad civil, entre otros. El pensamiento dualístico en ese punto presente de manera contradictoria en las ideas de Freire (y resuelve con un enfoque dialéctico) estaba relacionado a una teología/te\*logía, visión de lo sagrado, que las te\*logas feministas empezaron a cuestionar en los años setenta, no sólo por el antropocentrismo que implicaba, sino porque representaba una concepción predominantemente patriarcal y jerárquica (Fiand, 1990; O’Murchu, 1999; Wolski Coon, 1986).

*Pedagogía del Oprimido* es descrita por Freire “como una pedagogía humanista y libertaria”, como dialógica y problematizadora, lo opuesto a la educación bancaria (Freire, 1983, p. 40). Es una pedagogía que lleva al cuestionamiento de la realidad de los estudiantes, incluyendo las construcciones culturales del sistema, y sus estructuras. Como tal, la pedagogía tiene dos estadios, en el primero, el oprimido desvela la opresión y se compromete a transformarla a través de la praxis; en el segundo, la realidad ha sido transformada, y esta pedagogía cesa de pertenecer al oprimido y se convierte en una pedagogía *de* cada ser humano en un proceso de liberación permanente (Freire, 1983, p. 40). Una pedagogía del oprimido lleva al descubrimiento que ambos oprimidos y opresores están deshumanizados; un nuevo ser humano emerge cuando la contradicción oprimido-opresor es superada (Freire, 1983, p. 33). Freire escribe que los opresores hacen del oprimido el objeto de su humanitarismo a través de una generosidad falsa, un instrumento de deshumanización. Este es un punto también hecho por Ivan Illich en *Seamy Side of Charity* (que traducimos como el Lado Sórdido de la Caridad) cuando se refiere a las políticas del norte dirigidas al sur y, en particular, a la Alianza para el Progreso.

La pedagogía de Freire encarna una ética social del cambio y la problematización de la realidad es concebida como una praxis liberadora. En el centro de este enfoque está el argumento casi teológico que los humanos deben luchar por su emancipación (Freire, 1983, p. 74), dado que la libertad es la vocación ontológica de un ser humano (Freire, 1983, p. 21).

Elementos claves de su pedagogía son concientización – proceso a través del cual los seres humanos entran en el proceso histórico como sujetos que saben y actúan; problematización de la realidad (educación problematizadora); diálogo (dialogicidad) – la palabra es esencial teniendo como dimensión la reflexión y la acción transformadora (praxis); e interacción/intersubjetividad – el diálogo no puede existir sin amor y humildad y una fe intensa en los seres humanos (Freire, 1983, p. 75). Estos conceptos estaban presentes en trabajos anteriores de Freire. Basándose en György Luckás y Rosa Luxemburg, figuras claves en el Marxismo occidental Hegeliano y muy populares en América Latina en esos tiempos, Freire escribe que el mundo y el pensamiento son dialécticamente interdependientes: la realidad no se transforma a sí misma, sino que requiere la intervención crítica del pueblo (Freire, 1983, p. 39). La referencia a Hegel en su enfoque dialéctico no es una sorpresa.

Freire, en la reelaboración de su marco de referencia teórico y político, incorporó nuevamente elementos del existencialismo y otros componentes de su trabajo anterior, pero también introdujo la literatura que manejaban quienes estaban alrededor de él. Así encontramos a Marcuse, Lenin, Mao, Marx, Erich Fromm (con quien Freire estaba bien familiarizado), Fidel Castro, y Che Guevara, Karel Kosik, Louis Althusser, entre otros. El texto está entrelazado con un lenguaje de amor y praxis que caracteriza a la teología de la liberación y un movimiento a denunciar con el objetivo luego de anunciar lo nuevo. El análisis de lo que Freire llama el “universo temático” del pueblo y sus “temas generativos” es revisitado a la luz de “situaciones límites”, las que encubren los temas y por lo tanto los problemas no pueden ser claramente percibidos; en consecuencia, la tarea no puede llegar a ser auténtica y crítica (Freire, 1983, p. 86-89).<sup>16</sup> Particularmente nuevo es el último capítulo de *Pedagogía del Oprimido*, que se refiere a la teoría de la acción revolucionaria y a la relación entre los líderes revolucionarios y las masas.

Mientras que Freire entiende la radicalización como un proceso crítico que lleva a la liberación (esfuerzos para transformar una realidad objetiva concreta), es crítico del sectarismo, el fanatismo (que considera irracional), y de los revolucionarios que se convierten en fanáticos prisioneros de sus certezas (Freire, p. 21). Más aún, si el nuevo régimen se convierte en burocracia, la dimensión humanista de la lucha se pierde y no se puede hablar más de liberación (Freire, 1983, p. 43). Parece referirse a problemas existentes dentro de la izquierda, y, en otras ocasiones a situaciones que derivaban de la reforma agraria.<sup>17</sup> Freire vio problemas que surgían como consecuencia de la identificación del oprimido con el opresor, y el oprimido/a al no tener conciencia de sí mismo como persona o como miembro/a de una clase oprimida, quería la reforma agraria para convertirse en opresor/a (Freire, 1983, p. 30). Freire interpreta esta situación como miedo a la libertad.

El enfoque de Freire es social en línea con su tradición católica comunitaria y su cristianismo existencial, y no individualista como se ha argumentado. Más allá de su experiencia en Chile, no tenemos que dejar de lado que los llamados “largos años” sesenta fue una época de disenso global, con procesos y “happenings” que cuestionaban el orden social y político a través del espacio. Se discutía una nueva ética impugnadora. La *Pedagogía del Oprimido* emerge de la reflexión que hace Freire de su práctica y de su tiempo, y esto explica la extensión de su influencia, particularmente en el movimiento de educación popular.

La obra de Freire ha sido alabada y criticada; fue construido como una figura icónica y a menudo usada como un signo (Dale & Hyslop-Margison, 2010). Las críticas se construyeron alrededor de los principios teóricos de su pedagogía y a la luz de nuestro tiempo. Estas críticas aluden a la falta de articulación de sus ideas Marxistas con sus principios católicos, a su lenguaje abstracto, a la descontextualización de sus ideas, a la carencia de consideración de los privilegios

---

<sup>16</sup> En Chile Freire escribió ¿Extensión o Comunicación? (1969), un texto en el que reflexiona sobre su práctica rural. También escribió en Chile algunos de los capítulos que fueron compilados en Paulo Freire, *The Politics of Education* (1985).

<sup>17</sup> Como en toda reforma agraria, el resultado en Chile fue complejo; así, por ejemplo, los socios de los asentamientos se convirtieron en casi una “clase privilegiada” (Collier & Sater, 2004, p. 314).

patriarcales, falta de una crítica a sus raíces en una filosofía modernista, y limitaciones en el entendimiento de la relación de los pueblos Indígenas con la tierra y de su espiritualidad (Elías, 1994; Gore, 1993; Schugurenski, 2019; Taylor, 1993; Weiler, 1996).<sup>18</sup> Walter Mignolo y Catherine Walsh, autores decolonialistas, escribieron que entendían la pedagogía de Freire “como una metodología basada en las realidades, subjetividades, historias, y luchas del pueblo” (Mignolo & Walsh, 2018, p. 88). Más aún, continuaron diciendo que “las luchas sociales son para Freire escenarios pedagógicos para aprender, desaprender, reaprender, reflexionar, y para la acción (Mignolo & Walsh, 2018, 88). Sin embargo, aunque admiten la relevancia actual de la pedagogía de Freire, reconocen las críticas, por ejemplo, que hace la autora Indígena Americana, Sandy Grande, quien argumenta que las bases teóricas y las premisas del pensamiento de Freire, que juzga como Marxistas, antropocéntricas, y occidentales, están en tensión con el conocimiento y la praxis Indígena (Mignolo & Walsh, p. 89). Pienso que la praxis misma renueva significados – y aún crea capas de significación – y muestra las limitaciones emergentes tanto a nivel teórico como práctico.

### ¿CUÁL ES LA ORIGINALIDAD DE LA OBRA TEMPRANA DE FREIRE?

Aunque hay una línea que conecta con la interpretación que habían hecho los pedagogos brasileños del pragmatismo de Dewey, el método de alfabetización de Freire y la concepción de la educación que lo respalda generaron una ruptura epistemológica en el discurso político pedagógico de educación de adultos. Su propia praxis y experiencia en Brasil y particularmente en Chile, así como su compromiso con la teología de la liberación, lo llevaron a través de cambios en su posicionamiento teórico y político a alejarse del desarrollismo y abogar por una democracia radical no bien definida. En general, su posicionamiento y su método de alfabetización emergieron a partir de una práctica temporalizada, aunque su pedagogía mantuvo elementos centrales que había elaborado muy temprano en su carrera (Bruno-Jofré, 2011). Es más, “Freire trajo un elemento nuevo al discurso político de la izquierda Latinoamericana: el desarrollo de una conciencia política desde el interior del sujeto político, en vez de una revelación externa hecha por el partido” (Bruno-Jofré, 2011, 2019).

Las concepciones educativas de Freire y su método de alfabetización basados en un entendimiento de las estructuras de opresión, en el poder de la palabra para nombrar el mundo y el diálogo para crear intersubjetividad, fueron influyentes en varias reformas de la educación. En algunas de ellas el elemento político de cambio fue cooptado. En última instancia, Freire buscaba una humanidad liberada y un ser ontológicamente liberado; su praxis fue distintiva y proveyó un momento historizante de su utopía social liberadora.

---

<sup>18</sup> Danniél Schugurenski (2019) provee un recuento conciso y bien balanceado en relación a la recepción e influencia del trabajo de Freire.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandeira, M. (1970). Movimento de Educação de Base, [a report given to the Catholic Inter-American Cooperation Program (CICOP), Chicago, February 23, 1964]. *Compiled in CIDOC, 1962-1967*.
- Baum, G. (2011). Vatican Council II: A turning point in the church's history. *Vatican II. Canadian experiences/expériences Canadiennes*, 360-377. (Gilles Routhier, Michael Attridge, & Catherine E. Clifford Ed.). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa/University of Ottawa Press.
- Bruno-Jofré, R. (2011). Popular education in Latin America in the 1970s and 1980s: Mapping its political and pedagogical meanings. *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education*, (successor of *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*) 1, 23–39.
- Bruno-Jofré, R. (2019, July). Localizing Dewey's notions of democracy and education: A journey across configurations in Latin America. *Journal of the History of Ideas* 80(3), 433–53.
- Cardoso, A. (1973, April-June). Conscientização e alfabetização – Uma visão prática do sistema Paulo Freire. *Revista de Cultura da Universidade do Recife* 4, 71–80.
- Collier, S. & Sater, W. (2004). *A history of Chile 1808-2002* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Da Cunha, M. V. & Cargia, D. C. (2011). *Pragmatism in Brazil: John Dewey and education. Pragmatism in the Americas*. (G. Fernando Pappas, Ed.). New York: Fordham University Press.
- Dale, J. & Hyslop-Margison, E. J. (2010). *Paulo Freire: Teaching for freedom and transformation*. Dordrecht: Springer Netherlands.  
<http://books.scholarsportal.info/en/read=/ebooksebooks2/springer/2011-02-17/2/9789048191000>.
- Dawson, A. (2002). A very Brazilian experiment: The base education movement, 1961-1967. *History of Education* 31(2), 185–94. doi:10.1080/00467600110109276.
- de Azevedo, F. (1958). *A educação entre dois mundos*, 2nd ed. São Paulo: Melhoramentos.
- de Araújo Santos, L. (2019). A alternativa para o progresso: O nacionalismo-desenvolvimentista, seus intelectuais e o planejamento educacional nos anos 1960 no Brasil. *Revista Brasileira De História Da Educação*, 19(49), 3-18. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e057>.
- de Azevedo, F., Peixoto, A., Sampaio, D, Teixeira, A. , Lourenço Filho, B., Pinto R., Frota Pessôa, G., De Mesquita, J., Briquet, R., Casasanta, M., Delgado de Carvalho, C., Ferreira de Almeida, A., Fontenelle, J., Lopes de Barros, R., Da Silveria, N., Lima, H., Vivacqua, A., Venancio

- Filho, F., Maranhão P., Meireles, C.,...Gomes, R. (1984, May/August). Manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília*, 65(150), 407–25. (Este es el Manifiesto de 1932 , IbiCT Anísio Teixeira Virtual Library)
- de Azevedo, F., Peixoto, A., Sampaio, D., Teixeira, A. et al.(1984, May/August). Manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília* 65(150), 407–25.
- de Onís, J. (1963, June 2). Brazil conducts a literacy drive. Project supported by U.S. gains in northeast. *The New York Times*.
- DeKadt, E. (1970). *Catholic radicals in Brazil*. London: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación*. Simon ad Schuster: The Free Press.
- Elias, J. (1994). *Paulo Freire: Pedagogy of revolution*. Melbourne, Fla: Krieger Publishing Company.
- Elias, J. L. (1975). The Paulo Freire method: A critical evaluation. *McGill Journal of Education/Revue des Sciences de l'éducation* 10(2), 207–17. <https://mje.mcgill.ca/article/view/7044>.
- Fiand, B. (1990) *Living the vision: Religious vows in an age of change*. New York: The Crossroad Publication Company.
- Freire, P. (2005). Escola primária para o Brasil (Primary School for Brazil) *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (2005) 86(212): 95–107. Reproduced from Freire.P. (1961, April-June) Escola primária para o Brasil (Primary School for Brazil), *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, (Rio de Janeiro, INEP-MEC) 35(82), 15–33.
- Freire, P. (1959). *Educação e atualidade Brasileira*. [Doctoral dissertation, Recife].
- Freire, P. (1963, April-June). Conscientização and alfabetização – Uma nova visão do processo, estudos universitários. *Revista de Cultura da Universidade do Recife*, 4, 5–25.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1969). *Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (Santiago: ICIRA).
- Freire, P. (1970a). The adult literacy process as cultural action for freedom, *Harvard Educational Review*, 40 (2), 205-225.
- Freire, P. (1970b). Cultural action and conscientization. *Harvard Educational Review*, 40(3): 452–477. <https://doi.org/10.17763/haer.40.3.h76250x720j43175>

- Freire, P. (1972, summer). Education: Domestication or liberation? *Prospects*, 2(2), 173–81.
- Freire, P. (1983). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation*. New York: Bergin and Garvey.
- Gadotti, M. (2008). 50 Years of Angicos and of the National Literacy Program, Chronology. [angicos50anos.paulofreire.org/en/cronologia](http://angicos50anos.paulofreire.org/en/cronologia) (2020, December 4).
- Gaspar, L. (2021, July 22). *Popular culture movement (MCP)*. *Pesquisa Escolar On-Line, Joaquim Nabuco Foundation, Recife*. <https://pesquisaescolar.fundaj.gov.br/en/> or <https://pesquisaescolar.fundaj.gov.br/en/artigo/popular-cultura-movement-mcp/>
- Gaylord, D. R. (1991). *The instituto superior de estudos brasileiros (ISEB) and developmental nationalism in Brazil, 1955-1964*. [Doctoral dissertation, University of Tulane].
- Gore, J. (1993). *The struggle for pedagogies*. New York: Routledge.
- Gutiérrez, G. (1973). *A Theology of liberation*. New York: Orbis.
- Harris, F. (2009). *Human nature as continuous or discontinuous with nature: A comparison and contrast of Dewey's and Freire's philosophies of human nature and education* [Doctoral dissertation. Faculty of Education, University of Manitoba].
- Holst, J. (2006, summer). Paulo Freire in Chile, 1964-1969: Pedagogy of the oppressed in its sociopolitical economic context. *Harvard Educational Review*, 76(2), 243–70.
- Houtard, F. (1986, July-Sept). L'histoire du CELAM ou l'oublié des origins. *Archives de sciences sociales des religions 31e Année*, 62(1), 93–105.
- Huxley, A. (1944). *El fin y los medios* (2nd ed.). Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Jaspers, K. (1958). *Razão e anti-razão em nosso tempo*, trans. Alvaro Vieira Pinto.
- Juaribe, H. (1957). *Condições institucionais do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: ISEB.
- Leher, R., & Vittoria, P. (2015). Social movements and critical pedagogy in Brazil: From the origins of popular education to the proposal of a permanent forum. *The Journal for Critical Education Policy Studies*, 13(3), 145–62.
- Lehmann, D. (1990). *Democracy and development in Latin America: Economics, politics and religion in the post-war period*. Oxford: Polity Press.
- Löwy, M. & Pompan, C. (1993). Marxism and Christianity in Latin America. *Latin American Perspectives* 20(4), 32

- Ludkiewicz, K. (2018). De la cultura popular a la transformación social: Juventud estudiantil y movimientos de base en Brasil en los años 1960. In A. Payà Rico, J. L. Hernández Huerta, A. Cagnolati, S. González Gómez, & S. Valero Gómez (Eds.). *Globalizing the Student Rebellion in the Long '68*. (pp. 15-22). Salamanca: FahrenHouse.
- Maciel, J. (1963, April-June). A fundamentação teórica do sistema Paulo Freire, estudos universitários. *Revista de Cultura da Universidade do Recife* 4, 25–60.
- Mannheim, K. (1946). *Diagnostico de nuestro tiempo* (2nd ed.). Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Marwick, A. (1988). *The sixties: Cultural revolution in Britain, France, Italy, and the United States, c. 1958–c. 1974*. Oxford University Press.
- Menezes de Paiva, M. (2017). A arquidiocese de Natal e as escolas radiofônicas (Rio Grande do Norte, Brasil). *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 133–46.
- Mignolo, W. & Walsh, C. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, and praxis*. Durham: Duke University Press.
- Mounier, E. (1952). *Personalism*. University of Notre Dame Press.
- Mounier, E. and Blow, E. (1948). *Existentialist philosophies: An introduction*. London: Rockcliff.
- Muniz de Britto, J. (1963, April-June). Educação e unificação da cultura, estudos universitários. *Revista de Cultura da Universidade do Recife* 4, 61–70.
- O'Murchu, D. (1999). *Poverty, celibacy and obedience: A radical option for life*. New York: The Cross-Road Publishing Company.
- Ortega y Gasset, J. (2005). *La rebelión de las masas*. Madrid: Editorial Alianza.
- Ribeiro Gomes & Ribeiro, L. (2017). A trajetória inicial de Paulo Freire: Do desenvolvimento e das tensões do seu método de alfabetização de adultos (1958-1967). *Movimento-Revista de Educação*, 4(7), 33–63.
- Schugurensky, D. (2019). *Paulo Freire*. London: Bloomsbury.
- Skinner, Q. (1969). Meaning and understanding in the history of ideas," *History and Theory* 8(1), 3–53.
- Taylor, P. (1994). *The texts of Paulo Freire*. New York: Open University Press.
- Teixeira, A. (1956). *A educação e a crise brasileira*. São Paulo: Editora Nacional.
- Torres, C. A. (2013) Fifty years after angicos: Paulo Freire, popular education and the struggle for

a better world that is possible. *Revista Lusófona de Educação*. 24,15–34.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34929705002>.

Vieira Pinto, A. (1960). *Ideologia e desenvolvimento nacional* (4th ed.). Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura, Instituto Superior de Estudos Brasileiros, Textos Brasileiros de Filosofia.

Waleska, A., Mendonça, P.D., Nacif X., Libania, Alves Breglia, V., Waidenfeld Chaves, M., Cavalcanti de Oliveira, M.T., Lima C.N., Bispo DosSantos, P. (2005). Pragmatism and developmentalism in Brazilian educational thought in the 1950s/1960. *Studies in Philosophy and Education*. 24, 471–98. doi:10.1007/s11217-005-1861-8.

Weiler, K. (1996, summer). Myths of Paulo Freire. *Educational Theory*, 46(3), 353–71.

Wolski C. J. (ed.). (1986). *Women's spirituality: Resources for Christian development*. New York: Paulist Press.