

DEL SILENCIO A LA CONCIENCIA: ALGUNAS NOTAS SOBRE LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN EN PAULO FREIRE

FROM SILENCE TO AWARENESS. SOME NOTES ON FREIRE'S THEORY OF EDUCATION

Emilio Lucio-Villegas¹

<https://orcid.org/0000-0002-8749-7296>

Resumo:

Neste artigo pretendo apresentar alguns dos elementos que caracterizam a Teoria da Educação elaborada por Paulo Freire. Por vezes, o estudo dessa fundamentação teórica de sua obra tem sido negligenciada, enquanto se realizam dela transmissões miméticas focadas, também de forma mimética, apenas em sua metodologia. Vou me referir a três elementos: a cultura, destacando, de maneira especial, a cultura do silêncio; o diálogo como elemento central para a construção de relações entre as pessoas; e a conscientização como o processo pelo qual as pessoas, de forma coletiva, podem iniciar a transformação de sua realidade. Nas conclusões me deterei a significar a necessidade de realizar leituras críticas e reflexivas sobre a obra de Freire, para podermos enfrentar as tendências uniformizadoras e desumanizadoras, que estão convertendo a educação em um simples campo de entretenimento dirigido para a formação para o trabalho e não para a vida.

Palavras-chave: conscientização; cultura; diálogo; Paulo Freire.

Resumen:

En este artículo pretendo presentar algunos de los elementos que caracterizan la Teoría de la Educación elaborada por Paulo Freire. En ocasiones, el estudio de esta fundamentación teórica de su obra ha sido descuidada mientras se realizaban miméticas transmisiones de la misma centradas, también de forma mimética, solo en su metodología. Voy a referirme a tres elementos: la cultura, destacando, de forma especial, la cultura del silencio; el diálogo como elemento central para construir relaciones entre las personas; y la concientización como el proceso por el cual pueden ellas, de forma colectiva, iniciar la transformación de su realidad. En las conclusiones me detendré en significar la necesidad de realizar lecturas críticas y reflexivas sobre la obra de Freire para poder enfrentarnos a las tendencias uniformadoras y deshumanizadoras que están convirtiendo la educación en un simple campo de entrenamiento dirigido a la formación para el trabajo y no para la vida.

Palabras clave: concientización, cultura, diálogo, Paulo Freire.

¹ Universidad de Sevilla, España. Grupo de Investigación: 'Estudios Sociales e Intervención Social' (ESEIS).

Abstract:

In this article, I want to present some of the key elements that be part of Paulo Freire's Theory of Education. Sometimes, this theoretical framework has been neglected and some mimetic understanding of his work focus, in am mimetic way, only in his methodological contributions has been presented. I am going to refer to three different elements: culture, stressing the so-called culture of silence; dialogue as the major component to build relationships among people; and conscientization as the process through people, in a collective way, can initiate social transformations. In the conclusions, I will emphasise the necessity to undertake critical readings about Freire's works to confront both the dehumanise and homogenise tendencies that are transforming education in a training only addressed to the labour market and not for living.

Keywords: Conscientization, Culture, Dialogue, Paulo Freire

INTRODUCCIÓN

Al cumplirse el centenario de su nacimiento, Paulo Freire es recordado y celebrado, entre otros asuntos, por su compromiso activista en la construcción de una sociedad más justa y solidaria. También, por sus aportaciones a la metodología de la alfabetización y la educación de personas adultas, y la conexión que establece entre la lectura, la escritura y la interpretación y transformación de la realidad circundante de las personas. Sin estas contribuciones sería difícil entender lo que conocemos como educación popular y, me atrevo a decir, la educación en general.

Todos esos elementos que he señalado anteriormente se sustentan en una poderosa teoría educativa que, a veces, no ha sido considerada en toda su profundidad frente a visiones más mecánicas o estereotipadas de su pensamiento. En este acercamiento me voy a detener sólo en algunas de las cuestiones que sustentan esa teoría. Tomaré como punto de partida la cultura del silencio – el proceso de deshumanización de la persona -, continuaré con el diálogo como el elemento comunicacional/educativo fundamental, y terminaré significando la conciencia como un factor decisivo en el proceso de humanización y que permite la lectura de la realidad.

CULTURA

Para Freire la cultura se enmarca en el proceso de humanización de la persona. Ese proceso de humanización supone, entre otras cosas, que las personas pueden emerger de la llamada *Cultura del Silencio*: formas de dominación que impiden a las personas y a las comunidades expresarse por sí mismas. El concepto de humanización está presente desde el principio de sus escritos. De hecho, es el núcleo central de *La Educación como práctica de la libertad* (FREIRE, 1986). Para Freire el proceso de adquirir una cultura y el de humanización son paralelos: es la introducción al mundo de una cultura lo que hace que la persona se desarrolle como tal y se humanice.

Una de las características fundamentales de este proceso es la posibilidad de construir relaciones con otras personas y con el mundo circundante. Esa construcción de relaciones es la que constituye la cultura como adquisición – y reflexión – de la experiencia de las personas, pero también como trabajo de transformación de ellas propias y del entorno que les rodea.

La esencia de la noción de cultura en Freire es separarse de la naturaleza – en el sentido de no confundirse con ella. Hay que señalar que Freire inicia sus planteamientos sobre la cultura

desde su primera obra en un contexto social, cultural e incluso geográfico en el que las personas – sobre todo en el medio rural, pero no solo – tenían dificultades para diferenciarse de la naturaleza. La construcción de la cultura permite que cada cual “se reconoce como sujeto que, al interferir y transformar los elementos que están a su disposición en la naturaleza y en el mundo que lo rodea, produce cultura” (OSOWSKI, 2015, p. 127). La cultura convierte a las personas en seres sociales.

Otro elemento que ayuda a definir el concepto de cultura en Freire es, como ya señalé, la que denomina *Cultura del Silencio*. Ya he indicado un poco más arriba que se trata de la imposibilidad de las personas y las comunidades de expresar su propio pensamiento e ideas. Antes de continuar, puede ser interesante hacer una pausa para plantear que la cultura, siguiendo a Geertz (1987) son:

[...] sistemas de interacción de signos interpretables... no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos estos fenómenos de manera inteligible (p. 27).

Lo que plantea este autor es que la cultura es un universo de símbolos donde las personas pueden dar sentido a lo que hacen y a lo que ocurre a su alrededor. La imposibilidad de construir ese universo simbólico impide poder analizar la realidad circundante y dotar a las acciones que realizan ellos y ellas y las otras personas, de significado.

Volviendo a Freire, la cultura del silencio implica que existen unas culturas dominadoras y unas culturas subordinadas y nos conecta con la dualidad opresor/oprimido. De alguna forma, lo que plantea Freire es que esa dualidad no se produce sólo y fundamentalmente en el marco económico, sino en el de la cultura y la educación. Como señala Osowski (2015):

La *cultura del silencio* es generada en estructuras opresoras en las cuales los hombres y las mujeres se someten a fuerzas condicionantes [...] colocadas como están en estructuras que las sumergen y las diluyen en el tiempo (p. 130. *Cursiva en el original*).

Para Freire, y para otros autores que se encuentran en el origen la educación popular, la cultura del silencio se transmite, y es mantenida, en la escuela, entre otros lugares. No se trata sólo de la incapacidad de expresarse. También tiene que ver con la dificultad de ser escuchado, a lo que me referiré más adelante.

Junto a esta idea general de introducción en una cultura como proceso de humanización, hay algunos otros elementos que es interesante analizar. Por un lado, la expresión cultural. Emerger de la cultura del silencio para decir la palabra implica que las formas de expresión de la propia cultura deben ser una de las finalidades de los procesos de aprendizaje. Souza señala que este proceso de expresión cultural está ligado a la construcción colectiva del conocimiento, en una perspectiva multicultural.

Dentro del aula, ese principio/ concepto freireano de multiculturalidad puede, incluso, contribuir a identificar el tipo de relaciones entre los diferentes alumnos provenientes de culturas distintas y percibir las relaciones entre las diferentes visiones escritas y las diversas visiones orales de una misma cultura nacional (SOUZA, 2007, p. 197).

Y esto supone, como señala Freire que el aprendizaje de la lectura y la escritura

[...] introduce al analfabeto [sic] en el mundo comunicativo de la escritura [...] partiendo de aquí el analfabeto puede cambiar sus capacidades previas. Pueden descubrirse críticamente como creadores de cultura (1986, pp. 105-106).

Es posible plantear algunos modelos que desarrollan este trabajo en el aula, como la investigación de Moore (1995) sobre la enseñanza del inglés normativo a dos jóvenes bangladeshís. Moore analizó las formas de enseñanza que se emplean en el inglés normativo con dos jóvenes inmigrantes llamados Abdul y Mashud. Los dos tienen y conocen algunos rudimentos de lectura y escritura en bangladeshi y en inglés, pero provienen de una cultura fundamentalmente oral, que tiene unas formas y modos de expresión singulares y diferentes a lo escrito.

La dificultad que encuentra Abdul, sobre otras, es ser escuchado y creído. Es imposible, salir de la cultura del silencio si las personas sienten cuestionadas las realidades vividas y sentidas; la vida cotidiana minusvalorada; los saberes, los conocimientos y las formas de expresión propias puestas en cuestión. Esta larga cita con la que Moore abre el trabajo que estoy analizando es muy reveladora.

En su discurso de la conferencia anual del Movimiento Nacional Antirracista para la Educación... el lingüista Morgan Dalphinis... hablo de sus primeras experiencias como escolar cuando ingresó en una escuela inglesa. A los pocos días de estar en el colegio, la profesora de inglés de Morgan pidió a la clase que hiciera una redacción basada en algún episodio de la vida de cada uno. Morgan decidió escribir una historia sobre algunos sucesos cotidianos de su vida en Santa Lucía. Uno de esos sucesos era, por ejemplo: “un hombre cayó del camión [de bananas] y su cabeza hacía sangre”. La profesora de Morgan, resistiéndose a la tentación de modificar la poca ortodoxa expresión de “su cabeza hacía sangre”, decidió en su lugar coger a Morgan por el contenido de su escrito y le preguntó (en un tono que daba claramente a entender “Esto no es muy convincente, Morgan”): “¿Sucedió eso de verdad, Morgan?” ...

“Tuve la impresión”, confesaba Dalphinis, “de que estaba poniendo en duda mi realidad normal... El *contenido* semántico [de mi redacción] no estaba dentro de su particular marco de referencia (MOORE, 1995, p. 183, cursiva y entrecorillado en el original).

Mientras el proceso de enseñanza en Abdul conduce a la cultura del silencio - nunca más volverá a intentar realizar una redacción original, señala Moore -, el de Mashud fomenta la expresión de la propia cultura, de ser y sentirse escuchado y no sentir cuestionada la verdad de lo que está narrando.

Como ya he señalado, esta noción de cultura como expresión de las propias visiones de la vida, está siempre presente en la obra de Freire.

Reconocidos, después de la primera situación, los dos mundos - el de la naturaleza y el de la cultura y el papel del hombre [sic] en esos dos mundos - se suceden otras situaciones en las que se aclara y amplía la comprensión del dominio cultural. (FREIRE, 1986, p. 107)

Por tanto, la noción de cultura parece estar íntimamente relacionada con el desarrollo de las personas tanto a nivel individual como colectivo. En este sentido hay que destacar la importancia de recuperar la diversidad, construir y potenciar escuelas comunitarias que sean reflejo de esa diversidad y considerar ésta como un asunto que va más allá del ámbito lingüístico (BESALÚ, 2010). Podríamos considerar con Gelpi (2004), que aun cuando

las diferencias debidas a la lengua, a la pertenencia étnica y a la religión son significativas, es necesario no olvidar otros elementos que constituyen otros tipos de diversidad: la edad, el sexo, el acceso a la formación y a la información, la relación con el mundo de la producción (la identidad, por ejemplo, de un desocupado no es la misma que la de un trabajador con empleo), el acceso a los cuidados médicos, el derecho a la retribución, el tipo de ambiente en el que se vive, el grado de libertad de movimientos que posee (el ciudadano libre de circular y el preso), el discapacitado, etc. Tales diferencias indican también la complejidad de la pertenencia de un determinado grupo o de un individuo a este conjunto de diversidades. (p. 57).

Y en este sentido, parece muy importante la observación de Raymond Williams (1985) cuando nos invita a hablar de cultura(s) siempre en plural.

DIÁLOGO

Este es, posiblemente, uno de los núcleos de la teoría educativa en Freire, y un elemento central de su metodología. El diálogo garantiza la comunicación y establece unas formas cooperativas de trabajo que se caracterizan por las interacciones sociales entre las personas en un proceso en el que un nuevo conocimiento es creado a partir de la puesta en común del que las personas y las comunidades atesoran. Diálogo significa la existencia de múltiples voces en múltiples direcciones. En esta multiplicidad de voces que constituyen y construyen el diálogo, el conocimiento común y compartido es construido al mismo tiempo que el proceso de diálogo se desarrolla.

El diálogo considera a las personas como tales y no como recipientes que reciben un conocimiento, y es la esencia de la educación liberadora, el punto de partida de la misma. Park (2001) señala,

El diálogo, en particular, establece un importante vínculo metodológico entre las actividades por su significado existencial en la vida humana. Más que un instrumento técnico para un fin es la expresión de la condición humana que impulsa a las personas a reunirse (p. 81).

De acuerdo con Freire, la enseñanza y el aprendizaje son dos pasos en el proceso de crear conocimiento: el maestro es un aprendiz y el aprendiz se convierte en maestro. Freire destaca que hacer este trabajo colaborativo implica incluir a las personas de la comunidad y su vida cotidiana en todo el proceso. El diálogo, entonces, se constituye como un elemento para la concientización mediante el proceso de codificación y decodificación. En él, las personas acometen un trabajo colectivo basado en la cooperación y la experiencia del que emerge un nuevo conocimiento que ayuda a comprender y transformar su realidad circundante.

Dos cuestiones diferentes son importantes en el proceso de diálogo. La primera a destacar es la importancia de pensar los procesos de enseñanza de una forma radicalmente diferente.

Por un lado, por los contenidos. Si el diálogo es la herramienta metodológica fundamental, los contenidos que deben ser trabajados en la situación de enseñanza/aprendizaje no pueden ser definidos antes del diálogo. El diálogo, que se produce por el proceso de codificación/decodificación como se verá un poco más adelante, es el punto de partida y, al mismo tiempo, el proceso para construir procesos educativos que sean participativos.

Un segundo elemento tiene que ver con las experiencias de las personas. Se construye el diálogo a partir de las interpretaciones de las experiencias y las vivencias de las personas. La realidad es la materia prima para desarrollar los procesos educativos, y las aulas se convierten en espacios donde las personas cuentan y comparten sus experiencias.

Dentro del proceso de diálogo puede diferenciarse, como señalé más arriba, entre codificación y decodificación. Las codificaciones, que provienen de la fase de escucha definida por Freire (1985), son representaciones de pintura, gráficos, fotografías o, incluso, representaciones teatrales - o una combinación de todas ellas - que deben reflejar momentos cotidianos de la vida de las personas dentro de su comunidad. También deben prestar especial atención a las contradicciones y presentar los temas generadores (KIRKWOOD y KIRKWOOD, 2012). Freire (1985) insistía en no deben ser ni demasiado explícitas, ni demasiado oscuras, para permitir el diálogo y la reflexión.

La decodificación puede ser definida como:

El proceso que ocurre en un *círculo de cultura* o un *grupo de aprendizaje* donde sus miembros están explorando una *codificación*. Comienza con la descripción, después los participantes son animados a situarse ellos mismos en la situación representada, y reconocerla en sus vidas [...] A través de este proceso, los *temas* [generadores] emergen y comienzan a ser identificados (KIRKWOOD y KIRKWOOD, 2012, pp. 172-173, cursiva en el original).

El proceso de decodificación presenta tres niveles de análisis (KIRKWOOD y KIRKWOOD, 2012): a) un primer nivel sería el descriptivo con preguntas como ¿qué ves en la fotografía, en la pintura o en gráfico? ¿qué está ocurriendo?; b) un segundo nivel es el afectivo que puede trabajarse con preguntas como ¿cómo se siente la gente? ¿cómo se sienten con respecto a los otros? ¿te has sentido así en alguna ocasión? ¿en qué circunstancias?; c) por último, en el nivel interpretativo/analítico las preguntas van enfocadas a conocer las causas, por ejemplo: ¿qué te dice con respecto a tu comunidad? ¿Qué te sugiere con respecto a las formas de relación de las personas?

El último elemento de los que señalé al principio al hablar del diálogo tiene que ver con la creencia - o no - de que el conocimiento es construido colectivamente. Park (2001) relaciona el diálogo Freireano con la Investigación Participativa y afirma:

El diálogo ocupa una posición central en una investigación que persigue los tres objetivos de la Investigación Participativa, y el conocimiento asociado con ellos, haciendo posible para los participantes crear un espacio social en el que puedan compartir experiencias e información, creando significados comunes y forjando actuaciones juntos (p. 81).

En este sentido, el diálogo permite reconstruir el conocimiento popular, el conocimiento que las personas han ido manteniendo y que se convierte en uno realmente útil para ellas. Y reta la estructura tradicional de los procesos de enseñanza y aprendizaje por la confrontación entre los conocimientos y saberes de las personas y el conocimiento 'oficial', creando uno nuevo en el proceso. El diálogo ofrece la oportunidad de trabajar en una dirección diferente donde la creación de vínculos y la construcción de una estructura comunitaria se hacen imprescindibles para el trabajo educativo. Por otro lado, el 'conocimiento oficial' es desafiado ya que el diálogo implica que la situación de enseñanza/aprendizaje debe recuperar los conocimientos de las personas

participantes no solo desde una perspectiva constructivista - para conocer los puntos de partida sobre los que diseñar y desarrollar los procesos - sino como una constante durante todo el proceso de enseñanza/aprendizaje por la existencia de una multiplicidad de voces que están presentes durante todo el proceso, y no solamente en determinados momentos del mismo. El diálogo permite a las personas crear “abiertas y confiadas relaciones entre dos o más personas [...] Un aspecto importante del diálogo es la habilidad para crear y edificar relaciones sociales y de cuidado entre las mismas” (DALE y HYSLOP-MARGISON, 2012, p. 4). En esa misma dirección el diálogo supone también repensar también el papel de las personas educadoras.

CONCIENTIZACIÓN

Éste es quizás el más controvertido de los conceptos en el conjunto de la obra de Paulo Freire, pero también es un concepto clave para entender su pensamiento, ya que la educación es el mecanismo fundamental para construir los procesos de concientización y humanización. Podemos definirlo, siguiendo a Kirkwood y Kirkwood (2012) como

[...] el proceso mediante el que las personas son estimuladas y animadas a explorar su realidad y su conciencia de ella de forma que la comprensión de la realidad y de su propia *conciencia* es cada vez más profunda, y comienza a comprometerse en *praxis* (p. 172, cursiva en el original).

Freire dejó de usarlo durante bastante tiempo porque consideró que era comprendido sólo en un sentido epistemológico: un hombre o una mujer oprimidos pueden llegar a ser conscientes de su opresión de forma intelectual solo para construir conocimientos sobre esta situación. Como señala Torres (2007),

Paulo Freire adoptó la noción de *conscientización* en su trabajo, y lanzó un gran reto a la educación autoritaria y bancaria, pero abandonó su uso cuando vio que se estaba usando como mentira para tizar la implementación de la racionalidad instrumental bajo el disfraz de la educación radical (p. 216, cursiva en el original).

Por ello, es importante destacar que Freire siempre usó el concepto de concientización para hacer referencia no sólo al conocimiento que un grupo de personas tiene sobre la realidad - preferentemente sobre su entorno más cercano, pero no sólo -, sino que, más allá de esto, la conciencia se forma en un proceso de investigación sobre su propia realidad y de generación de cambios en la misma. En este proceso, cada persona - siempre de forma colectiva a través del diálogo - se une con otras para poder circular desde una conciencia mágica a una conciencia crítica. Pero también es importante destacar que la concientización es un proceso y nunca un estado final. En ese camino Freire señala diferentes estadios: conciencia mágica donde el destino y la inevitabilidad son dominantes en la comprensión de las personas; conciencia ingenua que envuelve ya alguna comprensión sobre el contexto en que los eventos ocurren aun cuando el análisis es muchas veces oscurecido por esa ingenuidad; y finalmente la conciencia crítica donde los análisis sobre la realidad son profundos y contextualizados.

Mientras que el ser que simplemente vive no es capaz de reflexionar acerca de sí mismo y saberse viviendo en el mundo, el sujeto existente reflexiona acerca de su vida dentro del territorio mismo de la existencia y cuestiona su relación con el mundo (FREIRE, 1990, p. 86).

Como ya he señalado, la conciencia no es uniforme. Freire distingue diversos niveles. El paso de uno a otro es el que dota de sentido al proceso de concientización. Estos niveles responden

a condiciones estructurales de la sociedad y del momento histórico donde las personas se encuentran. Cada nivel de conciencia está determinado por condiciones que derivan de la relación superestructura/ infraestructura, por lo que se trata de creaciones colectivas, y no de conciencias individuales. Se puede distinguir entre:

Conciencia mágica. Propia de la persona considerada como un objeto que se encuentra casi identificado con la naturaleza. La conciencia es intransitiva y se caracteriza porque proviene de una sociedad cerrada y considera las fuerzas de la naturaleza misteriosas e incontroladas y, por tanto, les rinde culto. En la conciencia mágica no hay percepción estructural de la realidad. Se genera una postura fatalista y de marginación ante la vida.

Conciencia ingenua. Se superpone a la realidad, los acontecimientos se viven ingenuamente. Se puede dividir en intransitiva y transitiva. La intransitiva, propia de las sociedades cerradas (FREIRE, 1986), se caracterizaría por la simplicidad en la interpretación de los problemas, la supervaloración del tiempo pasado como mejor, la subestimación de la gente común y sus conocimientos, una cierta inclinación al gregarismo, las dificultades por aceptar los resultados de la investigación, una argumentación básicamente emocional. Considera fundamental acomodarse al presente, no practica el diálogo sino la polémica. Los datos que se captan son los que se encuentran dentro de la experiencia vivida. No se objetivan los hechos de la vida cotidiana. Los acontecimientos se achacan a razones alejadas de la realidad objetiva.

Dentro de esta conciencia ingenua hay también una *conciencia ingenua transitiva*.

A lo largo del proceso mediante el cual emerge del silencio, la capacidad de la conciencia popular se amplía de modo que los hombres [sic] comienzan a ser capaces de visualizar y distinguir lo que hasta entonces no se hallaba claramente delineado (FREIRE, 1990, p. 96).

La existencia de esta conciencia implica una sociedad que va abriéndose (FREIRE, 1986), que comienza a transformarse. El desarrollo de estas transformaciones puede evolucionar en dos direcciones. Por un lado, hacia una conciencia crítica; por otro, hacia una conciencia distorsionada y fanática.

Conciencia crítica. Es una conciencia política, en la que las personas comienzan a construir sus propias visiones de la realidad y también van recuperando su propia cultura. Para Barreiro (1986) se caracteriza porque el examen de los problemas se realiza en grupo, se practica el diálogo, hay una mayor profundidad en el análisis de las situaciones, se reconoce que la realidad es cambiante, se construyen explicaciones causales y se verifican los hallazgos. Esta conciencia supone un acto de conocimiento y, por lo tanto, es dinámica.

El cambio de una conciencia a otra es el proceso de concientización. Siguiendo a Barreiro (1986) se pueden diferenciar diferentes acepciones del mismo.

- a) La concientización como descubrimiento de la dimensión de la persona y como compromiso con su conciencia. Ello supone conocer las relaciones de los hombres y las mujeres con el mundo y su propio descubrimiento como seres en él. Este descubrimiento es, a su vez, el del mundo como naturaleza a transformar, y la historia como campo de acción donde la realidad es transformada. Concientizarse sería, desde esta perspectiva, "pensar en las relaciones entre el significado propio de la existencia

humana y la circunstancia histórica que determina, por lo menos, algunos de los aspectos más importantes de esa existencia" (BARREIRO, 1986, p. 53).

- b) La concientización como conquista de la conciencia transitivo-crítica a lo largo de una escala progresiva de descubrimientos relacionables. En esta tendencia se considera que la conciencia depende de determinadas circunstancias sociales en las que se desarrolla, y que, por tanto, determinadas intervenciones sobre esas circunstancias sociales pueden facilitar el paso de un nivel de conciencia a otro mediante una acción educativa basada en el diálogo y la crítica. Esto supone: i) un desdoblamiento importante de las posibilidades de interpretación de la existencia y las sociedades humanas, ii) una mayor intensidad de relaciones, y iii) que se pueden experimentar nuevas formas de relacionar y significar la realidad social.
- c) La concientización como emergencia de la existencia oprimida hacia la conciencia oprimida. Se trata, en este caso, de poder definir la situación de cada persona y las posibilidades personales de concientización. Por tanto, se plantean los aspectos más particulares: qué bloqueos estructurales y personales impiden el proceso de concientización, o qué principios deben guiar el proceso de concientización. En definitiva, lo que se pretende conocer, sobre todo, es cómo se pasa de una existencia de opresión a una conciencia de opresión.
- d) De todas las acepciones de concientización, la que me parece más interesante y caracterizadora del concepto de concientización en la obra de Freire es la que se refiere a la concientización entendida como el paso de una conciencia oprimida a una conciencia de opresión. Para poder realizar este tránsito las personas tienen que emanciparse de las restricciones que les plantea su ambiente, siempre condicionado por los intereses de los opresores.

La conciencia del hombre [sic] oprimido es también una conciencia oprimida. El opresor domina y sojuzga al oprimido al controlar los principales medios de producción y distribución de bienes de consumo y de los productos del conocimiento social (BARREIRO, 1986, p. 65).

No se trata sólo de una cuestión relacionada con la naturaleza material, o derivada de la opresión económica. Intelectualmente, el oprimido tiene la visión del mundo que le permite el opresor, relacionada con los intereses que se imponen para mantener un orden social determinado. Se presenta una forma de entender el mundo e interpretar la realidad social coincidente con la visión que mantiene un determinado sector de la sociedad. Es el concepto de hegemonía, como forma de dominación mediante el consenso, definido por Gramsci (1974).

De hecho, la persona oprimida tiene miedo a concientizarse, porque ello implicaría,

[...] romper con cuadros de referencia de la sociedad que, una vez sustituidos, deberán obligarlo a concretar opciones correspondientes a la *nueva conciencia*. Esas opciones comprenden riesgos personales o, por lo menos, el no compromiso con una situación injusta, pero que él siente como establecida y justificada y, por tanto, aceptable y segura (BARREIRO, 1986, p. 70, cursiva en el original).

De todo lo anterior deriva la necesidad de un proceso educativo que provoque el cambio de un nivel de conciencia a otro. Se trata de

llevar, a quien vive en la opresión, al descubrimiento de su situación de oprimido, y a la motivación necesaria para comprometerse con los proyectos de transformación de esa situación. Es parte de un proceso de acción cultural humanizadora (BARREIRO, 1986, p. 90).

Voy a concluir este apartado con la noción de concientización que nos presenta INODEP:

El proceso por el cual, hombres y mujeres de procedencia popular se despiertan a su realidad sociocultural, descubren, para sobrepasarlas, las alienaciones y las coacciones a que están sometidos y se afirman como sujetos conscientes de su historia (1978, p. 32).

Así pues, la concientización implica la necesidad de actuar sobre lo que se está conociendo. En cualquier caso, entiendo que el elemento más importante es que los procesos de concientización son fraguados en la forja de las acciones cotidianas que permiten a las personas no ser sólo conscientes de sus realidades, sino cambiar la situación que causa la desigualdad y las injusticias que viven y experimentan.

CONCLUSIONES

El pensamiento de Paulo Freire - tanto en los aspectos teóricos como metodológicos - ha sido objeto de lecturas y prácticas mecánicas (KOHAN, 2020). Estas interpretaciones han reducido el proceso de alfabetización a un simple aprendizaje de la lectura y la escritura olvidando la interpretación crítica del mundo que subyace, deriva y da sentido a la alfabetización. Esas lecturas han reducido el diálogo a una simple metodología, negando, o desconociendo, la profundidad filosófica de un concepto que nos invita al encuentro con las personas. Han reducido la concientización a un simple proceso intelectual que niega las prácticas sociales y transformadoras que siempre son colectivas. En fin, las interpretaciones simplistas de la obra de Freire pretenden retirar su potencial transformador y sustituirlo por fórmulas prefijadas al servicio de una educación deshumanizadora.

Debemos precavernos contra ellas, no sólo porque minimizan la obra, sino porque impiden la reflexión creativa y crítica que permite constantes contextualizaciones en función de las cambiantes situaciones en las que viven las personas. Como el propio Freire (1990) señala, es necesario leer un libro entablando un diálogo crítico con quien lo escribió, y no absorberlo acríticamente. Por ello, repensar la teoría de la educación en Freire es un elemento que permite alejarnos de las interpretaciones mecánicas y construir una reflexión creativa y crítica sobre su obra y su pensamiento que reinvente constantemente las propuestas educativas y de transformación social.

Además, esa reflexión y reconfiguración crítica de su pensamiento es hoy particularmente imprescindible. Estamos inmersos en situaciones sociales y educativas en las que el valor de la educación como forma, método y camino para construir una sociedad más justa y una persona crítica y emancipada es, sistemáticamente, puesto en cuestión. El discurso dominante es que el aprendizaje debe servir para que las personas adquieran competencias útiles para acceder al mundo del trabajo. Con independencia de la falsedad que este razonamiento lleva aparejado, reduce la educación a un simple proceso de entrenamiento acrítico que deshumaniza a las personas y a las comunidades. De hecho, la COVID-19 ha profundizado esas voluntades abandonando a las personas y a las problemáticas surgidas más allá de la propia pandemia, manteniendo como único

modelo educativo la formación para el trabajo y no para ser persona en relación con el ambiente y con los semejantes.

Por ello, creo que el pensamiento freireano nos ayuda a recordar y seguir reflexionando sobre la educación como un proceso colectivo, que debe servir a las personas para expresarse y ser escuchadas, para tomar conciencia de la realidad en que viven y poder transformarla. Una educación que nunca puede ser neutral, sino que debe tomar partido, como señala el poeta Gabriel Celaya ([1955]1976) – se puede sustituir la palabra poesía por educación:

*Maldigo la poesía concebida como un lujo
cultural por los neutrales
que, lavándose las manos, se desentienden y evaden.
Maldigo la poesía de quien no toma partido hasta mancharse.*

REFERENCIAS

- BARREIRO, Julio. **Educación Popular y proceso de concientización**. México, Siglo XXI, 1986.
- BESALÚ, Xavier. **Pedagogía sin complejos**. Barcelona: Diálogos, 2010.
- CELAYA, Gabriel. **Cantos Iberos**. Madrid: Turner, 1975 (original de 1955).
- GEERTZ, Clifford. **La interpretación de las culturas**. Barcelona: Gedisa, 1987.
- GELPI, Ettore. **Trabajo Futuro. La formación como proyecto político**. Xàtiva: Edicions del CREC, 2004.
- DALE, John y HYSLOP-MARGISON, Emery. **Paulo Freire: Teaching for freedom and transformation. The philosophical influences on the work of Paulo Freire**, Dordrecht: Springer, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía del Oprimido**. Madrid: Siglo XXI, 1985.
- FREIRE, Paulo. **La Educación como práctica de la libertad**. Madrid: Siglo XXI, 1986.
- FREIRE, Paulo. **La naturaleza política de la educación. Poder, educación y liberación**. Barcelona: Paidós, 1990.
- GRAMSCI, Antonio. **La formación de los intelectuales**. Barcelona: Grijalbo, 1974.
- INODEP. **Experiencias de concientización. Posiciones dialécticas y perspectivas**. Madrid: Marsiega, 1978.
- KIRKWOOD, Gerri y KIRKWOOD, Colin. **Living adult education. Freire in Scotland**. Rotterdam: Sense Publisher, 2012.
- KIRYLO, James y BOYD, Drick. **Paulo Freire. His faith, spirituality, and theology**. Rotterdam: Sense Publishers, 2017.
- KOHAN, Walter. **Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica**. Buenos Aires: CLACSO, 2020.
- MOORE, Anthony. Estilo literario, etnocentrismo y bilingüismo en clase de inglés. In: WOODS, Peter y HAMMERSLEY, Martin. **Género, etnia y cultura en la escuela**. Barcelona: Paidós, 1995.

OSOWSKI, Cecilia Irene. Cultura. In: STRECK, Danilo, REDIN, Euclides y ZITKOSKI, Jaime José. **Diccionario Paulo Freire**. Buenos Aires: CLACSO, 2015.

OSOWSKI, Cecilia Irene. Cultura del Silencio. In: STRECK, Danilo, REDIN, Euclides y ZITKOSKI, Jaime José. **Diccionario Paulo Freire**. Buenos Aires: CLACSO, 2015.

PARK, Peter. Knowledge and Participatory Research. In: REASON, Peter y BRADBURY, Hillary. **Handbook of Action Research**. London: Sage Publications, 2001.

SOUZA, Joao Francisco. Modernidad 'versus' Postmodernidad en la cultura de acuerdo con la perspectiva freireana. In: SCOCUGLIA, Alfonso Celso. **Paulo Freire en el tiempo presente**. Xátiva: Edicions del CREC, 2007.

TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire y el aprendizaje transformador de la Justicia Social. In: SCOCUGLIA, Alfonso Celso. **Paulo Freire en el tiempo presente**. Xátiva: Edicions del CREC, 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Keywords**. Londres: Fontana, 1985.