

Diálogo y conciencia crítica, paradigma pedagógico de Freire

JAIME CASTAÑÉ

Encontrarnos con los excluidos de la convivencia necesaria al hombre, insustituible para que puedan realizarse y aun pervivir humanamente, es algo tan problematizador como imputable de raíz a criterios y decisiones asumidos por quienes constituimos la sociedad. Bajo la apariencia de exclusividades, no sólo compartimos todas responsabilidades sobre situaciones, sino también, en consecuencia, una historia que determinándolas condiciona y aun diríase encauza de manera radical nuestras vidas. Sin duda compartimos en ello deficiencias, errores y frustraciones de posibilidades adscritas al modo humano de ser. Pero precisamente resulta así, dentro de cierta unidad en la que no son comunes la inhumana división entre el dominio sobre condiciones necesarias y la necesidad humanizadora, que se niega respecto del hombre y en su negación la enajena. Hay quienes al dominar estas condiciones las privan de sentido humano, y hacen también posible que lo tengan y según él se cumplan para los demás, con lo cual impiden al hombre realizarse humanamente. Se trata de un

dominio que por abuso de poder desequilibra la responsabilidad entre los opresores y los oprimidos.

Ver al oprimido como hombre en quien la realización de sí mismo se bloquea y la pervivencia no pasa de ser día a día problemática, puede llevarnos a planteamientos erróneos; y debe, por el contrario, permitirnos encontrar algún origen de respuesta a nivel más profundo que el del abuso y de la alienación consiguiente. Para Freire es preciso no sólo buscar y comprometerse en favor de los oprimidos, sino, más eficazmente y desde una más honda radicalidad, buscar con ellos: darles opción para que en diálogo sobre las condiciones de su vida, aparezca ante su mirada interior el hecho, y con el hecho también las causas de la inhumana privación impuesta a su forma de captar el sentido y asumir el alcance de tales condiciones, y, por tanto, impuesta con el resultado inevitable de impedirles, en esta conyuntura, la realización del modo humano de ser exigida y hecha posible por la propia constitución esencial del hombre. En carencia tan grave, enajenación de los oprimidos, quedan a salvo recursos con que superarla, susceptibles de traducirse en ciencia y operatividad pedagógicas, por la articulación, coherente y progresiva, de cuanto significan y ofrecen. Al mostrarse de suyo —o sea como realidad— y en el plano del conocimiento ser núcleo originario de ciencia, constituyen un paradigma. Señalan la importancia decisiva que en el proceso de liberación, y en todo proceso de formación humana, ha de ser atribuida al diálogo de quienes mutuamente se escuchan y dicen su palabra, y así buscan en común cómo realizarse en relación con exigencias, posibilidades y condiciones que juntos descubren de manera cada vez más adecuada.

Si el oprimido no puede ser aún tan responsable como lo requieren sus exigencias humanas constitutivas —por no cumplirse en él condiciones indispensables para serlo— descubrir a través de la palabra de qué modo y por qué se producen las situaciones de enajenación y sus procesos originarios, en la mera forma de conocerlo ya le supone cierta realización de sí mismo, según posibilidades que le constituyen humanamente; mas esto, con mayor alcance y hondura, la ilumina para decidir acerca de la realidad y hacerla distinta al resolver, en diálogo por cauces de colaboración activa, problemas que están en la raíz de los citados procesos de enajenación.

Escuchar a los oprimidos y acompañarles

La situación afectiva que en el contexto de Freire es dominante, y ha de superarse también en mayor o menor medida más allá de ese contexto, se caracteriza por la imposición de condiciones enfrentadas a actitud reflexiva; y desde luego, para una gran mayoría contrarias a posibilidades inscritas en el mundo humano de ser, y en él a irreducibles exigencias de realización. «El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una élite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida» (1973 a, p.33). Respecto del Brasil donde inició Freire y continúa su labor más importante, es manifiesta la división de la sociedad hasta límites de extrema penuria y dominio opresor, con actitudes fanáticas «que separan a los hombres, embrutece y generan odios» (1973 a, p.44). Hacía falta conocimiento capaz de traducirse en proceso de liberación social desde la concienciación de los oprimidos; en cambio, la situación es muy otra. «Cuanto más observamos las formas de comportamiento y de pensar de nuestros campesinos, más parece que podamos concluir», en ciertos casos y como tendencia: «Se encuentran de tal modo próximos al mundo natural, que se sienten más como parte de él que como sus transformadores» (1973 b, p.33). Al no distanciarlos de los hechos y procesos para juzgarlos, «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» (1973 a, p.53).

Es preciso comprender, y a través de la comprensión realizarnos, según las posibilidades y exigencias adscritas al modo humano de existir en el mundo. Según Freire, «el hombre es hombre, y el mundo es histórico-cultural, en la medida en que ambos inacabados se encuentran en una relación permanente, en la cual el hombre, sufre los efectos de su propia transformación» (1973 b, p.87). Se trata de una tarea radical y decisiva, ya que por la dimensión humana de todo cuanto somos, «existir es un concepto dinámico, implica un diálogo eterno del hombre con el hombre; del hombre con el mundo; del hombre con su Creador» (1973 a, p. 53). Por eso realizar al hombre educándole, es por de pronto ponerle en condiciones —colaborar con él en la tarea de lograrlas— tales que le permitan decir su palabra y realizarse diciéndola con sentido y eficacia humanizadora: «Reconocer a los otros

—ya sean alfabetizandos o participantes en cursos universitarios; alumnos de escuelas primarias o miembros de una asamblea popular— el derecho a decir su palabra» (1984, p.113).

Se propone con ello un paradigma inconciliable con la postura del dominador, y con la de quienes, en su aparente resolución ideal de formar al hombre, empiezan por suprimirle como sujeto de la propia palabra. Si se le niega de este modo, cobra realidad la relación entre invasor e invadidos. «El invasor piensa, en la mejor de las hipótesis, sobre los segundos, jamás como ellos» (1973 b, p.44). Posiblemente debamos expresar aquí los verbos en primera persona: «Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda» (1973 a, p.93). No ya a partir de la mera ignorancia, sino incluso desde la alienación, han de buscarse caminos y respuestas a través del diálogo: «Nadie libera a nadie; nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión» (1980, p.35; cfr. 1973 a, pp. 43, 51; 1980, pp. 62, 88).

Hacerse libres en la verdad

Por otra parte es claro que los oprimidos, y en general quienes no pueden aún discernir dentro de la realidad los procesos enajenadores y las posibilidades y exigencias de superación efectiva, necesitan ayuda, y el educador debe plantear al respecto cuestiones que en el contexto sociológico de Freire eran: «¿Cómo proporcionar al hombre medios para superar sus actitudes mágicas o ingenuas frente a su realidad?» ¿Cómo ayudarlo a crear, si era analfabeto, el mundo de signos gráficos? ¿Cómo ayudarlo a comprometerse con su realidad?» (1973, a, p.103). Lo más difícil y grave es que los oprimidos «en su enajenación quieren, a toda costa, parecerse al opresor, imitarlo, seguirlo» (1980, p.63). Les corresponde librarse, y en la raíz del intento un germen maléfico les impide no sólo descubrir la solución, sino también buscarla. Sin duda, pues, «el gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que ‘alojan’ al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación» (1980, p.41; cfr. p.62).

Desde el punto de vista de quienes oprimen por abuso de poder, es obvio que no conviene el cambio de las condiciones favorables a su dominio; pero por idéntica razón de eficacia para mantener ese dominio, tampoco les conviene que los oprimidos piensen según la verdad. Identificados por el pensamiento y el deseo con los opresores, y a la vez contrarios como objeto del dominio, los oprimidos nada pueden mientras persista su inferioridad y la reconozcan. Su conciencia, al discernir ellos las causas de enajenación fuera y dentro de sí mismo, abre desde el hombre caminos opuestos al mantenimiento de la situación opresiva y permite superarla a través del esfuerzo y la lucha, mientras que «cuanto más mimetizados estén los invadidos, mayor será la estabilidad de los invasores» (1980, p.200). No basta, pues, con la lucha acrítica, propia del sectario: se requiere llevarla hasta donde tiene su origen la alienación, a la luz de una reflexión crítica íntimamente relacionada con el amor y la fe. «El sectario no cree porque no ama» (1973 a, p.42).

Así se formula, como punto central, la síntesis de Freire: «Estamos convencidos de que es indispensable que estos hombres, adheridos de tal forma a la naturaleza y a la figura del opresor, se perciban como *hombres* a quienes se les ha prohibido *estar siendo*» (1980, p.229). La alfabetización va unida al propósito de «cambiar ingenuidad en crítica» (1973 a, p.100); y «cualquier esfuerzo de educación popular» necesita basarse en la preocupación reflexiva y eficiente por «posibilitar, a través de la problematización del hombre-mundo, o del hombre en sus relaciones con el mundo y con los hombres, que profundicen su toma de conciencia de la realidad, en el cual y con la cual están» (1973 b, p.36; cfr. 39,96; 1984, pp.82 s.).

Construir cultura de liberación

Los menos favorecidos por las condiciones impuestas, y aun quizá incapaces por ellas, en su actual situación, de someterlas a juicio con hondura y operatividad, han de ir construyendo su cultura propia ayudados por la información y el estímulo de quienes, además de mayor apertura, amplitud y rigor en el conocimiento, les ofrezcan atención primordial: o sea, les escuchen y den primacía a los recursos de donde nace la voz —en ocasiones, el grito— de los que todavía apenas lo

gran expresarse. El concepto de cultura, al significar criterios e interpretaciones compartidos, «liga la concepción general del mundo que el pueblo esté teniendo al resto del programa. Aclara, a través de su comprensión, el papel de los hombres en el mundo, como seres de la transformación y no de la adaptación» (1980, p.153). Los fines y medios asumidos por quienes buscan liberarse y hacer el mundo humano y feliz para todos, requieren puntos de referencia y generalizaciones capaces de iluminar el proyecto: cultura que se desarrolle dándole sentido y la debida articulación con la realidad. Las representaciones compartidas han de verse como unidades en proceso de elaboración, formadas por elementos: al unirlos y así codificarse como representaciones, requieren ulterior análisis que permita codificaciones nuevas, cada vez más adecuadas. «La decodificación —al disolver la codificación en sus elementos constitutivos— es la operación mediante la cual los sujetos cognoscentes perciben relaciones entre los elementos de la codificación y su contexto real» (1978, p. 37; cfr. 1980, pp. 130 s.)

Desarrollar de este modo la cultura supone reflexión crítica a través de un atento y metódico diálogo sobre el cómo y el porqué de los hechos, en el ámbito de la realidad efectiva; y dentro de ella, sobre las posibilidades y exigencias de realización que los hombres necesitan asumir con eficacia. Hay aquí, por de pronto, una «toma de conciencia» referida a la realidad, que se capta como presente y efectiva; y si la captación a través del diálogo, «superando la mera aprehensión de la presencia del hecho, lo coloca de forma crítica en un sistema de relaciones, dentro de la totalidad en que se dio, es que, superándose a sí misma, profundizándose, se transformó en concientización» (1973 b, p.88). El hombre enajenado comienza a ver no sólo qué sucede en el mundo sino también cómo puede ir abriendo caminos de esperanza no ilusoria: «Cuando comienzan a verse con sus propios ojos y se consideran capaces de proyectar, la desesperación de las sociedades alienadas pasa a ser sustituida por esperanza» (1973 a, pp.45 s.). Para ser libre, el hombre no se encuentra de inmediato con propuestas ya seguras; debe guiarse en sus opciones por el diálogo y la reflexión crítica. «La libertad, que es conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que sólo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo. Nadie tiene libertad para ser libre, sino que, al no ser libre, lucha por conseguir la libertad» (1980, p.43).

Afirmar esta búsqueda, sólo posible si es compartida y problematizadora, supone reconocer la dependencia recíproca del educador y el educando. Buscan en común «la problematización del propio conocimiento, en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla, transformarla» (1973 b, p.57). Así, pues, «la educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos» (1980, pp.77; cfr.1973 b, p.77; 1973 a, p.92).

Es claro que en tal relación mutua no se trata de buscar juntos las formas de eficacia referidas a fines impuestos; sino por el contrario, de comprender la significación e importancia de los fines, asumirlos por ello, y en consecuencia asumir los medios y condiciones que permiten alcanzarlos. «Nuestra pedagogía no se puede realizar sin una visión del hombre y del mundo» (1978, p.46; cfr. 1973 a, p.85). La tecnología pedagógica sólo tiene sentido por articularse en algún orden de conocimientos y recursos, haciéndolo operativo como sistema de procesos que en su desarrollo unitario humanizan al hombre. «No es posible enseñar técnicas, sin problematizar toda la estructura en que se darán estas técnicas» (1973 b, p.99). El horizonte educativo no puede ser sino humano, por la apertura que nos constituye y nos define: «La interrelación entre la conciencia del propósito y la del proceso es la base de la acción planificada, que implica métodos, objetivos y opciones de valor» (1978, p.22).

Cambio social a partir del hombre

Desde el inacabamiento humano, que en los oprimidos implica pérdida aun de la propia capacidad activa para ser humanamente, es preciso lograr el cambio de los procesos de enajenación en relaciones interhumanas que realicen al hombre, por mediación del quehacer educativo y la cultura, y lleven consigo transformación política y social acorde con las exigencias y posibilidades —constitutivas, esenciales e históricas— del modo humano de ser. Según esta perspectiva, todo necesita cambiarse. El «juego de relaciones del hombre con el mundo y del hombre con los hombres, desafiando y respondiendo al desa-

fío, alterando, creando, es lo que no permite la inmovilidad, ni de la sociedad ni de la cultura» (1973 a, p.32). No podrían responder al hombre interpretaciones culturales fijas, superpuestas como capa de hielo inmóvil a la imprevisible corriente de la realidad. «La cultura sólo es en cuanto está siendo. Sólo permanece porque cambia. O, tal vez mejor, la cultura sólo 'permanece' en el juego, contradictorio, de la permanencia y el cambio» (1973 b, p.61). Nunca logramos conocer con seguridad y eficacia definitivas; y «todo conocimiento nuevo nace de un conocimiento previo que está envejeciendo» (1978, p.90; cfr. 1973 b, pp. 64 s.). Tampoco forma alguna de política al ser proyecto de sociedad, puede quedar inmóvil o inerte en su aplicación afectiva ni en sus planteamientos teóricos. Educación, finalmente, significa hacerse el hombre en relación con la realidad, humana y objetiva, y por tanto siempre de modo imprevisible en su identificación personal con la plenitud a la que está abierto.

Pero referirnos al cambio supone, en el contexto de liberación dentro del cual asume Freire el propio compromiso, relacionar íntimamente, con rigor y eficacia, la práctica del quehacer educativo y la transformación política de la sociedad por el diálogo y la conciencia crítica. Los oprimidos «siempre estuvieron *dentro de*. Dentro de la estructura que los transforma en 'seres para otro'. Su solución, pues, no está en el hecho de 'integrarse', de 'incorporarse' en esta estructura que los oprime, sino en transformarla para que puedan ser 'seres para sí'» (1980, p.80; cfr. 1978, p.31; 1973 a, p.64; 1984, p.86). Dicho con operatividad y a nivel de interrogación radical e ineludible: es necesario que nos preguntemos «*en favor de quién y de qué*, y por lo tanto *contra quién y contra qué* hacemos la educación», y «*en favor de quién y de qué*, y por lo tanto *contra quién y contra qué*, desarrollamos la actividad política» (1984, p.110; cfr.pp.88 s.; 1973 a, p.87). La respuesta ha de ser salvadora para toda la sociedad: «Los opresores, violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden a su vez ser; los oprimidos luchando por ser, al retirarles el poder de oprimir y de aplastar, les restauran la humanidad que había perdido en el uso de la opresión» (1980, p.56).

La respuesta ha de ser salvadora desde su raíz cristiana, tal como Freire lo pone de manifiesto:

«El derecho primordial del hombre es decir su palabra, y decir la palabra del hombre es algo muy serio. Y esto es también algo teológico, si yo encarno la palabra -y es por esto (por lo) que la palabra se hizo carne, porque se hizo historia: por eso la presencia de Dios en la historia no es para mí una presencia opresiva, sino una presencia que invita a hacer historia, que es mía, que es la historia de los hombres; no es una presencia prohibitiva de mi quehacer de hombre: decir la palabra es hacer historia y no leer historias alienadas» (1978, p.86).

BIBLIOGRAFIA CITADA

Freire, P. (1973 a). *La educación como práctica de libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina.

Freire, P. (1973 b). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina.

Freire, P. (1978) *Pedagogía y acción liberadora*. Madrid: Zero Zyx.

Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España.

Freire P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI de España.