

PAULO FREIRE

Concientización, integración social y alfabetización

Paulo Freire era un hombre menudo, parecía dotado de una naturaleza endeble y enfermiza, que no dejaba ver al enérgico alfabetizador y al gigante de la educación de los desheredados de la tierra. En el trato directo era, por encima de todo, dialogante y acogedor con todos (enseguida te llamaba por tu nombre propio), cariñoso incluso, y humano, tremendamente humano. Sorprendía su sencillez, la humildad de su proceder, aún cuando fuera el centro de la reunión y el objeto de todas las miradas, y la viveza de sus ojos, inquietos, que parecían vivir en una continua sorpresa. Quien lo viera, acostumbrado al intelectual vedette o a la figura reconocida por todos que no entra en el traje, no daría crédito nunca a sus ojos.

Este hombre, de orígenes humildes, que confiesa que padeció hambre en su niñez, fue capaz de soñar, pensar y realizar la utopía para los desheredados de Brasil y asombrar al mundo con su modesto proceder en el pobrísimo nordeste brasileño. Y como muchos grandes hombres conoció, por su modesta acción educadora, la persecución, la cárcel, el exilio y la incompreensión de muchos. Sin embargo no hay en él, ni en sus escritos, ningún rencor. Era un hombre bueno y un pedagogo excepcional.

1. Trayectoria vital

Nada mejor que dejar la palabra al propio Freire. Destaco sólo aquellas frases que merece la pena leer dos veces y pensarlas:

Nací el 19 de septiembre de 1921 en Recife. Joaquin Temístocles Freire, de Río Grande del Norte, oficial en la policía militar de Pernambuco, espiritista, aunque no miembro de círculos religiosos, bueno, inteligente, capaz de amar: mi padre. Edultrudis Neves Freire, de Pernambuco, católica, dulce, buena, justa: mi madre. El murió hace mucho tiempo pro me dejó una huella imborrable. Ella vive y sufre, confía sin cesar en Dios y su bondad.

Con ellos aprendí el diálogo que he tratado de mantener con el mundo, con los hombres, con Dios, con mi mujer, con mis hijos (...). Las manos de mi padre no habían sido hechas para golpear a sus hijos sino para enseñarles a hacer cosas. La crisis económica de 1929 obligó a mi familia a trasladarse hasta Jaboatao donde parecía menos difícil sobrevivir (...)¹. En Jaboatao perdí a mi padre. En Jaboatao experimenté lo que es el hambre y comprendí el hambre de los demás. En Jaboatao, niño aún, me convertí en un hombre, gracias al dolor y al sufrimiento que sin embargo no me sumergieron en las sombras de la desesperación (...).

No sin dificultades pasé mi examen de admisión en la escuela secundaria. Tenía quince años y aún escribía ratón con dos “erres”. A los veinte años, sin embargo, en la Facultad de Derecho, había leído ya las “Seroes gramaticais” de Carneiro Ribeiro, la

¹ Fui un niño de la clase media -decía en una entrevista- que sufrió el impacto de la crisis económica del 29, y que tuvo hambre. Yo sé lo que es no comer, no sólo cualitativa, sino cuantitativamente. (Entrevista citada en F. FRANCO, *El hombre: construcción progresiva. La tarea educativa de Paulo Freire*, Marsiega, Madrid 1973, 16)

“Réplica” y la “Tréplica” de Rui Barbosa; algunos gramáticos portugueses y brasileños, y ya empezaba a iniciarse en el estudio de la filosofía y de la psicología del lenguaje, al mismo tiempo que llegaba a ser profesor de portugués en la escuela secundaria (...).

Como tenía una irresistible vocación de padre de familia me casé a los 23 años, en 1944, con Elza Maia Costa Oliveira de Recife, hoy Elza Freire, católica como yo. Con ella continué el diálogo que había aprendido con mis padres. Tuvimos cinco hijos. Tres niñas y dos muchachos, gracias a los cuales el campo de nuestro diálogo se hizo más amplio (...).

Licenciado en Derecho en la Universidad que hoy se llama Federal de Pernambuco, traté de trabajar con dos colegas. Abandoné el derecho después de la primera causa: un asunto de deudas. Después de hablar con el joven dentista, deudor tímido y vacilante, lo dejé ir en paz: que se pase sin mí, que prescindiera del abogado; me sentía muy contento de no serlo en adelante.

Trabajando en el departamento de Servicio Social, aunque de tipo asistencial, reanudé mi diálogo con el pueblo, siendo ya un hombre. Como director del Departamento de Educación y Cultura en Pernambuco y después de la Superintendencia, de 1946 a 1954, hice las primeras experiencias que me conducirían más tarde al método que inicié en 1961. Esto tuvo lugar en el Movimiento de Cultura Popular de Recife, uno de cuyos fundadores fui y que más tarde se continuó en el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife; me correspondió ser el primer director.

El golpe de estado (1964) no solamente detuvo todo el esfuerzo que hicimos en el campo de la educación de adultos y de cultura popular, sino que **me llevó a la prisión** por cerca de 70 días (con muchos otros comprometidos en el mismo esfuerzo). Se me sometió durante cuatro días a interrogatorios que continuaron después en el IPM de Río. Me libré refugiándome en la embajada de Bolivia en septiembre de 1964. En la mayor parte de los interrogatorios a los que se me sometió, lo que se quería probar, además de mi “ignorancia absoluta” (como si hubiese una ignorancia absoluta o una sabiduría absoluta; ésta no existe sino en Dios), lo que se quería probar, repito, era **el peligro que yo representaba**.

Se me consideró como un “subversivo intencional”, un “traidor de Cristo y del pueblo brasileño”. “¿Niega usted -preguntaba uno de los jueces- que su método es semejante al de Stalin, Hitler, Perón y Mussolini? ¿Niega usted que con su pretendido método lo que quiere es hacer bolchevique al país?

Lo que aparecía muy claramente en esta experiencia, **de la que salí sin odio ni desesperación**, era que una ola amenazante de irracionalismo se tendía sobre nosotros: forma o distorsión patológica de la conciencia ingenua, peligrosa en extremo a causa de la falta de amor que la alimenta, a causa de la mística que la anima...²

En el exilio, Freire colaboró en las campañas de alfabetización de Chile, bajo el gobierno democristiano de Frei. Permaneció en el país desde 1964 hasta 1970. Su trabajo contribuyó en gran medida a la distinción que Chile recibió de la UNESCO y de la atención internacional que atrajo por la superación del analfabetismo.

En 1969 fue nombrado experto de la UNESCO y durante algunos meses enseñó en la Universidad de Harvard³. Colaboró también como asesor en campañas de alfabetización de

² Entrevista con P. Freire citada en F. CAIVANO-J. CARBONELL, *15 personales en busca de otra escuela*, Laia, Barcelona 1984, 33-35.

algunos países de Africa y desde 1970 trabajó en el Consejo Mundial de las Iglesias, en Ginebra, como jefe del Departamento de Educación.

Cuando en Brasil desapareció la dictadura militar y se abrió de nuevo a la democracia, Freire volvió a su tierra, cerró su exilio y sus heridas, y comenzó otra vez a trabajar en lo que era su pasión: la educación de adultos y en la “concientización”⁴. En 1996, trabajando todavía, murió el gran hombre que fue Paulo Freire. Toda su obra sigue, no obstante, tan viva y vigente como el primer día.

2. El método de alfabetización

¿Cómo es posible que un hombre desconocido, dedicado a los servicios sociales, que aplica un método de alfabetización de adultos en una de las regiones más pobres de Brasil, sorprenda primero a los responsables de la educación de su enorme país y después al mundo entero y llame la atención de los organismos internacionales? ¿Es que acaso puede surgir algo de interés del mundo de la miseria y de los pobres desarrapados; o en lenguaje despreciativo: puede todavía descubrirse algún tesoro entre la mierda? Freire demostró que la esperanza humana habita todavía en el mundo de los desesperados, de la manera más sencilla que uno pueda imaginarse: basta con un simple método, unas ideas y, sobre todo, una nueva actitud humana para los graves problemas humanos.

Si el método de alfabetización de Freire no hiciera sino lo que todos, es decir, enseñar sólo a leer y escribir con mayor o menor éxito, nuestro hombre nunca hubiera salido del anonimato. Además, no es fácil, como el mismo Freire dice, atraer a las aulas a hombres que, consumidos por las necesidades más perentorias, dedican muchas horas del día a un trabajo fatigoso:

En verdad, solamente con mucha paciencia es posible tolerar, después de las durezas de un día de trabajo o de un día “sin trabajo”, lecciones que hablen de “ala” - “Pedro vio el ala”, “El ala es del ave”, lecciones que hablan de Evas y de uvas a los hombres que ha veces conocen pocas Evas y nunca comerán uvas: “Eva vio la uva”⁵.

Un método así, que concibiera al sujeto alfabetizante como espectador, no hubiera conseguido nunca alfabetizar a trescientos campesinos en cuarenta y cinco días, en un Estado brasileño que contaba entonces con veinticinco millones de habitantes, de los que quince eran analfabetos. O, como se afirma en EL:

Generalmente, conseguíamos, en un período que va de un mes y medio a dos, que grupos de veinticinco hombres leyeran periódicos, escribieran notitas, cartas simples y discutieran problemas de interés local y nacional⁶.

³ En 1984 los profesores de la Universidad Pontificia de Salamanca invitamos a Freire durante una semana. De la experiencia de Harvard no estaba muy satisfecho. Solía decirnos que en el fondo, a pesar de la mucha atención de los alumnos, no le entendían.

⁴ En castellano deberíamos hablar de “concienciación”, pero la palabra “concientización” ya es patrimonio de Freire y en todo el mundo la una y el otro se refieren mutuamente.

⁵ P. FREIRE, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid 1984, 100 (en adelante citada por EL)

Además con un mínimo material, presupuesto e instalaciones: bastaba con una modesta habitación, un pizarrón y poco más. Un *Círculo Cultural de alfabetización se montaba con un proyecto(sic) [sin duda proyector] de fabricación polaca, traído al Brasil por 7.800 cruzeiros. Un “film-strip que nos costaba, mientras no montásemos nuestro propio laboratorio, de cuatro a cinco mil cruzeiros. La proyección era hecha en la propia pared de la casa donse se instalaba el círculo de cultura o en un pizarrón de bajo costo. En los locales donde se hacía difícil la proyección en la pared, usábamos el pizarrón, cuyo lado opuesto, pintado de blanco, funcionaba como tela*⁷.

Por otra parte, además de la eficacia, el potencial alfabetizador del método y del movimiento promovido por Freire era enorme. Cuando los militares se hicieron con el poder del Estado brasileño, los locales de cultura clausurados y Freire en arresto impuesto, el plan elaborado por el gobierno de Goulart preveía para 1964 la existencia de más de veinte mil Círculos de Cultura repartidos por todo el país, con una población en proceso de alfabetización de varios millones de personas al año⁸. Se comprende así que esa “revolución cultural” pacífica preocupara profundamente a algunas clases sociales en un país de marcadísimas desigualdades de todo tipo. Porque el método no se reducía a una mera alfabetización clásica, *La alfabetización -señala Freire- es más que el simple dominio psicológico y mecánico de la técnicas de escribir y de leer*⁹. Alfabetizar es también “conciencitizar”, educar en suma, hacer a los hombres dueños de su historia, darles la palabra para que puedan adueñarse de ella y decirla en libertad¹⁰, sustraerlos a los mecanismos que, como las modas y las influencias de los medios de comunicación, los mantienen en la ignorancia y la marginación.

Lo que se conseguía con el método de Freire, en tan breve espacio de tiempo -dice Fausto Franco- , no podía ser tolerado por las clases dominantes de su país; desde el

⁶ EL, 115.

⁷ Ibid, 115. Freire añade, en cierto tono de mofa: *El Ministerio de Educación importó 35.000 de estos aparatos que funcionaban con 220, 110 y 6 voltios. Aparatos que fueron presentados, después de la “revolución”, en programas de TV con altamente “subversivos”.*

⁸ Cfr, Ibid, 120.

⁹ Ibid, 108.

¹⁰ Sorpende la cercanía en los planteamiento de Paulo Freire y de Lonrenzo Milani, dos hombres coetáneos que, por lo que sabemos, no llegaron a conocerse ni a tener noticia el uno del otro. José Luis Corzo así lo ve en la presentación a la edición española de *Experiencias Pastorales* que él mismo tradujo: *Como Freire. Don Milani sabe bien -lo aprendió en la misma experiencia- que la capacidad de nombrar las cosas poruno mismo equivale a “decir” el mundo nuevamente, recrearlo, transformarlo. Cuando el hombre tiene que nombrar la realidad con “clisés” o etiquetas prefabricadas por otros y llamar “libertad”, “bien común”, “trabajo”, etc., a cosas ya determinadas, todo seguirá como estaba. Sin embargo, cuando es capaz de llamar a las cosas por su nombre y buscar con el razonamiento el nudo de las contradicciones y los frenos de la marcha hacia la Verdad y la Justicia, entonces...* (J.L. CORZO, *Presentación a la edición española*, en L. MILANI, *Experiencias Pastorales*, Marsiega, Madrid 1975, 16).

*momento en que las clases populares se hiciesen conscientes de su propia alienación, y de la capacidad real de poder liberarse, se iba a exigir una transformación radical de la sociedad. Y tal proyecto no era admisible para quienes regían un modelo anquilosado de convivencia social*¹¹. Freire se volvió socialmente “peligroso” no sólo porque alteraba, de hoy para mañana, el censo electoral, sino porque dotaba de criterio y de palabra a una masa de desarraigados habitualmente dócil, muda y conformista. Y sin embargo, él no veía el futuro de su país y de sus gentes sino a través del progreso humano que significa conquistar la cultura, adueñarse del destino y de su historia y proyectarse en una organización social más justa y democrática. La utopía posible...

Veamos en qué consiste el método de alfabetización, que sorprende en especial por la sencillez de los procesos, aunque no antes de ver, siendo fieles al autor, los prerequisites que uno ha de estar dispuesto a aceptar si no se quiere traicionarlo. Freire lo expone detenidamente en los dos últimos capítulos de EL.

En primer lugar está la **confianza en el pueblo**, en los desamparados, oprimidos o como se les quiera denominar. Nuestro autor pide el compromiso, la implicación y la esperanza de que entre los pobres del mundo hay tanta valía humana como en cualquier otra clase social o colectivo. *Confiamos siempre en el pueblo. Negamos siempre fórmulas dadas. Afirmamos siempre que tenemos que cambiar junto a él, y no sólo ofrecerle datos. (...) Nunca abandonamos la convicción, que siempre tuvimos, de que sólo en las bases populares, y con ellas, podríamos realizar algo serio y auténtico. De ahí que jamás admitiremos que a **democratización de la cultura sea su vulgarización**, ni tampoco que sea algo fabricado en nuestras bibliotecas y entregado luego al pueblo como prescripción a ser cumplida*¹².

En segundo lugar deben crearse las condiciones de un **diálogo** abierto, sincero y respetuoso entre las partes implicadas: los debates de grupo de iguales, la búsqueda en común, la aclaración de las situaciones problemáticas sin imposición temática alguna. El analfabeto es el verdadero agente del proceso y ha de ser respetado para que éste surja de él. El alfabetizador no es más que un catalizador que facilita el proceso pero que nunca lo condiciona. *De ahí -se dice en EL- que el papel del educador sea, fundamentalmente, dialogar con el analfabeto sobre situaciones concretas, ofreciéndole simplemente los instrumentos con los cuales él se alfabetiza. Por eso, la alfabetización no puede hacerse desde arriba hacia abajo, como una donación o una imposición, sino desde adentro hacia afuera, por el propio analfabeto, y con la simple colaboración del educador*¹³.

En tercer lugar, ajustar rigurosamente el proceder alfabetizador a los momentos prescritos del método (investigación temática, codificación y descodificación) y al espíritu que lo anima para no trahicionarlo ni desvirtuarlo. Freire pudo ver cómo su misma propuesta era

¹¹ F. FRANCO, O.c., 16.

¹² EL, 97. El subrayado es mio. Adviértase la diferencia entre estas palabras y los programas tan de moda hoy de animación sociocultural planificados asepticamente en los despachos por tanto progresista de corbata. La crítica de que son objeto en el pensamiento de Freire, como se verá después, es demoledora.

¹³ EL, 108.

utilizada para fines diametralmente opuestos de los que él perseguía.

En definitiva:

a) *un método activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico*; (el diálogo que lo alimenta define una estructura horizontal de igual a igual entre el alfabetizador y los alfabetizandos)

b) *una modificación del programa educacional*; (no hay un temario previo ni contenidos preestablecidos; no debe haber extensión cultural sino búsqueda en común que establezca el nuevo contenido programático. El contenido no se da hecho, que se hace)

c) *el uso de técnicas tales como la reducción y codificación*¹⁴.

El método tiene tres momentos:

1. Investigación temática
2. Codificación
3. Descodificación.

Investigación temática: no es sino la búsqueda de los alfabetizandos entre sí y con el alfabetizador, sustentada en el diálogo sobre el mundo que les rodea. Los hombres discuten libremente sobre sus puntos de vista, sobre las relaciones que mantienen con su mundo y entre ellos. Este diálogo afianza la reflexión del hombre sobre sí mismo y su mundo. Tiene la forma de un debate abierto y libre. *La programación de esos debates nos la ofrecían los propios grupos en entrevistas que manteníamos con ellos y de las cuales extraíamos los problemas que les gustaría debatir. Entre otros temas, el “nacionalismo”, “fuga de divisas”, “evolución política de Brasil”, “desarrollo”, “analfabetismo”, “voto del analfabeto”, “democracia”, se repetían de grupo en grupo*¹⁵.

El fruto de la investigación temática son los **temas generadores**, que no son otra cosa que los problemas, o mejor **expresión de los problemas** de los oprimidos, capaces de dinamizar sus reservas y movilizarlos para que salgan de su situación pasiva y aletargada. Estos temas les comprometen, les interesan y les mueven a avanzar porque son creación propia. Imprescindible es que los temas generadores nazcan espontáneamente, sin imposición, y que tengan la suficiente fuerza para despertar el pensamiento y la acción de los analfabetos. Ellos serán el nuevo contenido programático de la educación: ni proceden de fuera, establecidos por autoridad externa al proceso (ministerio, plan, etc.) ni son contenidos estáticos, de una vez por todas. De aquí la importante labor dinamizadora del educador, porque cada lugar, cada situación o momento tiene sus propios temas investigadores por descubrir, ya que éstos no son otra cosa que la representación concreta, en la conciencia de los hombres, de las ideas, valores y preocupaciones de la época y situación de que se trate¹⁶. *La representación concreta de muchas de estas ideas, de estos valores, de estas concepciones y esperanzas, así como los obstáculos al ser más de los hombres, constituyen los temas de la época*¹⁷, es decir, el universo

¹⁴ Ibid, 103-104.

¹⁵ Ibid, 99.

¹⁶ Cfr, J.PALACIOS, O.c, 548-549.

¹⁷ P. FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid 1979, 123. (En adelante PO)

temático que se va descubriendo.

Por último, los temas generadores se reducen a las llamadas palabras generadoras, con las que se abre el siguiente paso del método. Estas pueden expresar la totalidad de la situación temática o referirse a uno de sus aspectos o elementos¹⁸. Freire aclara que las *palabras generadoras son aquellas que, descompuetas en sus elementos silábicos, propician, por la combinación de esos elementos, la creación de nuevas palabras*¹⁹, y ofrece las ciecisiete utilizadas en los casos de alfabetización de los estados de Río y Guanabara (fabela, lluvia, arado, terreno, comida, trabajo, salario, etc...²⁰), pues no son necesarias muchas más para la alfabetización completa de uno de los grupo²¹

Codificación: los temas generadores, una vez concretados y suficientemente discutidos y aclarados, son codificados en un proceso de síntesis en el que las palabras generadoras son uno de los elementos fundamentales. La codificación no es más que la representación de la situación psicosocial temática (problema o problemas del tema generador) en una una imagen o fotografía, a la que acompaña la palabra generadora correspondiente. En definitiva, desde el punto de vista del que se alfabetiza, una imagen cuyo contenido explícito e implícito conoce y una grafía totalmente desconocida para él, pero que empieza a asociar a un campo semántico.

Para Jesús Palacios *una situación existencial codificada no es otra cosa que una situación dibujada o fotografiada, que remite, por abstracción, a la realidad existencial concreta. La codificación, por tanto, es la simbolización de esa realidad concreta; ella pone de manifiesto una situación vivencial normal que evoca una serie de contenidos, así como la conexión con otras situaciones adyacentes*²².

En este proceso, ni la imagen ni la palabra generadora pueden ser gratuitas. En especial Freire advierte de la importancia de seleccionar adecuadamente las palabras generadoras, en la que la intervención del alfabetizador es crucial para que el resto de los procesos sea más o menos rico:

Selección a ser realizada -dice- bajo ciertos criterios:

a) riqueza fonética (de la palabra)

b) dificultades fonéticas (las palabras escogidas deben responder a las dificultades fonéticas de la lengua, colocadas en secuencias que van gradualmente de las dificultades menores a las mayores);

*c) tenor pragmático de la palabra que implica mayor pluralidad en el compromiso de la palabra con una realidad social, cultural, política, etc., dada*²³.

¹⁸ Cfr, EL, 112

¹⁹ Ibid, 109.

²⁰ Ibid, 145-149.

²¹ *No pensamos -dice- en la necesidad de 40, 50, 80 palabras generadoras para la comprensión de los fenómenos básicos de la lengua portuguesa. Sería esto una pérdida de tiempo. Quince o dieciocho nos parecen suficientes para la alfabetización por medio de la concienciación.* (EL, 109)

²² J. PALACIOS, O.c., 549.

Freire cita a Maciel para para echar aún más luz sobre lo que dice: *...la mejor palabra generadora es aquella que reúne en sí el mayor “porcentaje” posible de criterios **sintácticos** (posibilidad o ríeza fonética, grado de dificultad fonética, “manipulabilidad” de los grupos de signos, las sílabas, etc), **semántico** (mayor o menor “intensidad” del vínculo establecido entre la palabra y el ser que ésta designa), mayor o menor **adecuación** entre la palabra y el ser designado y **pragmático**, mayor o menor tenor potencial de concienciación, o conjunto de reacciones socioculturales que la palabra genera en la persona o grupo que la utiliza*²⁴.

Por último, Freire advierte que la preparación de las codificaciones debe atenerse a ciertos principios:

Una primera condición que debe cumplirse se refiere a que, necesariamente, deben representar situaciones conocidas por los individuos cuya temática se busca detectar, lo que las hace reconocibles para ellos, posibilitando, de este modo, su reconocimiento en ellas.

(...)

Igualmente fundamental para su preparación es la condición de que las codificaciones no tengan su núcleo temático ni demasiado explícito, ni demasiado enigmático. En el primer caso, corren el riesgo de transformarse en codificaciones propagandísticas, frente a las cuales los individuos no tienen otra descodificación que hacer, sino la que se encuentra implícita en ellas, en forma dirigida. En el segundo caso, se corre el riesgo de convertirse en juego de adivinanzas o en un “rompecabezas”.

En tercer lugar: *En la medida en que representan situaciones existenciales, las codificaciones deben ser simples en su complejidad y ofrecer posibilidades múltiples de análisis en su descodificación, lo que evita el dirigismo masificador de la codificación propagandista. Las codificaciones no son slogans, son objetos cognoscibles, desafíos sobre los que debe incidir la reflexión crítica de los sujetos descodificadores.*

*Al ofrecer posibilidades múltiples de análisis en el proceso de su descodificación, las codificaciones, (...), deben ser una especie de “abanico temático”*²⁵.

Descodificación: es un proceso de análisis de todo el contenido implícito que guarda la codificación. Una búsqueda o hermenéutica en la que se descubren los contenidos latentes en la situación existencial representada en la codificación²⁶.

Los pasos de la descodificación son los siguientes:

1ª. Lectura de la palabra generadora, al mismo tiempo que se tiene presente la imagen o fotografía a la que se refieres, de modo que se capte el contenido semántico de la misma: la grafía de la palabra generadora, desconocida para el analfabeto, se asocia a un significado que desde ese momento ya tiene un sentido para él.

2ª. Se presenta sola la palabra, sin apoyo gráfico alguno. *Visualizada la palabra dentro de la situación* -dice Freire- , *se presenta luego sin el objeto: TILOJO*

²³ EL, 111.

²⁴ Ibid, 112.

²⁵ PO, 143 y 144.

²⁶ Cfr, F. FRANCO, O.c., 189.

(ladrillo)²⁷.

3ª. Después se presenta la palabra separada en sílabas y se procede a la lectura, por separado, de cada una de las sílabas: ti-lo-jo.

4ª. *Inmediatamente después de la visualización de los “trozos” (...) se separa para reconocer las familias fonéticas.*

A partir de la primera sílaba, “ti”, el grupo conoce toda la familia fonética resultante de la combinación de la consonante inicial con las demás vocales. En seguida el grupo conocerá la segunda familia, a través de la visualización de “jo”, para finalmente llegar al conocimiento de la tercera.

Cuando se proyecta la familia fonética, el grupo reconoce la sílaba de la palabra visualizada.

*(ta-te-**ti**-to-tu), (ja-je-ji-**jo**-ju), (la, le, li, **lo**, lu)*

(...) Después del reconocimiento de cada familia fonética, se hacen ejercicios de lectura para la fijación de las sílabas nuevas²⁸.

5ª. *El momento más importante surge ahora al presentarse las tres familias juntas²⁹, en lo que se ha llamado “ficha de descubrimiento”:*

ta-te-ti-to-tu

ja-je-ji-jo-ju

la-le-li-lo-lu

Después de la lectura en horizontal y otra en vertical, en la cual se sorprenden los sonidos vocales, comienza el grupo, y no el coordinador, a realizar la síntesis oral.

De uno en uno, todos van “creando” palabras con las combinaciones posibles a disposición:

tatu, luta, tijolo, lajota, tito, loja, jato, juta, lote, lula, tela, etc³⁰.

En la práctica el número de nuevas palabras “descubiertas” es aún mayor, con lo que se comprende ahora el potencial que tienen sólo quince o dieciséis palabras generadoras (como se decía más arriba) para una sola alfabetización, ya que las nuevas palabras descubiertas abren, así mismo, la posibilidad de nuevo descubrimiento en progresión geométrica.

6ª. Se presentan sólo las vocales.

7ª. Se le invita al grupo a que realice un nuevo descubrimiento: formar nuevas palabras a partir de la ficha de descubrimiento y de las vocales de la palabra generadora. ...y así hasta que, usando una vocal y una de las sílabas, suja una nueva a la que juntan una tercera para formar una palabra. Por ejemplo, sacando la **i** de **li**, juntándola con **le** y sumando **te** surge: **leite** (leche)³¹.

8ª. Se realizan ejercicios de afianzamiento de lo adquirido, aunque hay grupos en los que surge el descubrimiento personal de alguno de los miembros mediante un salto cualitativo imprevisto: *Hay casos como el de un analfabeto de Brasilia que, para emoción de*

²⁷ EL, 115.

²⁸ Ibid, 115.

²⁹ Ibid, 117.

³⁰ Ibid, 117.

³¹ Ibid, 117.

*todos los presentes, inclusive del ex ministro de Educación Paulo de Tarso, cuyo interés por la educación del pueblo lo llevaba por las noches al término de su tarea, a asistir a los debates del Círculo de Cultura, dijo: “tu já les”, que sería en buen portugués: tu ja les (tú ya lees)*³².

Cuando concluyen todos los pasos indicados, ejercicios orales los denomina Freire, *...en que no sólo hubo conocimiento, sino reconocimiento, sin el cual no hay verdadero aprendizaje, el hombre comienza en la misma noche a escribir*³³.

A través de los pasos del método de alfabetización puede verse qué es lo que pretendía Freire, más allá de la enseñanza de la lectura y de la escritura, y qué idea tenía de la educación de los oprimidos. Porque el método efectivamente alfabetiza, pero despierta en los sujetos una actitud crítica sobre su ser y su estar de hombres en el mundo, es decir, les desvela su situación de opresión como limitación humana que él mismo puede transformar. Y a ese desvelamiento de las propias posibilidades, que destierra el fatalismo, a ese tomar conciencia lo llama Freire educación, alfabetización en sentido amplio y concientización. Educación no es pues amueblar cabezas, transmitir conocimientos para llenarlas hasta el artazgo, personal o socialmente rentable, sino todo proceso que permita a los hombres el desvelamiento (toma de conciencia) de sí mismo y del mundo en que está incardinado, que le permita la reflexión sobre él y a actuar en consecuencia para transformarlo en un mundo humano. Esta es la estructura de la educación y de la concientización: toma de conciencia, reflexión y acción transformadora. La concientización siempre esta abocada necesariamente a la praxis transformadora, por eso toda educación ha ser crítica, comenzando por el desvelamiento y posesión de la palabra, que dice el mundo³⁴.

Todo lo cual le lleva rechazar lo que entendemos por educación tradicional y la función que en ella realizar el educador. En efecto, la educación persigue casi siempre el ajustamiento y la acomodación de los individuos a las normas y valores establecidos, mediante una enseñanza que consiste fundamentalmente en depositar y transmitir a las conciencias un saber acrítico, y que Freire denominará “bancaria”. En este modelo, el educador es el encargado de entregar unos conocimientos ya elaborados en “paquetes”, que se asimilan pasivamente. Por el contrario, en la propuesta alfabetizadora el educador no se limita a entregar, lo que sería una trahición al mismo método y a sus principios ya vistos, sino que propicia el despertar de las conciencias, en un proceso de dentro a fuera, de confianza en los oprimidos, de respeto a la estructura horizontal y dialógica, de desarrollo crítico de los sujetos que progresivamente se descubren, descubren su mundo, desvelan las relaciones con él y obran en consecuencia. Alfabetizar sí, decía Freire con contundencia, para lograr los automatismos que al hombre le singularizan por encima de la animalidad. Pero alfabetizar también para ir más allá del significado escueto del término. Obsérvense los conceptos resaltados tipográficamente en la cita de Jesús Palacios que dicen bien de todo lo que acompaña a la alfabetización para que ésta sea lo que Freire siempre quiso e hizo: *...alfabetizar es no sólo enseñar a leer y escribir; alfabetizar es, ante todo, **concientizar**, es enseñar a los analfabetos a **reflexionar** y **expresar***

³² Ibidm 117.

³³ Ibid, 118

³⁴ De nuevo se puede ver la coincidencia con Lorenzo Milani.

sus vivencias y su situación, es hacer de los analfabetos actores de su propia historia; la alfabetización liberadora enseña a pronunciar el mundo y a transformarlo. Alfabetización (aprendizaje del código lingüístico) y conciencitización (desciframiento de la realidad vivida) son, por tanto, dos polos inseparables que constituyen la esencia del método de Freire³⁵.

Hay en Freire, como puede verse, todo un universo teórico que arropa a la práctica alfabetizadora, que la justifica y la da un sentido. Veámosla.

3. El universo teórico de la alfabetización

Un buen resumen de este universo teórico de Freire son las así llamadas “ideas fuerza” de su pensamiento, recogidas en el texto del INODEP³⁶ y sintetizadas excelentemente por Fausto Franco³⁷ y Jesús Palacios³⁸. Sigo muy de cerca el resumen de éste último.

Primera idea fuerza: una convicción profunda de Freire es que la educación, para que no sea un fraude humano, debe de tener como fundamento una antropología, no teórica cuanto encarna en el tiempo y la historia concretas. Todo esfuerzo educador debe ir precedido necesariamente de una reflexión sobre el hombre y de un análisis del medio de vida concreto del hombre concreto. Si faltan ambas, la educación será una educación al uso, sobreañadida e inoperante, que concibe al hombre como objeto sobre el que proceder. Se trahicionaría así el principio de que el hombre siempre ha de ser sujeto activo del proceso.

Segunda idea fuerza: el hombre conquista su condición de sujeto activo, dueño de sí y de su circunstancia, mediante una reflexión sobre su situación, sobre lo que le rodea. *Cuanto más reflexione sobre la realidad, sobre su situación concreta, más “emergerá” plenamente conciente, comprometido, listo para intervenir sobre y dentro de la realidad con el fin de transformarla³⁹.* La concientización comienza con la toma de conciencia y concluye en la acción comprometida y transformadora.

Tercera idea fuerza: la reflexión sobre si y su entorno, el compromiso y la acción consecuente constituyen al hombre como sujeto, le hacer conquistarse así mismo como sujeto.

Cuarta idea fuerza: el hombre-sujeto es el hombre hacedor de cultura y el que crea cultura. Así procede cuando dueño de sí y de su mundo, responde a los desafíos que le plantea de modo creativo. No otra es la cultura sino el producto de esta acción de respuesta. *La cultura -por oposición a la naturaleza que no es una creación del hombre- es la aportación que el hombre hace a la naturaleza transformándola. La cultura es todo resultado de la actividad humana, del esfuerzo creador y recreador del hombre y de su trabajo para modificar la naturaleza y estrechar unas relaciones de diálogo con los otros hombres⁴⁰.*

Quinta idea fuerza: el hombre es además un sujeto histórico, no en el sentido de que padece la historia, sino en el sentido de que es hacedor de la historia. Malo será para el hombre que le hagan la historia y se deje llevar por la instrumentalizada: conocerá así la colonización y la

³⁵ J. PALACIOS, O.c., 525.

³⁶ INODEP, El mensaje de Paulo Freire, Marsiega, Madrid 1972.

³⁷ F. FRANCO, O.c., 31-33

³⁸ J. PALACIOS, O.c., 525-526.

³⁹ F.FRANCO, O.c., 31.

⁴⁰ Ibid, 32.

objetivización, en definitiva la servidumbre como individuo o como pueblo. *La historia* -cita Fausto Franco-, *la historia en el pleno sentido de la palabra, la historia de todo el pueblo y no sólo aquella de las guerras y de los gobiernos, no es, en efecto, otra que la consecuencia de las respuestas que los hombres dan a los desafíos que encuentran en la naturaleza, en los otros hombres, y en las estructuras sociales. No es otra que la búsqueda del hombre (a través de la respuesta a esos desafíos y las relaciones que le vinculan con los otros hombres) de ser cada vez más hombre*⁴¹.

Sexta idea fuerza: la educación, que permitirá al hombre la conquista de sí como sujeto y persona, la acción conciente sobre la realidad, el acercamiento dialogante y de igualdad con los demás hombres, construir la cultura y hacer su historia, debe ordenarse en contenidos, programas, métodos a tal fin. Cualquier otro tipo o modalidad de educación, si se aleja de estos objetivos, puede ser considerada una trahición a la humanidad. Los hombres no pueden ser moneda de cambio de nadie y por nadie.

Septima idea fuerza: todo lo anterior supone desarraigar y rechazar, por impropia, la contradicción tradicional entre educador y educando, entre analfabeto y alfabetizador, entre maestro que sabe y discípulo nesciente. La teoría y la realidad del método alfabetizador no permitía esta dicotomía: todo somos educadores y todos educandos, “porque el aprender y el enseñar -de nuestro Fray Luis de León- son la misma cosa”. *La absolutización de la ignorancia, según la cual ésta siempre se encontraría en el “otro”, es radicalmente opuesta al diálogo verdadero y, por tanto, obstáculo definitivo para una educación liberadora*⁴².

Octava idea fuerza: la distinción de tres formas de conciencia, con tres modos distintos de situarse el hombre frente al mundo y a los demás hombres.

-Conciencia mágica o intransitiva: *Se caracteriza por la casi impermeabilidad a los problemas que escapan del área biológicamente vital. Permanece casi identificada con los elementos de la naturaleza, con las fuerzas impersonales, y está dominada por la fatalidad del destino. Al ser de tipo mágico la captación de los problemas, la acción será también prevalentemente mágica. Esta conciencia no exige apenas nada del hombre, a no ser el cruzarse de brazos*⁴³.

-Conciencia ingenua: *Su nota peculiar es la simplificación a la hora de interpretar los problemas que percibe. Se da una fuerte inclinación al gregarismo e interpreta la historia desde fuera. Perduran en parte las explicaciones mágicas de la realidad, como si los acontecimientos careciesen de causas reales que les den origen*⁴⁴.

-Conciencia crítica: *En ella se sustituyen las interpretaciones simplistas por la búsqueda eficiente de las causas reales. El hombre se ha vuelto incapaz de interpretar los datos de la realidad y busca las correlaciones de los hechos. En este nivel de conciencia, ni se admite la huida de las propias responsabilidades, ni se admite el transferirlas a otros*⁴⁵.

⁴¹ Ibid, 32.

⁴² Ibid, 33.

⁴³ Ibid, 33.

⁴⁴ Ibid, 33.

⁴⁵ Ibid, 33.

Las influencias que el pensamiento de Freire recibió son numerosas y todas ellas actuales del momento en que vivió. Hay, según se avanza en la lectura de sus obras, múltiples resonancias de pensamiento ya establecidos y bien definidos, aunque nunca se pueda hablar de plagio. Freire utiliza los múltiples elementos que le ofrecían las distintas corrientes de pensamiento para realizar un análisis propio de su circunstancia brasileña, plantear sus objetivos y, sobre todo, para justificar su proceder práctico, el método de alfabetización, del que es el único responsable. Tampoco quiso nunca elaborar una obra al modo académico ni convertirse en intelectual de referencia. Por eso mismo, cuando se le acusó de falta de originalidad, pudo muy bien contestar que *la originalidad no está en lo fantástico, sino en el nuevo uso de las cosas conocidas*⁴⁶.

Freire toma elementos del personalismo, en especial de los franceses Mounier, Maritain y Bernanos. La plena confianza en el hombre, el valor supremo de la persona humana y la apertura e importancia del diálogo refieren necesariamente al esfuerzo de estos autores, a Martín Buber y también al existencialista Gabriel Marcel, con resonancias de los análisis de Marcuse y de Fromm. Al igual que los conceptos de temporalidad, existencia e historicidad están inspirados por el existencialismo de Heidegger y de Jaspers.

Por otra parte, las obras de Freire son deudoras del universo ideológico del marxismo. El análisis concreto de la situación, de las relaciones socioeconómicas y de la liberación humana deben mucho al materialismo dialéctico e histórico, a la dialéctica y a la praxis marxista.

A todo ello se suma el hecho de ser Freire un hombre profundamente religioso, que se ha reconocido privada y públicamente como creyente católico en el quehacer cotidiano, en especial con aquel que a él le cuestionaba a diario: la situación de sus hermanos, los desheredados del mundo⁴⁷. *El cristianismo -dice Freire- es para mí una doctrina maravillosa. Aunque dicen que soy un líder comunista (...), yo nunca he tenido la tentación de dejar de ser, de "estar siendo" católico (porque todavía no soy católico sino que estoy siéndolo todos los días; la condición de ser es "estar siendo"). Hasta ahora no he sentido la necesidad de abandonar la Iglesia, de dejar mis convicciones cristianas para decir lo que estoy diciendo, ni para ir o no ir a la cárcel, al exilio. Sólo siendo apasionadamente, corporalmente, físicamente, con todo mi ser, en una postura cristiana; porque me parece, como dicen los chilenos, harto revolucionario, harto humanista, harto liberadora y por ello mismo comprometida, utópica; y esto tiene que ser a mi juicio nuestra posición, la posición de la Iglesia que no olvida que por su origen está llamada a morir temblando de frío. Esto es una utopía, es una denuncia y un anuncio en el compromiso histórico que expresa la valentía en el amor*⁴⁸.

3.1. El fundamento antropológico.

⁴⁶ EL, 121, citando a Dewey.

⁴⁷ Fausto Franco dice al respecto que Freire *...confiesa que, a su modo de ver, no hay posibilidad de realizar el misterio de la Pascua si llevamos en las manos, como piezas de museo, las almas y los cuerpos destrozados de los oprimidos* (F. FRANCO, O.c., 25).

⁴⁸ Freire citado por F. FRANCO, O.c., 25-26.

La primera de las “ideas fuerza” decía de la necesidad de un fundamento antropológico, de una reflexión sobre el hombre y en torno a él como ser situado e incardinado en el mundo. Veámosla.

Se dan en la realidad dos formas de ser y de situarse ante el mundo: la forma propia de la animalidad y la forma propia humana. Entre ambas hay profundas diferencias, si bien en algunas situaciones históricas concretas haya hombres que no logran ir mucho más allá de la frontera que define la animalidad.

Es propio del ser de la animalidad la incapacidad de separarse de sus actividades, sobre las que no puede ejercer un acto reflexivo, y que, por lo mismo, *no consigue impregnar la transformación que realiza en el mundo de un significado que vaya más allá de sí mismo*⁴⁹. De ahí que la actividad y transformación del animal en el mundo carezca de finalidades y se constituya como un enclaustrado en sí mismo: *Por un lado, el animal no se separa de su actividad que a él se encuentra adherida; y por otro, el punto de decisión de ésta se haya fuera de él: en la especie a que pertenece. Por el hecho de que su actividad sea él y él sea su actividad y dado que no puede separarse de ella en cuanto su punto de decisión se encuentra en su especie y no en él, el animal se constituye fundamentalmente como un “ser cerrado en sí mismo”*⁵⁰. Por eso mismo el animal es un ser ahistórico: *Al no tener este punto de decisión en sí, al no poder objetivarse, ni objetivar su actividad, al carecer de finalidades que proponerse y proponer, al vivir “inmerso” en el “mundo” al que no consigue dar sentido, al no tener un mañana ni un hoy, por vivir en un presente aplastante, el animal es ahistórico. Su vida ahistórica se da, no en el mundo, entendido en un sentido riguroso (entiendase, sentido humano)*⁵¹. Y como ser ahistórico no puede, además, comprometerse ni crear cultura. Ni “animaliza” nunca el mundo, ni se “animaliza” ni tampoco se “desanimaliza”. *En el bosque, como en el zoológico continúa como un “ser cerrado en sí mismo”, tan animal aquí como allá*⁵².

Es propio del ser humano, por el contrario, la relación activa con el mundo, que capta y transforma de manera reflexiva y crítica, no refleja e instintiva: el hombre se proyecta en el mundo, “su mundo”, lo capta, lo comprende (tiene un sentido para él) y además lo transforma. Mientras el animal se acomoda al mundo, ajustándose necesariamente a él puesto que en ello le va la vida, el hombre puede responder a sus desafíos gracias a sus capacidades, que le permiten imponerse a cualquier fuerza, natural o cultural, que le imponga el ajustamiento y la acomodación, es decir, su deshumanización, su renuncia a ser plenamente hombre. En él el mundo tiene un sentido, significa, tiene finalidades en él y es capaz de comprometerse. En definitiva, el hombre es cultura y es un ser histórico⁵³. *La historicidad le viene dada al hombre*

⁴⁹ PO, 118.

⁵⁰ Ibid, 118.

⁵¹ Ibid, 118-119.

⁵² Ibid, 119.

⁵³ *Los hombres, por el contrario, al tener conciencia de su actividad y del mundo en que se encuentran, al actuar en función de finalidades que proponen y se proponen, al tener el punto de decisión de su búsqueda en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros, al impregnar el mundo de su presencia creadora a través de la transformación que en él*

po su capacidad para emerger del tiempo, por su capacidad para heredar el pasado e incorporarlo al presente, para transformar el presente con vistas al futuro⁵⁴. Historia y cultura, como herencias que reconoce y le abren el futuro, se mezclan en él como una misma realidad fruto del continuo diálogo que mantiene con el mundo y con sus semejantes. Por esto mismo cabe decir que el hombre humaniza el mundo y se humaniza, lo mismo que puede caer en la deshumanización. El modo de ser humano es una conquista.

Las características del hombre son:

-La primera característica del hombre es la de la **conciencia**. Ya se ha visto más arriba que la humanidad se diferencia, frente a las formas de la animalidad, en la capacidad que nos es exclusiva para tomar conciencia propia y del mundo, de modo tal que ello nos permite responder continuamente, y de modo creador, a los desafíos de la realidad. A esta forma de conciencia, de la que surge la genuina historia y la cultura humanas, Freire la denomina conciencia crítica. Pero hay otras muchas formas de conciencia deformada, una de las cuales, en cuanto que afecta al oprimido, recibe una seria crítica. Se trata de la conciencia ingenua, verdadero valladar contra el que chocan tantas tentativas de conciencitización. Se caracteriza *por la casi total centralización de los intereses del hombre en torno a formas vegetativas de vida. Sus preocupaciones se ciñen más a lo que hay en él de vital, biológicamente hablando. Le falta tenor de vida en el plano histórico. Es la consecuencia predominante (...) de los hombres de las zonas fuertemente atrasadas del país. Esta forma de conciencia representa casi una falta de compromiso entre el hombre y su existencia. Por eso lo sujeta a un plano de vida más vegetativa, lo circunscribe a áreas estrechas de intereses y preocupaciones. (...) Escapa al hombre intransitivamente conciente la comprensión de problemas que se sitúan más allá de su esfera biológicamente vital. De ahí surge la incapacidad de captación de gran número de cuestiones que se suscita*⁵⁵. En definitiva, la conciencia ingenua limita la comprensión, se impermeabiliza a los desafíos del mundo que no sean los vegetativos e imposibilita el compromiso del hombre con la existencia. *El discernimiento se dificulta, se confunden los objetivos y los desafíos del exterior, y el hombre se hace mágico, por no captar la auténtica causalidad*⁵⁶. De modo tal que el hombre se convierte en un ser clauso, cerrado sobre sí, cuando el hombre, cualquiera que sea su situación, se define siendo un ser abierto⁵⁷. La conciencia ingenua es la negación del hombre y la primera fortaleza que la educación tiene que destruir.

-El hombre se caracteriza también siendo un **ser de relaciones** con la realidad: no sólo está en la realidad, sino que está con la realidad⁵⁸, en el sentido de que se sitúa en ella *realizan, en la medida en que de él pueden separarse y separándose pueden quedar con él, los hombres, contrariamente del animal, no solamente viven sino que existen y su existencia es historia.* (PO, 119)

⁵⁴ J. PALACIOS, O.c., 527-528.

⁵⁵ EL, 42-53.

⁵⁶ Ibid, 53.

⁵⁷ Cfr, Ibid, 53.

⁵⁸ Cfr, EL, 28.

como sujeto. Estas relaciones del hombre con la realidad se caracterizan por la pluralidad, la criticidad, la temporalidad y la consecuencia:

*Hay pluralidad en las relaciones del hombre con el mundo, en la medida en que responde a la amplia variedad de sus desafíos, en que no se agota en un solo tipo ya establecido de respuesta. (...) Se organiza. Elige la mejor respuesta. Se prueba. Actúa. Hace todo eso con la certeza de quien usa una herramienta, con la conciencia de quien está delante de algo que lo desafía*⁵⁹.

Criticidad: *La captación tanto de los datos objetivos de su realidad como de los lazos que unen un dato con otro, o un hecho con otro, es naturalmente crítica, por ello reflexiva y no refleja, como se daría en la esfera de los contactos*⁶⁰.

La **temporalidad**, que comienza precisamente cuando, traspasando el tiempo en cierta forma entonces unidimensional (el tiempo de la animalidad), comprende el ayer, reconoce el hoy y descubre el mañana⁶¹. El discernimiento de la temporalidad es el descubrimiento de la cultura y de su historicidad.

Consecuencia: *la posición común del hombre en el mundo (...) no se agota en mera pasividad. (...) no es un simple espectador, a quien no le es lícito interferir en la realidad para modificarla. Heredando la experiencia adquirida, creando y recreando, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo, se lanza el hombre a un dominio que le es exclusivo -el de la historia y de la cultura*⁶².

-La tercera característica es la de que el hombre es un ser de **relaciones con los otros hombres**, un ser de comunicación que se hace en la palabra. El monólogo o el silencio son dos formas de negación del hombre. *Los hombres -afirma Freire- no se hacen en el silencio sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión*⁶³. Con el diálogo y la palabra los hombres pronuncian el mundo, una forma particularmente poderosa de actuar sobre él y transformarlo. De ahí la importancia capital que tiene para Freire la palabra y el “decir la palabra” en compañía de los demás hombres. *No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo*⁶⁴. Y decirlo es además un derecho de todos, que pueden decirlo también en compañía, derecho que nadie puede reprimir, abrogar ni suplantar en el uso a los otros: *Más si decir la palabra verdadera que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirlo no es privilegio de algunos hombres sino derecho de todos los hombres. Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirlo para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirlo. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación*⁶⁵.

⁵⁹ Ibid, 28.

⁶⁰ Ibid, 29.

⁶¹ Ibid, 30.

⁶² Ibid, 30-31.

⁶³ PO, 104.

⁶⁴ Ibid, 103-104.

-Ya en el decir la palabra se intuía la cuarta característica que Freire atribuye al hombre: **ser de reflexión y de acción**, es decir, **ser de praxis**. En este punto Freire sigue muy de cerca el planteamiento marxista de praxis como acción iluminada por la reflexión. Dos son las formas a desterrar, productos de educaciones equivocadas: el activismo ciego (la acción sin reflexión) y el verbalismo idealista (la reflexión sin acción). Freire lo dice de modo inequívoco en *Pedagogía del Oprimido*: *Si los hombres son seres del que hacer esto se debe a que su hacer es acción y reflexión. Es praxis. Es transformación del mundo. Y, por ello mismo, todo hacer del que hacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumine. El que hacer es teoría y práctica. Es reflexión y acción. No puede reducirse ni al verbalismo, ni al activismo*⁶⁶. El ser humano no puede reducirse a ser un mero espectador del mundo y de la historia, como tampoco mero actor que se pierde ciegamente en la mera objetividad, sino actor consciente: *Porque admira el mundo, y por eso lo objetiva, capta y comprende la realidad y la transforma (...), el hombre es un ser de la praxis. Más aún, el hombre es praxis; y porque así es, no puede reducirse a mero espectador de la realidad, ni tampoco a mera incidencia de la acción conductora de otros hombres que lo transformarán en cosa. Su vocación ontológica, que él debe existir es la de sujeto que opera y transforma el mundo*⁶⁷. La superación de este dualismo (reflexión sin acción y viceversa) implica también la superación de ciertas formas de educación, que Freire la concreta en la concientización y alfabetización de los oprimidos, educación en la que va aparejada la revolución, en el sentido de innovación creadora y “apoderamiento” de la historia en cuanto actores de ella. Cuando en el método de alfabetización se da tanta importancia a la reflexión de los oprimidos sobre sus condiciones concretas de existencia, no se hace de manera gratuita ni se está propiciando un divertimento intelectualista: se intenta propiciar en el hombre la maduración que le hará caminar hacia la construcción de su propia liberación⁶⁸. Hombre, praxis e historia son realidades de un mismo continuo, pues *en la medida en que los hombres acceden al ámbito de la praxis, superando tanto la mera teoría como el activismo, podemos decir que se convierten en creadores de la historia*⁶⁹ y de la cultura, es decir, se adueñan de su destino. Lo contrario no son más que formas alienantes de la condición humana.

-Por último, el hombre es un **ser de libertad y de creación**. En esta característica Freire se aleja de la concepción marxista de la libertad para acercarse a una visión personalista y humanista de la misma: *todo hombre es libre de hacer sus opciones, de seguir su camino y de tener un territorio propio que nadie puede traspasar sin violar el derecho a la libertad*⁷⁰. Pero además de derecho, la libertad es conquista, lucha por la liberación, pues a la

⁶⁵ Ibid, 104-105. Recuérdese de nuevo la similitud de planteamiento entre Freire y Lorenzo Milani en el “decir la palabra” de la cita de José Luis Corzo: *...la capacidad de nombrar las cosas por uno mismo equivale a “decir” el mundo nuevamente, recrearlo, transformarlo*. (Véase cita pie de página número 10)

⁶⁶ PO, 161-162.

⁶⁷ Citado por F.FRANCO, O.c., 77.

⁶⁸ Cfr, F. FRANCO, O.c., 78-79.

⁶⁹ Ibid, 81.

libertad se opone la prescripción de los otros sobre las opciones propias: el comportamiento prescrito, alienado, de los oprimidos se produce en la medida en que sus conductas se avienen a las de aquellos que, con suficiente fuerza social o económica, prescriben. La conciencia del prescriptor habita entonces en la conciencia del oprimido, acomodando y ajustando su libertad a la libertad ajena. La lucha contra la prescripción es la lucha por la conquista de la libertad y de la creatividad humanas, pues esta muere cuando aquella no es sino alienación.

3.2. El análisis de la “cosificación” humana: el hombre oprimido.

La reflexión antropológica anterior, aunque necesaria, no es suficiente por sí sola si no la sigue un análisis real de las situaciones concretas e históricas del hombre. La educación se convertiría en mera mistificación, más en el nordeste brasileño, si olvidara como punto de arranque las situaciones deshumanizadoras para centrarse únicamente en las aspiraciones radicales del ser humano que el análisis teórico le puede asignar⁷¹. Freire no lo olvida y, junto a la concepción antropológica antes vista, realiza el análisis pormenorizado de la situación de los oprimidos como “conditio sine qua non” para la alfabetización y la concientización. *Al referirse al hombre -dice muy bien Fausto Franco-, Freire insiste una y otra vez en su condición de ser situado y fechado. Por eso mismo, no basta descubrir y estudiar cuales son los rasgos fundamentales del hombre como tal; es preciso, además, mostrar la situación real en la que ese hombre se encuentra.*

El análisis de la tierra concreta que pisa el hombre, su situación histórica, nos llevará a descubrir al hombre-objeto. Contra las tendencias inabdicables del ser humano veremos que se levantan las barreras de la opresión, constituyendo una verdadera anulación de la persona. Es necesario patentizar ese hallazgo para que la acción posterior arraigue y pueda fructificar. (...) Hace falta, pues, captar la realidad de unos hombres reducidos a la categoría de cosas, para no quedarse en bellas conderaciones ineficaces⁷².

Es imprescindible, pues, preguntarse por los “porqués” sin vacilaciones, ya que la deshumanización no es sólo viabilidad ontológica sino realidad histórica, es distorsión de la vocación humana de ser más, distorsión en la historia pero no vocación histórica⁷³. Pretender, por tanto, la educación del hombre sin el esfuerzo previo de descubrir su realidad y las distorsiones concretas de su “ser hombre” es un voluntarismo más que lleva al engaño.

Veamos pues el análisis que Freire hace de la situación de los desheredados de su país. El

⁷⁰ J. PALACIOS, O.c., 530. Palacios cita un precioso texto de Freire que es buen ejemplo del respeto al otro y su libertad: *No me es posible, en una perspectiva humanista, “entrar” en el ser de mi esposa para hacer el movimiento que le cabe hacer. No puedo prescribirle mis opciones. No puedo frustrarla en su derecho de actuar. No puedo manejarla (...) De la misma forma, y por las mismas razones, no puedo aplastar a mis hijos, ni tenerlos como a cosas que conduzco a donde me parece mejor. Mis hijos son devenir como yo. Son búsqueda como yo. Son inquietudes de ser, como yo. No puedo, igualmente, cosificar a mis alumnos, cosificar al pueblo, manipularlos en nombre de nada.* (Ibid, 530)

⁷¹ Cfr, F. FRANCO, O.c., 87.

⁷² Ibid, 87.

⁷³ Cfr, PO, 38.

hombre oprimido vive en una situación caracterizada por lo siguiente:

1º. El **analfabetismo**, que además de ser una lacra humana se intenta presentar, justificándolo de algún modo, desde una concepción ingénuo que no resiste un análisis serio de su realidad y causas. Esa visión ingénuo -afirma Freire- *lo encara como si fuera un “absoluto en sí” o una hierba dañina que necesita ser erradicada; de ahí la expresión corriente “erradicación del analfabetismo”. O También lo mira como si fuera una enfermedad que pasara de uno a otro casi por contagio. A esta concepción deformada del analfabetismo como enfermedad, la llamamos irónicamente “concepción bacteriológica” del analfabetismo. El analfabetismo aparece como una llaga o lepra que urge ser curada*⁷⁴. Los analfabetos son, así, los únicos culpables de la “enfermedad” que padecen: por su poca inteligencia, por su incapacidad e innata apatía, son ellos mismo la causa de la incultura y de las dificultades que encuentran en el acceso al saber⁷⁵, como si el analfabetismo, la incultura y la marginación social fuese una elección y no una imposición, como si la cuna no fuera en muchas ocasiones un determinante vital decisivo, en la que los otros hombres no tuvieran responsabilidad.

Una concepción crítica del analfabetismo, por el contrario, rechazará esos análisis y constatará de inmediato que éste no es sino un fenómeno, entre otros muchos también alienantes que lo acompañan, de la estructura de una sociedad en un momento histórico dado. La enfermedad no es el analfabetismo, sino el síntoma o efecto de una enfermedad social que niega el ejercicio de los derechos a algunos hombres y les convierte en objeto a disposición de otros, que los objetiviza o cosifica. Es el momento de hablar de los opresores, de la opresión como *acto de violencia* por aquellos que tienen en sus manos el poder, y de la conciencia opresora como conciencia fuertemente posesiva, posesiva del mundo y de los hombres⁷⁶: *De ahí que la conciencia opresora tienda a transformar en objeto de su dominio todo aquello que le es cercano. La tierra, los bienes, la producción, la creación de los hombres, los hombres mismos, el tiempo en que se encuentran los hombres, todo se reduce a objetos de su dominio*⁷⁷.

2º. Vivir en una **sociedad cerrada**, sociedad construida por los opresores y para su servicio, de tendencias depredadora por influjo heredado desde los tiempos de la colonización⁷⁸, de elites asentadas en el poder desde el que niega la existencia de un pueblo,

⁷⁴ P. FREIRE, *La alfabetización de adultos: crítica de su visión ingenua, comprensión de su visión crítica*, citado en F.FRANCO, O.c., 90.

⁷⁵ Cfr, F. FRANCO, O.c., 90-91.

⁷⁶ Cfr, PO, 58. Para los opresores, añade Freire, *los otros son “objetos”, “cosas”. Para ellos sólo existe un derecho: su derecho a vivir en paz antes que el derecho a sobrevivir, que, tal vez, ni siquiera reconocen, sino que sólo admiten a los oprimidos. Y esto porque, en última instancia, es preciso que los oprimidos existan para que ellos existan y sean “generosos”.* (Ibid, 58).

⁷⁷ Ibid, 59.

⁷⁸ *Nuestra colonización -dice- fue sobre todo una empresa comercial. Nuestros colonizadores no tuvieron -y difícilmente podrían haberla tenido- intención de crear en la nueva tierra recién descubierta una civilización. Les interesaba la explotación comercial de*

del que se posesionan y le imponen sus prescripciones⁷⁹. Fausto Franco resumen muy bien las características de la sociedad cerrada que Freire desgrana en varios apartados de *La educación como práctica de la libertad*:

-mantiene una organización rígida y autoritaria;

-no poseen movilidad vertical ascendente ni descendente; un hijo de zapatero difícilmente llegará a ser profesor universitario; y el hijo de un médico no puede trabajar como mecánico por los prejuicios de sus padres. Lo que priva es la herencia y no el valor personal o la capacidad;

-son incapaces de conocerse a sí mismas; viven sin descubrir cuales son sus necesidades y dónde pueden buscar las soluciones;

-como consecuencia de lo anterior, se ven en la necesidad de estar continuamente importando modelos, exteriores a su propia vida y desarrollo;

-se caracterizan también por el analfabetismo y el desinterés por la educación básica de los adultos⁸⁰.

3°. Estar inmerso en una **cultura del silencio**, que es la cultura propia de las sociedades cerradas. Define a la cultura del silencio una situación: la del hombre que se encuentra dominado, sin posibilidad de decir su palabra⁸¹. Es, en definitiva, la experiencia del “enmudecimiento obligatorio” de los hombres que no son pueblo, ni han tenido la oportunidad de constiuirse como pueblo en una historia reciente, como la de Brasil y países del entorno, que además no es su histoira pues no son ellos quienes la hace como sujetos activos sino como objetos. Es bajo la fuerza condicionante de la cultura del silencio, que se genera en una estructura opresora -dice Freire-, en la que los hobres realizan su experiencia de “objetos”⁸². Ha sido, fundamentalmente, la prolongación de las estructuras de dominio coloniales la que han propiciado la objetivación intencionada de los hombres y el mantenimiento del mutismo acríico, celosa e interesadamente impuesto⁸³. Se comprende así que la cultura del silencio sea un efecto de las estructuras de dominación, pero también la causa de que esas mismas estructuras se contituyan y mantengan como sociedades cerradas. No escapa tampoco a este

la tierra. (EL, 61).

⁷⁹ *En estas sociedades se instala una élite que gobierna según los dictámenes de la sociedad directriz. Esta élite se superpone a las masas populares. Tal superposición les hace estar sobre el pueblo y no con el pueblo. Las élites prescriben a las masas las determinaciones. Estas masas están aplastadas por el proceso histórico. Su participación en la histoira es indirecta. No dejan huellas como sujetos, sino como objetos. (Freire citado en F. FRANCO, O.c., 97)*

⁸⁰ F. FRANCO, O.c., 97.

⁸¹ Cfr, Ibid, 98.

⁸² Cfr, PO, 229.

⁸³ Cfr, EL, 63. A las sociedades, como las coloniales y postcoloniales, a las que se les niega el diálogo y la comunicaión y en su lugar se les ofrece “comunicados” se hacen preponderantemente “mudas”. El mutismo no es propiamente inexistencia de respuesta. Es una respuesta a la que le falta un tenor marcadamente crítico.(EL, 63)

análisis la dura crítica a la acción poco evangelizadora de una forma histórica de la iglesia, la iglesia tradicionalista, a la que Freire hace responsable también de esta situación, pues su actuación anestésica sobre los oprimidos la acerca a la crítica marxista de “opio del pueblo”.

4ª. Estar instalado en una **conciencia mágica**, no por inclinación natural u opción personal sino más bien por el efecto conjugado de todas las circunstancias históricas en que se ubica la existencia del oprimido. En efecto, al analfabetismo, a la sociedad cerrada y a la cultura del silencio le corresponde una determinada conciencia, la conciencia mágica o conciencia intransitiva, caracterizada por Freire como:

-conciencia estrecha, incapaz de captar los desafíos de la realidad que estén más allá de la inmediata necesidad vital.

-conciencia simplista y apegada al pasado ;;;;

-conciencia que tiende al gregarismo y a la masificación

-conciencia impermeable a la pregunta por las causas

-conciencia pasiva, estática y no transformadora de la realidad

-conciencia, en definitiva, fatalista frente a los hechos consumados⁸⁴.

Antes de concluir con el análisis de la situación real del hombre oprimido es necesario hacer alusión breve a un mecanismo de control social que Freire estudia con cierto detenimiento, cual es la **invasión cultural**⁸⁵.

En las sociedades cerradas el control social de las elites se lleva a cabo, principalmente, por medio de la prescripción autoritaria y su efecto es la cultura del silencio con todas las secuelas asociadas de marginación. Sin embargo, en las sociedades en transición hacia la participación democrática (como ocurría en Brasil antes del golpe que llevó a Freire al exilio), la estrategia del poder cambia hacia artimañas más sutiles cuando la prescripción abierta sobre el pueblo es ya imposible. En estas sociedades de contornos indefinidos, con ansias de ruptura con el pasado pero sin un futuro todavía asentado, en conquista cotidiana, y con un protagonismo mayor del pueblo, se producen tres grandes deseos colectivos: el deseo de cambiar y movilizarse para ello, el deseo de participar, y el deseo cultura y educación, de saber más⁸⁶. La reacción de las estructuras de poder, superadas por las demandas que juzgan como absurdas, es el asistencialismo, en el que sobresale la invasión cultural, *verdadera táctica dentro de la estrategia de la dominación*⁸⁷, que no se da por vencida. Consiste ésta en la

⁸⁴ Frente a la conciencia crítica que *es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales*, Freire dice lo que sigue de la conciencia mágica: *...no se considera “superior a los hechos”, dominándolos desde afuera, ni “se juzga libre para entenderlos como mejor le agrada”. Simplemente los capta, otorgándoles un poder superior al que teme porque la domina desde afuera y al cual se somete con docilidad. Es propio de esta conciencia el fatalismo que le lleva a cruzarse de brazos, a la imposibilidad de hacer algo frente al poder de los hechos consumados, bajo los cuales queda vencido el hombre.* (EL, 102)

⁸⁵ En especial en PO, 198 y s.s.

⁸⁶ Cfr, F. FRANCO, O.c., 108-109.

⁸⁷ Ibid, 109.

*penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a estos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad. inhibiendo su expansión*⁸⁸. Discreta o abiertamente realizada es siempre un acto de violencia y enajenación mediante la cual el opresor impone unos valores, un estilo de vida, unos objetivos de conducta y una visión del mundo. El resultado final es que los invadidos terminan por ver su realidad con la óptica de los invasores y no con la suya propia y acaban por convencerse de su inferioridad intrínseca⁸⁹. *Cuanto más se acentúa la invasión, alienando el ser de la cultura de los invadidos, mayor es el deseo de éstos por parecerse a aquellos: andar como aquellos, vestir a su manera, hablar a su modo*⁹⁰. El estado de dominación continúa y de alguna forma el opresor habita en la conciencia del oprimido por cuanto despierta, como objetivo vital en los oprimidos, del deseo de llegar a convertirse en opresores.

3.3. La dialéctica extensión-comunicación, educación bancaria-educación liberadora.

La puesta en marcha y la experiencia del método de alfabetización, con todos sus presupuesto, exigencias y fidelidades le proporciona a Freire todo un conjunto de categorías teóricas con las que analizar las formas educativas al uso. En especial la crítica se centra en los tradicionales métodos de educación de los campesinos, sean estos de alfabetización o de formación agraria, y en la educación formal del sistema educativo. A la educación que desde las estructuras del poder se diseña para los analfabetos oprimidos Freire la denomina **extensión**, y a la que desde cualquier ministerio se prescribe para la socialización e integración de los estudiantes Freire la llama **educación bancaria**. A la una y la otra enfrentó dos conceptos que resumen las condiciones fundamentales en su método de alfabetización: el diálogo y la **comunicación**, y la **liberación** en la que la educación crítica debe siempre, sin miedos, desembocar.

Freire denomina extensión a la educación o alfabetización mediante la cual las clases dominantes, con los recursos de poder oportunos, pretende imponer a los campesinos y analfabetos oprimidos unos valores y unos patrones de conducta que no son sino **extensión** de los suyos propios. Se trata, en definitiva, de una forma de invasión cultural llevada a cabo fundamentalmente a través de la fuerza invasora de los medios de comunicación social, de la propaganda y las consignas machaconamente repetidas, ante las cuales el que las recibe está acriticamente indefenso y socialmente impotente. De modo tal que, como en la invasión cultural, el opresor habite en la conciencia del oprimido y éste no tenga otro horizonte vital que la imitación y el deseo de llegar a ser como él.

En la extensión el conocimiento final es el resultado de un proceso mecánico en el que todo se reduce a depositar, transferir y entregar, puesto que el sujeto recibe pasivamente los contenidos que se le transmiten. Aunque hablar aquí de sujeto sobra: ¿es sujeto u objeto aquel que no hace sino permanecer espectador? De la reflexión antropológica, más arriba expuesta, se colige fácilmente el rechazo de Freire hacia un proceso de adquisición pasiva de conocimientos que se desvíe de una presencia curiosa del sujeto ante el mundo, de la necesaria praxis

⁸⁸ PO, 199.

⁸⁹ Cfr, Ibid, 200.

⁹⁰ Ibid, 200.

transformadora consiguiente, de la implicación activa en el proceso y de la reflexión crítica final sobre el procedimiento y sobre el contenido mismo.

Como alternativa a la extensión Freire propone la comunicación. Y no lo hace de modo ingenuo y gratuito. Detrás se encuentra la fuerte convicción en la capacidad de los sujetos y la experiencia de su método de alfabetización, en el que el conocimiento no se produce por extensión impuesta desde la voluntad del alfabetizador sino por la dinámica que la comunicación produce. La investigación temática, la codificación y la descodificación evidencian que:

- en el acto de la comunicación se descubren conocimientos;
- la comunicación descubre lo que mediatiza a los sujetos y se lo hace cognoscible;
- la comunicación auténtica no es transmisión sino coparticipación y codescubrimiento;
- la comunicación procede críticamente en el conocimiento y sobre lo conocido;
- la comunicación propicia la expresión, la palabra, la comprensión del objeto y el dominio de la realidad que se dice;
- la comunicación descubre la estrecha relación entre el pensamiento y el lenguaje;
- la comunicación desvela el objeto y el contexto sociocultural;
- la comunicación es la antítesis de la imposición, de la prescripción y de la invasión cultural.

En el segundo capítulo de *Pedagogía del oprimido*⁹¹, Freire se detiene en el análisis de lo que denomina **educación bancaria**. La invasión cultural que ésta supone apunta ahora a la educación formal, sistemática, intencional e institucionalizada. Pero no por ello la fuerza crítica es menor. Es fácil de entender que el adjetivo bancaria provenga de que esta educación conciba al hombre como un banco que hay que llenar cuanto más mejor, pues en ello va comprometido el valor social del sujeto. Las mentes como las cajas y los depósitos bancarios son los receptáculos en los que depositar los valores y los paquetes de conocimientos, de modo tal que la iniciativa, la libertad y la búsqueda personal parecen no encontrar en ella un lugar significativo sino anecdótico. Y porque la educación bancaria es, fundamentalmente, *el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos*⁹², es imposible que en ella se supere la contradicción educador-educando (si se quiere, en términos del método, entre alfabetizador-alfabetizando) y que lo que la caracterice no pueda plantearse sino en términos de contradicción entre las partes:

- a) *el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado.*
- b) *el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.*
- c) *el educador es quien piensa; el sujeto del proceso, los educandos son los objetos pensados.*
- d) *el educadores quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.*
- e) *el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.*

⁹¹ PO, 73-99 p.p.

⁹² Ibid, 77

f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.

g) el educador es quien actúa, los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.

h) el educador es quien escoge el contenido programático, los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.

i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que oopne antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquel.

j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos⁹³.

Estas, que podrían ser muy bien las características de la educación bancaria, evidencian que en ella la experiencia y el descubrimiento propios no son la fuente ni el principio estructurador del conocimiento y del universo temático, ni que los sujetos que la reciben se asentarán ante su mundo como sujetos activos y conciencias críticas. Si el educador -razona Freire- es quien sabe, y si los educandos son aquellos ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser *unsaber* de “experiencia realizada” para ser el saber de experiencia narrada o transmitida.

No es de extrañar, pues, -continúa Freire diciendo- que en esta visión “bancaria” de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de lo cual resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo.

Cuando más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos⁹⁴.

Para Jesús Palacios, que resume el denso capítulo de Freire, tras la educación bancaria se esconden determinados supuestos que, al desvelarlos, prueban consecuencias negativas sobre el hombre y la educación misma: *Se esconde, tras ella, una concepción del hombre desgajado de su mundo, al margen de él; la educación bancaria desconoce el sentido histórico del hombre, al que concibe como acabado y ahistórico. Se esconde una concepción errónea del analfabetismo y la pobreza, a los que se ve como males que hay que erradicar. Se esconde una concepción del alumno que lo identifica con un recipiente que es preciso llenar...Tras la educación bancaria se esconde, en definitiva, una concepción errónea de la educación...*⁹⁵.

Tampoco olvida Freire que el objetivo general de integración social de este tipo de educación, positivo en principio, persigue también la domesticación social por la prescripción, la inhibición en el hombre de la acción, la creación y la transformación, y, en definitiva, la pasividad y el quietismo mediante el ajustamiento social a lo establecido. Pero es en los efectos en los que se aprecia que la educación bancaria camina por derroteros diametralmente opuestos a la liberación que Freire propugna:

⁹³ PO, 78.

⁹⁴ PO, 78-79.

⁹⁵ J. PALACIOS, O.c., 540-541.

- mitifica la realidad, ocultando siempre ciertos aspectos de la misma;
- niega el diálogo;
- inhibe la creatividad personal;
- domestica la conciencia;
- desconoce a los hombres como seres históricos;
- lucha por la permanencia de lo “dado” o lo impone abiertamente;
- presenta las situaciones como intocables, y, por tanto, induce al fatalismo;
- se convierte en reaccionaria;
- instaura la violencia porque prohíbe que los otros “sean”;
- en la mejor de las hipótesis, busca suavizar la situación pero manteniendo la “inmersión” de las conciencias⁹⁶.

Frente a la educación bancaria Freire propone la educación liberadora⁹⁷. La descripción que de ella realiza es deudora de los presupuestos teóricos y de la experiencia concreta de las campañas de alfabetización que realizó en su día con el método. Es decir, Freire en este punto teoriza sobre una realidad que no es todavía, pero que la experiencia del método deja entrever como realidad posible, utópica si así se quiere.

Se define, en principio, como la antítesis de la educación bancaria: no concibe la contradicción educador-educando, porque nadie posee el saber total y nadie arrastra la ignorancia absoluta; busca mantener la tensión dialéctica hombre-mundo, la conciencia de sí y del mundo, porque ni hay hombres sin mundo ni un mundo sin hombres; y, por último, acepta sinceramente el diálogo como fuente de múltiples desvelamientos y adquisiciones, pues, recuérdese, se parte de la confianza en los hombre (en todos, también en los desheredados) y en su capacidad de creación.

Las características de la educación liberadora, opuestas a las de la educación bancaria, las expresa Fausto Franco, espigando aquí y allá en *Pedagogía del oprimido*:

- desmitifica constantemente la realidad;
- considera el diálogo como lo fundamental para realizar el acto cognoscente;
- criticiza(sic) y despierta la creatividad;
- estimula la reflexión y la acción sobre la realidad;
- refuerza el carácter histórico de los hombres y los reconoce como seres que “están siendo”, inacabados, inconclusos...;
- apuesta siempre por el cambio sin exclusivizarlo;
- se hace revolucionaria;
- presenta las situaciones como “problema” a resolver;
- humaniza a los hombres, mediante la búsqueda del “ser más” en la comunión y la solidaridad;
- lo importante es la lucha por la emancipación⁹⁸.

Parece lógico que la educación liberadora tenga como objetivo lograr la concientización

⁹⁶ F. FRANCO, O.c., 157.

⁹⁷ En *Pedagogía del oprimido*, 89-99 p.p. se refiere indistintamente a educación liberadora y educación problematizadora,

⁹⁸ F. FRANCO, O.c., 165.

de los desheredados de la tierra, la asunción de la conciencia crítica, que les haga protagonistas de su historia y capaces de decir la palabra como hombre y pueblo, y consiguientemente la liberación humana del oprimido y la praxis transformadora de la realidad deshumanizante. En este punto, Freire es consciente de que está tocando y proponiendo al mismo tiempo la utopía, que entiende no como proyección idealista ni como lo irrealizable, sino como “la idalectización de los actos de denunciar la estructura deshumanizante y anunciar la estructura humanizante”⁹⁹. De ahí que la utopía, si es algo, sea fundamentalmente compromiso histórico.

4. Cuestiones críticas y finales

Paulo Freire, su persona, su trayectoria vital, el método y su obra escrita han suscitado múltiples controversias, no sólo en Iberoamérica. ¡Hay tanto todavía en juego en aquellas tierras! La utopía, a lo grande, cuando es auténtica utopía, nunca es neutra ni pasa por entre los hombres en silencio. Freire lo sabía y, aceptándolo, pagó su precio vital, como lo han pagado los grandes educadores del siglo, algunos casi con la vida. Pero además la utopía viva, cuando encierra una auténtica propuesta humana, levanta enfrentamientos, suscita polémicas y despierta grandes intereses, porque los cuestiona directamente. Era imposible que Freire permaneciera al margen.

Sorprende en Freire la enorme diferencia entre la persona y el método, y su obra escrita. Su proceder personal, por lo que se sabe, fue siempre el de una persona buena, comedida, sencilla, humilde incluso, lo que no quiere decir, de ningún modo, falta de firmeza o de coherencia. Su método, intuición genial, es de proceder tan sentillo que sorprende que nadie nunca lo haya “descubierto” antes (tal vez radique ahí su grandeza, fuerza y eficacia). Sin embargo, la lectura de la obra escrita deja la impresión de que no es de la misma persona que tiene esa trayectoria vital y ha propuesto ese método. Es farragosa, oscura en muchos casos por la imprecisión terminológica, y de expresión poco acorde con quien radica la liberación en “decir la palabra”. Da la impresión de que Freire necesitó en su día de la teorización de todo un universo de realidades que descubría y necesitaba su intuición genial, el método, para la cual utilizó referentes tan dispares que la síntesis final adolece de todos ellos. Personalismo, existencialismo, marxismo, creencias religiosas cristianas, Fromm incluso, etc.; todo tiene un hueco en sus obras, todo parece servir cuando se trata de dibujar una realidad, describir una situación sociológica o proponer un objetivo que antes necesita de explicación previa. Hasta tal punto de que es usual encontrar en las obras sobre nuestro autor la necesidad de introducir un vocabulario en el que se expliquen cada uno de los conceptos del “universo freireniano”. Freire fue acusado de falta de originalidad, a lo que contestó con cierta agudeza. Pero el problema no radica ahí, sino en la utilización de conceptos de múltiples fuentes sin conseguir una síntesis armónica, lo que propicia la imprecisión, la ambigüedad y la utilización de todo con los fines que Freire quiere o con los contrarios. Porque lo mismo vale para un roto que para un descosido. Y así, el mismo Freire se vio forzado a precisar qué quería expresar con “concientización” porque el término llegó a expresar mucho de lo que él quería y mucho de lo que él nunca quiso, o para justificar lo contrario a lo que siempre deseó por los intereses, personas y poderes que él siempre denunció. Bien es verdad que Freire nunca quiso hacer una obra escrita académica, aunque le saliera endiabladamente académica.

⁹⁹ Citado en R. BLANCO, *La pedagogía de Paulo Freire*, Zero, Madrid 1982, 162.

En segundo lugar, a Freire se le ha acusado de exagerar, en especial en la descripción que hace de la realidad y objetivos de la educación bancaria¹⁰⁰. En definitiva todos somos frutos de la educación bancaria, occidente entero no parece haber conocido en los últimos veinte siglos sino esa educación, los grandes genios de la cultura son productos de ella... Sí, sin duda, pero la apuesta de Freire va más allá y denuncia precisamente el reverso que no se quiere ver o que se ignora: la educación bancaria tiene un referente inmediato en la realidad brasileña, aunque el dardo de la crítica apunte más lejos. En este sentido Fausto Franco responde magistralmente: *En principio me parece que la objeción es cierta, pero en sentido contrario; es decir, hay una exageración..., porque la “realidad es peor”. La educación que ha mondeado nuestro mundo occidental, ¿consigue liberar realmente o más bien produce esclavos? Después de veinte siglos de educación pretendidamente cristiana, afirma Helder Cámara, el 20 por 100 de la humanidad monopoliza más del 80 por 100 del total de recursos; consiguientemente, más del 80 por 100 de la humanidad tiene que apañarselas para vivir con menos del 20 por 100 de los recursos de la tierra*¹⁰¹. No parece poca reflexión para los cristianos en unos momentos en que la globalización se impone (pero con asimetría evidente entre los intereses económicos y todo lo que hace relación a los derechos humanos), la liberación del mercano no parece tener límites y los hombres adornados con las virtudes tanto tiempo propuestas no abundan en la calle.

A Freire también se le ha acusado también de ser en exceso optimista y de caer en un mesianismo muy peligroso, en especial para los oprimidos. La esperanza humana que late en su concepción antropológica, las posibilidades que descubre aun en la degradante situación de los oprimidos, la confianza plena en que un día los hombres dirán su palabra y harán su historia, la construcción de una sociedad abierta, etc... Todo es proyección hacia adelante, futuro, utopía por realizar. Y en la consecución de todo ello Freire confía que el papel de los desheredados del mundo sea un papel de primera fila. Es decir, un mundo más humano no tendría origen en los grupos más selectos de la humanidad sino, por el contrario, en la liberación humana de los oprimidos de la tierra y en el protagonismo que estos asumirán. Lo que equivale a afirmar que la solución hay que buscarla en el “basurero” del mundo.

Eso es, se argumenta, demariado confiar y además peligroso, por cuando suele concluir, muy a menudo, en mesianismos tintos en sangre. En la historia humana el determinismo histórico, ya se sabe, es la fuerza bruta, el interés y no la esperanza y la utopía. Freire en persona pudo comprobar, por experiencia directa propia, que una balloneta en la tripa vale más que todos los razonamientos y buenas intenciones. Todo el trabajo de laboriosos años en el Brasil más pobre, (los círculos de cultura, las campañas de alfabetización, etc.) desapareció en pocos meses y el silencio perduró durante décadas. Además siempre terminan pagando las consecuencias los mismos: los más desfavorecidos y necesitados. Más le valdría a Freire, y a los visionarios parecidos a él, callar y guardar absoluto silencio.

Los que así lo critican suelen olvidar que nunca Freire, ni por la experiencia educadora

¹⁰⁰ La objeción es recogida y tratada en F. FRANCO, O.c., 237-239.

¹⁰¹ F. FRANCO, O.c., 238.

que desarrolló ni por su obra escrita, va más allá de la realidad inmediata en la que se encontraba, esto es, el Brasil. Él no quería sino encontrar una solución para sus gentes. Su esperanza es una esperanza localizada, su utopía es una utopía del nordeste brasileño, pero nunca una propuesta universalista. Él mismo se niega a esto reiteradamente: su análisis del hombre oprimido lo es del oprimido brasileño y las referencias históricas no son las de la historia universal sino las de su país, a lo sumo las que determinan las fronteras de la colonización ibérica. Por otra lado, la objeción sobre el mesianismo y la conseja de que vale más la quietud y el silencio, es sumamente peligrosa por cuanto encierra a los hombres, o a gran parte de los hombres, negándoles el futuro. ¿Qué puede un ratón contra un elefante? Nada en todos los casos, excepto si consigue instalarse en su oído. Entonces le volverá loco. Negar esta posibilidad al hombre supone condenarle definitivamente a la desesperanza, al pesimismo y al silencio.

Por último, más que una objeción o crítica, se trata de una constatación: el método “descubierto” por Freire puede ser utilizado asepticamente y manipulado. El Brasil que lo expulsó al exilio utilizó el mismo método para alfabetizar en coordenadas clásicas, sin la dinámica de la conciencización y la liberación que le acompañaban, como también se ha utilizado en la enseñanza reglada para la enseñanza de la lectura y escritura a los infantes. Lo que cuenta es el espíritu que le acompaña, sin él es un método más, eficaz como todos pero vacío, un cliché más, como la utilización indiscriminada de la conciencización.