

# Una mirada a la educación en derechos humanos desde el pensamiento de Paulo Freire. Prácticas de intervención político cultural

Soraya El Achkar

Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela  
y Red de Apoyo por la Justicia y la Paz.  
achkar@telcel.net.ve

*Ahora no me asomo miedosa por la ventana de la vida, a verla morir en el abuso; ahora voy por la vida defendiendo esa misma vida que un día violentamente le arrebataron a mi hijo.*

Raquel Aristimuño, madre de un joven asesinado por la Policía Metropolitana en un barrio de la ciudad de Caracas.

Ese “*ahora no me asomo*”, implica un cambio de actitudes, de opciones, de codificación del mundo que Raquel y otras muchas mujeres pobres en Venezuela asumen cuando les matan un hijo por abuso de autoridad y el cambio se da en un proceso que llamamos educación en y para los derechos humanos que no es más que una práctica política pedagógica con afán de intervención cultural. En este ensayo, pretendo apenas acercarme a esta práctica educativa desde el pensamiento de Paulo Freire, conciente de que no es la única mirada que podríamos hacer pero sí constituye una opción hecha en la defensa y promoción de los derechos humanos.

No podría comenzar mis reflexiones sobre el contexto de saber sin considerar su contexto socio-histórico. En ese sentido, podría atrevidamente señalar algunos acontecimientos en la vida de Freire que, a mi juicio, marcaron una línea de reflexión y acción comprometida.

## Contexto socio-histórico de Paulo Freire

Nació en 1921 en Pernambuco, Recife, Brasil en medio de una familia cristiana que, según él, animó su posición de “optimista crítico”, vale decir, la de la esperanza que no existe fuera de la acometida<sup>1</sup>. A los 10 años se trasladaron a Joboatao por una seria crisis económica, la cual siempre mencionará como definitoria en sus opciones.

Estudió licenciatura en derecho pero ejerció durante muy poco tiempo porque no se sentía a gusto. Su esposa Elsa Cosa, profesora de primaria influyó determinantemente

en la decisión de Freire de dejar el derecho y dedicarse a la pedagogía; fue profesor de lengua portuguesa, de historia y filosofía de la educación, trabajó durante 9 años seguidos en el Departamento de Educación y Cultura de Pernambuco, donde comenzó a pensar y practicar su método de alfabetización de adultos, por el cual es conocido en el mundo entero.

Desde 1961 hasta 1964 Freire estuvo haciendo un trabajo práctico en el campo de la educación popular, alfabetizó a más de 300 personas, diseñó una campaña de alfabetización con el Gobierno Federal, la cual pautaba la creación de unos 20 mil círculos de cultura, asunto que quedó paralizado con el derrocamiento del gobierno del presidente Goulart. Con el golpe militar en 1964, la sociología quedó prohibida y muchos científicos sociales fueron expulsados de la Universidad, encarcelados o exiliados, entre ellos, Paulo Freire.

En esta primera etapa sus ideas se centraron en: la concientización a través de la alfabetización y la educación concebida como una acción cultural dirigida al cambio social y político.

Entre 1964 y 1969 estuvo exiliado en Chile donde se vinculó al movimiento político de izquierda y de transformación agraria, fue profesor de la Universidad de Santiago, participó en la elaboración de los programas gubernamentales de educación de adultos. Los años de activismo pedagógico-político en Chile le permitieron seguir profundizando en la educación como práctica de la libertad.

1. La familia no lo orientó a aceptar la situación como expresión de la voluntad de Dios, comprendiendo, por el contrario, que había algo equivocado en el mundo que precisaba reparación (1996:32).

Contextos mundiales como Vietnam, los movimientos anti imperialistas y de liberación nacional que sacudieron el poder colonial en vastas regiones de Asia, África y América Latina, el intento de revolución socialista en Bolivia en 1952, las medidas anti imperialistas del gobierno de Jacobo Arbenz en Guatemala en 1954, la revolución cubana en 1959, el movimiento constitucionalista en República Dominicana en 1965, el golpe militar en Argentina en 1966, la instauración de los “consejos de guerra” en Colombia contra estudiantes de ciencias sociales acusados del delito de subversión, el Mayo Francés, El triunfo de la Unidad Popular en Chile en 1970, los movimientos guerrilleros en varios países como Venezuela, Colombia, Perú, Bolivia, Dominicana y Guatemala, la teología de la liberación como línea de compromiso con los más pobres, fueron marcando una tendencia en la reflexión y la acción en el campo educativo y así, se fue gestando una propuesta educativa más allá del proceso de alfabetización de adultos. Por ello sus ideas centrales en esta época fueron: Las personas deben aprender a pronunciar sus propias palabras; a través del diálogo, la persona se transforma en creadora de su historia; el proceso educativo implica una acción cultural para la liberación o para la dominación.

Entre los años 70 y 77 fue nombrado experto de la UNESCO, asumió una Cátedra en la Universidad de Harvard, se publicó “Pedagogía del Oprimido” y trabajó en el Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias, en Ginebra, desde donde pudo acompañar procesos de educación de adultos en países recién independizados y liberados de la colonización como es el caso de Angola, Guinea Bissau, Cabo Verde, San Tomé y Príncipe, convencido de la necesidad de los pueblos de hacer una ruptura radical con el colonialismo. Participó en la campaña de alfabetización en Nicaragua en la Revolución Sandinista, en Haití, Grenada y República Dominicana.

Regresó a Brasil en el año 80 y puso su empeño en una escuela pública de calidad y para todos, en igualdad de oportunidades. En 1986 murió Elza su esposa y en 1988 se casó de nuevo con Ana María Araujo.

Las ideas centrales de estos años fueron: la educación es un proceso mediante el cual todas las personas implicadas en él, educan y son educadas a la vez.

Entre 1989 y 1992 asumió la Secretaría de Educación de la Prefectura de Sao Paulo con el desafío de reconstruir el sistema escolar con la búsqueda de un modelo político-pedagógico.

Entre 1992 y 1997 se dedicó a escribir, a dar conferencias y cursos por todo el mundo, a sus clases en la Universidad de Recife y colaborar con el Partido de los Trabajadores, al cual pertenecía desde su juventud. Más de un Honoris Causa recibió de universidades españolas, reconociendo el aporte en el campo educativo y político.

Sus ideas centrales en la década de los 90 fueron: La pedagogía de la esperanza; la educación necesita tan-

to de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopías. Freire muere en 1997 con la preocupación a medio decir ¿Qué tipo de educación necesitan los hombres y mujeres del siglo que entra, para vivir dignamente en este mundo tan complejo asediado por los nacionalismos, el racismo, la intolerancia, la discriminación, la violencia y un individualismo que raya en la desesperanza.

Freire reconoce que las obras de: Marx, Lukacs, Fomm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, Merleau Ponty, Simone Weil, Arendt, Mercuse, Amílcar Cabral, El Ché Guevara, movimiento de la Nueva Escuela, (Por ejemplo Célestin Freinet, Renato Pasatore) marcaron su reflexión y su práctica educativa.

### Propuesta político-pedagógica

*Mi punto de vista es el de los “condenados de la tierra”, el de los excluidos (1997:16).*

Muchos han querido reducir el pensamiento de Paulo Freire al método de alfabetización; sin embargo la visión crítica, la intuición política sobre el ejercicio del poder, las posibilidades históricas de cambio confrontan esa visión para abrir paso a una propuesta político-pedagógica liberadora del silencio, con afán de intervención cultural. En América Latina, quienes nos hemos dedicado a la educación en derechos humanos, sin dudas, hemos hecho el esfuerzo por favorecer el pronunciamiento de los pueblos con la idea de romper con el silencio y reivindicar los derechos humanos.

Toda la propuesta educativa de Paulo Freire está fundamentada en la legítima rabia por las injusticias cometidas contra los harapientos del mundo (los sin techo, sin escuela, sin tierra, sin agua, sin pan, sin empleo, sin justicia); en el insistente esfuerzo por leer críticamente el mundo no solamente para adaptarse a él sino para cambiar lo que hoy pasa de una manera injusta; en la esperanza radical sustentada en la siempre posibilidad de transformar el mundo porque en cuanto existentes, el sujeto se volvió capaz de participar en la lucha por la defensa de la igualdad de posibilidades.

Así, desde su obra *Pedagogía del Oprimido* hasta *Pedagogía de la Esperanza*, Freire va construyendo una propuesta educativa asida en la recuperación de la palabra pronunciada de quienes se les había negado el derecho de expresar y decir su vida y en el diálogo como el acto común de conocer y, éste como el encuentro del sujeto con el mundo, asegurando que somos seres inacabados y que sólo en el encuentro con los otros y otras, vamos construyendo un saber, un contexto, el ser mismo. Toda su propuesta se centra en una esperanza movilizadora, que genera sentidos y motivaciones de carácter histórico-fundante que constituyen el presente y orienta el futuro. Una propuesta construida desde los sueños y soñar, para Freire es, por un lado, una connotación de la forma his-

tórico-social de estar siendo mujeres y hombres, porque soñar forma parte de la naturaleza humana que, dentro de la historia, se encuentra en permanente proceso de devenir y, por otro, soñar constituye un acto político necesario (1993:95).

Soñar no es una experiencia antagónica a la seriedad y el rigor científico, es la posibilidad de imaginar un mundo diferente y unas relaciones sociales, políticas que consideren a las personas como sujetos centrales del desarrollo y la plena vigencia de los derechos humanos como norte de todo plan y proyecto político. “No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza”(1993:87). La tarea ético-política es viabilizar los sueños y disminuir la distancia entre el sueño y su materialización. Freire invita a seguir creyendo en las utopías que implican, de alguna manera, por un lado, una denuncia de un presente que se hace, cada vez, más insostenible, intolerante, indignante y que sólo, la terca solidaridad, permite la resistencia pronunciada; por el otro, un anuncio del futuro por hacerse con las prácticas de hoy. Así, sueños, denuncia, anuncio, se construyen desde una intervención político-cultural contextualizada para inventarse un presente nuevo. Intervención, desde la educación como proceso de liberación, donde los educadores y educadoras deben asumir un compromiso ético con la historia y rechazar cualquier explicación determinista y fatalista de la misma porque la historia no es repetición inalterada del presente sino un tiempo de posibilidades (1996:34); el presente como la realidad que se hace y depende de lo que, como personas y grupos hagamos en él y; el futuro como utopía en tanto está permanentemente construyéndose. “Qué se puede hacer hoy para que mañana se pueda hacer lo que no se puede hacer hoy ”(1993:120).

Freire es el representante singular de muchas de las experiencias educativas de base que se han desarrollado en América Latina desde los años 70 en adelante, con una perspectiva de cambio social y de transformación política. Buena parte de la educación en derechos humanos tiene sus fundamentos epistemológicos en los postulados de Freire en tanto propuesta político-pedagógica. Su pensamiento sistematizó las ideas de la educación popular, de educación participativa, de movilización cultural y de liberación de los sectores marginados a través de la acción asociativa. Freire asumió una tendencia liberadora en la educación latinoamericana, con sentido crítico, reconociendo su dimensión política y haciendo de la acción educativa un ámbito de trabajo comunitario, cultural, estratégico para la transformación global de la sociedad. Una pedagogía dialógica como política cultural, “lo que pretende la acción cultural dialógica, no puede ser la desaparición de la dialéctica permanencia-cambio, sino superar las contradicciones antagónicas para que de ahí resulte la liberación de los hombres” (1970:233)<sup>2</sup>. De modo que también inaugura una teoría y práctica de la acción so-

cial que caracteriza un campo cultural en el que el conocimiento, el lenguaje y el poder se intersectan a fin de producir prácticas históricamente específicas que promuevan e inventen un discurso mediante el cual se desarrollen políticas de la voz y la experiencia que generen cambios a favor de la dignidad y una cultura de respeto a los derechos humanos. Por eso, su proyección se ha dejado sentir, igualmente, en la animación socio-cultural, la cultura popular, la organización comunitaria y la educación para la reivindicación de los derechos fundamentales.

En muchos de sus pronunciamientos aseguraba que no bastaba el cambio de las estructuras, sino que era preciso un cambio a nivel de personas y comunidades locales, de ahí, que coloque a los hombres y mujeres que actúan, que piensan, sueñan, hablan, dudan, odian, crean, conocen e ignoran, se afirman y se niegan en el centro de todas sus preocupaciones como educador. Asegura que no es posible entender a los sujetos ni al sí mismo exclusivamente desde las categorías de clase, género, raza sino que, además, es indispensable pensarles/nos desde las experiencias sociales, las creencias, opciones políticas, las esperanzas construidas porque las personas son tanto lo que heredan como lo que adquieren (1996:17). Asume que las personas son sujetos histórico-sociales y por ello, experimentan continuamente la tensión de estar siendo para poder ser y de estar siendo lo que heredan y lo que adquieren. Esto significa que como personas, somos seres inconclusos, programados para buscar y aprender-enseñar. Este proceso de formación forma parte de la existencia humana de la cual también es parte la invención, el lenguaje, el amor, el odio, el miedo, el deseo, la esperanza, la fe y la duda. Por eso, asegura que no se puede ser humano y no estar implicado en una práctica educativa:

Fue precisamente porque nos volvimos capaces de decir el mundo, en la medida en que lo transformábamos en lo que reinventábamos por lo que terminábamos por volvernos enseñantes y aprendices, sujetos de una práctica que se ha vuelto política, gnoseológica, estética y ética. (1996:22).

En plena cultura del silencio, Freire comenzó a elaborar una teoría educacional, convertida en la práctica, en un instrumento de expresión de aquella voz ausente y pretendidamente olvidada, que retornará a dicha cultura con afán de intervención. Una teoría educativa que asume a los hombres y las mujeres como seres que hacen su camino desde sus vivencias históricas, culturales y sociales y haciéndose se exponen para re-hacerse a sí mismos. Sujetos con vocación ontológica de intervenir el mundo, desde la comprensión de ser seres históricos, políticos, culturales. Hombres y mujeres capaces de saber que viven, y por lo tanto, saber que saben y que pueden saber más, curiosidad que coloca a los sujetos en posición de interrogación frente a la existencia misma y frente al fu-

2. Freire recibió muchas críticas por el lenguaje machista utilizado en “Pedagogía del Oprimido” y corrigió en sus próximas obras con un lenguaje de género. Pedagogía de la Esperanza. 1996. Pág. 64.

turo. Una teoría educativa entendida como acto de creación, como la posibilidad de cambiar la sociedad en el campo económico, la propiedad, las normas que regulan el derecho al trabajo y la tenencia de la tierra, la educación, la salud y sobre todo las relaciones humanas que oprimen a todos “No soy si tú no eres y sobre todo, si te prohíbo ser” (1993:95). Por eso esta educación debe entenderse como acto de conocimiento no sólo de contenidos sino de las razones de ser de los hechos económicos, sociales, políticos, ideológicos, históricos sin llegar a pensar ingenuamente que sólo la educación logrará la transformación del orden dado y la plena vigencia de los derechos humanos, sino que es una de las muchas formas de intervención político-cultural.

Por ello, el empeño serio y sistemático en los procesos de alfabetización, como un proyecto político-cultural, liberador que proporciona unas claves, desde los contextos, para hacer una lectura crítica del mundo y de la palabra, considerando que la lectura del mundo y hasta la práctica misma de transformación precede siempre a la lectura de la palabra y, la lectura de ésta implica continuidad de la lectura de aquel, desarrollando así un discurso alternativo en los sectores más desprotegidos que les faculta para promover movimientos sociales con la intención de participar en la permanente pugna por reclamar la palabra propia, la historia no dicha y el futuro como no inexorable (1997:20), conscientes de ser sujetos de derecho, copartícipes de la construcción histórica y responsables de las utopías. “La transformación es un proceso del que somos sujetos y objetos, y no algo que se dará inexorablemente” (1996:129).

La alfabetización crítica se sitúa, según Freire, en la intersección entre el lenguaje (particular forma de producción cultural), la cultura (formas ideológicas en que un grupo social vive sus circunstancias y condiciones de vida, dadas y les confiere sentido), el poder (el ejercicio de pronunciarse y transformar la realidad) y la historia (como lo que está siendo y dándose), confirmando la conexión entre relaciones de poder, conocimiento y experiencias concretas. Así, la alfabetización conforme a este punto de vista, puede facultar a hombres y mujeres para el ejercicio de los derechos humanos y puede funcionar como un instrumento para investigar las formas en que se configuran las definiciones culturales de género, raza, clase, y subjetividad como construcciones históricas, a la vez que sociales. La alfabetización puede llegar a ser el mecanismo pedagógico y político por medio del cual se establecen las condiciones ideológicas y las prácticas necesarias para inventarse otra democracia, aquella donde la distribución de la riqueza se haga con equidad y donde la producción de significados se haga de forma colectiva y la toma de decisiones sea una responsabilidad compartida y los derechos humanos una realidad.

Para Freire, entonces, la alfabetización jamás puede ser el momento de un aprendizaje formal de la escritura y de la lectura ni como una especie de tratamiento que se va aplicando a quien lo necesite. La alfabetización crí-

tica, propuesta por Freire, se convierte en el proceso mediante el cual la persona y los grupos populares, desde su universo vocabular y preocupaciones concretas lo re-codifican, asumiendo una posición política e ideológica:

La comprensión de la cultura como creación humana, de la cultura como prolongación que mujeres y hombres con su trabajo hacen del mundo que no hicieron, ayuda a la superación de la experiencia políticamente trágica de la inmovilidad provocada por el fatalismo (1996:146).

La persona y los grupos se vuelven críticos respecto de la experiencia propia, de los fenómenos que se muestran como naturales, de las estructuras aparentemente inamovibles, de la maraña de las relaciones en las cuales se producen los significados. En definitiva, es en el proceso donde se comienza a vincular la producción de nuevos significados con la posibilidad de albedrío, por ello, es un método que exige ser insertado en una acción social y cultural más amplia que la puramente alfabetizadora. Sin embargo asume que este proceso de concientización no basta para lograr la transformación de la realidad. En ese sentido, para Freire, la alfabetización es un acto de conocimiento creador, que pretende superar la percepción ingenua de los seres humanos en su relación con el mundo, la percepción ingenua de la realidad social que se presenta como anterior y superior a los sujetos y no como haciéndose, de modo que se creen las condiciones necesarias para recrear la realidad y las identidades personales y sociales.

Así, la alfabetización se convierte en la posibilidad de avanzar en la re-construcción de la cultura y el poder en el sentido de la movilización y de la organización del tejido social más desprotegido, con vistas a la creación de un poder popular. Un poder que requiere no sólo ser tomado sino reinventado, reinventando la producción, la cultura, el lenguaje, la apropiación de la teoría por parte de las masas populares y del sentido común, no para reproducirlos sino para problematizarlos y superarlos. La reinención del poder, que implica la comprensión crítica del posible histórico, que nadie determina por decreto. La reinención del poder que descubre caminos nuevos para desarrollar sujetos que participen de la construcción social local y global, por aquello del derecho que tenemos a la activa participación en las tomas de decisión, en el control y supervisión de las políticas públicas, en la denuncia para evidenciar al Estado en sus contradicciones y, por aquello de movilizar las instituciones democráticas a partir del uso que se haga de ellas. La participación es estar presentes en la historia y no simplemente estar representadas en ella. “Participación popular, para nosotros, no es un eslogan sino la expresión y, al mismo tiempo, el camino de realización democrática de la ciudad” (1997:86).

La naturaleza política de la alfabetización es tema sustancial en las primeras reflexiones de Freire y queda evidenciado en las experiencias que adelantó en América Latina y fuera del continente donde se desarrollaron procesos para comprender los detalles de la vida cotidiana y

la gramática social de la experiencia, por medio de totalidades más generales de la historia, como forma de recuerdo liberador que impulsa la lucha para derrocar dictaduras militares o para la reconstrucción social en procesos pos-revolucionarios. En ambos casos, la alfabetización se convierte en el proceso mediante el cual, los pueblos se intentan despojar de la voz del dictador o del colonizador para levantar la propia y la del colectivo y hacer uso del lenguaje propio, cargado de historicidad y pleno de significados que dan motivo a la vida misma. En el más amplio sentido político, la alfabetización es una mirada de formas discursivas y competencias culturales que construyen las diversas relaciones y experiencias que existen entre los que aprenden y el mundo.

Para Freire, el lenguaje proporciona autodefinición a las personas y los pueblos, una manera de vivir, relacionarse; entenderse, mirarse, comprenderse; es decir, que desempeña un papel activo en la construcción de la experiencia así como en la organización y la legitimación de las prácticas sociales a que tienen acceso los diversos grupos de la sociedad. El lenguaje, para Freire es el “auténtico material” de que está hecha la cultura y constituye tanto un terreno de dominación como un campo de posibilidades. Asegura, que no es posible pensar en el lenguaje sin pensar en el mundo de la experiencia social en que se constituyen los sujetos; que no es posible pensar en el lenguaje sin pensar en el poder, la ideología. Por eso, “[...] cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación lenguaje-pensamiento-mundo es una relación dialéctica, procesal, contradictoria”. (1993:64). Sólo en la medida en que se superan los discursos machistas, autoritarios, se plantea la necesidad de cambiar las prácticas que sostienen dicho discurso, entendiendo que el discurso es una forma de producción cultural, un conjunto de experiencias incorporadas y fragmentadas, que son vividas y sufridas por mujeres y hombres de forma individual o colectiva tanto dentro de un contexto socio-histórico como de un contexto de saber.

La palabra, lo repite a lo largo de toda su obra, constituye, da identidad y dicha frente al mundo, va cambiando la representación que se tiene sobre el sí mismo y sobre la vida cotidiana. Pronunciarse, nombrar y re-nombrar las experiencias o las nociones construye las identidades sociales y personales porque la palabra está poblada de significados que traducen una aproximación a la realidad y se traducen dinámicamente al encontrarse en diálogo con otros tantos pronunciamientos atravesados de acentos e intereses. La palabra encontrada con otra, se deja transformar en sus significados porque además de confirmar, cuestiona, interpela, interroga, dejando un concepto nuevo en elaboración. Asegura que, sólo cuando se nombra la realidad, se está en capacidad de cambiarla y cambiar el significado que tiene, que se le ha dado y que muchas veces aparece como natural y neutro.

Por ello, todo acto educativo debe estar centrado en la posibilidad de codificar el mundo para desvelar sus significados y el sentido de sus complejas y contradicto-

rias relaciones y estructuras. Hasta que no se evidencien las violaciones a los derechos humanos y se asuma que eso que pasa en la vida cotidiana no es “normal” sino que es consecuencia de una intención política, no se podrá trabajar para revertirlo. Freire valoró una pedagogía de la voz que dignifique la existencia misma y construya identidades colectivas asidas en los principios de autonomía. Una pedagogía que permita a los sujetos descubrirse como sujetos cognoscentes en tanto no asumen mecánicamente los discursos que circulan, que le son propios a la dominación, sino que son capaces de enfrentarlos, de-construirlos y recrearlos. Una pedagogía de la indignación para movilizar a favor de la dignidad; de la pregunta para interpelar(se) el mundo; de la problematización para dudar de las certezas construidas que inmovilizan. Una pedagogía de la complejidad, entendida ésta como la posibilidad de explicarse el mundo desde la tensión, lo contradictorio y la incertidumbre.

Freire fue construyendo una pedagogía crítica cuyo espacio y tiempo está en la esfera de la cultura y su punto de partida está centrado en las necesidades de los grupos de interés, en las evidencias cotidianas; por ello, jamás se puede aplicar su método de forma mecánica sino de forma contextualizada, situacional. Una pedagogía que facilita el análisis de los significados e interpretaciones culturales de los acontecimientos, la comprensión de los hechos y la realidad en la complejidad de sus relaciones, desde unas opciones de transformación que implican nuevos horizontes teóricos y prácticos; de modo que se pueda intervenir desde los contra discursos producidos en diálogo y posiciones de resistencia, revelando la lógica de los discursos y estructuras propias de la dominación. “La educación debe ser una experiencia de decisión de ruptura, de pensar correctamente, de conocimiento crítico” (1996:130). Una pedagogía centrada, entonces, en el diálogo cultural y la negociación cultural como transformadora de la sociedad. Una pedagogía política porque no se puede dissociar la tarea política de la tarea educativa y viceversa. Una pedagogía de la esperanza capaz de hacerse preguntas por las formas del porvenir y trabajar en función de las aspiraciones más profundas de los hombres y mujeres que desean un mundo mejor.

Una pedagogía fundamentada en el pronunciamiento que hacen los sujetos desde el proceso de concientización y éste se va a entender como el esfuerzo que hacen los humanos de conocimiento crítico de los obstáculos y de sus razones de ser; un ejercicio de curiosidad epistemológica para asumir el mundo en sus contradicciones. La concientización supone superar “falsas conciencias”, (entendida por mí como conciencias ingenuas) y desmitificar la realidad para develar sus relaciones complejas, comprometerse desde posturas utópicas y, reconocer el mundo no como un mundo hecho sino dándose dialécticamente (1984:43). Aunque en sus primeras obras se mostraba con tendencias idealistas, posteriormente asumió posiciones anti-mecanicistas, dialécticas y democráticas. Asegura haber hablado de concientización

para ser consecuente con la práctica y la percepción del momento dialéctico “conciencia-mundo”, inherente a ella. La dialéctica en Freire, es esa capacidad epistemológica de entender que solamente se puede ver, observar, aprender, analizar, comprender, aprehender, explicar y sistematizar la objetividad de todos los fenómenos del mundo desde la subjetividad humana. (1993:96). La utilización de esta categoría con todas sus potencialidades y debilidades nació de la capacidad de amar o de tener rabia, que estuvo presente en toda la vida de Freire y dialécticamente, de su necesidad de ser amado. “Soy un ser carente de amor y afecto. Necesito de ti”, solía repetirle a Ana María Araujo, su segunda esposa. Referencia que ella hace en una conferencia dada por motivo de la presentación de un audiovisual sobre la vida y obra de Paulo Freire, en Ciudad de México, en el año 1999.

La propuesta de educación planteada por Freire, reconoce que los grupos intervienen en las dinámicas sociales desde una racionalidad donde se mezcla lo narrativo, lo argumentativo, lo sapiencial, lo mágico, los sentimientos, los imaginarios, la voluntad y el cuerpo y desde esa comprensión con lo cotidiano, pueden asumirse las vinculaciones con lo nacional y lo global. Una propuesta donde se reconstruye e interviene lo público para alterar percepciones, relaciones sociales, sentidos comunes, posturas ideológicas y prácticas cotidianas, donde cabe preguntarse sobre las relaciones de poder propias y ajenas, asombrarse frente al mundo y dejarse ver con toda la postura asumida. Una propuesta para construir socialmente subjetividades, descubrir las formas de producir desigualdades; democratizar los espacios cotidianos para consolidar en última instancia, la democracia política. Una propuesta educativa que considere la belleza, la estética, la alegría, lo lúdico-simbólico, la libertad en contraposición a la permisividad, el autoritarismo, la rigidez, la manipulación y el espontaneísmo y en ese sentido, el rol de los educadores y educadoras siempre será de liderar, dirigir, ejercer autoridad, entendida ésta como la capacidad de “hacer crecer”. En ese sentido, ninguna propuesta de intervención político cultural puede obviar la formación de quien dirige estos procesos de transformación social. Es así, que Freire considera vitales los programas de formación continua a educadores y educadoras que se hacen en sus prácticas cotidianas, para que puedan crear y re-crearlas y comprender la propia génesis del conocimiento. “Cuanto más pensaba la práctica a la que me entregaba, tanto más y mejor comprendía lo que estaba haciendo y me preparaba para practicar mejor. Así como aprendí a buscar siempre el auxilio de la teoría con la cual pudiera tener mañana mejor práctica” (1997:122).

Freire se define como postmodernista radical, progresista, (1996:20) rompe con las amarras del sectarismo, reacciona contra toda certeza demasiado segura de su certeza y contra la domesticación del tiempo que presenta el futuro como algo dado de antemano y al rechazar tal domesticación del tiempo, reconoce por un lado, la importancia de la subjetividad en la historia, entendida como

posibilidad, y por otro, actúa política y pedagógicamente para fortalecer esa importancia. Parte de la idea que, es imposible conocer con rigor, depreciando la intuición, los sentimientos, los sueños, los deseos porque es el cuerpo entero el que socialmente conoce y así, la subjetividad permite reconocer y enfocar las formas en que los hombres y mujeres producen sentido desde sus experiencias, incluyendo su comprensión y las formas culturales disponibles, de modo que la subjetividad nace por la participación de los sujetos en el mundo y de la indisociabilidad entre lenguaje y experiencia. Asegura que la subjetividad define las interpretaciones que se hacen de la experiencia y por ello, nunca pueden llegar a ser neutrales, ni estar fuera de la historia y el contexto donde se produce y circula el discurso. Cualquier pronunciamiento, se hace desde una posición política, ideológica, de clase, género, raza. Asegura que la forma en la cual se expresa la palabra no es independiente de la intención y del contenido que se pretende expresar.

Asegura Freire que no somos mujeres y hombres simplemente determinados pero tampoco estamos libres de condicionamientos genéticos, culturales, socio-históricos, de clase o género que nos identifican y a los cuales estamos siempre referidos. Por eso, asegura, que el lenguaje no es más que la producción compleja y problemática de una particular comprensión del mundo, por tanto, una forma de producción cultural, que puede ser intervenida desde la decodificación.

Sería irónico si la conciencia de mi presencia en el mundo, no implicara en sí misma, el reconocimiento de la imposibilidad de mi ausencia en la construcción de mi propia presencia. No puedo percibirme como una presencia en el mundo y al mismo tiempo explicarla como resultado de operaciones absolutamente ajenas a mí (1997:53).

En una de sus últimas obras *Pedagogía de la Autonomía*, Freire se dio a la tarea de sistematizar las reflexiones que, sobre el proceso educativo de liberación del silencio, hizo y plantea que éste exige:

- *Investigación* para transitar de la ingenuidad con la que interpretamos los detalles de la vida cotidiana a la curiosidad epistemológica necesaria para revelar la complejidad del mundo que, además, tiene direccionalidad gnoseológica y política y no se pretende lejos de la realidad que se quiere intervenir desde las construcciones utópicas hechas por los sujetos.
- *Respeto a los saberes de las personas* y los grupos populares y la razón de ser de esos saberes construidos históricamente en las prácticas comunitarias a razón de necesidades sentidas y en el encuentro de los grupos con el mundo cotidiano. Tolerancia que no significa connivencia.
- *Corporificación* de las palabras en el ejemplo porque no existe el pensar acertado fuera de una práctica testimonial que lo redice en lugar de desdecir-

lo. Testimonio de vida, coherencia entre el discurso y las acciones.

- *Rechazo de cualquier forma de discriminación* porque ésta, no es más que la negación del otro como persona, como diferente y significaría la no disposición al diálogo que nos encuentra, nos hace y nos libera. Supone la intolerancia que no admite diversidad.
- *Reflexión crítica* sobre la práctica porque es pensando críticamente la práctica como se puede mejorar o cambiar y además, promover la curiosidad epistemológica de los sujetos.
- *Conciencia del inacabamiento* que coloca a los sujetos no como lo cierto, lo dado, lo inequívoco, lo irrevocable sino como sujetos que asumen que el “destino” no es un dato sino algo que necesita ser hecho y que se co-participa en el acto de creación con otros sujetos que acompañan la vida.
- *Asunción de la identidad cultural* como condición y no determinación, con la conciencia que lo que hoy somos es resultado también de lo que hemos sido y, no sólo genéticamente sino social, histórica y culturalmente y que sólo desde el reconocimiento de este condicionamiento, se puede participar no como objeto sino como sujeto de la historia.
- *Respeto a la autonomía* de las personas considerando, por una parte que, nadie es sujeto de la autonomía ajena y que ésta se logra con las experiencias en la toma de decisiones, por lo tanto también es inacabada y; por la otra, el respeto por la autonomía de las personas es un imperativo ético que facilitará el aprendizaje y el crecimiento en la diferencia.
- *La lucha por los derechos humanos*, no sólo como derecho sino deber con el presente y con el futuro, en tanto las reivindicaciones de hoy, se convierten en las posibilidades de disfrute de quien venga detrás.
- *Aprehensión de la realidad*, que significa partir de lo cotidiano en el contexto socio-histórico y en el contexto del saber para construir, reconstruir y recrear la cotidianidad.
- *Alegría y esperanza* como condimento indispensable de la experiencia histórica. Creer que el cambio es posible porque el mundo no es sino que está siendo permanentemente y, por lo tanto, se puede intervenir.
- *Curiosidad epistemológica* que convoca a la imaginación, la intuición, a las emociones, la capacidad de conjeturar, de hacerse preguntas y reflexionar sobre la intencionalidad de las preguntas mismas.
- *Compromiso* desde la convicción que no se puede estar en el mundo siendo una omisión sino un sujeto de opciones, que no se puede estar de forma indiferente y de brazos cruzados frente a los atropellos contra los más débiles, los mecanismos de impunidad y la injusta distribución de los bienes del mundo.

- *Comprender que la educación es una forma de intervenir* el mundo y por tanto no puede considerarse neutra, indiferente, desideologizada sino, por el contrario la educación exige asumir la historia, posiciones, rupturas, contradicciones, decisiones a favor de unos u otros.
- *Libertad y autoridad* como principios de una democracia radical en tanto implican un ejercicio de toma de decisiones, aún a riesgo de equivocarse. Saber escuchar porque el que escucha, asegura Freire, puede entrar en el movimiento interno del pensamiento ajeno y escuchar así la indignación, la duda, la creación, de quien comunicándose se constituyó. Es escuchando que se aprende a hablar con la otredad y es la condición que prepara a los sujetos para colocarse en una posición.
- *Disponibilidad para el diálogo* no como una técnica, sino como táctica eminentemente ética y epistemológica, cognoscitiva y política, como un proceso de rigor, en el cual existe la real posibilidad de construir el conocimiento filosófico-científico, aceptar al diferente y asumir la radicalidad en el acto de amar. El diálogo es más que un método, una postura frente al proceso de aprender-enseñar y frente a los sujetos que “unos enseñan, y al hacerlo aprenden y otros aprenden, y al hacerlo enseñan” (1993:106). Por ello, define el diálogo como un proyecto de encuentros donde nadie educa a nadie, todos nos educamos entre sí, mediatizados por el mundo propio y como la siempre posibilidad de producir acuerdos argumentados, entablar negociaciones, formular propuestas y solucionar conflictos (1970:86).

El dialogo, asegura, es una forma de estar siendo crítico y amoroso en el mundo, aprendices del mundo, de la vida, de los sentimientos, de los límites y posibilidades. Es estar siendo reconociendo la otredad y diciendo la palabra, asumir que no es la única que está pronunciándose sino que es una en la diversidad. Es existir involucrada y activamente porque permite que los sujetos reconstruyan sus propios pensamientos y virtudes al escuchar el discurso circulante y al pronunciarse desde su universo vocabular que no es más que el universo de significaciones. Para Freire, el dialogo no existe fuera de una relación, por ello, el proceso que se da en el diálogo de reflexión común, de pensarse, explicarse, verse, leer el mundo, proyectarse es, sin duda, relacional. El ser humano no puede pensar(se) solo, sin los otros y otras. En ese, sentido, existe un “Pensamos” que establece al “pienso”.

El diálogo se dará siempre que se esté en condiciones de igualdad, en una relación horizontal, que favorece la síntesis cultural, en tanto que los sujetos son activos, se co-intencionan al objeto de su pensar y se comunican el significado significativo que termina por hacer síntesis y no una invasión cultural. No puede haber desarrollo con sentido de equidad sin diálogo, en tanto que el modelo se

construye desde el diálogo de saberes y no puede haber construcción del conocimiento colectivo ni aprendizajes significativos sin diálogo. Siempre precisamos del otro para aprender, crecer, desarrollarnos. No existe “Yo” si no existe “Tú”. El diálogo se da sobre el objeto a ser conocido, sobre la representación de las realidades a ser decodificada, asunto que permite la profundización del conocimiento del mundo para transformar las realidades. El diálogo parte del sentido común, respetándolo, considerándolo y también propendiendo su superación.

El diálogo, afirma Freire, debe ser la práctica de los que quieren construir un mundo mejor y más justo, en tanto asume que el mundo está conformado por sujetos cognoscentes y amorosos que se realizarán y participarán en la creación y re-creación de su cultura sólo en el encuentro dialógico. Por ello demanda, actitudes constantes de re-verse, de saberse con la obligación de compartir con confianza y con humildad, saber que aunque tenemos algo que decir, no somos los únicos que tenemos algo que decir sino que la palabra del otro o la otra tiene también una posición. El diálogo es, en Freire, una actitud y una práctica que desafía al autoritarismo, la intolerancia, los fundamentalismos y la homogeneización. Es la capacidad de reinención y la condición del desarrollo de una cultura de encuentros entre los semejantes y los diferentes para la tarea común de actuar y saber y, es la fuente de poder desde su carga de criticidad, historicidad y realidad contenidas en el lenguaje y las relaciones. La dialogicidad se plantea como lo humanizante y una manera de romper con el silencio que no constituye a los sujetos en su quehacer como persona.

Estas premisas político-pedagógicas sistematizadas en una de sus últimas obras *Pedagogía de la Autonomía*, recogen una práctica educativa asida en una ética universal como quien se reconoce en presencia del mundo, capaz de pensarse, intervenir, cambiar lo dado, reconocerse condicionado, soñar y saberse responsablemente en construcción de la historia por inacabada que es y reconocer que la educación es siempre un quehacer político.

Mi gusto de leer y de escribir se dirige a una cierta utopía que envuelve una cierta causa, a un cierto tipo de nuestra gente. Es un gusto que tiene que ver con la creación de una sociedad menos perversa, menos discriminatoria, menos racista, menos machista que ésta. Una sociedad más abierta, que sirva a los intereses de las siempre desprotegidas y minimizadas clases populares y no sólo a los intereses de los ricos, de los afortunados, de los llamados “bien nacidos” (1997:168).

### **Una experiencia venezolana de educación en derechos humanos desde los principios Freirianos**

*La Red de Apoyo por la Justicia y la Paz* es una organización no gubernamental de defensa y promoción de los derechos humanos centrada en el derecho a la vida,

la integridad física, la seguridad personal y la inviolabilidad del hogar. Por ello, desde 1985, fecha de su fundación hasta el presente, se ha dedicado a acompañar a familiares de víctimas y a las víctimas de abusos policiales o militares en Venezuela. La Organización tiene una clara opción política por los vomitados del sistema, por aquellas personas que han sido excluidas del sistema de administración de justicia y son víctimas de la criminalización de la pobreza. Leer, interpretar, dialogar con Freire ha animado nuestras opciones, la reflexión sobre las relaciones de cultura y poder y sus vínculos con los derechos humanos. También ha contribuido a consolidar una práctica sustentada en el diálogo, la lectura crítica de la sociedad y sobre todo una práctica comprometida con la transformación. Freire ha orientado desde sus propias prácticas y reflexiones la defensa y la promoción de los derechos humanos que desde 1985, la Red de Apoyo ha asumido como misión.

### **La palabra pronunciada libera, el diálogo funda motivaciones...**

Desde la organización hemos promovido la denuncia como un mecanismo de lucha contra la impunidad y la cultura del silencio. La denuncia, además de ser una vía jurídica, se convierte en un proceso de liberación del silencio y un mecanismo pedagógico para que la gente se pronuncie y pronunciándose, se recoloque ideológicamente desde las prácticas cotidianas. Con la denuncia, los más pobres, a quienes se les ha negado todo, incluyendo la voz, asumen su capacidad de ser sujetos de derecho con la conciencia de la historicidad. Al formular la denuncia, están diciendo la palabra nunca antes pronunciada; escribiendo la denuncia, comienza una re-lectura del mundo desde categorías de análisis asidas en la complejidad, la historia, la ideología, el contexto social y así, la denuncia, que no es más que una lectura del mundo dicha, pronunciada, se convierte en un proceso de “cada vez más” curiosidad epistemológica, “cada vez más” compromiso por la defensa de los derechos humanos. Al principio, lo hacen de forma muy tímida y poco atrevida, más adelante con la rabia aguantada y luego con las certezas de la ley y el derecho a la justiciabilidad. “Al principio no me atrevía a marchar con el resto de las madres, pero un día me animé y lo hice. Desde entonces, soy otra persona”, lo declara Mireya López, madre de un joven asesinado por la Policía Metropolitana en el barrio Blandin, en la ciudad de Caracas. La palabra pronunciada una y otra vez facilita un proceso de replanteamientos de las nociones sobre el sí mismo, la otredad, el contexto, las instituciones, los conceptos y hasta las relaciones porque en el encuentro con quien la recibe y en el proceso dialógico se abren posibilidades de redefiniciones que al incorporarlas, se traducen en nuevas prácticas sociales.

Denunciar, no sólo en las instancias establecidas sino hacer uso alternativo del derecho es entender la denuncia como un hecho educativo, pleno de posibilidades e intenciones ideo-políticas. Pararse en las esquinas del Congreso, repartir unos volantes, enfrentarse a los medios de comunicación, sensibilizar a los transeúntes, explicar las razones de la protesta una y otra vez, abordar algún parlamentario para que se apropie del tema, recoger firmas por su caso o de otros y otras, tomar un parlante, alzar banderas blancas, discutir y explicar la diferencia entre delitos y violaciones a los derechos humanos o pasear de esquina a esquina con la foto de su hijo muerto hace de la calle un santuario, un espacio de diálogos, un museo para no olvidar, una oda a la esperanza, un aula de clase sobre poder, un espacio de encuentros y desencuentros que van afinando una visión, una personalidad, un sentido de identidad y una causa que se va haciendo común, asociativa.

La calle, el pronunciamiento, la palabra hecha denuncia desde la relectura del mundo ha servido para desmitificar el poder de las instituciones, evidenciar al estado en sus propias contradicciones, asumir compromisos con los más débiles, los más vulnerables, descubrir las marañas propias de las relaciones, abandonar ingenuas conciencias, re-plantearse un proyecto de vida, construir relaciones desde el reconocimiento en la otra persona y reforzar las capacidades de los sujetos de incidir en las mismas calles donde nació su propia conciencia de compromiso asociativo. Es en la calle y con la denuncia donde comienzan a darse cuenta que somos seres inacabados, que somos seres en aprendizaje permanente porque somos infinitos como son inacabadas las estructuras y la democracia también y que por ello, tenemos la capacidad de intervenirlas. La calle y la palabra reconstruida para denunciar se convierten en un motivo social que ha impulsado la acción política y la reivindicación de los derechos humanos.

La denuncia también se convierte en un espacio terapéutico, en tanto se recrea el sentido de la vida, se recupera la auto estima y se reafirman identidades personales y colectivas. Desde la organización, en estos 15 años de trabajo se ha podido presenciar cómo las mujeres, (madres cuyos hijos o hijas han sido asesinadas por la policía o funcionarios militares) llegan a la Red de Apoyo sin ganas de seguir viviendo, con el dolor enquistado, con la voz y el movimiento paralizado y se levantan en la medida que asumen el pronunciamiento y así, de lo privado pasan a una apropiación de los asuntos públicos, de una actitud individualista a una postura asociativa, del silencio licencioso a una denuncia corajuda, de la confianza en las instituciones a la duda razonable, de la apatía política al libre ejercicio del poder, de la indiferencia a un dolor regado por todo lo que pasa alrededor, de la pre-ocupación exclusivamente familiar a la solidaridad co-

munitaria, de una actitud conformista a la resistencia analítica, de las reflexiones reduccionistas y mediatizadas al abordaje del problema desde la complejidad como criterio metodológico, del olvido tradicional a la reconstrucción de la memoria, de la desesperanza a la utopías movilizadoras. “Ahora ya no puedo callar más. Defiendo mi derecho y el de los demás” Ketty Herrera, madre de un joven asesinado por la Policía Metropolitana en el Boulevard de Catia.

Sin duda que la denuncia como estrategia de liberación del silencio, tiene afán de intervención cultural y política porque con cada pronunciamiento se va gestando un nuevo sujeto capaz de exigir sus derechos, relacionarse con el Estado desde la conciencia de igualdad de oportunidades, replantearse las relaciones familiares y comunitarias desde la equidad, exigir respeto y dignidad, problematizar críticamente su propia práctica y construir proyectos de forma asociativa con la convicción que somos seres en comunidad.

### **Escribir y decir el mundo, es ya cambiarlo...**

[...] antes me hablaban de la muerte, ahora yo hablo de la muerte y me pronuncio ante ella, ante las muertes de nuestros hijos, ahora voy del brazo de nuestros muertos por las mismas calles que transitaban en vida, buscando esa justicia que se esconde, que se nos escapa entre los mismos asesinos y la complicidad de los árbitros [...].

Así lo declara categóricamente Raquel Aristimuño, madre de Ramón Ernesto Parra joven asesinado por la Policía Metropolitana en un barrio de Caracas.

Raquel y otras tantas mujeres y unos pocos hombres<sup>3</sup> se atrevieron, en una experiencia literaria, a decir la palabra y diciendo la palabra, leer y decir el mundo. Un taller literario sobre la muerte, la impunidad, la justicia y el perdón permitió que mujeres y hombres, a partir de sus propias nociones de estos temas, a partir de sus experiencias, sus dolores, sus saberes acumulados, sus sentires y pensares, se encontrarán con las nociones de otros muchos y la de sus compañeras en duelo para reorganizar y hacer nacer un conocimiento nuevo, reestructurado y con la suficiente fuerza como para impulsar un nuevo proyecto de vida. “Tenemos que convertir las lágrimas en fuerza y el dolor en poder” Así lo declara Elsa Díaz, madre de un joven asesinado en el barrio Blandín, en Caracas, por agentes de la Policía Metropolitana.

Al principio, las palabras no lograban articularse para expresar un sentimiento, una noción, una historia y apenas unos días de trabajo trayendo la cotidianidad, el chorro de palabras no se dejó esperar. Comenzaron a salir, a encontrar-

3. Cabe señalar que las víctimas suelen ser hombres, entre 15 y 28 años de edad, todos de sectores populares pero quien denuncia y hace seguimiento al caso en el 90% son mujeres.

se las palabras para armar nuevos significantes que cambiaban la historia. “Yo aprendí a nunca callar y no dejarme vencer, siempre seguir adelante en la lucha para que cese la impunidad” Elsa Díaz.

Fue un taller literario que consideró no sólo las palabras sino su contexto, no sólo el universo vocabular de las mujeres sino el afectivo, no sólo las circunstancias sino las utopías y por eso, cada escrito, cada construcción generó la posibilidad de reelaborar una construcción discursiva, una nueva producción cultural que les cambió la vida y las prácticas. “Ahora, después de la muerte de mi hijo, todas las muertes duelen, todas las siento. Ahora tengo el dolor regado” Raquel Aristimuño.

Mujeres y hombres que nunca habían pensado en la posibilidad de escribir, comenzaban a leer - escribir la historia nunca contada, las experiencias de vida muy particulares pero evidentemente generalizadas. “Perdóname hijo por ser pobre y catiense”, lo escribe Alicia Ríos, tía de Marlon Arias, asesinado por la D.I.S.I.P policía política, en un barrio de Caracas, haciendo conciencia de lo difícil que es para los pobres conseguir justicia. Esa historia aparentemente desaparecida, olvidada y que no tiene espacio ni reconocimiento en el mundo de las palabras comentadas por aquello de los intereses ideopolíticos comenzaba a recrearse con palabras que mágicamente fueron alineadas para reconstruir la memoria colectiva de un pueblo que camina en medio de interrogantes de luchas y esperanzas “No me pidas que olvide, porque me estás pidiendo que muera” Glenda Ríos, madre de Marlon Arias. Quien se niega a seguir caminando sin re-construir la memoria y ahora escribir su historia y mostrar el rostro de la pobreza, las estructuras, las formas de relación con el poder, las creencias más profundas en fin, mostrar el rostro de una cultura y comprender la historia como una posibilidad de lucha y construcción del futuro. (2000:9).

Esta experiencia fue asumida por la *Red de Apoyo por la Justicia y la Paz* desde la comprensión que la persona es relación afecto simbolizada y que la palabra es relación más que explicación o aprehensión individual y por tanto, quienes la pronuncian son capaces de recrear la historia y la realidad porque no comunica un contenido sino un afecto - vida y por ello, posibilita re-fundar, aunque no de manera mecánica, el modo de la relación vivida entre las personas. Sin duda, con cada reconstrucción verbal, se estaba redimensionando el futuro, desde las condiciones socio-históricas.

Escribo mi muerte...

Siento a mi madre a mi lado, aunque se que no lo está ya que hace dos años murió. Pero mi padre me la recuerda cuando regaña a mis hermanos por escribir poemas o historias. El no quiere que lo hagamos ya que

los demonios nos llevarán como lo hicieron con mi madre. No es justo que por ser pobres no podamos escribir sobre las fuerzas de las almas, sobre lo impresionante que es ver el amanecer o saber la belleza ignota que contiene la noche. No aguanto ver a mis hermanos derramar lágrimas de ira. Se que odian a mi padre como se odia a la lluvia en lo que se esperaba fuera un día lluvioso, lo odian como se odia una mentira de una persona querida, lo odian como se odia a un enemigo a muerte.

Se que al terminar de escribir esta historia mi cuerpo sin vida irá bajo la tierra, pero no me importa ya que he cumplido mi sueño por unos minutos. Siento que me tiemblan las piernas, el miedo invade mi corazón y mi mente, ya que no tengo más palabras para terminar de escribir mi muerte, pero sí tengo un pensamiento que me enloquece: Los pobres no somos iguales a los demás.

Alexis Medina, 15 años de edad, hermano de Rolando Díaz, asesinado por la Policía Metropolitana en un barrio de Caracas.

Caracas, mayo 2001

## Referencias bibliográficas

- Freire, Paulo 1970 (1988) *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores. Edición N° 51.
- \_\_\_\_\_ (1977) *Cartas a Guinea Bissau*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- \_\_\_\_\_ 1969 (1998) *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno Editores. Cuadragésima séptima edición.
- \_\_\_\_\_ (1997) *Política y Educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- \_\_\_\_\_ 1973 (1987) *¿Extensión o comunicación?*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- \_\_\_\_\_ (1997) *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo Veintiuno Editores
- \_\_\_\_\_ (1996) *Cartas a Cristina*: México: Siglo Veintiuno Editores.
- \_\_\_\_\_ (1993) *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- \_\_\_\_\_ (1984) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- \_\_\_\_\_ (1997) *La educación en la ciudad*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- \_\_\_\_\_ e Ivan Illich (1975) *Diálogo*. Lima. Perú: Ediciones Búsqueda.
- Red de Apoyo y Museo Jacobo Borges (2000) *El Platillo de la Balanza*. Caracas: Grupo Galaxia.