

PAULO FREIRE Y LA PSICOSOCIOPEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN

Anastasio Ovejero Bernal

Universidad de Oviedo

Con motivo del reciente fallecimiento del educador brasileño Paulo Freire, se pretende en este artículo hacer un análisis relativamente completo de su obra, enmarcándola tanto en el contexto sociopolítico e histórico en fue realizada, que no era otro que la realidad latinoamericana de los años sesenta, particularmente la brasileña, como en el contexto ideológico, que era el de la pedagogía radical y crítica, siempre intentando hacer una síntesis entre cristianismo y marxismo, aunque incluyendo también algunos importantes elementos de la tradición anarquista o libertaria en educación. Se analizan igualmente los principales componentes del proyecto psicopsicopedagógico de Freire (praxis, concientización, etc.) así como el método concreto que utilizó. Finalmente, se comenta la proyección y utilidad que la propuesta educativa del pedagogo brasileño tiene aún en la actual sociedad postcolonial y postmoderna.

Paulo Freire and the Psychosociopedagogy of the liberation. The Brazilian educator Paulo Freire decease is a reason for trying to make, at the present paper, a complete analysis of his work, having as a frame of reference both the sociopolitical and historical context, that is, latinoamerican reality of the sixties, specially brasilian, and the ideological context, that is, radical and critical Pedagogy, always trying to synthesize Christianity and Marxism, including some important elements of anarchistic o libertarian tradition in education. The main components (praxis, conciousness) of Freire psychosociopedagogy proyect are also analysed. Finally, it is commented on utility and projection that still has the educational proposal of the Brasilian pedagogist at the present postcolonial and postmodern society.

Cuando en 1979, tras quince años de exilio, volvió a su país, el brasileño Paulo Freire afirmó en una entrevista: “Siendo educador soy necesariamente un político, pero hay una diferencia entre ser un político en tanto que educador y ser un educador en tanto que político. Yo soy exactamente lo primero: soy un político porque soy educa-

dor”. Y aunque hay quienes han pretendido distinguir en la obra de Freire entre un núcleo pedagógico puro, técnico y funcional, como mero método de enseñar a leer y a escribir, y su contenido político comprometido, no es posible de ninguna manera hacer esa distinción. Pedagogía, psicopsicología e ideología van inextricablemente unidas en Freire. No es posible separar ninguno de estos elementos sin desnaturalizarlos. Y es que, para él, una práctica educativa realmente democrática no puede contentarse con ser una mera “capacitación técnica”, co-

Correspondencia: Anastasio Ovejero Bernal
Facultad de Psicología
Universidad de Oviedo
Plaza Feijoo, s/n (Spain)

mo pretende el sistema capitalista, dado que, añade el pedagogo brasileño, “el neoliberalismo enseña al obrero a ser un buen mecánico, pero no a discutir la estética, la política y la ideología que hay detrás del aprendizaje”.

Ahora bien, la educación no es necesariamente, en sí misma, liberadora. Depende de quién la utilice y con qué fines. Según Freire no se puede hablar de educación a secas sino de “educación para qué, educación en favor de quiénes, educación contra qué”. Y es que la educación puede ser liberadora pero también puede ser manipuladora y domesticadora, es decir, esclavizante. De ahí que afirmara taxativamente Freire: “A las clases dominantes no les gusta la práctica de una opción educativa orientada hacia la liberación de las clases dominadas. Ésta es mi opción: un trabajo educativo, cuyos límites reconozco, que se dirija hacia la transformación de la sociedad en favor de las clases dominadas”.

Por otra parte, la pedagogía de Freire es *psicosocial*, es claramente psicología social. Se trata, por consiguiente, de una psicopsicopedagogía, ya que, para él, como para Mead y el interaccionismo simbólico, el ser humano es ante todo un ser comunicativo, dialogante, un ser de relaciones intersubjetivas. En definitiva, para Freire la educación liberadora es necesariamente encuentro *interpersonal*, es decir, diálogo. De lo contrario, no será liberadora sino opresora.

Unas notas biográficas

Paulo Reglus Neves Freire, uno de los educadores más famosos de todos los tiempos y probablemente el más conocido de los últimos años, falleció el viernes 2 de mayo de 1997. Había nacido en una familia de clase media hace 75 años, el 19 de septiembre de 1921, en la ciudad de Recife, en el estado brasileño de Pernambuco, ciudad en la que cursó todos sus estudios, desde los pri-

marios a los universitarios. Como afirma Cleary (1985), a diferencia de algunos conocidos intelectuales latinoamericanos de su generación, como los teólogos de la liberación Gustavo Gutiérrez o Juan Luis Segundo, Freire no se formó en Europa sino en la universidad de la propia ciudad en que nació.

Aunque licenciado en Derecho, pronto abandonó la profesión de abogado para dedicarse a lo que realmente le gustaba, al menos después de su matrimonio: la enseñanza. De hecho, su mujer, Elza Maia Costa Oliveira, con la que se casó en 1944, era una maestra con un profundo interés por la educación, y su práctica y experiencia resultaron muy importantes para Freire, hasta el punto de que llega a escribir (1974, p. 17): “Fue precisamente a partir de mi matrimonio cuando empecé a interesarme de una manera sistemática en los problemas de la educación”.

Ya en el ámbito educativo, fue Freire director del Departamento de Educación y Cultura de Pernambuco. Entre 1946 y 1964 fue superintendente del mismo Departamento, cargo desde el que inició e impulsó las experiencias educativas que fueron cristalizando en sus dos primeros y más famosos libros *Educación como práctica de la libertad* (1969) y *Pedagogía del oprimido* (1970). En esta época fue cuando inspiró lo que se llamaría Movimiento de Cultura Popular, antecedente de su Pedagogía de la Liberación, que más tarde se convertiría en el Servicio de Extensión Universitaria de la Universidad de Recife, del que fue director.

Pero tal vez la época crucial de su vida empieza en 1961 en que comenzó a trabajar en las campañas de alfabetización en el Norte del Brasil, hasta que fueron interrumpidas violentamente por un golpe militar. De hecho, su primera experiencia alfabetizadora a gran escala y patrocinada por el propio gobernador del Estado, fue la que tuvo lugar en Angicos, en Río Grande do Nor-

te, en la que se consiguió alfabetizar a 300 trabajadores en sólo 45 días. Con ello creció enormemente el interés por el método de Freire hasta el punto de que el propio Presidente del Brasil, Goulart, se interesó por el programa de alfabetización, comenzando a patrocinarle, extendiéndole a todo el país. Como nos recuerda Weffort (1976, p. 11), “entre junio de 1963 y marzo de 1964 se desarrollaron cursos de capacitación de coordinadores en casi todas las capitales del Estado. Solamente en el estado de Guanabara se inscribieron más de 6.000 personas”. Finalmente, en enero de 1964 el gobierno federal aprobó un Decreto por el que instituía “un Programa Nacional de Alfabetización mediante el uso del sistema Paulo Freire a través del Ministerio de Educación y Cultura”. El proyecto era muy ambicioso, pues preveía instalar veinte mil Círculos de Cultura en todo el país, que durante un año podrían alfabetizar a dos millones de personas. Sin embargo, todo ello fue paralizado por el golpe militar que en abril de 1964 depuso a Goulart. Los militares en el poder, como nos recuerda Escobar (1990, p. 31), iniciaron entonces una caza de brujas que parecía dirigida especialmente contra toda persona y movimiento que pudiese de alguna manera contribuir a una educación o movilización de las fuerzas populares.

Tras sufrir detenciones, interrogatorios y hasta prisión, y convencido de que el Brasil de los militares no le permitiría vivir y trabajar libremente, Freire optó por pedir asilo político en la Embajada de Bolivia, y poco después se exilió en La Paz donde permaneció poco tiempo, trasladándose a Chile en el mes de noviembre de ese mismo año, 1964, fijando su residencia en Santiago, donde se le unieron después su esposa y sus cinco hijos y donde permaneció tres años, trabajando en el programa de educación popular del gobierno democristiano de Frei, vinculado a los planes de la Reforma Agraria. El esfuerzo de Freire por concientizar, en primer lu-

gar, a los técnicos agrícolas que realizaban tareas de educación campesina se refleja en su libro *¿Extensión o Comunicación?* (1971a). En 1967 sale de Chile y vive en diferentes países (Estados Unidos, donde trabajó en la Universidad de Harvard; Suiza, Guinea Bissau, etc.), siempre vinculado a una perenne lucha por una educación radical y comprometida.

En 1979 pudo volver a Brasil, aunque sólo para visitar a su esposa, pero al año siguiente, 1980, regresó nuevamente, esta vez para establecerse definitivamente allí, impartiendo clases en la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo y también en la Universidad de Campinas, lo que no impidió que su docencia a nivel internacional continuara con cursos en universidades de Norteamérica y Europa. En 1986 recibió el premio de la UNESCO de Educación para la Paz. En Sao Paulo residió Freire hasta su muerte, acaecida el 3 de mayo de 1997, a causa de un infarto cardíaco.

Propuesta educativa de Freire: contexto histórico y sociopolítico

La propuesta educativa de Freire se enmarca en los retos que para las masas de campesinos analfabetos de América Latina suponía la democratización formal de sus países y, en concreto en este caso, de Brasil. Porque Freire había copiado de Gabriel Marcel que “lo propio del hombre es estar *situado y fechado*”. Y Freire también lo estaba: se sitúa en el Brasil de los años 1955-1964. Como dice el psicólogo social de la liberación, Ignacio Martín Baró (1983, p. 108), “hay que ubicar todas sus afirmaciones en el contexto concreto de las sociedades latinoamericanas contemporáneas”. Y ello es fundamental, dado que el opresor y el oprimido a que se refiere Freire son los propios de esa situación latinoamericana, que no pueden ser absolutizados psicológicamente “como si el tipo de opresor y del

oprimido fueran reales fuera de la historia y de las relaciones sociales concretas que engendran opresores y oprimidos en las sociedades latinoamericanas” (Martín Baró, 1983, p. 109). De ahí que, como dice Rogelio Blanco (1992), el marco experimental de la obra de Freire es el mundo latinoamericano (Brasil, Chile, Cuba, Nicaragua...) y africano (Tanzania y Guinea-Bissau).

En efecto, el dominio de la oligarquía terrateniente brasileña terminó con la revolución de 1930 que llevó al poder a Getulio Vargas, lo que supuso el final de un período de caciquismo y la llegada al poder de las clases medias industriales. En este sentido, la situación brasileña se parece bastante, siempre salvando las distancias, a la española de finales del siglo XIX y primeros del XX: la clase media liberal así como las necesidades industriales del país exigían unos trabajadores alfabetizados. Este proceso se acentuó con el gobierno de Juscelino Kubitschek (1954-1960), que sucedió a Vargas tras el suicidio de éste en 1954, y se incrementó aún más durante los primeros sesenta. “La situación nos recuerda los antecedentes de la I República Española y la llamada de los liberales a la clase obrera, para que apoyara con sus votos un régimen de democracia formal. Sería curioso establecer un paralelismo entre la labor de los ateneos españoles de la época y su radicalización hacia los postulados obreros, con las experiencias populistas brasileñas” (Sánchez, 1975, p. 9).

De hecho, las experiencias educativas de Freire coinciden con el deseo de Gulart, primero vicepresidente del gobierno de Kubitschek y presidente luego él mismo, de una mayor participación popular, que pudiera ser manipulada más o menos fácilmente. El sistema democrático de la burguesía permite y hasta exige elecciones libres donde un hombre es un voto, pero las permite para ganarlas, y además prefiere que la participación del pueblo en la vida pública, social

y política del país no pase de ahí. Durante esos años existirán diferentes intentos de movilizar a las masas por todos los procedimientos posibles, dado que de 35 millones de brasileños posibles votantes, más de la mitad, exactamente veinte millones, no figuraban inscritos en el censo electoral, por ser analfabetos.

Ahí entra Freire como protagonista. Por todo ello, su propuesta educativa y su campaña de alfabetización de adultos adquirirá pronto un marcado carácter político. Y sus resultados fueron realmente espectaculares. Solamente en el estado de Sergipe el plan venía a añadir 80.000 electores a los 90.000 existentes, y en el de Pernambuco el número de votantes pasaría de 800.000 a 1.300.000. De todos modos, como escribe Sánchez (1975, p. 11), donde se planteaba el verdadero problema no era en el crecimiento espectacular de los votantes, sino en su capacidad crítica. Es cierto que los Círculos de Cultura no tenían objetivos políticos concretos, al menos en el sentido de una opción política determinada, pero sí lo era que dejaban sentada la base para una acción política de claro signo autogestionario, lo que los convertía en una institución potencialmente revolucionaria. “A partir de la instauración de unas instituciones democráticas, los intereses de la clase dirigente y los del pueblo se van manifestando como contrapuestos, sin que una alianza táctica, más o menos explícita y consciente, baste a mantener las contradicciones en estado latente” (Sánchez, 1975, pp. 9-10). Este proceso fue cortado de raíz por los militares en 1964, como ya hemos dicho.

Educación y Democracia: la psicopedagogía de la liberación

Para Freire, como para tantos otros, la educación debe ser un factor de liberación. Pero para ello debe cumplir ciertos requisitos, que no siempre cumple, mejor aún, que pocas veces cumple. En este sentido, escri-

bía Freire (1971, p. 7): “Contrariamente a la educación para la domesticación, la educación para la liberación, que es utópica, profética y optimista, es un acto de conocimiento y un medio de acción que permite transformar la realidad que debe ser conocida”. Es más, el pedagogo brasileño perfiló con claridad y concreción el significado real de lo que debe ser una educación verdaderamente democrática que pueda constituirse en auténtico factor de liberación. Y su concepción de este tipo de educación, que es *praxis*, porque teoría y práctica deben ir siempre de la mano, tuvo una enorme repercusión práctica en los movimientos en pro de una educación liberadora que se instauraron a lo largo de los años sesenta, casi siempre promovidos por los propios gobernantes, en países latinoamericanos como Brasil, Chile o Cuba. Pero existían importantes antecedentes, que veremos a continuación y que Freire casi nunca tiene en cuenta ni siquiera cita.

Como escribe Spring (1987, p. 15), “la reacción ante la aparición de la escolarización masiva en los siglos XIX y XX ha sido un hecho muy importante para las teorías radicales de educación. Durante este período ha habido una corriente constante hacia la escolarización total y obligatoria de la población en escuelas controladas y financiadas por el Estado. El propósito de esta escolarización ha sido el de preparar al ciudadano y trabajador para el moderno estado industrial”, lo que suscitó básicamente dos corrientes en educación:

a) *La ilustrada y liberal*, que consideraba que la educación *por sí sola* constituía algo totalmente liberador para los individuos, las clases sociales y hasta los pueblos y los estados. Un ejemplo paradigmático de esta postura es Johann Fichte, quien sostenía que el Estado debía gastar tanto dinero en educación como en defensa, porque “el Estado que introduzca la educación nacional uni-

versal que proponemos, una vez que una nueva generación la haya recibido, no necesitaría ningún tipo de ejército, y a la vez tendrá en ella un ejército mayor que el que nunca ha existido”. Y es que Fichte, como tantos otros ilustrados, pensaba que la escuela no sólo sería un instrumento para instaurar la ley del país, sino también, que serviría para preparar a los individuos para el autosacrificio por el bien de la comunidad. Sin embargo, esta fe de los educadores ilustrados de los siglos XVIII y XIX quedó totalmente pulverizada en el siglo actual con la aparición de la Alemania nazi (Spring, 1987, pp. 23-24): la enseñanza alemana de este período fue un perfecto ejemplo de todos los males que Godwin había previsto en el siglo XVIII. Las escuelas se utilizaron para difundir una particular ideología y un nacionalismo férreo que fomentaba la expansión territorial y la glorificación de los líderes del país.

b) *La radical y crítica*: a lo largo de los últimos siglos ha habido diferentes propuestas de una educación radical y crítica (Godwin, Ferrer, Stirner, Tolstoy, Gramsci, Ilich, Neil, Giroux, etc.), centradas en alguno de los siguientes aspectos (Spring, 1987): El primero se refiere al hecho de que la enseñanza pública, controlada por el Estado, conduce inevitablemente a un intento de producir, por medio del sistema educativo, ciudadanos que obedezcan ciegamente los dictados de ese mismo gobierno, que apoyen la autoridad gubernamental incluso cuando ésta vaya en contra de sus propias ideas e intereses, y que adopten una postura nacionalista de “mi patria ante todo”. Este aspecto es analizado fundamentalmente por Godwin, que fue uno de los primeros críticos de la educación que denunció el poder político que el Estado obtendría gracias a su capacidad de difundir su propia ideología en las escuelas.

El segundo aspecto hace referencia al hecho de que los sistemas de enseñanza sean

utilizados para producir trabajadores a los que, durante el proceso educativo, se prepara para aceptar un trabajo monótono, aburrido y que no ofrece satisfacción personal alguna. Este aspecto fue estudiado por el español Ferrer i Guardia. “Las diferencias entre las críticas de Godwin y Ferrer reflejan las diferencias sociales existentes entre el final del siglo XVIII y el final del XIX. La época de Godwin vio el triunfo del Estado nacional junto a sus necesidades de ciudadanos leales. La de Ferrer fue testigo del triunfo de la revolución industrial, y con él el de la necesidad no sólo de trabajadores preparados, sino también de obreros que ocuparan puestos de trabajo tediosos durante horas y horas en las cadenas de producción. Dentro de este contexto, los fines de la enseñanza se conseguirían tanto por medio del *contenido* de ésta como por medio del *método* de presentarlo” (Spring, 1987, p. 29), lo que luego sería conocido como “currículo oculto”. Y es que a finales del siglo XIX algunos ya veían con nitidez que las escuelas empezaban a funcionar como meros apéndices de las economías industriales, como Ferrer, quien en 1909, poco antes de ser fusilado, escribía: “Ellos saben mejor que nadie que su poder está basado casi exclusivamente en la escuela”, refiriéndose al apoyo que el gobierno prestaba a la enseñanza. Y es que, como señala Spring, en el pasado los gobiernos habían controlado a las masas manteniéndolas en estado de ignorancia. Pero a partir del siglo XIX querían controlarlas con la escuela”. Es más, añade Spring, Ferrer reconocía que la estructura jerárquica del capitalismo exigía que los trabajadores tuvieran ciertos rasgos de carácter específicos. Se les debía educar para que soportaran el aburrimiento y la monotonía de la fábrica y para que aceptaran obedientemente su organización. Los trabajadores debían ser puntuales, obedientes, pasivos, y además estar deseosos de aceptar su empleo y su posición.

Por el contrario, Ferrer piensa que la educación debe basarse en la *solidaridad* entre sus elementos (educadores y educandos), en el *apoyo mutuo* kropotkiniano. “Nuestros pedagogos racionalistas intentaban incorporar estos elementos de discusión crítica de la razón artificial e ideológica a sus planes escolares. Ello les condujo a valorar sobremedida la fuerza de la educación ‘racional y científica’ y su impacto en la transformación social. Pero ya algunos de los teóricos libertarios -Malatesta, por ejemplo- previnieron a sus correligionarios contra un idealismo ‘pedagógico’, excesivamente optimista respecto a la función revolucionaria de la escuela en detrimento de otras formas de acción directa. Y sentaron la tesis de que la escuela por sí sola no conduce a una sociedad organizada más racionalmente” (Costa, 1976, p. 19). Eso lo tendría muy claro Paulo Freire, por lo que hará un hincapié especial en la *praxis*.

Y si me he extendido en el análisis de Ferrer i Guardia, ello obedece a la similitud tan grande que existe entre las situaciones sociales en que ambos, Ferrer y Freire, llevaron a cabo su labor. De hecho, la enseñanza racionalista de Ferrer fue un intento de obreros y campesinos por salir de la ignorancia y la incultura, proveyéndose de una cultura solidaria, emancipadora y eminentemente crítica. De ahí que, a pesar de que Freire ni cita a Ferrer, que yo sepa, y a pesar de que existen muchas diferencias entre ellos, sin embargo también son muchas las similitudes, como se constata perfectamente en los objetivos del plan de Freire en Guinea-Bissau, que no eran otros que conseguir de los educandos, “participación en experiencias comunitarias, en las cuales se estimula la solidaridad social y no el individualismo, el trabajo basado en la ayuda mutua, la creatividad, la unidad entre el trabajo intelectual y manual, la expresividad” (Freire, 1978, p. 61).

En definitiva, las dos corrientes más importantes del presente siglo en cuanto a edu-

cación radical se refiere son la anarquista, representada principalmente por el español Ferrer, y la marxista, representada por el italiano Gramsci y sobre todo por Freire. Esta segunda tradición, similar a la anterior en muchos aspectos, ha intentado abolir todo tipo de control ideológico elevando el nivel de consciencia y relacionando el pensamiento y el aprendizaje con el cambio social. Freire era un marxista cristiano, algo tan típico en Centroamérica, pero tenía también muchos componentes libertarios o anarquistas, probablemente por su interés por el “cristianismo primigenio”. Y como Freire, todos los educadores radicales y críticos han buscado un sistema educativo y un proceso de formación infantil que den como resultado una persona no autoritaria, que no acepte ciegamente las consignas del sistema político y social, y que exija un mayor control personal y un mayor poder de elección. Por tanto, en educación se plantea un problema similar al que estableció Reich entre los psicólogos radicales y los reaccionarios: cuando un psicólogo reaccionario tiene que tratar a un individuo pobre que se ha hecho delincuente, se plantea el método necesario para lograr que esa persona deje de robar; el psicólogo radical, en cambio, trataría de averiguar por qué no roban todos los demás pobres. El primer enfoque apoyaría un cambio de comportamiento como medio de encajar al individuo en la estructura social existente, mientras que el segundo intentaría descubrir las características psicológicas de esta estructura social que hacen que la mayoría de los pobres permanezcan controlados.

Elementos básicos de la psicopsicopedagogía de Freire

Freire cree que la escuela es un instrumento de dominación, controlado por las clases que detentan el poder, pero que puede ser transformada para convertirla en instrumento de toma de conciencia y de libera-

ción de los explotados y oprimidos. Ahora bien, para adquirir la conciencia de la propia situación (*proceso de concientización*) se debe reflexionar sobre las vivencias cotidianas y adquirir elementos teóricos y culturales, en un proceso de educación permanente que conducirá a actuar sobre dicha realidad. Freire es consciente de la dimensión política de la educación, por lo que exige que los educadores, coincidiendo en esto con Gramsci, deben tener una clara postura política, subrayando que si bien los cambios a nivel educativo son importantes y hasta imprescindibles, sin embargo de poco sirven si no pasan de ahí. Para Freire, basándose para ello en pilares marxistas, los cambios limitados al campo educativo son estériles, ya que un cambio de conciencia no provoca necesariamente cambios sociales. En consecuencia, se hace indispensable actuar también en otros ámbitos sociales.

Lo que, en última instancia, busca Freire con su propuesta educativa es un *hombre nuevo*, en un sentido a la vez marxista y cristiano, en orden a una *nueva moral* para la creación de una *nueva sociedad*. Pero siempre partiendo de la misma base ideológica: la toma de conciencia respecto a la situación de opresión en que se hallan grandes masas de campesinos y de obreros analfabetos en Latinoamérica. De ahí que, a mi juicio, vaya descaminada la crítica de Bandera (1981) cuando, desde la posición de un catolicismo tradicional y conservador, le acusa a Freire, en un libro fuertemente crítico con el pedagogo brasileño, de preocuparse sólo por un tipo de opresión, el que produce el sistema capitalista de mercado, y no el que produce el sistema capitalista de estado. Y es que Bandera no ha entendido a Freire, no ha entendido sobre todo que su psicopsicología del oprimido es una pedagogía *situada* en su contexto, que no era otro que el de las masas campesinas oprimidas y analfabetas en el Brasil de los años 50 y 60. Por eso, donde su método tuvo gran

éxito fue justamente en aquellos países con una situación relativamente similar a la del Brasil, como ocurrió en Chile, en Guinea-Bissau o en la Nicaragua de los sandinistas. En consonancia con esto, Freire ideó y estructuró una psicopedagogía *para los oprimidos*, con la finalidad explícita de liberarles, o mejor, enseñarles a liberarse de su opresión. De ahí que sea un programa pensado específicamente para adultos. Más aún, como dice Oliveira Lima, «es la primera vez que se propone un método de alfabetización de adultos, pues los ya existentes no son sino la aplicación de las técnicas utilizadas para la alfabetización de los niños», lo que es muy diferente, ya que si para los niños la lectura es una manera de enriquecer su interés cultural todavía muy corto, ampliando el mundo de sus representaciones, el adulto tiene ya toda una serie de representaciones, de tal forma que lo que hay que hacer es enseñarles a *transcribirlas*. De ahí que Freire afirme que «no hay analfabetismo oral» en los adultos, y que la alfabetización es básicamente «el montaje de la expresión gráfica».

Como tantas veces ocurre, también en el caso de Freire la mejor forma de entender su propuesta educativa consiste en analizar cómo la contraponen a la enseñanza tradicional, que él llama *concepción «bancaria» de la educación*, y que se basa en la mera «sonoridad» de la palabra y no en su fuerza transformadora. «La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en «vasijas» en recipientes que deben ser «llenados» por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus «depósitos» tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen «llenar» dócilmente, tanto mejor educandos serán. De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositados y el educador quien deposita... Tal es la concepción «bancaria» de la educación, en que el

único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. En la visión «bancaria» de la educación, el «saber», el conocimiento, es una donación de aquéllos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro» (Freire, 1975, pp. 76-77). Y concluye Freire (pp. 78-79), que «si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de «experiencia realizada» para ser el saber de experiencia narrada o transmitida. No es de extrañar, pues, 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. Cuanto 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 recibidos. En la medida en que esta visión «bancaria» anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores».

Como escribía Simone de Beauvoir (1963, p. 64), lo que pretenden los opresores «es transformar la mentalidad de los oprimidos, y no la situación que los oprime», con la finalidad explícita de conseguir de ellos una mejor adaptación a la situación que, simultáneamente, permita una mejor forma de dominación. Y es que, recalca

Freire, el problema radica en que pensar auténticamente es peligroso. De ahí que toda educación auténticamente liberadora debe enseñarle al ser humano a pensar, a pensar críticamente el mundo que le rodea, es decir, a *concientizarse*. Pero no es posible concientizar a quien no posee ya una conciencia crítica.

En el fondo del método educativo de Freire existe un concepto de humanidad que debe su origen a la preocupación marxista por el desarrollo de la conciencia individual y por la alienación en la sociedad moderna. «Para Freire, conocer el mundo objetivo es empezar a conocerse a sí mismo. Si el aprendizaje tiene que tener un sentido, éste debe estar estrechamente relacionado con el proceso vital del individuo. El método de alfabetización de Freire empezaba con un estudio concreto de la vida cotidiana de las personas» (Spring, 1987, p. 74). Así, por ejemplo, en una aldea, un grupo de educadores trabajaría en cooperación con los aldeanos para ayudarles a desarrollar representaciones temáticas de los procesos vitales de los residentes. Estas representaciones serían presentadas a los habitantes en forma de dibujos, cintas magnetofónicas o cualquier otro medio adecuado. Las representaciones temáticas contendrían ciertos problemas y contradicciones de la cultura que podrían servir como base de discusión, como veremos mejor en el próximo apartado. Y en todo este proceso el *lenguaje* será algo fundamental, porque está relacionado directamente con los procesos vitales del educando y es origen, por tanto, de su autocomprensión. Utilizando palabras que les ayuden a comprender su propio mundo, las personas aumentan constantemente su conocimiento de sí mismas al ir progresando en la lectura y en la escritura, lo que tiene cierta relación con la teoría de Basil Bernstein (1973) sobre el papel mediador que tiene el lenguaje entre la estructura social y el desarrollo psicosocial de las personas, teoría que ayuda a entender la exis-

tencia de tasas de fracaso escolar más elevadas en los miembros de las clases bajas que en los de las altas, fenómeno éste de alcance prácticamente universal, lo que parece sugerir una indudable vinculación lingüística entre escuela y estructura social discriminante. Como señala Martín Baró (1983, p. 141), «el hecho de que el sistema de alfabetización liberadora de Paulo Freire tenga como pilar la búsqueda de palabras generadoras, propias de cada comunidad, parece validar la conexión entre significaciones y estructuras sociales y, por consiguiente, la existencia de códigos lingüísticos que canalizarían psicosocialmente los valores socialmente impuestos».

De hecho, según Freire, existen tres tipos de conciencia: a) *Conciencia intransitiva o mágica*, que es sumamente estrecha en su captación de la realidad, situándose próxima a una «captación mágica y supersticiosa de la realidad», que, por tanto, es fatalista: nada podemos hacer para cambiar nuestra situación. Esta conciencia estaba muy generalizada, a juicio de Freire, entre el campesinado brasileño; b) *Conciencia ingenua*, es muy simplista a la hora de interpretar la realidad, pues no busca sus causas profundas, por lo que sus conclusiones son demasiado superficiales. Al tratarse de una conciencia más emocional que crítica, posee muchos puntos en común con la conciencia intransitiva; y c) *Conciencia crítica* que, al contrario que las dos anteriores, busca ya las causas profundas de la realidad. Es radical, en el sentido reicheano de ir a las raíces de los problemas. Es intersubjetiva y abocada al diálogo, la crítica profunda y la democracia. Sólo dentro de esta conciencia crítica es posible la *concientización*. Quien se queda en la conciencia mágica o en la ingenua jamás se concientizará. Será una persona culturalmente invadida que se pliega ante el invasor. Y se contenta con vivir en el estado de conciencia que al invasor le interesa, de tal forma que nunca podrá ser libre.

Para Freire, como sostiene Franco (1973), alfabetizar es concientizar, y la concientización está estrechamente relacionada con la *praxis* humana, es decir, con la unidad indisoluble entre acción y reflexión sobre el mundo, cosas ambas que siempre deben ir unidas para no caer ni en el puro activismo (la práctica sin teoría es coja) ni en un idealismo vacío (la teoría sin práctica es ciega). «La concientización es, en este sentido, *test* de la realidad. Cuanto mayor es la concientización, más *desvela* la realidad, más se penetra en la esencia fenomenológica del objeto frente al cual uno se encuentra para analizarlo. Por esta misma razón, la concientización no consiste en *estar frente a la realidad*, asumiendo una posición falsamente intelectual; la concientización no puede existir fuera de la *praxis*, es decir, sin el acto acción-reflexión. Esta unidad dialéctica constituye, de manera permanente, el modo de ser o de transformar el mundo que caracteriza a los hombres. Por esta misma razón, la concientización es compromiso histórico. Es también conciencia histórica: es inserción crítica en la historia, implica que los hombres asuman el papel de sujetos que hacen y rehacen el mundo, exige que los hombres creen su existencia con el material que la vida les ofrece» (Freire, 1972, pp. 36-37). De ahí que nunca pueda ser neutra. «No será demasiado repetir que la concientización, que no puede darse salvo en la *praxis* concreta, nunca en una *praxis* reducida a mera actividad de la conciencia, jamás es neutra. Como jamás puede ser neutra la educación. Quienes hablan de neutralidad son precisamente los que temen, de igual forma, perder el derecho de usar su no-neutralidad, en su favor» (Freire, 1971a, p. 89).

Freire propuso la *concientización* como una forma de propiciar la des-alienación de las personas y el cambio social. Más en concreto, diseñó un método de alfabetización con el que las personas y los grupos aprendían a leer y a escribir *a la vez* que aprendían

a «decir su palabra» social, lo que suponía, como subraya Martín Baró, la toma de conciencia o concientización sobre las raíces de su situación de opresión. Ahora bien, la experiencia histórica ha mostrado que la concientización podía despertar en el oprimido una conciencia de su dignidad y de sus derechos históricos sin facilitarle, al mismo tiempo, las formas prácticas de su liberación. Freire fue progresivamente comprendiendo que la liberación histórica de la opresión exigía formas de organización y *praxis* política capaces de cambiar las estructuras básicas de la organización social explotadora. «El proceso de concientización supone el paso de la alienación a la identidad social, es decir, el paso de una conciencia presentista, cuyo único horizonte es la satisfacción individual de las necesidades inmediatas, a una conciencia de clase, orientada a la formación y satisfacción de necesidades sociales que respondan a los intereses de toda la comunidad social (lo que sólo es posible orientándose por los intereses fundamentales de los oprimidos, de los «condenados de la tierra»). Y este paso exige no un simple cambio de valores o aspiraciones, sino primero y fundamentalmente una actividad organizada, grupal, que haga posible las necesarias transformaciones de las estructuras sociales objetivas» (Martín Baró, 1983, p. 109).

Otro efecto importante de la concientización es, para Freire, ayudar a los oprimidos a vencer la aparentemente irresistible tendencia entre ellos al fatalismo. Como subraya Martín Baró (1989, p. 162), tan pronto como, a través de los procesos de concientización, el campesino latinoamericano ha descartado la idea de que el destino que se le imponía era un designio fatal, querido por dios, y ha comprendido que se trataba simplemente de la consecuencia de un ordenamiento social, la violencia coercitiva del régimen ha reaparecido en toda su brutalidad, quizás equivalente a la del momento

inicial de su establecimiento a lo largo del período colonial y postcolonial».

La base de todo el proceso es la *praxis*. De ahí la estrecha relación entre *praxis* y *concientización*. Como escribe el propio Freire en su *Pedagogía del oprimido*, «una revolución no se consigue ni con palabras ni con actos, sino con la praxis, es decir, con acción y reflexión dirigidas hacia las estructuras que se deban transformar». Y añade Freire: «Los líderes no pueden tratar a los oprimidos como simples activistas a los que se les debe negar la oportunidad de reflexionar y sólo permitir la ilusión de la acción... Es totalmente esencial que los oprimidos participen en el proceso revolucionario con una conciencia crítica cada vez mayor de su papel como sujetos dentro de la transformación». Como vemos, también aquí, como en otros sitios, le sale a Freire una vena abiertamente libertaria, lo que, una vez más, le aproxima a Ferrer, frente al dirigismo autoritario de los partidos comunistas tradicionales. Es más, Freire sostiene que si no se hace de las masas el *sujeto* del proceso revolucionario en lugar de su *objeto*, el proyecto revolucionario se inclinará hacia la derecha, como ya ocurrió con la revolución rusa.

Método de Paulo Freire

Ya va siendo hora de preguntarnos en qué consistía, en concreto, el método psicopedagógico de Freire, cuáles eran los pasos de que constaba, qué era lo que hacía que su éxito fuera tan grande, incluso desde el punto de vista puramente técnico de eficacia. De hecho, tanto Freire como sus colaboradores y quienes se han dedicado a explicar sus teorías suelen hablar de unos resultados auténticamente maravillosos y sorprendentes, como el caso, sin duda extremo aunque, al parecer, real, de aquel hombre que en una sola sesión aprendió a leer y a escribir.

Ante todo, debemos puntualizar que el método de Freire está siempre estrechamente vinculado al contexto económico, social, histórico y político en que se va a utilizar. Como escribía el propio Freire en 1988, «una misma comprensión de la práctica educativa, una misma metodología de trabajo no operan necesariamente de forma idéntica en contextos diferentes. La intervención es histórica, es cultural, es política. Es por ello que insisto tanto en que las experiencias no pueden ser transplantadas sino reinventadas». Y es lo que hizo él en Brasil, Chile o Guinea Bissau. En concreto, el *método psicossocial para la alfabetización de adultos* de Freire consta básicamente de las siguientes etapas (Escobar, 1990):

1ª) *El reconocimiento del universo voca-bular de los futuros lectores*: se lleva a cabo mediante encuentros y diálogos en los cuales los investigadores del están a la escucha del grupo o la comunidad que han aceptado el programa de alfabetización. El cuaderno de notas, los ojos y oídos abiertos y aun la grabadora, son las herramientas necesarias en esta etapa de contacto inicial y directo con la comunidad. El habla del pueblo, sus frases favoritas, sus proverbios, sus canciones nos permiten encontrar los «temas» que les interesan vitalmente, y que por ello serán considerados «temas generadores». El objetivo es descubrir la *vida* a través del *habla*, el *mundo* a través de la *palabra*. De este caudal lingüístico, los alfabetizadores seleccionarán ciertas palabras claves que servirán como «palabras generadoras». Con ello se consigue ya en esta etapa que los participantes «digan su palabra».

2ª) *La selección de palabras generadoras*: una palabra es considerada «generadora» por sus posibilidades de desatar un proceso de conocimiento, constituyéndose en un estímulo mental y afectivo que sugiere y significa algo. Son palabras que pueden ser fuente de motivación cuando se mencio-

nan y usan en los Círculos de Cultura o «escuela nocturna para adultos», pues habiendo sido expresiones de la realidad psico-sociológica del grupo estudiado, evocan situaciones existenciales propias de la vida del alfabetizado. Por otra parte, son palabras que se seleccionan porque pueden constituirse en elementos multiplicadores para la formación de nuevas palabras, debido a su riqueza fonémica. Estas palabras dispuestas en una secuencia apropiada deberán cubrir todos los fonemas de la lengua portuguesa o castellana. La práctica ha demostrado que en ambas lenguas se podía obtener una secuencia completa utilizando de 16 a 23 palabras.

3ª) *Creación de situaciones experimentales típicas para los alfabetizados*: las palabras generadoras que se han seleccionado servirán como punto de referencia para crear situaciones que funcionen como elementos desafiantes en un Círculo de Cultura. Dichas situaciones se codifican en una secuencia de figuras, cuadros o fotografías. A cada una de ellas corresponderá la palabra que la nombra y que aparecerá junto a la figura. Ya que son situaciones vinculadas con la existencia cotidiana de los alfabetizados, «abren perspectivas para entrar al análisis de los problemas regionales y nacionales». Subráyese entonces que las palabras generadoras han codificado el modo de vida de la comunidad cuyo universo vocabular se exploró. Luego, dichas palabras sirven para que en ese mismo ámbito, y en otro momento, se dé una descodificación que viene a tener una dimensión *existencial* (vinculada a la vida), y también una dimensión *política* (vinculada a las condiciones sociales y estructurales que son el marco de la vida). Así, el aprendizaje de la lectura de las grafías que representan los fonemas, es decir, la alfabetización, va unido íntimamente a una relectura de la realidad, es decir, un comienzo de «concientización».

4ª) *Elaboración de fichas u «hojas de ruta» para los coordinadores*: en el proceso

de alfabetización los coordinadores de los Círculos de Cultura utilizarán las fichas que contienen las palabras generadoras, a fin de ayudar a los participantes en la descodificación a la cual se ha hecho referencia.

5ª) *Elaboración de fichas para captación de familias fonéticas de las palabras generadoras*: en una lengua silábica, como la portuguesa o la castellana, es posible escribir una palabra y también dividirla claramente en las sílabas que la componen. Es esto lo que se hará con las palabras generadoras cuando se vayan presentando a los alfabetizados. Junto a la figura estará la palabra escrita de modo que el alfabetizando será estimulado a pasar de su expresión oral que nombra a la figura, a las lecturas de la palabra escrita que corresponde a esa figura, y que él tiene ahora frente a sí. En el siguiente paso la palabra se habrá dividido en sus partes o «pedazos», es decir las sílabas, para lo cual hace falta una nueva ficha. A continuación es posible presentar fichas que contengan las «familias fonéticas» de cada sílaba de la palabra descompuesta, guiando a la captación de las cinco vocales. Luego vendrá otra ficha, «ficha del descubrimiento», que contiene todas las «familias fonéticas» que es posible derivar de una sola palabra utilizando sus consonantes con las cinco vocales. Así, mediante lecturas horizontales, verticales y transversales, que los mismos participantes van ensayando, empiezan a «construir sus propias palabras» con las combinaciones que están a su disposición. De esta forma el alfabetizando pasa de decir su palabra, a la lectura de su palabra y luego a la escritura. Veamos mejor todo esto con un ejemplo extraído de Sánchez (1975): para comenzar el proceso se elige una palabra generadora, por ejemplo, la palabra *FAVELA* (chabola). Los aspectos principales retenidos en la discusión son las necesidades fundamentales de habitación, alimentación, vestido, salud, educación, etc., que sugieren espontáneamente el tema del chabolismo:

- En un primer momento se proyecta la reproducción fotográfica de una chabola o de un aspecto de la misma. Con la ayuda del animador se inicia una discusión a lo largo de la cual se analiza esta situación existencial de todos sus aspectos (habitación, alimentación, etc.).
- Una vez terminado este análisis –y sólo en este momento– el animador hace aparecer la palabra FAVELA: la hace aparecer para que la *vean* y la memoricen.
- A continuación se descompone la palabra en sus sílabas: FA-VE-LA. En seguida se muestra al grupo la familia fonética correspondiente a la primera sílaba (fa-fe-fi-fo-fu), luego la familia correspondiente a la segunda (va-ve-vi-vo-vu), y finalmente, de la tercera (la-le-li-lo-lu). Cuando aparece la primera familia, el grupo separa la sílaba fa de la palabra generadora FAVELA. Al mismo tiempo que la reconoce la compara con las otras sílabas de la familia y descubre que, si bien todas comienzan por la misma forma, la terminación es diferente.
- Un momento importante comienza con la proyección simultánea de las tres familias: fa-fe-fi-fo-fu / va-ve-vi-vo-vu / la-le-li-lo-lu.

Esta «ficha de descubrimiento» es susceptible de una lectura vertical y de una lectura horizontal. El grupo va a comenzar a construir palabras haciendo todas las combinaciones posibles: fila-vela-fivela (rizo)-levada (recolección), etc.

Fuertemente motivados por su necesidad de aprender, y por este método que hace de ellos creadores en el acto mismo de aprender a leer, los participantes una vez terminados los ejercicios orales pasan el resto de la sesión intentando escribir. Los días siguientes se van utilizando otras palabras generadoras progresivamente más difíciles para continuar la alfabetización. Siempre se eligen, convie-

ne insistir en ello, en función no sólo de su riqueza o dificultad fonéticas, sino también por la posibilidad que tienen de suscitar una discusión en torno a la situación existencial que evocan. Por tanto, «con el Método de Paulo Freire, los alfabetizandos parten de algunas pocas palabras, que les sirven para generar su universo vocabular. Pero antes, concientizan el poder creador de esas palabras, pues son ellas las que gestan su mundo... La alfabetización no es un juego de palabras, sino la conciencia reflexiva de la cultura, la reconstrucción crítica del mundo humano, la apertura de nuevos caminos, el proyecto histórico de su mundo común, el coraje de decir su palabra» (Fiori, 1975, p. 24).

Digamos, para terminar este apartado, que por muchas ventajas que posea el método de Freire, en absoluto está libre de problemas y peligros. Por el contrario, conlleva algunos peligrosos y obvios problemas. Así, «una de las vulnerabilidades del mismo es su relativa facilidad para ser desvirtuado y, por tanto, ser manejado de otra forma a como se debe utilizar conforme a los presupuestos ideológicos que él claramente señala. Es claro que no pocos *esperan* del método una serie de fórmulas geoméricamente estructuradas de modo que, por el mero hecho de su aplicación, la transformación del mundo surja como por arte de magia. Otros, en la misma línea, se desaniman cuando se dan cuenta de que es un *proceso* relativamente lento, o que explícitamente excluye la alternativa: sumisión o *violencia sangrienta*. También los hay quienes no se toman la molestia de prepararse ellos primeramente, sino que, movidos por un espíritu de *ligereza*, *ingenuidad* y *precipitación*, se lanzan a su utilización cosechando fracaso tras fracaso. Estos y otros errores implican serios peligros, porque también puede ocurrir que, en más de una ocasión, la mala aplicación dé pie para concluir lo que no cabría concluir en una justa utilización» (Arroyo, 1973, p. 140).

Freire visto desde la atalaya posmoderna de final de siglo

Se puede discrepar o no del método educativo de Freire y de la filosofía e ideología que le acompañan, pero difícilmente se podrá negar la actualidad de su propuesta, cuyo trasfondo es perfectamente aplicable a una situación educativa, como la actual, que si por algo se caracteriza es por consistir en una sucesión de aspectos meramente técnicos y mecánicos, donde el entrenamiento de las capacidades críticas brilla por su ausencia. De ahí que la propuesta de Freire siga teniendo actualidad porque, para él, como escribía ya en su primer libro, «el analfabeto aprende críticamente la necesidad de aprender a leer y a escribir, se prepara para aprender a ser el agente de este aprendizaje». La verdadera educación, según Freire, es siempre *praxis*, es decir, *reflexión y acción del hombre* sobre el mundo para transformarlo. Y esto es de perenne actualidad.

De ahí que Freire siga teniendo una gran influencia en todos aquellos educadores críticos que pretenden que la educación ayude a los educandos a liberarse y no que sirva para domesticarlos y para convertirlos en sumisos trabajadores en la fábrica y en acrílicos consumidores fuera de ella. «La obra de Paulo Freire continúa ejerciendo una fuerte influencia en diversos educadores liberales y radicales. En algunos sectores, su nombre se ha convertido en sinónimo del concepto y práctica mismos de la pedagogía crítica. Cada vez más, Freire se configura como la referencia normal para dedicarse a lo que con frecuencia se denomina enseñanza para el pensamiento crítico, pedagogía dialogística o alfabetización crítica. A medida que la obra de Freire ha pasado, desde los orígenes de su producción en Brasil, a través de Latinoamérica y África, a las híbridas zonas fronterizas de Norteamérica, se ha hecho frecuente que profesores universitarios, educadores de adultos, y otros que están asenta-

dos en la ideología de Occidente, se la apropien en formas que a menudo reducen su trabajo a una técnica o método pedagógico (véase Stygall, 1988)» (Giroux, 1996, p. 221). Y es que lo que más se va perdiendo de la obra de Freire, en la apropiación que de ella se está haciendo en Estados Unidos y en Europa, es la naturaleza profunda y radical de su teoría y práctica como un discurso anticolonial y poscolonial. Más en concreto, las ideas de Freire se apropian y enseñan a menudo, como ha escrito Robert Young (1990, p. 158), «sin ninguna consideración del imperialismo y su representación cultural. Esta misma laguna da a entender la continuada disimulación ideológica del imperialismo en la actualidad» (véase también Said, 1993), lo que sugiere que, de esta manera, la obra de Freire ha sido despojada de algunas de sus más importantes intenciones políticas. «Desde la consoladora perspectiva de la mirada colonizadora, estos teóricos se apropian a menudo la obra de Freire sin asumir su especificidad histórica ni su constante proyecto político. La mirada, en este caso, se convierte en interesada y referida a sí misma, y sus principios quedan determinados por consideraciones técnicas y metodológicas» (Giroux, 1996, p. 231).

Sin embargo, Freire puede seguir siendo de gran utilidad para una situación postcolonial y postmoderna como la actual. Es más, hasta cierto punto, incluso podríamos decir que la obra de Freire está emparentada con el postmodernismo (evidentemente con el de izquierdas), en tanto en cuanto es ante todo una obra esencialmente postcolonialista. De hecho, Freire ha ejercido una fuerte influencia en obras de corte abiertamente postmoderno como las de Giroux (1990, 1993, 1996, 1997), Gore (1990), Latter (1991), McLaren (1995), Mohanty (1990), etc. De hecho, Giroux, tal vez el máximo exponente de la actual pedagogía postmoderna (véase Ovejero, 1995) escribe (1996, pp. 222-223): «Lo que yo defiende es que los esfuerzos de

Paulo Freire se deben leer como un texto poscolonial y que los norteamericanos, en particular, deben entregarse a una forma radical de cruce de fronteras para reconstruir la obra de Freire con la especificidad de su construcción histórica y política. Más en concreto, esto significa hacer problemática una política de ubicación situada en el privilegio y poder de Occidente y afrontar la cuestión de cómo el peso ideológico de tal posición construye la lectura personal que uno hace de la obra de Freire. Al mismo tiempo, convertirse en un cruzador de fronteras dedicado a un diálogo productivo con otros significa producir un espacio en el que esas prácticas, ideologías y relaciones sociales dominantes que eliminan la especificidad de la voz del Otro se deben cuestionar y superar. A fin de entender la obra de Paulo Freire desde la perspectiva de su importancia histórica y política, quiero investigar lo que significa para los trabajadores culturales convertirse en cruzadores de fronteras. Cruzar fronteras significa que los profesores y otros intelectuales hacen problemática, y dejan atrás, las fronteras culturales, teóricas e ideológicas que los encierran dentro de la seguridad". Y Freire era, sin duda, un "cruzador de fronteras", ya no sólo en sentido literal, que lo fue, sino también en el sentido que le da Giroux. Freire aplicó su método al caso concreto de Brasil, primero, y de otros países después, pero siempre desafiando la maquinaria opresora del Estado y de los dominantes allí donde se diese. "Como intelectual fronterizo, Freire da al traste con la relación humanista entre identidad individual y subjetividad colectiva... Como intelectual fronterizo, Freire adopta un ámbito de "carencia de casa" en el sentido posmoderno" (Giroux, 1996, pp. 225-226).

De hecho, los últimos escritos de Freire pueden ser considerados ya como postmodernos, de un posmodernismo, por supuesto, crítico, radical e indiscutiblemente de izquierdas (Freire, 1985, Freire y Faundez,

1986; Freire y Shor, 1987; Freire y Macedo, 1989; Horton y Freire, 1990). En ellos, como subraya Giroux, acomete una forma de crítica social y política cultural que presiona contra los límites que invocan el discurso del sujeto humanista unificado, los agentes históricos universales y la racionalidad de los ilustrados. "Rehusando el privilegio de la casa, como intelectual fronterizo situado en el movetizo y siempre cambiante universo de la lucha, Freire invoca y construye elementos de una crítica social que comparte cierta afinidad con tendencias emancipadoras del discurso posmoderno" (Giroux, 1996, p. 228).

A modo de conclusión

Como sabemos, y al calor del Concilio Vaticano II, los años sesenta fueron años de intensa contestación en América Latina entre las comunidades de cristianos, dando vida a lo que se conoce con el nombre de *Teología de la liberación*. Aunque menos conocido, el mismo proceso se dio entre los cristianos que trabajaban en sectores como la psicología social, dando lugar a una *psicología emancipadora y de liberación* (Martín Baró, 1983, 1989), o la educación, dando lugar a la *pedagogía de la liberación* o del oprimido de Paulo Freire, de tal forma que "la propuesta freireana constituye una lectura latinoamericana de la tradición pedagógica, la teología cristiana y el pensamiento marxista" (Escobar, 1990, p. 4). Pero, a pesar de que, como acabamos de decir, constituye una lectura latinoamericana, la propuesta de Freire posee un carácter de universalidad en la alfabetización de adultos, como él mismo mostró al aplicarla ya no sólo en Brasil o Chile, sino también en Guinea Bissau. Y es que, como escribe Goulet (1973, p. VII), "Freire es un educador multicultural que tiene todo el mundo como su salón de clase, a pesar del sabor completamente brasi-

leño de sus emociones, su lenguaje y su universo de pensamiento”.

A pesar de que hoy día, cuando los regímenes comunistas han desaparecido dejando tras de sí una estela de profundo escepticismo, cuando el neoliberalismo económico y la ley de la jungla están causando auténtico furor en todo el mundo, la teoría y práctica de Freire nos puede parecer una absoluta utopía o algo totalmente anacrónico, él era cualquier cosa menos ingenuo. “No puede cambiarse el sistema educativo –decía Freire– si no se transforma el sistema global de la sociedad. Se pueden intro-

ducir reformas, pero no cambios radicales. Sería una ingenuidad de grupos revolucionarios”.

En conclusión, se podrá estar o no estar de acuerdo con Freire y su propuesta psicopedagógica, pero lo que nadie puede es negar una enorme fecundidad tanto en su reflexión como sobre todo en su práctica, es decir, en su **praxis**, como se constata en su implementación en países como Brasil, Chile, Cuba, El Salvador, Nicaragua, México, Guinea-Bassau, Angola, Etiopía, Tanzania y otros, entre los que se encuentran incluso los Estados Unidos.

Referencias

- Arroyo, J. (1973). *Paulo Freire: su ideología y método*. Zaragoza: Editorial Dichos y Hechos.
- Bandera, A. (1981). *Paulo Freire, un pedagogo*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Bernstein, B. (1973). *Class, doces and control*. Londres: Paladin.
- Blanco, R. (1992). *La pedagogía de Paulo Freire*. Madrid: Ediciones Endymion.
- Cleary, E. L. (1985). *Crisis and change: The church in Latin America today*. Mariknoll: Orbis.
- Costa, P. (1976). La escuela y la educación en los medios anarquistas de Cataluña, 1909-1939, Prólogo a F. Ferrer. *La escuela Moderna*. Barcelona: Tusquets Editor, pp. 15-46.
- Escobar, J. S. (1990). *Paulo Freire: Otra pedagogía política*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense (Tesis Doctoral dirigida por J. L. Pinillos).
- Fiori, E. M. (1975). Aprender a decir su palabra, en P. Freire: *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, pp. 9-33.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de libertad*. Montevideo: Tierra Nueva (versión española en Madrid: Siglo XXI).
- Franco, F. (1973). *El hombre en construcción progresiva*. Madrid: F.C.E.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Ed. Tierra Nueva (versión española en Madrid: Siglo XXI, 1975).
- Freire, P. (1971a). *¿Extensión o comunicación?* Montevideo: Tierra Nueva (También en Buenos Aires: Siglo XXI, 1973).
- Freire, P. (1971b). *Quelques idées insolites sur l'éducation*. París: Unesco.
- Freire, P. (1972). *El mensaje de Paulo Freire: Teoría y práctica de la liberación*. Madrid: F.C.E.
- Freire, P. (1974). *Conscientización*. Buenos Aires: Ed. Búsqueda.
- Freire, P. (1978). *Cartas a Guinea-Bissau: Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). *Naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Freire, P. y Faundez, A. (1986). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: La Aurora.
- Freire, P. y Shor, I. (1987). *A pedagogy for liberation*. Londres: Macmillan.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (1993). *Curriculum discourse as postmodernism critical practice*. Geelong, Victoria: Deakin University.
- Giroux, H. A. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.

- Giroux, H. A. (1997). *Cruzando límites: Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Gore, J. M. (1990). What can we do for you! What can "we" do for "you"?, *Educational Foundations*, 4, 5-26.
- Horton, M. y Freire, P. (1990). *We make the road by walking: Conversations on education and social change*. Filadelfia: Temple University Press.
- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. Nueva York: Routledge.
- Martín Baró, I. (1983). *Acción e ideología: Psicología Social desde Centroamérica I*. San Salvador: UCA Editores.
- Martín, Baró, I. (1989). *Sistema, grupo y poder: Psicología Social desde Centroamérica II*. San Salvador: UCA Editores.
- McLaren, P. (1995). Introduction: Postmodernism, postcolonialism, and pedagogy, en P. Mcaren (Ed.): *Postmodernism, poscolonialism, and Pedagogy*, Albert Park (Australia): James Nicholas Publishers.
- Mohanty, Ch. T. (1990). On race and voice: Challenges for liberal education in the 1990s. *Cultural Critique*, 14, 179-208.
- Ovejero, A. (1995). La actual psicología social de la educación: Entre el modernismo y el postmodernismo, en Vega, M. T. y Tabernero, M. C. (Eds.). *Psicología social de la Educación y de la Cultura, Ocio, Deporte y Turismo*. Salamanca: Eudema, pp. 41-56.
- Said, E. (1993). *Culture and imperialism*. Nueva York: Knopf.
- Sánchez, S. (1975). *Freire: Una pedagogía para el adulto*. Madrid: Zero.
- Spring, J. (1987). *Introducción a la educación radical*. Madrid: Akal.
- Stygall, G. (1988). Teaching Freire in North America, *Journal of Teaching Writing*, 1, 113-125.
- Weffort, F. C. (1976). Educação e Política, Introducción a Freire: *Educação como prática da Libertade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Young, R. (1990). *White mythologies: Writing history and he West*. Nueva York: Routledge.

Accepted el 6 de mayo de 1997



El pedagogo fallecido Paulo Freire, en 1988