



UNIVERSITAT DE BARCELONA

SOLEMNE INVESTIDURA DE
DOCTOR HONORIS CAUSA
al Professor

Paulo Freire



*Discurs de Presentació
pel Professor*

Jaume Trilla i Bernet

2 de febrer de 1988



UNIVERSITAT DE BARCELONA

SOLEMNE INVESTIDURA DE
DOCTOR HONORIS CAUSA
al Professor

Paulo Freire



*Discurs de Presentació
pel Professor*

Jaume Trilla i Bernet

2 de febrer de 1988

DISCURS DE PRESENTACIÓ
PEL
PROFESSOR JAUME TRILLA I BERNET

Magnífic i Excel·lentíssim Senyor Rector,
excel·lentíssimes autoritats,
professors i alumnes,
senyores i senyors.

Em costaria iniciar aquest discurs de presentació de Paulo Freire, a qui la Universitat de Barcelona té avui el goig de retre homenatge investint-lo Doctor *Honoris Causa*, sense fer prèviament tres coses. En primer lloc, agrair molt sincerament l'encàrrec que se m'ha fet de dirigir-vos aquestes paraules. En segon lloc, referir-me a un dels significats d'aquest acte. Paulo Freire serà el primer Doctor *Honoris Causa* de la Universitat de Barcelona proposat per la recentment creada Facultat de Pedagogia i per la Divisió de Ciències de l'Educació, amb el suport de l'Escola de Formació del Professorat d'EGB i de l'ICE. Amb una unanimitat total, els centres d'aquesta universitat que tenen com a objecte específic la formació d'educadors i la recerca pedagògica han volgut honorar-se incorporant a la seva comunitat qui és avui, probablement, el pedagog viu més universalment conegut i reconegut.

I com a tercera part d'aquest prolegomen, no vull deixar de confessar una certa mala consciència en relació als mots que seguiran. Paulo Freire ha dit sovint que cal enfrontar-se a una obra, a un tema, a la lectura d'un text amb una actitud crítica, de desafiament, problematitzadora. «Llegir —diu Freire— és reescriure i no memoritzar els continguts de la lectura». I estudiar «no és un acte de consumir idees, sinó de crear-les i recrear-les», un acte que exigeix que qui estudia assumeixi el paper de subjecte en una «relació de

diàleg amb l'autor del text» (IL, pàg. 52 i ss)¹. No sé si en la lectura que he fet de l'obra de Freire i en aquesta presentació hauré assumit suficientment el repte de ser crític, d'intentar dialogar amb les seves idees més que de deixar-me envair per elles. És possible que en aquest discurs es doni la paradoxa que, justament per voler expressar amb fidelitat alguns dels pensaments de Freire, traeixi una de les voluntats explícites d'aquest pensament: que hom s'hi enfronti amb actitud crítica i dialògica.

Això no obstant, possiblement sí que hi ha notables dosis de subjectivitat a l'hora de seleccionar els aspectes de l'aportació de Freire que aquí es glossaran. A més a més, he optat per intentar exposar aquests aspectes

1. Per referenciar els escrits de Freire que es citaran al llarg del text utilitzaré les següents sigles: EPL, *La educación como práctica de la libertad*, México, Ed. Siglo XXI, 1986³³ (1a. ed., 1967); PO, *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Ed. Siglo XXI, 1978³⁹ (1a. ed., 1970); SAC, *Sobre la acción cultural*, Santiago de Chile, ICIRA, 1971; MPF, *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*, Madrid, Ed. Marsiega, 1972 (textos seleccionados por el INDEP); EL, *Educación liberadora*, Madrid, Ed. Zero, 1973 (con H. y J. L. FIORI); IG, *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*, Buenos Aires, Ed. La Aurora, 1975³ (1a. ed., 1973); FI, *Diálogo Paulo Freire-Ivan Illich*, Buenos Aires, Ed. Búsqueda, 1975; DM, *La desmitificación de la concientización*, Bogotá, Ed. América Latina, 1975; ACL, *Acción cultural para la libertad*, Buenos Aires, Ed. Tierra Nueva, 1975; EC, *Educación y cambio*, Buenos Aires, Ed. Búsqueda, 1976 (amb el títol *Cambio*, Ed. América Latina, sense indicació de la data i la ciutat); EX, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, México, Ed. Siglo XXI, 1985¹⁴ (1a. ed., 1977); PAL, *Pedagogía y acción liberadora*, Madrid, Ed. Zero, 1978; CGB, *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes para una experiencia pedagógica en proceso*, Madrid, Ed. Siglo XXI, 1978 (1a. ed., 1977, México); IL, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Madrid, Ed. Siglo XXI, 1984; VE, *Reflexión crítica sobre las virtudes del educador*, Buenos Aires, Ed. Búsqueda, 1985; PE, *The politics of Education*, London, MacMillan Publishers Ltd., 1985.

parcials per mitjà d'una mena d'extensió metonímica que funcioni com a fil conductor. Aquest fil conductor serà el de la relació teoria-pràctica. És a dir, parteixo de la hipòtesi que gran part de l'aportació pedagògica de Freire pot ser interpretada des d'un dels seus elements concrets: la recerca d'un nexa dialèctic entre l'acció i la reflexió, entre la teoria i la pràctica.

Voldria justificar de dues maneres l'elecció d'aquesta mena de *leitmotiv*: l'una té a veure amb el context acadèmic i institucional d'aquest acte; i l'altra amb la pròpia obra de Paulo Freire.

La relació teoria-pràctica és un problema important segurament en totes les disciplines que es conreen a la universitat, però en el cas de la Pedagogia pren, sens dubte, una rellevància particular. A la Pedagogia, com a altres disciplines que li són epistemològicament properes, se li exigeix no solament donar compte amb rigor i sistema de la realitat de l'objecte al qual es refereix (l'educació), sinó també cercar les formes més adequades d'intervenir-hi i reflexionar sobre el sentit d'aquesta intervenció. A la Pedagogia (o a les Ciències de l'Educació) se'ls reconeix, doncs, una dimensió que és descriptiva i explicativa (teòrica, en el sentit fort de la paraula), però també una altra que és pràctica o tècnica i que s'ha de legitimar, a més a més, en un marc axiològic. Aquestes dimensions, que clàssicament es reconeixen en la Pedagogia, no sempre, però, les trobem realment unides i sincrònicament imbricades. La freqüent dicotomia entre la teoria i la pràctica, entre l'acció i la reflexió educatives, malauradament, es pot exemplificar amb l'escissió que, a vegades, es dona entre les que podríem anomenar pedagogia *acadèmica* i pedagogia *civil*, és a dir, entre la pedagogia teòrica que es conrea a la universitat i la realitat de l'educació de cada dia. I aquesta escissió encara es fa més palesa amb la freqüent contradicció entre els continguts pedagògics amb què teòricament intentem formar els educadors i la pràctica concreta d'aquesta formació;

és a dir, entre la pedagogia que es verbalitza i la pedagogia que es practica. Per posar un exemple més, que en aquest cas és doblement oportú: no és gens estranya en el nostre context la flagrant contradicció d'introduir a les nostres classes la pedagogia de Freire mitjançant uns mètodes unilateralment transmissius, narratius, acrítics, a base de comunicats i no de comunicació, per fer servir termes sovint utilitzats per Freire. Amb conceptes també típicament freirians, sovint es verbalitza una pedagogia problematitzadora, conscientitzadora i alliberadora en un marc metodològic i amb unes pràctiques fonamentalment «bancàries».

En el context universitari i pedagògic el problema de la relació teoria-pràctica sembla, doncs, altament significatiu i rellevant. Però això és només una part d'allò que pot justificar el fet de prendre aquest tema com a fil conductor. La relació teoria-pràctica és una preocupació que travessa el pensament pedagògic de Paulo Freire. I no solament la seva obra sinó que també la seva vida pot servir d'exemple de com l'acció i la reflexió poden esdevenir inseparables. Freire ha teoritzat, però també ha encarnat la relació teoria-pràctica. Ha aportat reflexions de teoria del coneixement referides a la Pedagogia, ha desenvolupat, de forma més o menys sistemàtica, una teoria de l'educació, ha creat un mètode d'alfabetització amb derivacions importants a altres àmbits educatius i socio-culturals, i ha posat en pràctica personalment aquest mètode. I, el que resulta més significatiu en relació al nostre tema és que ha assolit una molt considerable coherència entre totes aquestes vessants del seu pensament i de les seves accions educatives². La combinació d'una reflexió teòrica

2. En el text d'una conferència donada l'any 1985 sobre les virtuts de l'educador, Freire destacava la coherència com a una d'elles: «La primera virtut o qualitat que m'agradaria subratllar, que no és fàcil de ser creada, és la virtut de la coherència entre el discurs que es parla i que anuncia l'opció i la pràctica que hauria d'estar confirmant el discurs» (VI, pàg. 6).

profunda, amb una aportació metodològica excepcional, i una pràctica educativa eficaç i compromesa no és gaire freqüent ni en la història ni en el panorama actual de la pedagogia.

Tot seguit em referiré, en primer lloc, a alguns moments de la biografia de Freire tot exemplificant el que acabo de dir. En segon lloc, intentaré mostrar que fins i tot el llenguatge, la forma de la seva producció escrita, en certa manera reflecteix aquella dialèctica entre teoria i pràctica. Seguidament, entraré ja en alguns continguts del seu pensament i de les seves propostes. I, per acabar, intentaré resumir les que al meu parer són les repercussions més fonamentals del seu treball.

Freire: una vida d'acció i reflexió

A Recife, capital de l'estat brasiler de Pernambuco, naixia Paulo Freire l'any 1921. La crisi econòmica de 1929 va obligar la seva família a traslladar-se a Jaboatão, on —diu el mateix Freire— semblava que seria menys difícil sobreviure, però on també va experimentar el que és la fam i va comprendre la fam dels altres (MPF, pp. 19-20). Després de realitzar amb certes dificultats els estudis secundaris, fa la llicenciatura en Dret a la Universitat de Pernambuco i durant un temps imparteix classes de portuguès. Als 23 anys es casa. Elza, la seva muller, era mestra de professió i va influir de manera determinant en l'opció que féu Freire de deixar l'ofici d'advocat per dedicar-se de ple a l'educació. Des de 1946 fins a 1954 treballa, primer com a Director i després com a Superintendent, al Departament d'Educació i de Cultura de Pernambuco. Allí inicia les experiències educatives a partir de les quals s'anirà gestant el seu propi mètode d'alfabetització d'adults. Mètode que desenvolupa a partir de 1961 en el Moviment de Cultura Popular de Recife, i més tard com a Director del Servei d'Extensió Cultural de la Universitat d'a-

quella mateixa població, en la qual també va exercir la docència en Història i Filosofia de l'Educació.

En un paràgraf, Freire resumeix molt bé el context i la intenció del seu mètode: «En plena "cultura del silenci", al Brasil, vaig començar a elaborar, com a home que sóc del Tercer Món, no un mètode mecànic per a l'alfabetització d'adults, sinó una teoria educacional engendrada en les pròpies entranyes de la cultura del silenci. Necessàriament, havia d'ésser una teoria que es pogués convertir, a la pràctica, no tant en la veu d'aquella cultura, sinó en un dels instruments d'expressió d'aquella veu encara absent» (ACL, pàg. 13). En aquest paràgraf de Freire hi ha una referència al seu context d'origen, que és també el context que ha escollit com a destinatari privilegiat del seu pensament i del seu treball: els homes i els pobles del Tercer Món; els pobles i els homes que viuen immersos en la que Freire descriu com la «cultura del silenci». També en aquest paràgraf hi ha anunciada una declaració d'intencions i un compromís: col·laborar per oferir un instrument d'expressió a aquella veu «encara absent». Que l'home pugui «dir la seva paraula» és un dels objectius dels processos d'alfabetització i d'acció cultural que Freire ha anat pensant i dissenyant des de les seves primeres experiències. Finalment, en el paràgraf citat hi ha també expressada la dinàmica entre la teoria i la pràctica per la qual opta Freire: una teoria que es genera directament des de les entranyes d'aquella cultura del silenci i que retornarà a aquesta realitat amb la vocació de contribuir a transformar-la.

Els primers resultats obtinguts per l'aplicació del mètode de Freire (300 adults alfabetitzats en un mes i mig) el popularitzaren de tal manera que el Govern Federal decidí donar-li suport per tal d'estendre'l a tot el territori brasiler. Per a l'any 1964 estava prevista la constitució de 20.000 Cercles de Cultura, que alfabetitzarien al voltant de dos milions d'analfabets. Però l'any

1964 fou l'any del cop d'estat que enderrocà el govern del president Goulart. La campanya d'alfabetització fou estroncada i Paulo Freire empresonat. Se'l considerà, com ell mateix ha explicat, un «subversiu intencional» i un «traïdor de Crist i del poble brasiler» (MPF, pàg. 22). Tristament, la reacció brasilera, que no podia acceptar que un educador que explicitava la seva professió de fe catòlica optés de forma tan decidida pels oprimits, va entendre perfectament, en canvi, que el mètode pedagògic de Freire no era tan sols un asèptic instrument didàctic, sinó que d'alguna manera formava part d'un procés global de transformació social i política.

Després de la presó i dels interrogatoris Freire pot refugiar-se a l'ambaixada de Bolívia, des d'on inicia un llarg exili. De 1964 a 1969 fixa la seva residència a Xile. Concretament a Santiago és on data, respectivament el 1965 i 1969, les pàgines introductòries de dues de les seves obres més importants: *L'educació com a pràctica de la llibertat* i *Pedagogia de l'oprimit*. La primera té com a referència fonamental les experiències realitzades al Brasil i la segona constitueix segurament el treball més emblemàtic i conegut de Freire. A Xile és professor de la Universitat de Santiago i, a la vegada, assessora i col·labora en els programes estatals d'educació d'adults. El seu mètode, no obstant les resistències d'alguns sectors de la democràcia cristiana xilena que titllen Freire de radical i de comunista, serà la base principal de les campanyes d'alfabetització que s'estenen arreu del país. Igualment, més endavant el seu influx es deixarà sentir en la reforma del sistema educatiu que es duu a terme durant el govern del president Allende.

Però abans d'això, l'any 1969, Freire havia estat nomenat expert de la UNESCO i aquell mateix any impartia classes durant deu mesos a la Universitat de Harvard. Fixa després la seva residència a Ginebra, on primer és nomenat Consultor i tot seguit Cap del De-

partament d'Educació del Consell Mundial de les Esglésies. Durant aquests anys, amb l'equip de l'Institut d'Acció Cultural, va assessorar i participar molt directament en diversos programes d'educació d'adults duts a terme, sobretot, en països africans (Angola, Guinea Bissau, Cap Verd, São Tomé i Príncipe). Aquests programes, desenvolupats en països que havien assolit recentment la independència, Freire els entenia sempre com a integrants de processos més globals de reconstrucció nacional. En una altra de les seves obres més importants, la que porta per títol *Cartes a Guinea-Bissau*, Freire ha explicat àmpliament la seva participació en un d'aquells programes i ha palesat de quina manera es pot fer operativa una col·laboració teòrica i tècnica que, no obstant ésser forània, respecti escrupolosament i potenciï els dinamismes autòctons. Freire, amb la seva participació en programes educatius de països amb una cultura ben diferent de la seva, ha mostrat també com la cooperació pot defugir, naturalment, la prepotència del colonitzador, però també les actituds paternalistes i assistencialistes de qui es creu posseïdor de pautes universalment aplicables. Com es fa ben patent en els textos on explica la seva col·laboració amb els països africans esmentats³, Freire s'acosta a aquestes realitats i aquests pobles amb la mateixa actitud que sempre ha reclamat per a l'educador: l'actitud dialògica de qui sap que per poder ensenyar ha de començar per reconèixer que també pot aprendre d'aquells a qui ensenya. En resum, també aquí Freire ha exemplificat com una teoria de la intervenció social i educativa es pot construir mitjançant el diàleg permanent amb la realitat i les pràctiques que són a l'origen i que seran les destinatàries d'aquestes intervencions.

3. A més a més del llibre citat abans on Freire explica la seva col·laboració a Guinea-Bissau, en un text inclòs a IL (pp. 125-176) dóna compte de l'experiència realitzada a São Tomé i Príncipe: «El pueblo dice su palabra o la alfabetización en São Tomé y Príncipe.»

A principis de l'actual dècada Paulo Freire ha pogut retornar al Brasil: A São Paulo, on ha fixat la residència i ha continuat la seva tasca pedagògica, que s'ha manifestat en diverses publicacions⁴ i en la docència universitària. Corresponent a aquest darrer període cal fer esment també del premi «Pau i educació» que la UNESCO li concedí l'any 1986.

Teoria i pràctica en la forma del discurs de Paulo Freire

S'ha dit que la forma no solament ha de fer possible la funció, sinó que també ha de denotar-la. És així com l'escriptura de Freire no solament explica una teoria que es va construint dialècticament des de l'acció i per l'acció, sinó que la pròpia escriptura, la forma del seu discurs, denota aquesta manera de construir la teoria. El llenguatge, l'estil, l'estructura, la configuració dels escrits de Freire, en certa forma, reflecteixen la seva voluntat constant de no escindir acció i pensament. Un educador que ha fet del llenguatge i de la paraula el centre de la seva reflexió pedagògica no podia deixar de ser conscient que la forma com aquesta

4. A més a més de les obres recents que ja són referenciades a la nota núm. 1, cal citar els que s'han anomenat «llibres parlats» de Freire: (amb S. Guimarães), *Sobre educação*, 2 vols., Rio de Janeiro, 1982 i 1984; (amb A. Faúndez), *Hacia una pedagogía de la pregunta*, Buenos Aires, Ed. La Aurora, 1986 (ed. original en portuguès, 1985); (amb F. Betto), *Essa escola chamada vida*, São Paulo, Ed. Atica, 1985; (amb M. Gadotti i S. Guimarães), *Pedagogia: diálogo e conflito*, São Paulo, Cortez-Autores Associados, 1986; (amb I. Shor), *A Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education*, Massachusetts, Bergin-Garvey, 1987. Sobre aquestes darreres obres de Freire, J. A. FERNÁNDEZ, «Paulo Freire: la reinvençió del diàleg», *Comunidad Escolar*, 13-19, abril 1987, pàg. 9; i A. MONCLÚS, *Pedagogia de la contradicció: Paulo Freire*, Barcelona, Ed. Anthropos, 1988, pàg. 126 i ss.

s'expressa no és independent de la intenció i del contingut que es vol expressar⁵.

Pierre Furter ha parlat del caràcter típicament oral i dialògic d'alguns escrits de Freire. I no és que els seus llibres tinguin sempre la forma literària del diàleg, però sí que el tenen com a origen i com a destinació. Com a destinació perquè, segons la seva pròpia voluntat, cal prendre els seus textos com un desafiament, com un estímul que provoqui el diàleg amb l'autor. «Si per a molts lectors —diu Furter— trobar-se amb Freire és llegir-lo, la seva lectura suposa abans que res *parlar*. No parlar de Freire, sinó parlar *amb* ell.»⁶

I el diàleg també és a l'origen de les obres de Freire. La seva escriptura és un diàleg entre la seva acció i la reflexió que fa sobre ella. Ell mateix ha afirmat que els seus llibres, de fet, són informes: «Fins avui, cap dels pocs llibres que he escrit, sense excepció, no ha deixat de ser una mena d'informe, gens burocràtic per cert, de les experiències realitzades o en procés de realització, en diferents moments de l'activitat político-pedagògica a què em vaig comprometre des del començament de la meua joventut.» Això escrivia Freire al llibre ti-

5. Per Freire el llenguatge i els mots no són neutres, i per això sovint sotmet a crítica el propi llenguatge pedagògic i té cura de no utilitzar certes paraules. Així, per exemple, els llocs on es materialitzen els processos d'alfabetització segons el seu mètode, Freire no els va voler anomenar escoles sinó *cercles de cultura*, ja que la paraula «escola» acumula un conjunt de significacions que no solament no donen compte de les característiques que ha de tenir el context d'alfabetització, sinó que connoten exactament les oposades (EPL, pàg. 98). Igualment, Freire sovint ha criticat l'ús de certes metàfores (la «malaltia» o la «plaga» de l'analfabetisme que cal «eradicar», «alimentar l'esperit», «digerir el coneixement», etc.) per les concepcions de l'educació que expressen (per exemple, ACL, pàgines 20-21).

6. P. FURTER, «Paulo Freire. Un hombre controvertido», a *Perspectivas*, vol. xv, núm. 2, 1985, pàg. 327.

tulat *Cartes a Guinea Bissau. Apunts d'una experiència pedagògica en procés* (CGB, pàg. 236). En aquest llibre, que és un veritable *work in progress*, es mostra clarament tot això que estem dient sobre l'analogia entre forma i contingut que es troba en l'obra de Freire. No solament perquè la correspondència que inclou el llibre és una forma de diàleg, sinó perquè en llegir-lo hom s'adona directament de la manera com participa Freire en l'elaboració i en la realització d'un projecte i de com, a la vegada, a partir d'això elabora el pensament.

Però a més a més, els llibres de Freire, que són com acabem de dir un diàleg entre el pensament i l'acció, són també un diàleg en el qual fa intervenir altres participants: els subjectes de la seva intervenció, els autors de les seves lectures⁷, les persones amb qui collabora. Freire contínuament integra al seu discurs la veu dels subjectes de la seva pràctica, la veu dels oprimits que s'estan alfabetitzant amb ell. No és gens estrany trobar en un llibre de Freire, al costat d'una nota que referència una citació, per exemple, de Hegel o de Jaspers, un text, una frase o una reflexió formulada per un camperol que s'estava alfabetitzant en un Cercle de Cultura. Però la paraula de l'analfabet no la integra a tall d'il·lustració, exemple o anècdota, sinó realment com a una font més del seu pensament. I això és així perquè l'educador Freire, que s'assumeix simultàniament

7. No és difícil resseguir diacrònicament les influències intel·lectuals de Freire a partir de les citacions que fa en els seus llibres. No són citacions per explicitar erudició, sinó per referenciar pensaments que li faciliten seguir pensant per si mateix. És força heterogènia la llista de corrents i autors que han nodrit la seva reflexió; per exemple: el personalisme (Mounier, Maritain...), l'existencialisme (Jaspers, Sartre, Marcel...), el marxisme (Marx, Lenin, Mao-Tse-Tung, Lukács, Goldman, Althusser, Schaff, Gramsci...), l'Escola de Frankfurt (Fromm, Marcuse), líders i pensadors del Tercer Món (F. Fanon, S. Torres, «Che» Guevara, A. Cabral, J. Nyerere...) i altres filòsofs i intel·lectuals com Husserl, Mannheim, Teilhard de Chardin, Popper, Chomsky, etc.

com a educand, aprèn amb els qui s'estan alfabetitzant, que són també, aleshores, educands i educadors a la vegada.

Uns altres interlocutors que apareixen a cada nou llibre de Freire són els seus llibres anteriors⁸. Freire, al llarg de la seva obra, ha estat contínuament reelaborant el seu pensament i ha tingut la modèstia suficient per autocriticar-se i per admetre crítiques alienes. Aquesta obertura intel·lectual, aquesta capacitat d'autocrítica, la fa palesa quan diu que per a ell mai no hi ha assumptes conclosos. «És per això —ha dit Freire— que penso i repenso el procés d'alfabetització sempre com qui es troba enfront d'una novetat, tot i que no sempre tingui novetats de què parlar. Però en pensar i repensar l'alfabetització, penso i repenso la pràctica en la qual estic ficat» (IL, pàg. 125). Aquesta frase, l'escrivia Freire l'any 1981, és a dir, vint anys després d'haver creat un mètode d'alfabetització reconegut com l'aportació més consistent que mai s'hagi fet a l'educació d'adults.

La relació teoria-pràctica i alguns conceptes nuclears de Freire

Tota la pedagogia de Freire, des dels conceptes més abstractes fins a les propostes metodològiques més concretes, està fonamentada en una teoria del coneixement que ell mateix, aquí i allà, ha anat fent explícita. És una teoria del coneixement dialèctica, d'arrels clarament marxistes, amb la qual pretén superar els dua-

8. I també Freire és interlocutor d'ell mateix quan, en alguns textos autobiogràfics, utilitza el record de la pròpia infància com a referència de la seva reflexió sobre l'acte de llegir la paraula i de llegir el món. Un preciós exemple d'això són les pàgines autobiogràfiques que va incloure en un treball de 1981 titulat «La importància de l'acte de llegir», que es troba en el llibre que porta el mateix títol (IL, pàg. 95 i ss.).

lismes que estableixen una dicotomia insalvable entre subjecte i objecte, home i món, consciència i realitat, teoria i pràctica⁹. El concepte marxista de praxi esdevé, en aquest marc, un concepte fonamental per a Freire. Un concepte a partir del qual localitza allò que és específicament humà —la praxi és «la manera humana d'existir», diu Freire (EC, pàg. 19)— i que li serveix per significar la dialèctica teoria-pràctica: «Separada de la pràctica, la teoria és pur verbalisme inoperant; desvinculada de la teoria, la pràctica és activisme cec. És per això mateix que no hi ha praxi autèntica fora de la unitat dialèctica acció-reflexió, pràctica-teoria» (IL, pàgina 30). I, en un altre lloc, introduint els conceptes de *context teòric* i *context pràctic*, que podrà aplicar després a les situacions educatives, Freire escrivia també: «Cal que la praxi, a través de la qual la consciència es transforma, no sigui pura acció, sinó acció i reflexió. D'aquí la unitat entre pràctica i teoria, en la qual ambdues es van constituint, fent-se i refent-se en un moviment permanent de la pràctica a la teoria i d'aquesta a una nova pràctica. La praxi teòrica no és altra cosa que allò que fem, des del context teòric, en prendre distància respecte a la praxi realitzada o que s'està realitzant en el context concret. És per això que la praxi teòrica només és autèntica en la mesura en què no es trenqui el moviment dialèctic entre ella i la subsegüent praxi a ser realitzada en el context concret. D'aquí que ambdues formes de praxi siguin moments indicotomitzables d'un mateix procés pel qual coneixem críticament» (IG, pàgines 12-13).

9. «... Aquí ens trobem amb un dels problemes fonamentals que sempre han preocupat la filosofia i, en especial, la filosofia moderna. Em refereixo a la qüestió de les relacions entre subjecte i objecte, consciència i realitat, pensament i ésser, teoria i pràctica. Tota temptativa per comprendre aquestes relacions que es fonamenti en el dualisme subjecte-objecte, negant així la unitat dialèctica que hi ha entre ells, és incapaç d'explicar en forma coherent aquestes relacions» («Concientización y liberación: una charla con Paulo Freire», a IL, pàg. 26).

Però, per Freire aquesta teoria del coneixement no funciona tan sols com una fonamentació de l'acció educativa; de fet, per ell l'educació implica la *posada en pràctica* de tal teoria del coneixement, ja que tota situació educativa l'entén com una situació gnoseològica. I això, si hom aspira a la coherència, té importants repercussions. Ell mateix destaca tres coses que es fan impossibles si s'assumeix aquella concepció de la praxi: «a) dicotomitzar la pràctica de la teoria; b) dicotomitzar l'acte de conèixer el coneixement avui existent de l'acte de crear el nou coneixement; c) dicotomitzar l'ensenyar de l'aprendre, l'educar de l'educar-se» (CGB, pàg. 121). El primer enunciat portarà Freire en algun moment a situar-se molt a prop de les pedagogies socialistes clàssiques que reclamaven la unió entre l'educació i l'activitat directament productiva¹⁰. El segon enunciat relaciona Freire amb la millor tradició de l'activisme pedagògic que té per lema que aprendre és descobrir, reinventar: «Només existeix saber en la invenció, en la reinvençió, en la recerca inquieta, impacient, permanent que els homes realitzen en el món, amb el món i amb els altres» (PO, pàg. 77). Del tercer enunciat, que afirma la unitat ensenyar-aprendre, educar-educar-se, ja n'hem dit quelcom i després en direm encara alguna cosa més.

Seguidament introduïrem tres dels nuclis bàsics del *corpus* conceptual de l'aportació freiriana, tot intentant

10. «En cert moment, ja no s'estudia per treballar ni es treballa per estudiar: s'estudia en treballar. S'installa llavors, vertaderament, la unitat entre pràctica i teoria. Però —cal insistir-hi— el que la unitat entre pràctica i teoria eliminarà no és l'estudi en tant que reflexió crítica (teòrica) sobre la pràctica realitzada o en curs de realització, sinó la separació entre l'una i l'altra. La unitat entre la pràctica i la teoria planteja, d'aquesta manera, la unitat de l'escola (de qualsevol nivell que sigui), en tant que context teòric, i l'activitat productiva, en tant que dimensió del context concret» (CGB, pàg. 32, també pàg. 123 i ss.).

mostrar que només són interpretables des de la dialèctica teoria-pràctica que travessa el seu treball. Es tracta dels conceptes de *conscientització*, *diàleg* i *canvi*. No són els únics conceptes fonamentals, però atès que l'obra de Freire és com una complexa xarxa nomològica en la qual tots els conceptes estan interrelacionats i s'expliquen entre si, els que hem esmentat faran aparèixer inevitablement, ni que sigui de passada, aquells a què no dedicarem aquí una atenció específica.

Conscientització

«Conscientització» és segurament el terme que més s'ha utilitzat per caracteritzar la pedagogia de Paulo Freire. El nom del pedagog brasiler s'associa automàticament al concepte de conscientització. I això és així, malgrat que ell mateix ha escrit que la paternitat d'aquest terme no és seva i que en uns primers moments qui més va contribuir a la seva divulgació internacional no fou ell sinó el bisbe Helder Câmara¹¹. També, en alguns articles posteriors a les seves primeres reflexions sobre la conscientització, Freire ha posat fre a certs malentesos i a algunes mistificacions que aquest concepte ha hagut de suportar, de la mateixa manera que també ha exercit l'autocrítica respecte a alguns elements dels seus primers textos¹² que

11. D'aquesta qüestió en parla Freire a l'article «Notas sobre la palabra concientización», a PAL.

12. Sobretot de *La educación como práctica de la libertad*. Abans que es publicués aquest llibre, Freire ja havia escrit per a revistes sud-americanes una sèrie d'articles en els quals apareixia el mot «conscientització»; per exemple: «Alfabetización de adultos y concientización» (*Mensaje*, Chile, núm. 142, 1965, pp. 494-501), «Contribución al proceso de concientización en América Latina» (*Cristianismo y sociedad*, Montevideo, 1968). Cal veure també «Cultural Action and Concietization», a PE, pp. 67-96 (originalment aparegut a la *Harvard Educational Review*, vol. 40, núm. 3, 1970, pp. 452-477). Alguns treballs poste-

podien ser interpretats com una forma de subjectivisme o idealisme¹³.

Precisament, per comprendre de forma correcta el concepte de conscientització cal referir-lo al que ja hem dit sobre com entén Freire la relació entre la teoria i la pràctica. En primer lloc, cal distingir la conscientització de la simple presa de consciència. Aquesta és prèvia a la conscientització tal i com l'entén Freire però no s'hi identifica. «La conscientització és més que una simple presa de consciència. En la mesura en què implica superar "falses consciències", és a dir, superar una consciència semi-intransitiva o una consciència transitiva ingènua, implica una inserció crítica de la persona conscientitzada en una realitat desmitificada» (ACL, pàg. 89). En un primer apropament espontani vers el món, l'home encara no percep la realitat objectiva com quelcom críticament cognoscible. Tan sols experimenta la seva realitat, s'opera en ell una certa presa de consciència i adquireix també un grau de coneixement d'aquest món. No hi ha encara, però —com diu Freire—, una actitud epistemològica, d'interrogació, deliberadament curiosa. La conscientització, que sí que requereix aquesta actitud cognoscitiva, ve a ser el desenvolupament crític de la simple presa de consciència. «Com més un hom es conscientitza, més desvela

riors en els quals reelabora i clarifica aspectes mal interpretats del concepte de conscientització són: el ja citat «Notas sobre la palabra concientización»; un article amb un títol molt similar a l'anterior però de contingut diferent, «Algunas notas sobre la concientización», a IL, pp. 88-93 i FL, pp. 25-35 (publicat originalment per Risk, Ginebra, 1975); «Desmitificación de la concientización», a PAL, pp. 68-86, i DM, pp. 7-29 (conferència pronunciada a Cuernavaca, Mèxic, 1971).

13. «... la impressió que tinc és que el procés de profundització de la presa de consciència apareixia en certs moments de la meua pràctica (a causa de raons socio-històriques) com quelcom subjectiu (...). Em vaig autocríticar quan vaig veure que semblava que jo creia que la percepció crítica de la realitat ja significava la seva transformació» (VE, pàg. 10).

la realitat, més penetra en l'essència fenomènica de l'objecte enfront del qual es troba per analitzar-lo. És per això que la conscientització no pot existir fora de la praxi, això és, fora de l'acció-reflexió, com a unitats permanentment dialectitzades que constitueixen la forma de ser o de transformar el món que caracteritza els homes» (PAL, pàg. 60).

Així doncs, el concepte de conscientització en Freire implica més coses que una simple presa de consciència de la pròpia realitat. És, en tot cas, una presa de consciència que vol ser objectiva, crítica i compromesa. Una presa de consciència tal que solament es pot adquirir mitjançant la praxi, i mai únicament per una pura activitat intel·lectual deslligada de l'acció concreta (EX, pàg. 89). Una presa de consciència, en fi, que implica necessàriament el compromís del subjecte en el procés de transformació de la seva realitat.

Diàleg

«Diàleg» és un altre dels conceptes importants i centrals en l'obra de Freire. És una paraula que hi apareix constantment: diàleg de l'home amb el món, diàleg de l'autor amb el lector i, sobretot, diàleg entre educador i educand per educar-se conjuntament, mediatitzats pel món¹⁴.

La concepció *dialogica* de l'acte educatiu és un dels principals aspectes que configuren l'antítesi de la concepció *bancària* de l'educació. Concepció que Freire va descriure amb aquell arxi-citat decàleg que diu: l'educador és sempre qui educa, l'educand el qui és educat;

14. La frase exacta que sempre se cita de Freire és: «... ningú no educa ningú, així com tampoc ningú no s'educa a si mateix; els homes s'eduquen en comunió, mediatitzats pel món» (PO, pàg. 90).

l'educador és qui sap, els educands els qui no saben; l'educador és qui pensa, els educands són els objectes pensats; l'educador és qui parla, els educands els qui escolten dòcilment, etc., etc. (PO, pàg. 78). Aquesta concepció bancària, que es materialitza en la forma encara dominant de la pràctica educativa actual, està viciada pel que Freire anomena la malaltia de la narració. L'educació llavors és només un acte unidireccional de dipositar, de transmetre, de narrar; un acte en el qual no hi ha veritable comunicació, sinó que l'educador fa comunicats, fa dipòsits en l'educand d'un saber ja esmorteït.

La concepció de l'educació defensada per Freire parteix, en canvi, del fet que l'educació és diàleg, comunicació entre subjectes cognoscents enfront d'un objecte cognoscible. I això, que vol dir entendre l'educació com a situació gnoseològica, té dues implicacions importants. La primera, com dèiem abans, és que cal superar la radical escissió entre el paper del qui educa i el paper del qui és educat: «...l'educador ja no és sols el qui educa sinó aquell que, en tant que educa, és educat a través del diàleg amb l'educand, el qual, en ser educat, també educa» (PO pàg. 90). La segona implicació és que llavors entre educand i educador no solament es trafica el coneixement que ambdós ja posseïen sobre l'objecte, sinó que els interlocutors elaboren nou coneixement en la interacció que s'estableix entre ells i entre ells i la realitat.

El nexa entre la praxi i aquesta concepció del diàleg educatiu es pot establir de diverses maneres. Una d'elles és a partir del ric contingut que Freire atribueix a la paraula: «No hi ha paraula veritable —diu Freire— que no sigui una unió increbantable entre acció i reflexió i, per tant, que no sigui praxi» (PO, p. 103). La paraula escindida de l'acció és només verbalisme, xerrameca, i separada de la reflexió impossibilita el diàleg i genera l'activisme cec, l'acció per l'acció. És la paraula autèntica, la que es genera a través del diàleg i

la que genera diàleg, la que té com a referència la realitat viscuda i l'acció sobre aquesta realitat, la paraula, en definitiva, que pot «pronunciar el món», com a primer pas per transformar-lo. I amb això ja introduïm el tercer tema que havíem anunciat: el del canvi.

Canvi

Un dels nombrosos llibres que recullen treballs i articles dispersos de Freire, el van titular *Educació i Canvi*. Això no obstant, el tema de la relació entre l'educació i el procés de transformació social és present a gairebé tota l'obra de Freire. No podia ser d'altra manera ja que la seva pedagogia és, com hem dit abans, una pedagogia políticament i socialment compromesa. Com tot seguit veurem, per Freire totes les pedagogies tenen un abast social i polític, però a diferència d'altres que ingènuament es pretenen neutrals o que astutament volen ocultar o emascarar llur dependència i transcendència polítiques, la de Freire declara de forma oberta el seu compromís. Així doncs, la reflexió pedagògica de Freire no podia obviar les relacions del sistema social i les estructures polítiques amb l'educació. De la rica i aprofundida reflexió que fa Freire a l'entorn d'aquest tema complex, aquí només diré quatre paraules sobre tres aspectes que s'hi refereixen directament: en primer lloc, sobre la qüestió ja encetada de la neutralitat; en segon lloc, sobre el problema del paper de l'educació en el procés de canvi social; en tercer lloc, sobre la utopia tal com Freire l'entén.

Com acabo de dir, per Freire no es pot negar el caràcter polític de l'educació, així com —afegeixo ara— tampoc no es pot deixar de reconèixer el significat educatiu de tota pràctica política. Això, que fins aquí és solament la constatació d'un fet, exigeix la clarificació de les opcions reals que fan els agents: «Tant en el cas del procés educatiu com en el de l'acte polític, una de

les qüestions fonamentals és la claredat en relació a saber *en favor de qui i de què*, i per tant *contra qui i contra què* fem l'educació i *en favor de qui i de què*, i per tant *contra qui i contra què* desenvolupem l'activitat política. Com més assolim aquesta claredat a través de la pràctica, més bé percebem la impossibilitat de separar l'inseparable: l'educació de la política. Entenem aleshores amb facilitat que no és possible ni tan sols pensar l'educació sense estar atent a la qüestió del poder» (IL, pàg. 110).

Reconèixer que l'educació té sempre un abast polític vol dir afirmar que l'educació no és mai neutral, que sempre és bèl·ligerant. No hi ha una pràctica educativa pura, autònoma, deslligada realment d'opcions polítiques, socials, ideològiques¹⁵. Defensar una suposada neutralitat en l'acció educativa, o prové d'una percepció ingènua de la relació entre educació i política, educació i societat, o és una trampa ideològica. Com ha afirmat Freire, els qui afirmen la neutralitat són precisament aquells que tenen por de perdre el dret d'utilitzar a favor seu la seva no-neutralitat (EX, pàg. 89).

Però Freire matisa encara una mica més. Acceptar la no-neutralitat de l'educació és reconèixer que no solament no és neutral l'educació genèricament considerada, sinó que tampoc no són neutrals els mètodes, les tècniques i els instruments que s'hi utilitzen. És important fer aquesta precisió perquè, si bé avui ja hi ha poca gent que nega la dimensió política del fet educatiu, sí que hi ha qui s'esforça a propugnar l'autonomia, l'asèpsia política o, en general, axiològica de les tècniques educatives. Com Freire va escriure refe-

15. No cal advertir que el caire políticament bèl·ligerant de l'educació que Freire reconeix no significa que defensï que l'educació és indefectiblement un procés de manipulació. La pedagogia conscientitzadora, sense perdre un caràcter polític, representaria precisament l'antítesi d'una pràctica manipuladora, «cosificadora», etc. Cf. EX, pàg. 89 i ss.; IL, pàg. 112; etc.

rint-se al seu camp de treball prioritari, l'alfabetització, «només alguna persona amb mentalitat mecanicista, la qual Marx anomenaria "grosserament materialista", podria reduir la tasca de l'alfabetització d'adults a una acció purament tècnica. Només un enfocament ingenu d'aquesta tasca fóra incapaç de percebre que no és neutral la pròpia tècnica usada pels homes com a instrument d'orientació en el món» (ACL, pp. 18-19).

Reconeguda la dimensió política de l'educació, correspon veure ara quin lloc li assigna Freire en el procés de transformació social. Aquí hom s'enfronta amb el vell i, si es planteja en termes absoluts, segurament irresoluble i fals problema de l'ou o la gallina; és a dir, de què és primer si la transformació de l'estructura social o el canvi educatiu. Freire, d'una banda, ha criticat les pràctiques educatives que ell bateja com a «accions anestesiadores» o «accions aspirina», les quals, partint d'un cert «idealisme subjectivista», tenen com a pressupòsit fonamental la il·lusió que és possible transformar la consciència dels homes sense modificar les estructures socials¹⁶. Però Freire tampoc no pot apuntar-se al pessimisme pedagògic de creure que l'educació crítica és del tot impotent per col·laborar en un procés de canvi social, o que les transformacions estructurals han de precedir sempre i necessàriament els canvis educatius. El sistema educatiu certament reflecteix i contribueix a la perpetuació del sistema social del qual forma part, com ha afirmat i analitzat a bas-

16. IG, pàg. 6. Freire, com hem dit abans, reiteradament ha posat fre a algunes interpretacions subjectivistes i reaccionàries que s'han fet de la pedagogia de la conscientització expressada en els seus primers textos, que són aquells en els quals, com ell mateix ha reconegut, la dimensió política de l'educació hi és menys tractada (cf. *IL*, pàg. 25). De tota manera, ni en aquests primers treballs Freire no sosté cap mena de pedagogisme que confiï il·lusòriament en algun tipus de poder «miraculós» de l'educació per transformar la societat (cf. EPL, especialment la nota 4 de la pàg. 82).

tament l'anomenat paradigma de la reproducció. Però Freire, tot i acceptant bàsicament aquest paradigma, no el fa degenerar en simplificacions mecanicistes: «Les relacions entre l'educació en tant que subsistema i el sistema major són relacions dinàmiques, contradictòries i no mecàniques. L'educació reproduïx la ideologia dominant, és veritat, però no fa solament això. (...) Les contradiccions que caracteritzen la societat (...) penetren en la intimitat de les institucions pedagògiques en què té lloc l'educació sistemàtica i alteren el seu paper o l'esforç reproductor de la ideologia dominant (IL, pàg. 111)¹⁷.

De fet, però, el desllorigador de l'antinòmia plantejada (canvi educatiu-canvi social) que Freire fa servir és, com sempre, el de la comprensió de la dialèctica entre home i món, subjecte i objecte, consciència i realitat¹⁸. L'home transforma la seva consciència, s'educa, en el mateix procés de transformació social en el qual participa no com a objecte sinó com a subjecte. «Si abans la transformació social s'entenia en forma simplista —diu Freire—, com fent-se amb la transformació primer de les consciències, com si la consciència fos de fet la transformadora de la realitat, ara la transformació social es percep com a procés històric en el qual subjectivitat i objectivitat es lliguen dialècticament» (IL, pàg. 118).

Un concepte que també Freire recrea i que lliga amb la pedagogia transformadora i alliberadora és el concepte d'utopia. Ell mateix ha afirmat el caire utòpic de la seva teoria i pràctica de l'educació. La consciencització, diu Freire, convida a assumir una postura utò-

17. Sobre aquest punt és il·lustratiu de la posició de Freire el debat amb I. Illich i altres reproduït a FI, pàg. 43 i ss.

18. No fa estrany, en aquest context, que Freire algun cop s'hagi referit a la tercera tesi de Marx sobre Feuerbach. Per exemple a EX, pàg. 85.

pica enfront del món. Però utopia no és per ell una forma d'idealisme, no és quelcom irrealitzable; «és la dialectització dels actes de denunciar i de anunciar» (PAL, pàg. 62). De denunciar, que vol dir penetrar críticament en la realitat de les estructures deshumanitzants i opressores; i de anunciar, que vol dir descobrir, a través de la praxi, allò que Freire anomenava a la *Pedagogia de l'oprimit* l'«inèdit viable» (PO, pàg. 142). És per això que l'utopisme en el qual reconeix Freire la seva pedagogia no és en cap sentit una fugida de la realitat, sinó un compromís amb ella per transformar-la.

Teoria i pràctica en el mètode d'alfabetització

En l'aportació pedagògica de Freire hi ha una reflexió teòrica sobre l'educació, alguns components de la qual ja hem intentat glossar. Freire ha portat a terme també accions educatives concretes, com hem vist en exposar alguns moments de la seva biografia. I, en certa forma, entremig d'ambdues coses, com a nexa que permet, per un costat, operativitzar la teoria i, per un altre, racionalitzar la pràctica, hi ha el mètode d'alfabetització creat per ell. Com he dit al principi de tot, les tres coses (teoria, mètode i pràctica) guarden entre si tanta coherència i Freire les combina de tal manera, que es fa difícil referir-s'hi per separat sense caure en redundàncies. Correspon ara, però, parlar específicament del mètode d'alfabetització.

És clar que no pretenc ara explicar el mètode. En faré només algun comentari seguint el fil conductor que m'havia proposat. Concretament, voldria emfasitzar dues coses: en primer lloc, que també el mètode mateix es genera des de la dialèctica teoria-pràctica. En segon lloc, intentaré mostrar que mitjançant el mètode, a més a més dels continguts concrets de l'alfabetització o postalfabetització, s'aprén aquella dialèctica: l'aplicació del mètode implica per a l'educand i per a l'edu-

cador —permeteu-me el joc de paraules— la pràctica de la praxi i, per tant, l'aprenentatge d'aquesta darrera.

El mètode de Freire no és un mètode engendrat ni al laboratori ni al despatx; com deu haver quedat clar a la part biogràfica, Freire crea el seu mètode a partir de la seva pròpia experiència alfabetitzadora. Però aquest origen, de fet, no és tan significatiu com la forma en què Freire, o els altres que l'han utilitzat de forma conseqüent, l'han hagut d'anar recreant cada vegada. El propi mètode exigeix renunciar a la seva aplicació mecànica: «... la pràctica realitzada en el context A no es farà exemplar en el context B sinó a condició que els qui actuïn en aquest la re-creïn, refusant així la temptació dels trasplantaments mecànics i alienants» (CGB, pàg. 104). El mètode exigeix doncs la seva aplicació contextualitzada, i això no vol dir altra cosa que la necessitat de reelaborar-lo per part dels propis usuaris. Aquesta reelaboració suposa, per un costat, una prèvia i implicada recerca sobre el context i sobre els qui en seran destinataris (obtenció de l'univers vocabular, selecció de les paraules generadores, elecció i codificació de les situacions existencials, etc.). I, per altra banda, suposa també la construcció *ad hoc* dels instruments i materials necessaris (quaderns, làmines i material gràfic, etc.). El primer moment de l'aplicació del mètode és, per tant, quelcom més que una simple adaptació, és realment la seva recreació¹⁹.

Igualment, el mètode exigeix també inserir-lo dins d'una acció social i cultural més àmplia que la pura-

19. L'èmfasi que estem fent en aquest punt respecte a la peculiaritat del mètode freirià es justifica si pensem que el que succeeix a vegades en l'aplicació dels mètodes educatius no és ni tan sols que aquests es sotmetin a una simple adaptació al context i als destinataris, sinó que el que es fa és pretendre adaptar el context i els destinataris al mètode. La història de l'educació d'adults és desgraciadament exemplar en aquest sentit.

ment alfabetitzadora. El context del procés alfabetitzador és la realitat on s'aplica, però també en formen part les intervencions socials, culturals i polítiques que simultàniament es fan sobre aquesta realitat: «L'alfabetització d'adults, segons l'entendem nosaltres, ve a ser una de les dimensions de l'acció cultural alliberadora. Per això mateix, no pot ni tan sols ser pensada aïlladament: està sempre en relació amb altres aspectes de l'acció cultural entesa en la seva globalitat» (CGB, pàg. 102).

Finalment, en la recreació del mètode també participen els qui en seran destinataris. No és doncs només un mètode adaptat a ells, sinó recreat *amb* ells²⁰. Els alfabetitzants són objecte de la recerca que comporta l'aplicació del mètode, però, a la vegada, també en són subjecte. El mètode de Freire i la recerca que l'acompanya impliquen «el reconeixement del dret que el poble té a ésser subjecte de la investigació que procura conèixer-lo millor, i no objecte de la recerca que els especialistes fan sobre ell» (IL, pàg. 123). Això implica posar en pràctica una metodologia de recerca que possibiliti que els individus sobre els quals s'investiga participin activament en el procés d'investigació²¹. No és gens estrany, doncs, que a Freire se'l relacioni, gairebé com a precursor, amb les metodologies de recerca que tant predicament estan tenint en l'actualitat en el

20. Un exemple puntual però ben il·lustratiu és la insistència de Freire que els instruments que s'utilitzin per a l'alfabetització i postalfabetització incloguin textos dels propis alfabetitzants.

21. Ja en la *Pedagogia de l'oprimit*, escrivia: «La metodologia que defensem exigeix (...) que, en el flux de la investigació, ambdós se'n facin subjectes, tant els investigadors com els homes del poble que, aparentment, serien el seu objecte. Com més assumeixin els homes una postura activa en la recerca temàtica, més aprofundeixen la seva presa de consciència entorn de la realitat...» (pàg. 131).

camp de les ciències humanes i socials, com són la recerca-acció, la investigació participativa, etc.²²

El segon aspecte que volíem remarcar del mètode de Freire és que, més enllà de l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura en l'alfabetització, o d'una sèrie de continguts concrets en el procés de postalfabetització, allò que el mètode realment persegueix és l'aprenentatge de la praxi. De fet, l'objectiu del mètode és aconseguir, simultàniament a l'alfabetització, la conscientització de l'alfabetitzant. I conscientització vol dir, com hem vist abans, penetrar cada cop més profundament i críticament en la realitat per poder actuar sobre ella: «L'esforç de conscientització (...) és el procés pel qual, en la relació subjecte-objecte, (...) el subjecte esdevé capaç de percebre, en termes crítics, la unitat dialèctica entre ell i l'objecte. Per això mateix (...) no hi ha conscientització fora de la praxi, fora de la unitat teoria-pràctica, reflexió-acció» (IL, pàg. 39). Així doncs, conscientitzar a través de l'alfabetització vol dir aprendre a llegir una paraula que expressi el món, aprendre a reflexionar sobre un text que expressi la propia acció en el món; aprendre, en definitiva, mitjançant un mètode que pretén relligar l'acció i la reflexió, a reflexionar críticament i a actuar en conseqüència.

Repercussions de l'obra de Freire

I ja per concloure aquesta presentació cal afegir encara uns mots entorn a les repercussions de l'obra de Paulo Freire. No ens és gens fàcil, però, fer una mena de balanç en aquest sentit. No ho és, en primer lloc, per la magnitud d'aquestes repercussions i, en segon lloc, perquè a qui us parla li manca perspectiva en bas-

22. Cf. «Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la a través da ação», a C. RODRÍGUEZ BRANDAO (comp), *Pesquisa participante*, Ed. Brasiliense, 1981.

tants dels terrenys intel·lectuals i pràctics en què l'obra freiriana ha tingut una important incidència. Per altra banda, fer un balanç sembla que comporti el reconeixement d'una obra acabada o d'un pensament que ja és conclòs, i òbviament aquest no és el cas de Paulo Freire. Això no obstant, si no un balanç, sí que cal almenys una breu recapitulació que resumeixi el més substancial de l'aportació del subjecte d'aquest acte.

No hi ha dubte que el terreny on és més notòria i universalment reconeguda la contribució de Freire és el de l'educació d'adults. Dificilment trobaríem en aquest camp una obra consistent posterior a la divulgació internacional dels seus llibres que no inclogui referències a Freire. No és un tòpic dir que ha esdevingut referència obligada, perquè tampoc no és massa agosarat afirmar que l'aportació del pedagog brasiler ha estat la més substancial de les realitzades fins ara en l'educació d'adults. I, a més a més d'aquest reconeixement explícit, que es fa en forma de citacions bibliogràfiques, d'estudis, tesis i publicacions, d'homenatges, premis i actes com aquest mateix, hi ha quelcom que demostra encara més la incidència i el valor de l'obra de Paulo Freire. Molts dels conceptes, idees, tècniques i instruments, l'origen i el desenvolupament dels quals es troba en Freire, ja han passat a formar part del bagatge que, sovint sense fer-ne explícita la paternitat, nodreix contínuament la teoria i la pràctica de l'educació d'adults. És a dir, l'influx de l'obra de Freire en aquest camp és tan considerable que, paradoxalment, sovint ja es manifesta de forma anònima.

Pero també seria oferir una perspectiva parcial de la incidència de Freire limitar-la a l'educació dels adults. És cert que aquest ha estat el camp de treball fonamental de Freire, però, com passa en el cas de totes les pedagogies sectorials o diferencials que gaudeixen de veritable potència heurística, la seva projecció s'ha estès a altres sectors educatius i a la teoria pedagògica en general. L'audiència de Freire, des de les primeres

obres publicades, ha desbordat el col·lectiu específic dels qui treballen en educació d'adults. I això, de retruc, ha contribuït que es comencés a valorar i a atendre de forma significativa aquest sector, que tradicionalment ha estat marginat tant dels àmbits de la pedagogia teòrica i acadèmica com del propi sistema educatiu.

I encara hem d'estendre més la repercussió de l'obra de Freire. Molt coherent i gairebé indestruïble amb la seva teoria i pràctica de l'educació, Freire ha elaborat també una teoria i pràctica de l'acció social i cultural. Per això, la seva projecció s'ha fet sentir, igualment, en l'animació socio-cultural, la cultura popular, el desenvolupament comunitari, etc. I tampoc no podem deixar d'esmentar la directíssima influència de Freire en la Teologia de l'Alliberament, com els seus propis conreadors han reconegut.

Finalment, només una observació entorn de l'abast, diguem-ne geogràfic, de la seva influència. Atès que Freire, com hem vist abans, ha manifestat reiteradament el seu compromís amb el Tercer Món i la majoria de les seves actuacions han tingut lloc en aquest context, no fóra difícil arribar a la conclusió que les seves aportacions es limiten exclusivament a aquest àmbit geogràfic. Fóra traïr Freire no reconèixer el Tercer Món com a àmbit principal del seu treball, però també fóra interpretar-lo molt esbiaixadament limitar la seva influència a aquests països. Si així ho féssim, hauríem de considerar que en els països que s'anomenen desenvolupats, la pedagogia freiriana és només una mena d'exotisme, apta per a ser estudiada però sense cap transcendència real. Lluny d'això, també en aquestes zones del món l'aportació de Freire s'ha fet ben palesa. En primer lloc, perquè, com ja s'ha dit moltes vegades, la geografia del Tercer Món, de fet, s'estén també als territoris de les riques i desigualtàries societats occidentals. I, en segon lloc i fonamentalment, perquè, com el propi Freire ha dit, la conscientització no és un mite

del Tercer Món, sinó un fenomen humà. Un fenomen del qual, amb el temps i l'espai, canvien els continguts, però no el sentit; és a dir, la necessitat que els homes desxifrin cada cop més profundament la seva realitat per esdevenir, transformant-se amb ella, subjectes actius de la seva transformació.

Moltes gràcies.

DISCURS
DEL
PROFESSOR PAULO FREIRE

La experiencia que, a lo largo de mi vida, he tenido de participar en situaciones como ésta, no ha sido capaz de burocratizar mi ser como para que, aquí y ahora, pueda hablar fríamente, con los sentimientos contenidos, como si estuviera automatizado o programado para comportarme de cierta forma en éste o en cualquier otro momento de solemnidad.

Por el contrario, estoy, aquí y ahora, abierto a lo que va ocurriendo en este acto, que comprendo como acto original y no como pura repetición de actos anteriores, apenas semejantes al presente.

Cada vez que recibo homenajes como éste me siento experimentando homenajes diferentes, con espíritu propio, a pesar de la presencia de un ritual académico cargado de la casi siempre necesaria tradición. Igualmente, aunque no hubiera, de ceremonia a ceremonia, procedimientos que revelan trazos culturales, marcas históricas, tradiciones propias de cada Universidad que me hacen, para honra mía, su doctor, aun cuando una ceremonia formalmente repitiera a la anterior, yo me reinventaría en mi forma de sentirme, de verme, de expresarme en el contexto de la ceremonia.

La curiosidad en la vida, en torno a la vida, la creatividad, la satisfacción de las necesidades a las que el acto de conocer se encuentra ligado, todo eso implica actividad metódica, procesos, rutina. La vida nos coloca frente al problema de saber hasta qué punto, sin prescindir de la rutina, somos capaces o no de escapar de

la rutina de la vida misma. Hasta qué punto permanecemos creadores, inquietos, insatisfechos; hasta qué punto vamos siendo capaces de siempre preguntarnos y de no dejar nunca de asustarnos.

Por eso, aquí y ahora, me siento como si ésta fuera la primera vez que una Universidad me otorga el título de Doctor *Honoris Causa*. Por eso he estado durante todo el tiempo de esta ceremonia viviendo intensamente las reales emociones que me invaden.

Hay algo, sin embargo, que vengo repitiendo en celebraciones como ésta y en las que a veces debo hablar.

Voy evitando hacer discursos formales o discursos incluso no tan formales sobre temas de mi campo de reflexión.

He preferido, hasta ahora, hablar con palabras de buen querer, de agradecimiento o de reconocimiento por el estímulo y el desafío que recibo de Universidades como la vuestra.

Palabras de buen querer y de reconocimiento en las que hablo de mi gratitud a Elza, a quien tanto tanto debí y debo, y a quien tanto amé y a quien jamás olvidaré. En verdad, con Elza aprendí un mundo de cosas, pero, sobretudo, con ella aprendí que cuanto más amamos, más podemos amar. Con ella aprendí la fuerza de la comprensión, el poder de la grandeza de espíritu, de la humildad, la importancia de la capacidad de no idealizar a aquel o a aquella a quien amamos, de entenderle o entenderla en su indigencia, en sus limitaciones. Con ella aprendí que el amor que libera es aquel en que los amantes *permanecen* porque *pueden partir y parten* si prefieren no quedarse. Libremente permanecen o parten.

Con ella aprendí que la pasión es necesaria en el acto de amar, pero no es suficiente. Si, por un lado, la pasión no se alarga en amor y, por el otro, el amor nutrido en la pasión no amplía la pasión dándole significado a cada paso, a cada movimiento, mueren la pasión y el amor.

Fui justamente aprendiendo tanto con ella y a ella algo enseñando, que crecí y juntos crecimos. Fue aprendiendo con ella que no es posible un amor fuerte, grande, verdadero que sea inmune al dolor e indiferente al goce, que entendí la inviabilidad para los que aman tanto de la satisfacción que inmoviliza como de la insatisfacción que sólo inquieta. Sólo amamos plenamente en la tensión dialéctica entre la paz y la inquietud, entre permanecer y partir, entre el miedo y el coraje de amar, de vivir, de morir, de renacer.

Fue con su enseñanza que aprendí, que confirmé, ya sin ella en el mundo, que para vivir tendría que abrirme a la vida de nuevo. Y es porque con ella aprendí y reaprendí a vivir, que ahora, aquí, en una celebración académica no temo hablar así, hablar así de la belleza de la vida.

Estoy, aquí y ahora, recibiendo esta consideración académica precisamente porque, por mí mismo y por la influencia de Elza a quien se une hoy la presencia de Nita, nunca dicotomicé el placer de vivir, de amar, del placer de conocer más rigurosamente el mundo.

Nunca acepté que pudiera haber incompatibilidad entre una actitud científica y el placer de vivir.

Me gustaría también, ya que estoy hablando palabras de buen querer y de reconocimiento, subrayar aquí cuánto debí y continúo debiendo, en el proceso de mi formación permanente, no tanto a la práctica académica intensa que he tenido, sino a trabajadores de campos y ciudades de diferentes partes del mundo. A campesinos y trabajadores urbanos, mujeres y hombres con quienes voy aprendiendo y, al aprender con ellas y ellos, igualmente voy enseñando. Aprendiendo y enseñando que no es posible cambiar las personas, embellecer el mundo, sin transformar radicalmente sus estructuras.

Cada vez que me festejan como ahora pienso en ellos y ellas, trabajadoras y trabajadores del campo y de la ciudad, de América Latina, de África, del mundo, con muchos de los cuales he estado a la búsqueda de mejores tiempos.

Quiero finalmente agradecer a la Universidad de Barcelona, a sus autoridades, a sus profesores y profesoras, a sus estudiantes y a su cuerpo administrativo la honra de hacerme uno de sus doctores.

Me siento ahora más responsabilizado que antes y prometo hacer lo posible para no desmerecer la confianza puesta en mí.

PAULO FREIRE
Enero de 1988