La Tercera Tesis y el debate Freire - Lenin

Flora M. Hillert[1]

Presentación

En la Tercera Tesis sobre Feüerbach, Marx había planteado que el educador necesita ser educado, y que tanto los hombres como las circunstancias se modifican en la práctica revolucionaria; podríamos decir, al realizar una praxis transformadora avanzada.

En la Tercera Tesis, Marx (1818-1883) enuncia la contradicción de la pedagogía burguesa, y formula una respuesta, pero con ese planteo recién comienza el problema teórico práctico de su superación: toda la pedagogía o todo el dispositivo educacional montado desde el siglo XVII, hace 400 años, concibe - entre otros rasgos solidarios con éste -, al educador sobre el educando. Claro que el modelo ha tenido un antes milenario, y la contradicción tampoco ha sido resuelta en las experiencias socialistas

En su propuesta del Partido como educador, Lenin (1870 - 1924), filósofo de la praxis política, reafirma en este aspecto los principios de la pedagogía burguesa.

Freire (1921-1997), mencionando a Lenin, al tiempo que lo elogia, sienta las bases prácticas y teóricas de una educación emancipatoria, opuesta al dispositivo moderno, que practica e indaga en su actividad como educador en el Tercer Mundo, como educador en los movimientos de liberación del siglo XX.

Entre Freire y Lenin es posible establecer un contrapunto, un diálogo, obviamente virtual puesto que sus autores no fueron contemporáneos.

El replanteo de Freire no hubiera sido posible sin los aportes de Gramsci (1891-1937) acerca de la cultura y de los intelectuales, a quien Lenin no conoció y Freire nombra sólo en sus últimos años, después de haber realizado sus publicaciones y actividades más importantes.

En los albores del siglo XXI, en una Amárica Latina que vuelve a poner en la agenda el socialismo, un nuevo socialismo, con sujetos y tareas distintas de las clásicas, el problema de una nueva educación vuelve a ser candente.

a) La TerceraTesis y el problema pedagógico - político en Marx

La Tercera Tesis enuncia probablemente por primera vez un problema milenario, que la educación burguesa ha convertido en dispositivo generalizado, y que se reafirmó en las experiencias socialistas:

> *La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por lo tanto, los hombres modificados son producto*

---

[1] Profesora Titular de EDUCACIÓN I, .Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras.Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Facultad de Filosofía y Letras.Universidad de Buenos Aires

> *de circunstancias distintas y de una educación distinta, olvida que son los hombres quienes cambian las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. Conduce, pues, forzosamente, a la división de la sociedad en dos partes, una de las cuales está por encima de la sociedad (así, por ejemplo, en Robert Owen).*
> *La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo pueden concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria."* (Marx, C., 1973)

Pero no lo resuelve.

En este punto vale la pena detenerse a pensar quién es el educador en la sociedad moderna, quién es el moderno príncipe: el moderno príncipe, el que construye y ejerce hegemonía, es en primer lugar el Estado, como dirigente, organizador de la vida social - además, y no por nada, el Estado asume necesariamente, o naturalmente, tareas docentes y educacionales - ; son los partidos, que educan en sus principios, y se suceden o se apropian del aparato de Estado desde donde los propagan y realizan; es la escuela, como institución especializada en educar; es el docente.

En todas estas instancias los sujetos ejercen la relación pedagógica, y en general lo hacen según el modelo denunciado por Marx, de *división de la sociedad en dos partes, una de las cuales está por encima de la sociedad*.

Por eso dice Gramsci que *"... la relación pedagógica no puede ser reducida a relaciones específicamente "escolares" ..."*. Esta relación se da

> *...entre capas intelectuales y no intelectuales; entre gobernantes y gobernados; entre élites y adherentes; entre dirigentes y dirigidos; entre vanguardias y cuerpos de ejército. Cada relación de "hegemonía" es necesariamente una relación pedagógica....* (Gramsci, A., 1975.: 34).

b) La propuesta pedagógico - política de Lenin en el Qué Hacer

En la propuesta de Lenin predomina sin ninguna duda el modelo denunciado por Marx, aún cuando por momentos el mismo Lenin se permita el asomo de una duda o una acotación controversial. Kant lo había expuesto con máxima claridad en la Crítica de la Razón Práctica[2]: conocimiento elaborado por los filósofos, y difundido al público a través de un cuerpo de especialistas. Lenin en este punto no supera la Modernidad, no resuelve el problema planteado en la Tercera Tesis.

---

[2] "En una palabra: la ciencia (buscada con crítica e iniciada con método) es la puerta estrecha que conduce a la sabiduría, si por ésta se entiende, no solamente lo que debe hacerse, sino lo que ha de servir de guía a los maestros para allanar y hacer cognoscible el camino a la sabiduría, que cada cual debe recorrer, y poner a los demás a cubierto de extravíos; una ciencia cuya guardiana debe seguir siendo siempre la filosofía, en cuyas sutiles investigaciones no debe intervenir para nada el público, aunque sí debe interesarse por las doctrinas que son las que podrán ilustrarlo con la debida claridad después de haber sido elaboradas de este modo." Kant, E.:Editorial Losada, Buenos Aires 1993, p. 173.

Lenin consideraba al marxismo como conocimiento acabado y armónico, todopoderoso porque es cierto.

Entre todos los saberes, el marxismo privilegió a la ciencia, la teoría, la recionalidad, como cúspide del saber humano; por el contrario, los populistas rusos de fines del siglo XIX y principios del siglo XX consideraban que la sabiduría residía en el pueblo, especialmente en el alma o el corazón del pueblo, y se dirigían a aprender del pueblo. Entre elitismo y basismo no hubo diálogos constructivos, sino una polémica demoledora, que décadas después se convertiría en represión al disenso; no hubo síntesis, sino vencedores y derrotados. Primó el autoritarismo, el antagonismo al interior del propio campo popular, por sobre la posibilidad del diálogo.

Frente a las críticas populistas, Lenin defiende ardientemente la aspiración de resolver primero los problemas en la teoría, para luego convencer de la justeza de esa solución al partido y a las masas. (Lenin, V.I., 1959: 403)

Son conocidos los postulados marxistas leninistas en este sentido:

- El socialismo se ha convertido en ciencia y es necesario tratarlo como tal, es decir, estudiarlo.
- La doctrina de Marx es un conocimiento completo y armónico.
- Este conocimiento no puede sino venir de afuera de la experiencia obrera y popular espontánea, desde el campo de la intelectualidad
- Este conocimiento dirige la práctica, se aplica a la práctica: sin teoría revolucionaria no puede haber actividad revolucionaria consecuente, dirigida a la toma del poder político.
- El partido debe organizarse en base a un núcleo de revolucionarios profesionales.
- El marxismo educa al partido, el partido educa educa a las masas. La vanguardia juega un papel educador, para hacer penetrar la conciencia en el movimiento espontáneo.
- El partido debe elaborar un programa y un plan táctico, y ganar para ellos a las masas.
- En la propia organización partidaria se verifica una estratificación de los intelectuales - en términos de Gramsci, los grandes intelectuales creadores de ideología, los organizadores y difusores, y quienes aplican la línea-; se genera una estructura jerárquica piramidal.

Ya se dijo que esta propuesta pedagógica profundamente asimétrica no nace con el leninismo. Pero quizás ayuden a entender la envergadura del salto revolucionario que se proyectaba, los datos sobre la asimetría educativa real en la Rusia zarista. En 1917, el 80% de los habitantes eran analfabetos; en algunas regiones el índice se elevaba al 95%. Un semanario especializado sostenía en 1906 que liquidar el analfabetismo en Asia Central, donde muchas lenguas carecían de alfabeto gráfico, insumiría 2.600 años. Siguiendo este cálculo, ese objetivo habría sido cumplido hacia el año 4.506 de nuestra era. El socialismo resolvió en lo fundamental esta situación antes de la segunda guerra mundial.

El tribuno socialdemócrata como agitador y propagandista

Dada la preeminencia de la lucha teórica, ideológica, el tribuno socialdemócrata, que trabaja para introducir la ideología proletaria en las masas, debe ser un difusor de ideología. El discurso es unidireccional, las masas reciben el mensaje transmitido en forma de agitación y propaganda.

El marxismo, dice Lenin, abre a la socialdemocracia las perspectivas más amplias, *".....poniendo (si podemos expresarnos de este modo) a su disposición las potentes fuerzas de millones y millones de hombres de la clase obrera, que se alza a la lucha "espontáneamente".* (Lenin, op. cit.:399).

Poner las masas a disposición de la organización de vanguardia, hacer penetrar la ideología en la clase obrera, conquistar las conciencias, ganar para el partido, es el lenguaje y la visión del Qué Hacer sobre este problema.

Freire dirá que esta pedagogía, en la cual el educando es pasivo, receptáculo, reproduce los métodos de conquista, colonización, dominación, y no puede dar por resultado desalienación o emancipación. Y recalca que no es con propaganda que los oprimidos llegarán a insertarse críticamente en la lucha,como sujetos y no como objetos. (Freire, 1973., 70)

Fue Gramsci quien desarrolló la noción de hegemonía no sólo como hegemonía política, sino especialmente como hegemonía intelectual y moral, como hegemonía cultural.

Habiendo abrevado en los aportes de Gramsci, Williams diferencia ideología de hegemonía: mientras la ideología es un sistema de significados, valores y creencias más o menos totalizador - una cosmovisión - es conciencia, es lenguaje, es pensamiento expuesto en forma verbal o escrita relativamente articulado, formal y, sistemático, y se puede reconstruir retrospectivamente, la hegemonía es a un tiempo una situación material y un horizonte intelectual, moral, cultural que se nos impone, que satura nuestra actividad diaria desde los intereses predominantes en la sociedad - intereses de sojuzgación o liberación -. No tiene forma preferentemente conciente. De hecho, Williams incluye en la hegemonía lo que Althuser denomina la ideología práctica, pero no reduce la hegemonía a la ideología práctica.

Quien se proponga modificar no sólo la ideología sino también la hegemonía, debe plantearse cambiar las relaciones sociales, realizar un largo trabajo cultural entre los dominados. A eso se dirige la obra de Freire, quien defiende el carácter eminentemente pedagógico de la revolución. Afirma que si un liderazgo revolucionario, humanista, puede tener problemas, mayores problemas tendrá si intenta hacer una revolución para las masas y no con las masas (Freire, P, op cit., 165).

Freire no entendía cultura como hegemonía ni como modo de vida, sino como todo aquello que es creado por el hombre, desde una visión antropológica. Fue con esta concepción de cultura que escribió y trabajó, problematizando los significados de la cultura.

Y en 1969 dijo que una revolución que no logre revolucionarizar la cultura, se dirige al fracaso.

c) Lenin y su actividad como filósofo de la praxis

Claro que la controversia existía en las propias exposiciones de Lenin, quien por momentos afirmaba unos y otros contenidos sin percatarse de las contradicciones, o señalándolos de pasada, como en la cita anterior cuando deja expresada su duda -*"(si podemos expresarnos de este modo)"*- acerca de que el marxismo pone millones de seres a disposición del partido. Lenin no acaba de tomar conciencia de estas contradicciones, de la necesidad de problematizarlas, de tender puentes entre ideas opuestas, de elaborarlas en mayor profundidad.

De la misma manera, afirma que la teoría revolucionaria no puede surgir de las masas obreras sino de los intelectuales, pero en una nota al pie de página, da cuenta de otra idea, que no desarrolla: dice que los obreros pueden participar de la elaboración de la teoría, sólo que en ese caso no lo hacen como obreros, sino como intelectuales.

Gramsci desarrollará este pensamiento al distinguir entre situación y posición, y formular que *"todos los hombres son intelectuales"* pero algunos desempeñan además una función intelecual en la sociedad.

En el análisis de muchas situaciones Lenin reconoce no sólo los componentes racionales sino también los emocionales, capta cuándo los obreros luchan movidos por la desesperación y el deseo de venganza, llama a movilizarse con decisión y abnegación, proclama que el marxismo imprime un gigantesco impulso a la iniciativa y a la energía de los socialdemócratas, dice que es tan necesario comprender como sentir, sentir como comprender, y en realidad toda su vida fue apasionada.

A pesar de privilegiar el papel de la teoría, en muchos casos Lenin otorga un papel relevante a la práctica. Explica que las ideas claras sobre amigos, enemigos, autocracia, no saldrán de los libros, sino de la educación en la acción, en la actividad revolucionaria. Y que la vanguardia no puede exhortar a los demás a la acción sin dar el ejemplo ante cada injusticia, en el lugar preciso y en el acto. (Lenin, V. I., op. cit.: 420, 422)

Schuster, filósofo y profesor de la Universidad de Buenos Aires, subraya la aguda conciencia y visión política de Lenin, su liderazgo, voluntad y firmeza, su perspicacia para captar el momento preciso, lo nuevo y original de la situación, proponer y realizar una revolución en la que el papel subjetivo de la vanguardia es fundamental, casi milagroso: enseñar a la revolución, imponer la propia voluntad a la historia, desarrollar la praxis de moverse en política, modificar una y otra vez las consignas en detrimento de la teoría, recordando que *"gris es toda teoría pero verde es el árbol dorado de la vida"*.

Pero su capacidad política y organizativa no cambian los escritos donde plasma su concepción del conocimiento y de la organización partidaria, su concepciones sobre la relación de la vanguardia con las masas.

Gramsci destaca el papel de Lenin como filósofo de la praxis. Refiriéndose al problema de la igualdad, dice:

> *En la historia, la "igualdad" real, o sea, el grado de "espiritualidad" alcanzado por el proceso histórico de la "naturaleza humana", se identifica con el sistema de asociaciones "privadas y públicas" "explícitas e implícitas" que se anudan en el Estado y el sistema político mundial: se trata de "igualdades" sentidas como tales por los miembros de una asociación y de "desigualdades" sentidas por las diversas asociaciones; igualdades y desigualdades que valen en tanto se tiene conciencia de ellas, individualmente o como grupo. Así también se llega a la igualdad o ecuación entre "filosofía y política", entre pensamiento y acción, esto es, a una filosofía de la praxis. Todo es político, incluso la filosofía o las filosofías, y la única "filosofía" es la historia en acción, es decir, la vida misma."* (Por eso) *"...se puede afirmar que la teorización y la realización de la hegemonía realizada por Ilici ha sido también un gran acontecimiento "metafísico."* (Gramsci, A., 1975: 41)

Nótese el entrelazamiento, la casi identificación entre "espiritualidad" y "objetividad", entre lo sentido subjetivamente y lo institucionalizado, la preeminencia de la historia por sobre la lógica.

d) Freire y el giro coperniquiano en la pedagogía: avances en la solución del problema planteado en la Tercera Tesis

Freire nos ofrece reflexiones y experiencias que instituyen una nueva praxis educativa.

Para comprenderlo, es necesario recordar los afluentes de su teoría, las que abarcan la teología de la liberación, el existencialismo católico y ateo, la psicología culturalista, el marxismo, la nueva sociología de la educación, rescatando de cada uno de estos pensamientos - que para el epistemólogo pueden resultar irreconciliables - , todo lo que pueda nutrir su praxis educativa.

Acerca de cómo las raíces religiosas de Freire pueden haber influido en la elaboración de su pegagogía, puede ser útil la siguiente reflexión de Gramsci:

> *La fuerza de las religiones, y especialmente de la iglesia católica, ha consistido y consiste en que ellas sienten enérgicamente la necesidad de la unión doctrinaria de toda la masa "religiosa" y luchan para que los estratos intelectualmente superiores no se separen de los inferiores.La iglesia romana ha sido siempre la más tenaz en la lucha por impedir que se formen "oficialmente" dos religiones: la de los "intelectuales" y la de las "almas simples".*(Gramsci, A., op. cit.:16)

Gramsci historia que desde la aparición de la Compañía de Jesús la iglesia ejerce *"...una disciplina de hierro sobre los intelectuales a fin de que no pasen de ciertos límites...",* para no aumentar la distancia con los simples, y mantener a éstos en su filosofía primitiva de sentido común.

Por el contrario,

> *La posición de la filosofía de la praxis es antitética a la católica: la filosofía de la praxis no tiende a mantener a los "simples" en su filosofía primitiva de sentido común, sino, al contrario, a conducirlos hacia una concepción superior de vida. Se afirma la exigencia del contacto entre intectuales y simples, no para limitar la actividad científica y mantener la unidad al bajo nivel de las masas, sino para construir un bloque intelectual - moral que haga posible un proceso intelectual de masas y no sólo para pocos grupos intelectuales.* (Gramsci, A., op. cit.:19)

En Pedagogía de Oprimido, Freire va a debatir especialmente con el Qué Hacer, cuestionándolo en profundidad, aunque sin declararlo expresamente.

Años después, Freira cuenta en su Pedagogía de la Esperanza, obra de inventario autobiográfico, que sentía que a Pedagogía de Oprimido faltaba algo, que no lo dejaba satisfecho. Entonces la dejó un tiempo en reposo, y después produjo el Capítulo IV, en el que vuelve sobre la idea del diálogo expuesta en el Cap. III, pero ahora vinculando el antidiálogo a la conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural.

En los primeros párrafos del Cap IV menciona directamente al texto de Lenin, y dice que la revolución *"no puede tener, en el liderazgo a los hombres del quehacer y en las masas oprimidas hombres reducidos al mero hacer."* (Freire, P., op. cit.:162)

Freire recuerda la anédota de un Profesor de esta Universidad - Campinas - , Otávio Ianni, en un encuentro con un militante popular ocurrido en 1963 en la prisión de Recife:

> *-¿Qué necesita usted? - pregunta Ianni al joven encarcelado.*
> *- Una Biblia - respondió.*
> *- Pensé que me pediría el Qué hacer de Lenin - dijo Ianni.*
> *- No necesito a Lenin ahora. Necesito la Biblia para entender mejor el universo místico de los campesinos. Sin esa comprensión, ¿cómo puedo comunicarme con ellos?.* (Freire, P., 1993: 102)

Freire no niega la relevancia de la ciencia, de la teoría ni del liderazgo: sostiene la necesidad de una teoría de la liberación, construida en el encuentro entre liderazgo y pueblo (P.O., 242), y sostiene que la transformación revolucionaria sólo puede ser hecha "por los oprimidos con un liderazgo lúcido"(P. O.,168). Más aún, comparte la idea de que el pasaje de la conciencia ingenua y la falsa conciencia hacia la conciencia crítica, sólo puede darse por medio de la educación, nunca espontáneamente. En este sentido freire y Lenin son profundamente críticos y modernos. Pero Freire rechaza que el conocimiento sea "entregado" o "donado" como sucede en la concepción bancaria. El liderazgo no puede "regar" la praxis verdadera a los oprimidos.

No reniega de la organización y la disciplina: *"Sin liderazgo, disciplina, orden, decisión, objetivos, tareas que cumplir y cuentas que rendir, no existe organización, y sin ésta se diluye la acción revolucionaria."* (Freire, P., 1973: 234)

Pero el liderazgo no puede tomar a los oprimidos como meros ejecutores de sus determinaciones.

No niega la necesidad de un programa, pero se opone a la verticalidad de la programación, ya se trate de programas políticos o docentes. (Freire, P., op.cit.: 113)

Alerta *"..... que la manipulación, la sloganización, el depósito, la conducción, la prescripción no deben aparecer nunca como elementos constitutivos de la praxis revolucionaria. Precisamente porque constituyen parte de la acción dominadora."* (Freire, P., op.cit.: 163). En todos estos casos hay una contradicción entre el modo de actuar y los objetivos que se pretenden alcanzar. Denuncia que estos caminos del liderazgo, aunque no sean antagónicos, son contradictorios con los intereses de la revolución, que por los caminos de la opresión, la manipulación, la cosificación de las masas, *"...el liderazgo o no hace la revolución o si la hace, ésta no es verdadera."* (Freire, P., op.cit.: 217)

El liderazgo no puede proponerse "penetrar" en los oprimidos, porque esa es la táctica del conquistador. Debe convivir con ellos.

Freire propone - y concreta - otra pedagogía:

Argumenta que se impone la dialogicidad del liderazgo revolucionario con las masas oprimidas, un diálogo que no baje un discurso unidireccional, que no plantee sólo preguntas retóricas socráticas para las cuales el docente ya tiene las respuestas, sino verdaderas preguntas sobre lo que el docente quiere conocer y aprender, y en las que se devela su propia ignorancia. Un diálogo que parta de las preocupaciones, intereses, cosmovisión de los oprimidos, en el cual necesariamente educador y educando aprenden uno del otro y se transforman mutuamente; Freire dirá, en comunión. Un diálogo en el que se construya una síntesis cultural, otra idea que por su parte había planteado Gramsci en su concepción de hegemonía intelectual y moral.

Freire defiende el carácter pedagógico de la revolución entendida como acción cultural para la liberación. (Freire, P., op.cit.: 177)

Cuando reflexiona acerca del papel de los dominantes u opresores en el diálogo, se pregunta cómo puede haber diálogo desde una actitud arrogante, autosuficiente, diálogo sin humildad; cómo puede haber diálogo si se ve sólo la ignorancia del otro, y no la propia; y especialmente,

> *Cómo puedo dialogar, si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros "yo"? Como puedo dialogar si me siento participante de un "ghetto" de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quien todos los que están fuera son "esa gente" o son "nativos inferiores"?* (Freire, P., op.cit.:107).

Conociendo su opinión sobre el liderazgo revolucionario, no cuesta mucho extender estas imágenes acerca de los dominantes u opresores, al propio partido, a la pedagogía de los partidos revolucionarios.

En Pedagogía de la Esperanza Freire habla de su convivencia respetuosa con el sentido común - otra idea que Gramsci había trabajado extensa y profundamente - y repite que la superación del sentido común pasa por el sentido común: *"No gira en torno de él,*

paro parte de él, y no del conocimiento sistemático del educador". "Partir del "saber de experiencia vivida" para superarlo no es quedarse en él." (Freire, P., 1993: 55)
Freire se aleja tanto del basismo como del elitismo.

Menciona la experiencia de Angola, en la que los dirigentes consideraban que ni siquiera el empeño por salvar vidas humanas en la lucha de liberación, permitía no respetar la creencia de los combatientes en los amuletos. Y cita a Amílcar Cabral, quien explicaba a los combatientes, sabiendo que probablemente no le creyeran, que la dirigencia no creía en los amuletos, creía en los conocimientos militares y no en los amuletos para salvar la vida en la lucha. Pero no podía evitar hablar de los amuletos, no podía no dialogar acerca de los amuletos, ignorarlos.

Cuando Freire afirma que tanto aprende el alumno del docente como el docente del alumno, insiste en que la ignorancia absoluta no existe, en que ambos tienen conocimientos, aunque conocimientos distintos, y que cuando aprenden uno del otro, no aprenden lo mismo: pero la diferencia de saberes, entre compañeros, debe dar lugar a la colaboración, a la cooperación, no al uso del saber como mecanismo de dominación.

En nuestro medio, el profesor Cullen, desde la Cátedra de Filosofía de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, ha desarrollado la idea de saberes disimétricos, en lugar de simétricos o asimétricos. Por lo que en la situación de aprendizaje o diálogo, no habría sólo dos posibilidades polares - simetría, asimetría - sino también la disimetría: diferencias de saberes sobre diferentes tópicos.

e) Freire, educador del Tercer Mundo

El siglo XX fue el siglo de la crisis y desmoronamiento del sistema colonial del imperialismo, y de la constitución de casi dos centenares de nuevas naciones independientes.

Freire contextualiza su actividad primero en el nordeste brasileño, trabajando con población obrera urbana de origen campesino; luego en campañas de alfabetización que tienen un importante desarrollo en zonas rurales. Durante su exilio, como funcionario del Consejo Mundial de Iglesias, trabaja en relación con los gobiernos de los países liberados del Tercer Mundo, o en relación con los movimientos de liberación nacional en los países en lucha por su liberación.

Su actividad se desplegó en entre otros países en Brasil, Chile, Zambia, Tanzania, Angola, Mozambique, Guinea, Cabo Verde, Salvador, Nicaragua, Grenada, Cuba, Sudáfrica, Rep. Dominicana, Haití, Jamaica, Puerto Rico, Gabón, Santo Tomé, Príncipe, Costa de Marfil.

Por eso es posible decir que Freire es el pedagogo de los movimientos de liberación. Esto da a su pedagogía rasgos especiales, por el contacto con sectores campesinos y analfabetos, con poblaciones bestialmente sojuzgadas por siglos, con sujetos sociales no contemplados en la pedagogía ni en el marxismo clásicos. En esos contextos Freire sostiene que la ignorancia absoluta no existe, y lleva a la práctica una educación emancipadora. Freire defiende que no se trata de una pedagogía exclusiva para el Tercer

Mundo, porque todo país desarrollado tiene un Tercer Mundo en su interior. Por otra parte, si pensamos en las experiencias del llamado socialismo real, ninguna experiencia socialista ha resuelto satisfactoriamente para su nación los problemas agrarios, rurales y campesinos.

En América Latina emergen por primera vez como sujetos sociales transformadores, después de más de 500 años de dominación, los pueblos aborígenes, destacadamente en México y Bolivia.

Y en este contexto, la pedagogía tiene algo que decir acerca de la obra leninista de 1902, que marcó una época.

Bibliografía

FREIRE, Paulo: *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 1973.

FREIRE, Paulo: *Pedagogía de la Esperanza*, Siglo XXI Editores, México D.F., 1993.

GRAMSCI, Antonio: *El Materialismo Histórico y la Filosofía de B. Croce.*Juan Pablos Editor, México D.F., 1975

LENIN, Vladimir Ilich: *Qué Hacer*. Obras Completas, Tomo V, Editorial Cartago, Buenos Aires, 1959.

MARX, Carlos: *Tesis sobre Feüerbach.* Marx C. & F. Engels, Obras Escogidas, Tomo IV, Editorial Ciencias del Hombre, Buenos Aires, 1973.

PAZ, Gervasio: *El Dogmatismo. Fascinación y Servidumbre.*Ediciones Dialéctica, Buenos Aires, 1989.

SCHUSTER, Félix.Gustavo & Blas ALBERTI: *URSS: La Crisis de la Razón Moderna.* Editorial Tekné, Buenos Aires, 1995.

WILLIAMS, R..: *Marxismo y Literatura.*Ediciones Península, Barcelona, 1977.