

TEORÍA Y PRÁCTICA DE UNA EDUCACIÓN LIBERADORA: EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE

*Theory and practice of a liberating education: the educational thought
of Paulo Freire*

Miryam CARREÑO
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN: En este artículo se analiza la pedagogía de Paulo Freire partiendo del contexto en que surgió: la América Latina de las grandes desigualdades sociales y económicas de la segunda mitad del siglo XX. Es el escenario del desarrollismo económico que generó propuestas educativas afines a sus tesis que se denominaron *pedagogías desarrollistas*. Un sector importante de educadores de la región, opuso a éstas las *pedagogías de la liberación*. Freire es el representante más importante de esta tendencia. Se realiza, también, una breve reseña de su vida en tanto su trayectoria existencial está fuertemente vinculada a sus realizaciones pedagógicas de las que surge posteriormente la sistematización de su teoría. Se estudia su planteamiento de una pedagogía liberadora surgida de la práctica y sistematizada en *Pedagogía del oprimido* hasta su culminación en *Pedagogía de la esperanza*. Finalmente se reflexiona sobre la validez de la pedagogía de Freire en el mundo de hoy.

PALABRAS CLAVE: Historia de la educación. Educación liberadora/educación bancaria. Cultura del silencio. Analfabetismo. Educación dialogal

SUMMARY: In this article we analyze the pedagogy of Paulo Freire on the basis of the context in which it arose: the great social and economic inequalities which characterized Latin America in the second half of the twentieth century. We make also a brief account of his life since his biography is linked to his educational achievements.

Then we study his pedagogy of liberation, which emerged from practice, is systematized on *Pedagogía del oprimido* and ended in *Pedagogía de la esperanza*. Finally, we reflect on the validity of Freire's pedagogy in the world today.

KEY WORDS: History of education. Liberating education. Banking education. Culture of silence. Illiteracy. Dialogical education.

El contexto: la América Latina que vio nacer la pedagogía de Paulo Freire

Paulo Freire comienza a elaborar su teoría pedagógica en la segunda mitad del siglo XX en el contexto de una América Latina económicamente dependiente o, como decían los expertos en economía de entonces, “subdesarrollada”. Las grandes diferencias sociales, entre las que hay que resaltar la pobreza de importantes sectores de la población, constituían un hecho común a las naciones de la región. Demográficamente la zona se caracterizaba por tener, en su conjunto, la natalidad más alta del mundo, una población muy joven y una proporción de analfabetos que constituía una nota destacada en la compleja trama de la realidad latinoamericana.

El inicio de la década de los años sesenta supuso, en lo económico, el auge del denominado “desarrollismo”. Se llamó así la teoría que consideraba el desarrollo como un proceso lineal que parte, justamente, del subdesarrollo (situación en la que supuestamente se encontraba América Latina) para llegar, después de atravesar varias etapas, al desarrollo, situado en el extremo final del proceso. El subdesarrollo aparece, de esta manera, como una carencia que es posible superar con la condición de ajustarse al *modelo* de desarrollo que se corresponde con la situación económica y social lograda por los países hegemónicos. Esta teoría percibió la educación como un sector auxiliar para sus propósitos económicos. Le adjudicó, como objeto fundamental de su tarea, la preparación de los “recursos humanos” para lograr llegar al fin de ese proceso lineal, o sea, al desarrollo, a través de la industrialización. Por lo tanto, el desarrollismo no supuso sólo una importación de modelos económicos, sino además el afianzamiento de concepciones pedagógicas que sirvieran a sus fines. Éstas fueron denominadas por algunos teóricos de la educación, “*pedagogías desarrollistas*”¹. Tanto el modelo económico como el pedagógico del desarrollismo, ambos importados de los países ricos, son modelos abstractos, supuestamente válidos para todas las sociedades, que no tienen en cuenta las singularidades de cada una de ellas. Las pedagogías desarrollistas no se plantearon las cuestiones de fondo de la educación, es decir, su relación con el contexto histórico, político y con las estructuras sociales concretas de las naciones latinoamericanas. De ahí que se diera prioridad en el currículo a todas aquellas cuestiones que tendieran al logro del crecimiento económico. Con este fin, se propiciaron reformas con las que se pretendía un rápido adiestramiento de la mano de obra productiva para el proceso de industrialización. Así, acompañando al desarrollismo, la planificación educativa internacional, iniciada al comienzo de esta época, tuvo en América Latina un importante ámbito de experimentación.

¹ Nassif, R. (1984). Las tendencias pedagógicas en América latina (1960-1980). En, Nassif, R.; Rama, G. W. y Tedesco, J. C. (coords.). *El sistema educativo en América latina* (pp. 53-95). Buenos Aires: Kapelusz/UNESCO/CEPAL/PNUD, p. 56.

La denominada teoría de la *dependencia* interpretó el atraso de los países latinoamericanos de manera muy diferente. Lo atribuyó a la dependencia, que históricamente ha sufrido la región. Se trataría, según este punto de vista, de un proceso en el que el Norte ha absorbido al Sur como consecuencia de la subordinación que ha experimentado esta parte del mundo con respecto a aquélla. La economía de los países del sur es dependiente en cuanto los centros de decisión están fuera; economía condicionada, por lo tanto, por otra sociedad a la que Freire denominó sociedad matriz. Ésta establece imposiciones, la dependiente, en consecuencia, recibe prescripciones. El subdesarrollo no se corregiría, según esta visión, con la importación de modelos económicos de países desarrollados, sino con la transformación de las relaciones entre el Norte y el Sur. La crítica a la situación de dependencia de unos países frente a otros, o de unas clases frente a otras dentro de un mismo país, estimuló la propuesta de modelos socioeconómicos, políticos y culturales propios y no a imagen de los países hegemónicos. Freire reflexiona sobre los conceptos de desarrollo y dependencia aplicados a la realidad latinoamericana y señala que «es imposible que comprendamos el fenómeno del subdesarrollo sin tener una percepción crítica de la categoría de dependencia. El subdesarrollo, en realidad, no tiene su «razón» en sí mismo, sino que, al contrario, su «razón» está en el desarrollo»².

Esta interpretación de la realidad económica de América Latina entronca con ciertas tendencias pedagógicas que surgieron y evolucionaron en esta época en la región latinoamericana; éstas fueron generalmente denominadas como *pedagogías de la liberación*. Dichas tendencias tuvieron una gran variedad de propuestas educativas que se desarrollaron en aquellos lugares del mundo donde la situación de dependencia impulsó el compromiso por la liberación. Estas pedagogías, a pesar de la diversidad, poseen algunos puntos en común que manifiestan la semejanza de inquietudes que recorrían la región. Tales características comunes hacen referencia al reconocimiento de la politicidad de la educación, a la denuncia de los factores de alienación provenientes del contexto económico y político y a la propuesta de transformación de la realidad, que contrasta fuertemente con el reformismo postulado por las pedagogías desarrollistas³. Paulo Freire es el más destacado representante de esta tendencia; sus ideas pedagógicas se difundieron no sólo en América Latina, sino, también, en otros países del Tercer Mundo así como en algunos países industrializados⁴.

² Freire, P. (1980). *El mensaje de Paule Freire. Teoría y práctica de la liberación*, p. 85. Madrid: Marsiega.

³ Nassif, R. (1984). *Las tendencias ...*, p. 58. Op. Cit.

⁴ El profesor P. Mac Laren, afirma que “nadie cuestiona que la obra de Paulo Freire ha sido la fuerza motriz de las iniciativas norteamericanas orientadas a desarrollar la pedagogía crítica [...]”. Mac Laren, P. (2004). Una pedagogía de la posibilidad: reflexiones sobre la política educativa de Paulo Freire. En Araújo Freire, A.M. (coord.) *La pedagogía de la liberación de Paulo Freire* (pp.151-166), p. 155. Barcelona: Graó. Sobre la influencia en Alemania puede verse: Dabish, J. (2004) Una

En la región se elaboró un pensamiento pedagógico que, de una manera general, se caracterizó por su fe en la educación como proceso emancipador, por su práctica encaminada al logro de un mundo más justo y más humano, por su solidaridad con los grupos sociales más desfavorecidos. La región latinoamericana destaca en esta posición crítica y de búsqueda de estrategias para transformar la realidad. La riqueza del pensamiento y de las acciones educativas de América Latina, en aquel momento, son destacadas por el profesor G. Cirigliano recordando que ese fue “[...] el tiempo de Paulo Freire, una época en la que A. Salazar Bondy orienta la reforma educativa peruana que suscitó tanta esperanza; Darcy Ribeiro ensaya su universidad necesaria; Iván Illich, desde Cuernavaca, sorprende con sus críticas a la escolarización; Oscar Varsavsky condena, en Buenos Aires, la ciencia consagrada, que tilda de cientificista; P. Latapí de México, problematiza la educación superior; F. Gutiérrez Pérez difunde en Costa Rica el «lenguaje total»; y Lauro de Oliveira Lima lleva a cabo experiencias con dinámicas de grupo”. Paulo Freire se corresponde totalmente con este tiempo histórico que es el de “la emergencia de las clases populares en la historia latinoamericana y [el de] la crisis definitiva de las élites dominantes”⁵.

Para Cirigliano aquel tiempo contrasta fuertemente con el presente. Comparando aquel discurso pedagógico con el actual, dice: “el discurso pedagógico dominante en la actualidad, el de los técnicos en educación, es una serie de juicios analíticos que se repiten pues son juicios en los que el predicado reitera el sujeto [...] ;Qué distancia entre la jerga tecnocrática actual y lo que expresaban aquellos textos comprometidos de *Pedagogía del oprimido!*”⁶

Paulo Freire: el hombre y el educador. Algunas referencias sobre su vida

La obra de Freire está estrechamente vinculada a las circunstancias de su vida, de ahí el interés de realizar una breve reseña biográfica que permita una mejor comprensión de sus especulaciones y realizaciones pedagógicas. Nació el 19 de noviembre de 1921 en Brasil, en la ciudad de Recife. De la educación familiar recibió la formación cristiana que caracterizó su vida y su obra. Hijo de padre espiritista y madre católica, recordará posteriormente que con ellos aprendió el diálogo. La crisis económica de 1929 afectó a su familia que se vio obligada a “trasladarse a Jaboa, donde parecía menos difícil so-

pedagogía de la esperanza, o treinta años después de la *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire. En Araújo Freire, A.M. (coord). Op. Cit. (pp. 105- 108). También, Schroeder, J. (2004). *La Pedagogía del oprimido* en Alemania. En, Araújo Freire, A.M. (coord). Op. Cit. (pp.109-120).

⁵ Cirigliano, G. F. J. (2004). Para una pedagogía del excluido: reflexiones de un viejo profesor. En Araújo Freire, A.M. (coord). Op. Cit. (pp.77-79), p. 77.

⁶ Cirigliano, G. F. J. *Ibidem*, p 78.

brevivir". La prematura muerte del padre, llevó a la familia a una situación económica de grandes dificultades que le acercaron a la pobreza. En Jaboaato –recordará años después– *"experimenté lo que es el hambre y comprendí el hambre de los demás [...] 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"*⁷. Fue así que, desde su propia experiencia, comprendió la situación de los pobres y aprendió a comunicarse con ellos fácilmente. Con ellos trabajó y a ellos dedicó su quehacer pedagógico.

Realizó estudios secundarios y, posteriormente, universitarios. Estudió Leyes en la Universidad de Recife –posteriormente Universidad Federal de Pernambuco– más que por interés en las cuestiones jurídicas por ser la única carrera que podía realizar, en esa Universidad, relacionada con las ciencias humanas.

Con 23 años se casó con una maestra de enseñanza primaria, Elsa María Costa Oliveira, con la que tuvo cinco hijos. Esta circunstancia de su vida personal también lo acerca a las cuestiones educativas a través del diálogo con su esposa. *"Fue, precisamente, a partir de mi matrimonio –recordará– cuando empecé a interesarme sistemáticamente por los problemas de la educación"*⁸.

Su trabajo como superintendente, primero, y como director después, en el Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria (SESI) de Pernambuco, le permitió *"reanudar su diálogo con el pueblo siendo ya un hombre"*, según él mismo expresa. Esta circunstancia le permitió tomar contacto con la educación de adultos trabajadores y comenzar sus primeras experiencias en este campo. Allí –recuerda–, *"hice las primeras experiencias que me conducirían más tarde al método que inicié en 1961. Eso 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, del que me correspondió ser el primer director"*⁹. Asimismo tuvo conciencia del reto que suponía para la nación la cuestión de la educación y, particularmente, la alfabetización. En 1958 participó en el II Congreso Nacional de Educación de Adultos, celebrado en Río de Janeiro, donde sostuvo que la educación dirigida a este colectivo, debía estar fundamentada en el conocimiento de la realidad cotidiana por el adulto analfabeto; de ahí que, en su opinión, la alfabetización no podía reducirse al conocimiento de letras, palabras y frases. Los métodos tradicionales de educación de adultos le parecían insuficientes e inadecuados, lo que le llevó, como ya se señaló, a ensayar otras formas de alfabetización.

⁷ Freire, P. (1980). *El mensaje de Paulo Freire*....pp. 19-20, Op. Cit.

⁸ *Ibidem*, p. 21.

⁹ *Ibidem*, pp. 21-22

Las primeras acciones educativas desde su propuesta metodológica renovadora, fueron llevadas a cabo en el nordeste brasileño que, por esta época, era una de las zonas más pobres del mundo. Allí trabajó entre campesinos analfabetos. En algunos lugares obtuvo resultados espectaculares. Así, en 1963, trescientos trabajadores rurales fueron alfabetizados en 45 días por lo que el gobierno federal, presidido por el Presidente Joao Goulart, lo invitó para que participara en la organización de la educación de adultos en el ámbito nacional. Se inició, entonces, una gran campaña de alfabetización en todo el territorio brasileño mediante la que se había previsto la alfabetización de dos millones de personas. Esta campaña quedó interrumpida por el golpe de estado que, en 1964, derrocó al presidente Joao Goulart que era quien había hecho posible los intentos de alfabetización. El nuevo gobierno militar consideró que la actividad pedagógica de Freire era subversiva, lo que le supuso la cárcel. *“Se me consideró como un «subversivo intencional», –recuerda– 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?»¹⁰.*

Esta experiencia de cárcel y persecución le permite intuir que *“una ola amenazante de irracionalismo nos había invadido”¹¹*. Palabras que parecían presagiar el extravío que iba a sufrir la región en las décadas siguientes, premonitorias de la sombra y el dolor que los regímenes militares sembraron poco después, especialmente en el cono sur de América. Obligado al exilio, se trasladó primero a Bolivia y luego a Chile donde fijó su residencia entre 1964 y 1970.

En Chile encontró un espacio social y educativo que le permitió trabajar en la línea pedagógica ya iniciada en Brasil; reelaboró y sistematizó su método. La experiencia chilena de Freire suele ser considerada fundamental en su trayectoria de educador, ya que le permitió consolidar su obra y enriquecer su pensamiento político-pedagógico. En este periodo publicó algunas de sus obras fundamentales como *Pedagogía del oprimido*. Esta obra, primordial en la pedagogía freireana, nació, pues, en un determinado contexto del Tercer Mundo marcado por la pobreza y el analfabetismo, fuertemente vinculada a la educación y a la política de la región. Podría decirse, entonces, que es una obra surgida de una coyuntura singular y, por eso, no generalizable. Sin embargo, su carácter coyuntural no fue obstáculo para que traspasara las fronteras y adquiriera validez universal. De esta época es, también, *La educación como práctica de la libertad*, otra de sus obras más importantes.

Posteriormente a su estancia en Chile estuvo un año como profesor en Harvard. Luego, su nombramiento como consejero del Departamento de Edu-

¹⁰ *Ibidem*, p. 22.

¹¹ *Ibidem*.

cación del Consejo Mundial de las Iglesias le obligó a trasladarse a Ginebra. Desde allí viajó por varios países ejerciendo esta función. Así, en la década de los años setenta, asesoró sobre educación de adultos en varios países africanos que habían logrado la independencia, como Angola y Guinea Bissau. En esos países encontró revoluciones populares llenas de esperanza, que marcaron de manera intensa su pensamiento; intelectuales destacados como Amílcar Cabral o Julius Nyerere fueron sus interlocutores imprescindibles en este periodo. Allí trabajó con los partidos políticos que estaban en el poder y que encabezaban un proceso de transformación revolucionaria. Admiró la rica historia de estos pueblos –ignorada conscientemente por Occidente, dirá–, y su lucha silenciosa contra la opresión. De esta época data una de sus obras más emblemáticas, *Cartas de Guinea Bissau*.

La amnistía política decretada en Brasil le permitió volver en 1979. Desarrolló, entonces, una intensa tarea por una escuela pública de calidad. En esta nueva etapa de su vida, Freire continuó la reflexión pedagógica desde la que elaboró nuevas obras que afirman y continúan el pensamiento de las de su primera época. En ellas reformula cuestiones que considera que tienen la misma relevancia que en los años sesenta; advierte sobre la necesidad de asumir una postura vigilante contra los discursos mecanicistas y deterministas sobre la historia y la sociedad que encierran muchas de las obras editadas en el final del siglo XX, es decir, en el periodo de la apoteosis del neoliberalismo económico y cultural del que fue un crítico sagaz y tajante. Tanto *Pedagogía de la esperanza* –obra fundamental de esta época, surgida de *Pedagogía del oprimido*¹², como *Pedagogía de la autonomía*, constituyen un contrapunto al discurso neoliberal que estimula el individualismo y la competitividad. En ambas vuelve a reflexionar sobre la opresión y las diversas máscaras que ha adoptado en el final del siglo XX, delibera sobre “*la maldad neoliberal y el cinismo de su ideología fatalista*”¹³.

Finalmente, parece necesario recordar las influencias que tuvo en su formación y que él mismo reconoció. Desde joven sus lecturas lo pusieron en contacto con el pensamiento filosófico católico. Recuerda que “*las lecturas de Tristán de Atayade le permitieron volver a la Iglesia de la que se había alejado. Por este filósofo sintió “desde entonces, una admiración sin límites. Al mismo tiempo que a Atayade, leía a Maritain, Bernanos, Mounier y otros*”¹⁴. Más allá de los datos que él mismo proporciona, como señala R. Blanco, “*podemos leer en sus escritos otros influjos: Gabriel Marcel, las corrientes personalistas y algo de exis-*

¹² Refiriéndose a esta obra, dice Freire: “[...] escribí la *Pedagogía del oprimido* entre 1964 y 1968. Texto que retomo ahora en su «mayoría de edad» para volverlo a ver, a pensar, a decir”. Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza*, p. 50. Madrid: Siglo XXI.

¹³ Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*, p. 16. México: Siglo XXI.

¹⁴ Freire, P. (1980). *El mensaje de Paulo Freire ...* pp. 20-21. Op. Cit.

tencialismo. Y demás corrientes que apoyan la persona humana, como sujeto histórico y con ontología propia. [...] También se encuentra profunda influencia de Marcuse y sobre todo de E. From. De ambos toma la protesta enérgica contra todo sistema que despersonalice"¹⁵. A mi juicio, el marxismo está muy presente en la teoría pedagógica de Freire, –influencia que él no negó–, especialmente en un tema tan fundamental como la concepción de *hombre oprimido*.

De la práctica educativa a la elaboración de una teoría pedagógica

La práctica juega un papel fundamental en la elaboración de la teoría pedagógica de Freire y se vincula inexorablemente a la teoría. “Separada de la práctica –dirá– la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría”¹⁶. Entiende que si bien el contexto nos sitúa en lo real, no necesariamente nos permite conocer la razón de los hechos concretos que esa realidad muestra. De ahí que necesitamos tomar distancia de lo concreto para buscar las causas, la razón de ser de los hechos y esto sólo se logra recurriendo a la teoría, al “contexto teórico”. Esta es la forma de llegar a tener un conocimiento cabal –afirma–, que se acerque cada vez más a lo científico.

La práctica educativa permitió a Freire realizar el análisis de la relación entre educación y sociedad. Esto le llevó a la comprensión de las determinaciones sociales de la educación y de cómo la clase dominante, opresora, transmite su ideología a la clase dominada. Como señala Mac Laren, “Freire fue uno de los primeros pensadores educacionales de renombre internacional que valoraron, de forma totalizadora, la relación entre educación, política, imperialismo y liberación”¹⁷. Este conocimiento que surge de la práctica, es decir, que Freire ha adquirido en la realidad misma de su actividad educativa con los analfabetos –por ejemplo, en el nordeste brasileño–, comienza a constituirse en parte nuclear de la reflexión teórica que más tarde sistematizará y expondrá en las primeras obras escritas en el exilio.

La práctica y las reflexiones sobre ella le permiten afirmar que los poderes imponen sus modelos educativos como elementos de estabilidad de un sistema social que los favorece y que, por eso mismo, nunca van a modificar voluntariamente a favor de las clases oprimidas. De esta manera, comienza a desenmascarar el carácter ideológico de la educación. Ésta, que en sí misma

¹⁵ Blanco, R. (1982). *La pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora*, p.18. Madrid: Zero.

¹⁶ Freire, P. (2006). *La importancia de leer y el proceso de liberación*, p. 30. México: Siglo XXI.

¹⁷ McLaren, P. (2004). *Una pedagogía de la posibilidad...*, p.151. Op. Cit.

no es opresora, se puede convertir en instrumento de opresión en el contexto de unas circunstancias históricas y de unas estructuras socioeconómicas concretas, tal y como ocurre en su propio país y en buena parte de la región latinoamericana. Esta verificación le lleva a establecer uno de los supuestos más firmes de su planteamiento pedagógico, el que se refiere al carácter político de la educación.

Teniendo en cuenta que la reflexión pedagógica de Freire se fue construyendo en la práctica, es difícil separarla de la teoría. No hay que olvidar que el contexto de su práctica educativa es el de las poblaciones marginadas de América Latina; de ahí que su pensamiento se elaborara no sólo en función de necesidades didácticas, sino, fundamentalmente, en función de un compromiso con la liberación de los marginados. Su pedagogía se construyó desde y con los oprimidos antes que para los oprimidos, como él mismo manifestara. Teoría y práctica en relación dialéctica, reelaboran constantemente su pensamiento.

Acerca de las bases antropológicas de la educación y sobre sus condicionantes históricos

La concepción antropológica que fundamenta la pedagogía de Freire se refiere a un hombre cuya característica distintiva es la conciencia de sí mismo y del mundo, conciencia que le permite establecer relaciones con la realidad. Esta relación se caracteriza, en el pensamiento de Freire, por ser activa, porque vincula al hombre con el espacio y el tiempo y porque el hombre puede captarlos y transformarlos de forma reflexiva y crítica. *“Entendemos –dice– que, para el hombre, el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocida. Sin embargo, es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo. De su apertura a la realidad, de donde surge el ser de relaciones que es, resulta esto que llamamos estar con el mundo”*¹⁸. Esta posibilidad, esta *“vocación ontológica de intervenir en el mundo”*¹⁹, distingue al ser humano del animal; éste está inmerso en la realidad pero carece de la posibilidad de separarse de ella y trascenderla; el presente constante en el que vive lo adscribe al ámbito de lo ahistórico. El hombre no es, por lo tanto, *“un simple espectador, sino que puede interferir en la realidad para modificarla, creando o recreando la herencia cultural recibida, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí*

¹⁸ Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*, p. 28. Madrid. Siglo XXI.

¹⁹ Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*, p. 53. Op. Cit.

mismo, discerniendo, trascendiendo, se lanza el hombre a un dominio que le es exclusivo, el de la historia de la cultura"²⁰.

Hay situaciones históricas, afirma, que obstaculizan esa conciencia. Son aquéllas que derivan de la dominación de unas sociedades por otras o de unos grupos por otros, dentro de las sociedades. En estas circunstancias, el hombre no llega a tener conciencia de sí y del mundo, pierde esa característica propiamente humana y, en consecuencia, también, su capacidad crítica. Esas fuerzas históricas impiden la relación, propiamente humana, entre la conciencia y el mundo y, entonces, al ser humano sólo le queda la capacidad de *acomodación*, de *ajuste* a la realidad, que viene a sustituir su vocación natural de *integración*. En la acomodación el hombre pierde su capacidad de optar, cuya nota fundamental es la crítica, y se somete a prescripciones externas; la acomodación supone, pues, pasividad, falta de decisión. Este hombre, sometido a prescripciones ajenas, no toma decisiones propias sino según mandatos extraños. Es el hombre oprimido cuya conciencia es "conciencia servil" en relación con la conciencia del señor; el oprimido se transforma, entonces, en "conciencia para otro", como señala Freire siguiendo a Hegel. La pasividad, característica de esta situación, se pone de manifiesto, en que este hombre ya no es capaz de alterar la realidad, por el contrario, se altera a sí mismo, para adaptarse. De esta manera, las pautas de comportamiento de los oprimidos se conforman, *acomodándose* a la de los opresores; de ahí que el comportamiento de los oprimidos sea ajeno a ellos mismos, prescrito y, por lo tanto, alienado. En el oprimido se manifiesta, pues, una conciencia dual en la que vive la del opresor. En este sentido, Freire afirma: "*Los oprimidos que introyectando la «sombra» de los opresores siguen sus pautas temen a la libertad en la medida en que ésta, implicando la expulsión de la «sombra», exigiría de ellos que «llenaran» el «vacío» dejado por la expulsión, con «contenido» diferente: el de su autonomía*"²¹. Esta situación vuelve al ser humano temeroso de la libertad y le hace concebir su liberación como un "tener más" y no como un "ser más".

Contrariamente, la integración supone la capacidad de ajustarse a la realidad más la de transformarla que se une a la capacidad de optar. Freire señala la necesidad de una permanente actitud crítica para evitar la acomodación. Es la lucha por la humanización, siempre difícil, siempre amenazada por la opresión. En este sentido observa: "*Una de las grandes –sino la mayor– tragedias del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir. Está siendo expulsado de la órbita de las decisiones*"²². Sin embargo, la alienación y la deshumanización son situaciones circunstanciales

²⁰ Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*, pp. 30-31. Op. Cit.

²¹ Freire, P. (1978) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, p. 43.

²² Freire, P. (2002) *La educación como práctica de la libertad*, p.33. Op. Cit.

y, por lo tanto, superables. El medio para lograr esa superación, es una educación dialogal y activa que supone un trabajo educativo crítico.

La división entre oprimidos y opresores está vinculada, en el pensamiento freireano, a distintos niveles de conciencia cuyos dos extremos serían los correspondientes a la "conciencia intransitiva" y a la "conciencia crítica". Ambos niveles vienen dados por el contexto histórico, es decir, ambas formas de conciencia están vinculadas a las estructuras sociales vigentes en las sociedades, en un tiempo histórico concreto. La conciencia intransitiva se corresponde, históricamente, con lo que denomina "sociedades cerradas". Éstas se caracterizan por el autoritarismo, la escasa o nula movilidad social, la conservación de los privilegios, un sistema educativo poco extendido y que, además, funciona como instrumento de salvaguarda de los privilegios de las clases altas. Si bien esta situación es propia de las sociedades coloniales, en muchos casos sus características se han mantenido más allá del periodo colonial. Es una sociedad "que crece teniendo el centro de decisión de su economía fuera de ella [...] guiada por un mercado externo. Exportadora de materias primas, creciendo hacia afuera. Depredatoria. Sociedad refleja en su economía. Refleja en su cultura. Por eso alienada. Objeto y no sujeto de sí misma. Sin pueblo. Antidialogal [...]"²³ Para el hombre la conciencia intransitiva supone una limitación de su capacidad de comprensión, la impermeabilidad a los desafíos que vienen desde fuera del ámbito biológico y la imposibilidad de captar relaciones causales por lo que se vuelve mágico: "En este sentido y sólo en este sentido, la intransitividad representa casi una falta de 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"²⁴.

La conciencia intransitiva genera una sociedad sin diálogo, sin comunicación que conduce a lo que Freire denomina *cultura del silencio*. Ésta se corresponde con las sociedades cerradas que son aquéllas "a las cuales se les niega el diálogo-comunicación y en su lugar se les ofrecen «comunicados». [Estas sociedades], se hacen preponderantemente «mudas». El mutismo no es propiamente inexistencia de respuesta. Es una respuesta a la que le falta un tenor marcadamente crítico"²⁵. La cultura del silencio, no es un fenómeno aislado sino estructural ya que tiene su razón de ser en la estructura de dominación que necesita del mutismo para mantener su dominio. Tiene, pues, un carácter de clase y está históricamente determinada²⁶. No es una "entidad creada por la «metrópoli» en laboratorios y lue-

²³ *Ibidem*, p. 39

²⁴ *Ibidem*, p. 53.

²⁵ *Ibidem*, p. 63

²⁶ El concepto de *cultura del silencio*, que constituye un pilar fundamental del pensamiento de Freire, es desarrollado implícitamente en el ensayo "El pueblo dice su palabra o la alfabetización en Sao Tomé e Príncipe". Éste fue publicado como artículo por primera vez en 1981 en un número

go trasladada al Tercer Mundo. Tampoco es verdad que la cultura del silencio nazca por generación espontánea. En realidad la cultura del silencio nace de la relación entre el Tercer Mundo y la metrópoli²⁷. Pero no es el dominador el que la construye y la impone a los dominados sino que ella es el resultado de relaciones estructurales. Esta cultura se manifiesta, por ejemplo, en el elevadísimo número de analfabetos que caracteriza este tipo de sociedades.

Sin embargo, la conciencia intransitiva no supone un total encerramiento del hombre, aunque sea un oprimido, porque el ser humano, en la filosofía del educador brasileño, es un ser inacabado, inconcluso y por eso es, también, un ser abierto y, por lo tanto, sujeto de educación. De ahí que la conciencia intransitiva puede superarse y recorrer el camino hacia los otros niveles de la conciencia llegando al extremo opuesto que es el de la conciencia crítica. Ésta, que se lograría con una educación dialogal y activa, se caracteriza “por la profundidad en la interpretación de los problemas. Por la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales. Por tratar de comprobar los descubrimientos y estar dispuesto siempre a las revisiones [...] Por la práctica del diálogo y no de la polémica. Por la receptividad de lo nuevo, no sólo por nuevo, y por la no-negación de lo viejo sólo por viejo, sino por la aceptación de ambos, en cuanto a su validez”²⁸. Este proceso es estimulado por los ineludibles cambios históricos vinculados a las transformaciones económicas, a los procesos de industrialización, a los nuevos fenómenos de urbanización que generan el paso de una sociedad cerrada a una sociedad que Freire llama “de transición” hacia la democracia.

El paso de la conciencia intransitiva a la conciencia crítica no es espontáneo sino que exige la participación de la educación con la finalidad de orientar el proceso educativo hacia la responsabilidad social y política. La alfabetización es una forma de superación de la conciencia intransitiva siempre que el proceso alfabetizador no se reduzca a la descodificación de signos gráficos (lectura mecánica) sino que lleve a cabo la conexión entre las letras y la realidad. Para ello será necesario el diálogo que en la pedagogía del brasileño es ineludible estrategia educativa.

Una nueva propuesta pedagógica: la pedagogía de la liberación

Las reflexiones antropológicas constituyen el fundamento primero sobre el que Freire edificará su propuesta pedagógica. Se trata de llevar a cabo la pedagogía del oprimido que “en el fondo es la pedagogía de los hombres que se

especial de la *Harvard Educational Review*. El que aquí se ha utilizado está recogido en *La importancia de leer y el proceso de liberación*, libro editado en 2006 por Siglo XXI, que recoge diferentes ensayos escritos por Freire entre 1968 y 1981.

²⁷ Freire, P. (1980). *El mensaje de Paulo Freire...*, p. 87. Op. Cit.

²⁸ Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad...*, p. 55. Op. Cit.

empeñan en la lucha por su liberación [...] Y debe tener en los propios oprimidos que se saben o empiezan a conocerse críticamente como oprimidos, uno de sus sujetos"²⁹. Esta pedagogía deberá hacer de la opresión y sus causas un objeto fundamental de la reflexión de los que la padecen; por eso, debe ser elaborada *con* los oprimidos y no *para* los oprimidos. De esta manera, se facilitará el paso de la conciencia intransitiva, ingenua, a la conciencia crítica que es la que permite ver las relaciones causales entre los hechos de la realidad; por eso mismo, esta educación se convierte en liberadora.

Educación bancaria. Educación liberadora

Freire critica la relación pedagógica tradicional que se establece entre educando y educador. Este tipo de relación educativa, dominante en la enseñanza, trata al educando como si fuera un banco donde se depositan los conocimientos. La educación se transforma en un acto de depositar, de ahí que la denomine *educación bancaria*.

La concepción bancaria de la educación se caracteriza por una relación entre educando y educador que Freire denomina "narrativa", "discursiva", ya que supone un sujeto –el profesor– que narra y unos objetos pasivos –los alumnos–, que escuchan. El proceso del aprendizaje en la concepción bancaria es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos. En esta relación el educador aparece como el que sabe y tiene la tarea de "llenar" a los educandos con sus conocimientos y el educando, a su vez, aparece como el que ignora y debe guardar los depósitos y archivarlos utilizando la memoria. Dado que la narración del educador está separada de la realidad y de la reflexión sobre la realidad, se transforma fácilmente en un instrumento de dominación. En este sentido Freire dice: "*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*"³⁰.

Subraya que en este tipo de educación está ausente la comunicación, ya que el saber es una donación de los que están en posesión del conocimiento hacia los ignorantes, en un proceso unilateral. Entonces, el educador, en vez de comunicarse con los alumnos, hace comunicados que éstos simplemente memorizan. De ahí que la educación bancaria no permita la acción, la indagación, la creación y, en consecuencia, lleva a la domesticación de los educandos, a adaptarlos, a ajustarlos a la realidad sin permitir la posibilidad de planteamientos transformadores; es una educación que modifica la mentalidad de los oprimidos pero no la situación opresora. La educación bancaria establece

²⁹ Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*, p. 52. Op. Cit.

³⁰ *Ibidem*, p.79.

una dicotomía entre el hombre y el mundo: el hombre está en el mundo pero no con el mundo y con los otros. Esta dicotomía es falsa y sólo buena para la dominación. Las características negativas de este tipo de educación son señaladas por Freire en *Pedagogía del oprimido* como antinomias que deben superarse. Así, el educador es siempre quien educa/ el educando el que es educado; el educador es quien sabe/ los educandos quienes no saben; el educador es quien piensa, el sujeto del proceso/ los educandos son los objetos pensados; el educador es quien habla/ los educandos quienes escuchan dócilmente; el educador es quien disciplina/ los educandos los disciplinados; el educador es quien opta y prescribe su opción/ los educandos quienes siguen la prescripción; el educador es quien actúa/ los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador; el educador es quien escoge el contenido programático/ los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él; el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos/ éstos deben adaptarse a las determinaciones de aquél; finalmente, el educador es el sujeto del proceso/ los educandos, meros objetos³¹.

A esta educación opone la *educación liberadora o problematizadora* que, para ser tal, debe superar “*la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos*”³² eliminando, así, las consecuencias negativas que trae consigo la educación bancaria. En la educación liberadora juega un papel fundamental el diálogo que va unido a las circunstancias existenciales de quienes dialogan, es decir, a la realidad. Como se ha señalado, ésta es nombrada y, entonces, la palabra cobra significado, deja de ser verbalismo hueco para transformarse en palabras verdaderas que pronuncian el mundo; nombrar el mundo es indagar sobre él para luego desvelarlo.

A la vez, este diálogo que problematiza la realidad rompe con los esquemas tradicionales de la educación que separa educando y educador. A partir de la situación de diálogo no es el educador el que educa en exclusividad, sino que éste es también educado mediante la conversación con el educando; así se elimina la dicotomía sujeto-objeto en el proceso educativo. En la pedagogía de Freire es fundamental su afirmación de que “*nadie educa a nadie, así tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión mediatizados por el mundo*”³³.

³¹ *Ibidem*, p. 78.

³² *Ibidem*, p. 77.

³³ *Ibidem*, p. 90.

La pedagogía liberadora se encuentra con una seria dificultad en su objetivo de llevar a cabo la liberación: no puede ser practicada por los opresores, ya que si así lo hicieran contradirían su condición de opresores y sus intereses. Ante esto Freire reflexiona: “*si la práctica de esta educación implica el poder político y si los oprimidos no lo tienen ¿cómo realizar, entonces, la pedagogía del oprimido antes de la revolución?*”³⁴. Resuelve el problema estableciendo dos momentos diferentes en la educación liberadora; distingue la *educación sistemática* y los *trabajos educativos*. La primera es la que realiza el poder y sólo puede ser transformada desde el poder; la segunda no necesita del concurso del poder y se refiere a la educación realizada con los oprimidos, desde la base, a través de esfuerzos colectivos y utilizando el diálogo como método. Esta visión del pedagogo brasileño tiene gran importancia, dado que de ella se infiere la posibilidad de llevar a cabo acciones educativas liberadoras aun dentro de situaciones opresoras.

La pedagogía de Freire ofrece, pues, una teoría y una práctica liberadoras que permiten actuar, incluso, en las situaciones de opresión tan corrientes en el mundo pobre pero también inmersas en el mundo rico. Su afirmación acerca de la posibilidad de una educación crítica en situaciones de dominación permite superar el determinismo de las teorías de la reproducción y abre un camino de esperanza para la transformación del mundo injusto.

La concepción crítica del analfabetismo

El analfabetismo es un fenómeno muy extendido entre los más pobres de las sociedades latinoamericanas. Según Freire, dicho fenómeno se ha tratado desde una concepción ingenua, como si fuese –dice– una hierba dañina que hay que erradicar o como una enfermedad que puede contagiarse de unos a otros. A partir de esta noción no es difícil derivar la idea de que el analfabetismo es una manifestación de incapacidad, de escasa inteligencia y de apatía de algunos pueblos. A esta conceptualización, Freire opone la “concepción crítica del analfabetismo”, según la cual este fenómeno aparece como un reflejo de la estructura social en un momento histórico dado –sociedad cerrada– que coincide con la conciencia intransitiva y que genera la cultura del silencio.

El analfabetismo es, entonces, un freno impuesto al hombre por la dominación, por los opresores, que se han caracterizado siempre por el escaso interés en la educación elemental de los adultos. En consecuencia, la tarea de alfabetizar no puede ser un acto mecánico mediante el cual se “deposita” en los analfabetos palabras, sílabas y letras desvinculadas de la vida. Este depósito de palabras nada tiene que ver con la alfabetización que propone Freire.

³⁴ *Ibidem*, p. 53

La palabra no es, en su concepción, algo independiente de la experiencia del sujeto que la dice, sin relación con el entorno existencial de quien la dice, sin correspondencia con las cosas que la palabra le permite nombrar. Por el contrario, la alfabetización tiene que procurar la interrogación del individuo sobre su medio.

El proceso de la alfabetización

¿Cómo realizar esta alfabetización concientizadora? Freire reflexiona sobre la alfabetización tradicional y la critica porque, convierte –dice– la palabra en algo independiente de la experiencia, de la realidad de quien la dice y sin relación con las cosas y con el mundo. Considera, en definitiva, que los métodos tradicionales estimulan la separación del analfabeto con su realidad ya que los textos que se hace leer a los analfabetos “sólo son retazos de la realidad, [están] desvinculados de la totalidad donde se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido”; por eso “la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y como tal, sería mejor no decirla”³⁵ Estos métodos domesticadores, alienadores, dejan que el hombre siga ajeno a su propia realidad. Por lo tanto, la superación del analfabetismo con ser un problema importante, no es el único; se trata, también, de formar la conciencia crítica.

Por eso, en este planteamiento educativo, es ineludible respetar el saber popular del alfabetizando y su contexto cultural. Sobre este asunto habla en repetidas ocasiones; en una de sus últimas obras vuelve sobre ello: “La localidad de los educandos –dice– es el punto de partida para el conocimiento que se van creando del mundo. «Su» mundo, en última instancia, es el primer e inevitable rostro del mundo mismo”³⁶. Este comienzo en lo local no supone negar la necesidad de la comprensión de la totalidad de la realidad pero para eso es imprescindible “tomar en consideración la existencia del aquí del educando y respetarlo. En el fondo nadie llega allá partiendo de allá, sino de algún aquí. Esto significa, en última instancia, que no es posible que el educador desconozca, subestime o niegue los «saberes de experiencia de los hechos» con que los educandos llegan a la escuela”³⁷.

Freire propone un método que define como activo, dialogante y participativo. La educación fundamentada en el diálogo es una de las piezas clave de su concepción educativa. El diálogo debe trascender lo puramente pedagógico para incluir, expresamente, aspectos de la praxis. Por eso, si bien el diálogo debe formar parte ineludible del método, su contenido “debe variar en

³⁵ *Ibidem*, p.75

³⁶ Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza*, 82. México: Siglo XXI.

³⁷ *Ibidem*, p.55.

función de las condiciones históricas, en función del nivel de percepción de la realidad que tengan los oprimidos"³⁸. De esta manera, la educación se transforma en instrumento de concientización, de formación de la conciencia crítica que, para este pedagogo, es conciencia política.

La concientización³⁹ conforma otra idea fundamental en esta teoría pedagógica y sólo puede entenderse desde el supuesto, ya mencionado, del carácter político de la educación y de su vinculación con la estructura social que divide a los hombres y mujeres en oprimidos y opresores. Alfabetizar, por tanto, supone que el sujeto alfabetizado supere la conciencia intransitiva y logre la conciencia crítica liberándose, además, de la opresión de la cultura impuesta. Por eso, alfabetizar, en la concepción de Freire, es mucho más que proporcionar al educando un mecanismo de expresión, es situarlo en el mundo. De ahí que la alfabetización no pueda estar desvinculada de la praxis, del mundo que le es propio al analfabeto, no puede estar aislada de su realidad política y social. Concibe, pues, la alfabetización, como una forma de leer y, también, como una forma de cambiar el mundo orientando la acción pedagógica hacia el logro de la democratización y de la justicia social.

Entonces, el proceso alfabetizador no puede hacerse desde arriba, desde el educador al educando como si fuese una donación o como una imposición; por el contrario, debe realizarse desde dentro hacia afuera, lo que significa que el propio analfabeto es protagonista de su educación y el educador es un colaborador. De esta forma de entender la alfabetización deriva la renuncia a las cartillas. Aunque Freire no está en contra de los libros de texto, entiende que deben ser elaborados por los mismos participantes. Sobre esto dice:

“pensábamos en una alfabetización directa y realmente ligada a la democratización de la cultura, que fuese una introducción a esta democratización. Una alfabetización que, por eso mismo, no considerase al hombre como espectador del proceso, cuya única virtud es tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje [...]. 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 a veces conocen pocas Evas y nunca comerán Uvas. «Eva vio la uva»⁴⁰.

³⁸ Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*, p. 67. Op. Cit.

³⁹ Freire (1980) explica que el vocablo *concientización*, aún siendo un concepto central de su teoría educativa, no es una invención suya. “En realidad –dice– fue creado por un equipo de profesores del *Instituto Superior de Estudios del Brasil* hacia los años 64. [...] Desde entonces esta palabra entró a formar parte de mi vocabulario. Fue Helder Cámara quien se encargó de difundirla y de traducirla al inglés y al francés”. *El mensaje de Paulo Freire...*, p. 35. Op. Cit.

⁴⁰ Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*, p. 100. Op. Cit.

En las últimas páginas de *La educación como práctica de la libertad* presenta su método de alfabetización-concientización, también denominado psico-social, explicitando los momentos del proceso de alfabetización.

El desarrollo de la acción educativa en el planteamiento freireano se orienta hacia la transformación del mundo. Dicha transformación requiere de la esperanza, considerada en esta pedagogía como una necesidad ontológica, un imperativo existencial e histórico, un instrumento para evitar la desesperanza que inmoviliza y lleva al fatalismo, como una estrategia, en fin, para avanzar hacia lo *inédito viable*⁴¹.

El método de alfabetización de Freire tuvo gran acogida y se extendió rápidamente a otras partes del mundo. Si bien fue concebido para trabajar con campesinos analfabetos puede ser aplicado en otros contextos sociales; una de sus características es su gran adaptabilidad ya que, como se ha visto, se inicia en los problemas concretos y en el vocabulario de los destinatarios.

Mirando hacia el futuro, a modo de conclusiones

Una primera cuestión que puede plantearse, en forma de epílogo abierto, es decir, esperando respuestas en el futuro, es la siguiente: ¿es posible la concientización en épocas de exclusión?

Si se considera la exclusión como una etapa que va más allá de la opresión, cabe plantearse, como hace el profesor Cirigliano, si tiene validez en la actualidad una pedagogía que libere a los oprimidos porque hoy, aquel hombre oprimido al que Freire dedicó su pedagogía de la liberación,

*“no es siquiera oprimido ni explotado; es simplemente negado, ignorado, excluido, no visto. No existe. ¿Qué puede hacer la educación –preguntaría Paulo Freire– por aquel que está también excluido de la educación? ¿Qué puede hacer por él la concientización, si lo expulsó más allá de la conciencia intrínseca, hacia un nivel animal de supervivencia aún más primitivo? ¿Qué significaría tener conciencia de la exclusión? ¿Qué significaría tener conciencia de no existir, de no ser, de no contar, de no servir siquiera para ser explotado? ¿Qué puede transmitir la educación a quien está apartado del nivel humano?”*⁴²

El realismo de estas palabras no conlleva, sin embargo, pesimismo. A pesar de que el discurso pedagógico actual, en muchos casos no es más que un apéndice del enfoque económico dominante, Cirigliano apuesta por la ilusión, apuesta por el porvenir y cuenta para ello con la pedagogía de Freire. En este sentido dice: *“Es preciso comenzar de nuevo cultivando una fragilísima planta*

⁴¹ Lo *inédito viable* es una categoría de la pedagogía de Freire que se refiere al sueño posible y a la utopía que puede venir si los que hacen la historia –todos los hombres y mujeres– así lo quieren.

⁴² Cirigliano, G. F. J. (2004) Para una pedagogía del excluido..., p. 77. Op. Cit.

de la esperanza constituida de justicia. Será preciso reinstaurar la esperanza basada en la justicia [...] Sólo ella podría diluir, ablandar, la brutalidad atroz de la exclusión que conduce a la esclavitud”⁴³.

Para otros, en cambio, la actualidad del pensamiento pedagógico de Freire radica en que la realidad social y cultural que vio nacer su práctica y su teoría, sigue tan presente como en la época en que este pedagogo y tantos otros educadores, ensayaron estrategias pedagógicas liberadoras para responder a las situaciones de sometimiento. Así, para M. G. Arroyo: “Mientras vivamos en «tiempos del cólera», opresión, exclusión, miseria, desempleo o subempleo, mientras perdure un mínimo de sensibilidad humana, la figura de Paulo Freire continuará incomodando la teoría y la práctica educativa formal o informal”⁴⁴.

Otra cuestión a tener en cuenta, antes de finalizar este trabajo, es la referida a las limitaciones o posibles limitaciones de la teoría pedagógica freireana. Varios críticos de la obra del brasileño han hecho hincapié en este asunto. Así, por ejemplo, se ha señalado que son escasas las veces que logró abordar las formas en que la opresión se entrelaza con la etnia, la clase o la orientación sexual. Se ha aludido, también, a que “ciertas estrategias de los discursos posmodernistas están presentes en su articulación peripatética de la mediación humana”⁴⁵. Se ha objetado, además, que a pesar de ser un crítico agudo del racismo y los prejuicios sexuales, no problematizó de modo suficiente su conceptualización de la liberación y la opresión en lo que se refiere a su propia experiencia como sujeto del sexo masculino⁴⁶.

Ninguno de sus críticos, sin embargo, cuestiona la totalidad de su obra porque esas limitaciones que han señalado no la comprometen, no invalidan su importancia ni la consideración de este pedagogo como uno de los pensadores más importantes sobre educación. Por mi parte, me parece necesario llamar la atención sobre el hecho de que Freire reflexionó sobre los aspectos criticados de su teoría y los abordó en *Pedagogía de la esperanza*.

En cuanto a la vigencia del pensamiento de Freire, creo, como han expresado ya muchos estudiosos de su obra, que nos encontramos ante una realidad, la de hoy, que necesita de esa pedagogía; una realidad signada por la deshumanización que ha derivado de la imposición de la lógica del mercado y del consumo. Vivimos una globalización sólo económica que, en su carrera feroz hacia el tener más, con el mercado como única brújula, ha dejado al

⁴³ *Ibidem*, p. 79.

⁴⁴ Arroyo, M.G. (2004). Paulo Freire en tiempos de exclusión. En, Araújo Freire (coord.) *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*, (pp.135- 141), p. 137. Op. Cit.

⁴⁵ Mc Laren, P. (2004). Una pedagogía de la posibilidad ..., p. 160. Op. Cit.

⁴⁶ Sobre las críticas a la pedagogía de Freire puede verse: Mc Laren, P. (2004). pp. 158- 162. Op. Cit.

margen los derechos más elementales; habitamos un mundo que margina y excluye, una realidad histórica opresiva y alienante, una sociedad, en fin, que guarda inquietantes similitudes con aquel contexto en que surgió la *Pedagogía del oprimido*. Por eso, pienso que el legado pedagógico de Paulo Freire es una buena estrategia de reflexión para enfrentarse a la lógica del capitalismo transnacional que define las políticas educativas adaptándolas a las necesidades del mercado. Creo que la pedagogía de Freire sigue siendo una vía, no la única, de auxiliar en el intento de transformación de esta sociedad que a muy pocos gusta.

Me parece especialmente destacable en su pensamiento, el hecho de que con su estrategia de educación crítica *desnaturalizó* la pobreza, las desgracias, el analfabetismo y dio cabida, en la escena de la opresión, a los responsables y no sólo al destino. De esta manera, trabajó por detener la ideología fatalista e inmovilista contenida en los discursos neoliberales. Vivió la historia como un “tiempo de posibilidad y no de determinismo” en marcha hacia lo *inédito viable* que podríamos llegar a construir entre todos.