

DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN. A PROPÓSITO DE LA TEORÍA EDUCATIVA DE PAULO FREIRE

DR. JOSÉ GONZÁLEZ MONTEAGUDO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

PONENCIA PRESENTADA AL CONGRESO INTERNACIONAL:
“LA EDUCACIÓN EN EL TERCER MILENIO”
SEVILLA, 18 AL 21 DE SEPTIEMBRE DE 1997
(SECCIÓN 4)

INTRODUCCIÓN.

En el presente trabajo nos proponemos discutir el concepto de democracia, así como la relación entre democracia y educación en la obra del pedagogo brasileño Paulo Freire, muerto en mayo de 1997. Para abordar esta tarea, en primer lugar planteamos una discusión en torno al concepto de democracia y a las relaciones que podemos postular entre democracia y educación. En este primer apartado tratamos de ofrecer una revisión de estas temáticas acudiendo a diferentes fuentes y perspectivas, para poder tratar la cuestión desde una perspectiva plural.

En segundo lugar, presentamos algunos conceptos claves de la pedagogía freiriana y señalamos la vocación democrática y participativa de esta propuesta pedagógica. El comentario sobre Freire no pretende ser, ni mucho menos original (lo cual sería una imperdonable ingenuidad por nuestra parte, habida cuenta tanto de la claridad expositiva de Freire como de las numerosas exposiciones de su pensamiento realizadas en nuestro contexto por sus discípulos y otros expertos). Simplemente esperamos mostrar la potencialidad teórica y práctica de Freire en el momento social y educativo actual, y ello rescatando a Freire del ámbito de la educación popular y de la educación de adultos, para situarlo como un referente importante de cara a los procesos educativos y escolares en diferentes contextos y ámbitos.

1. LA DEMOCRACIA. RETOS E INTERROGANTES.

“Si hubiese un pueblo de dioses, se gobernaría democráticamente. Mas un gobierno tan perfecto no es propio para los hombres” (Rousseau, 1990). Con su sagacidad acostumbrada, el filósofo ginebrino sintetiza de manera magistral a un tiempo el atractivo de la democracia y las dificultades de la empresa democrática. Sus palabras siguen teniendo hoy un profundo eco.

El desfase actual entre el viejo orden político y las nuevas realidades sociales es cada vez mayor . Como indica un tratadista político, *“en el momento actual se está optando por mantener una defensa a ultranza de la vieja normalidad, atrincherarse en las viejas instituciones y estructuras... [Existe]... una creencia generalizada entre nosotros que tiende a considerar el actual sistema político como el mejor de los sistemas ‘posibles’, cuando en realidad es tan sólo el mejor de los sistemas ‘hasta ahora conocidos’ . Esto ha traído como consecuencia una renuncia en toda regla, por parte de los actuales sistemas políticos, a la búsqueda permanente de la ‘utopía’ democrática entendida como una crítica de lo que es y una representación de lo que debe ser”* (Jáuregui, 1994, 14). Uno de los objetivos del presente trabajo consiste en discutir las tensiones y las dificultades asociadas a la democracia en los momentos actuales y en el futuro inmediato, tanto en el plano social y político como en el ámbito más restringido de la educación y la escuela.

Las incertidumbres que atenazan a la democracia (entendida en un sentido amplio como un ideal tendente a la consecución de la plena libertad e igualdad de todos los seres humanos) son las mismas que envuelven otros ámbitos de nuestra vida económica, social, cultural y personal. Ante la llegada del tercer milenio, las dudas nos asedian. En los círculos académicos, como señaló Henry Kissinger hace poco, hay *“una afirmación cada vez más extendida de la relatividad de todas las creencias, y dudas sobre la propia validez de la civilización occidental”* (cit. en Pfaff, 1996, 67). Nos encontramos, pues, en un buen momento para preguntarnos sobre las razones que nos asisten para hablar de progreso como concepto válido. *“El primer milenio frustró las expectativas de quienes creían en el Día Final y el fin de la historia. El segundo milenio concluye con la duda del optimismo secular de los tiempos modernos y la historia iniciando una senda sin ruta”* (Pfaff, 1996, 67). Existe una amplia creencia en que el futuro será peor que mejor. Los proyectos de mejora basados en la religión, la reforma y la revolución han fracasado a lo largo del siglo que ya acaba. Existen muchos síntomas que expresan una sensación de nihilismo epistemológico (Pfaff, 1996, 81), en el sentido de que la historia estaría dominada por fuerzas incognoscibles y, en consecuencia, incontrolables. Y, además, las propias estructuras intelectuales utilizadas hasta ahora para demostrar la idea de progreso y la bondad del futuro han quedado descartadas o desacreditadas. Nuestra intención, al tratar sobre la democracia y la educación, consiste en resituar estos dos ámbitos en el escenario incierto ya reseñado y en mostrar, a partir de la teoría educativa freiriana, las alternativas en positivo que pensamos que hay que explorar en la práctica. De esta forma, vamos a defender una opción de compromiso, y, por tanto, nos sentimos ajenos a la aceptación pragmática, el optimismo sostenido y el pesimismo cínico, que son diferentes reacciones adaptativas ante la modernidad tardía señaladas por Giddens (cit. en Zubero, 1996, 22).

Al hablar de democracia, nos vamos a referir no tanto a los sistemas políticos democráticos empíricamente instituidos (por ej., democracias representativas multipartido) como a los modelos democráticos formulados por los teóricos y especialistas (seguimos las exposiciones de: Giddens, 1995, 366-377 y Jáuregui, 1994, 87-140). Básicamente, podemos diferenciar dos grandes modelos democráticos: por un lado, los modelos elitistas, competitivos, liberales, neo-liberales y pluralistas; y por el otro lado, los modelos participativos, radicales y de democracia directa..

Los modelos elitistas tienen su origen en la obra de Max Weber. Este autor consideró que la democracia directa y participativa era incompatible con el

funcionamiento de una sociedad altamente compleja, pues ésta demanda un elevado conocimiento técnico. La exigencia de sistemas administrativos a gran escala de carácter permanente lleva a Weber a la conclusión de que hace falta un personal burocrático especializado. Esto le lleva a postular un gobierno de las élites y a subrayar la importancia del liderazgo democrático. Estas ideas de Weber son recogidas por Schumpeter, que define la democracia como un método basado en las elecciones libres y en la lucha competitiva por el voto. Esta restrictiva definición lleva a confundir la esencia de la democracia con su eficacia y a convertir a las élites en el núcleo de los sistemas democráticos. Esta concepción también devalúa el papel de los ciudadanos, de los cuales se supone que no tienen interés por los asuntos públicos y que carecen de la formación adecuada para la toma de decisiones políticas. A fin de cuentas, la teoría competitiva de la democracia sustituye la participación política de los ciudadanos por el liderazgo de una serie de organizaciones jerárquicas. En los modelos liberales de democracia, ésta se considera limitada al ámbito estrictamente político (Sotelo, 1995, 56-57).

Los modelos de democracia participativa, directa o radical son relativamente recientes (aunque se relacionan, en parte, con la Grecia Clásica y con algunos teóricos como Rousseau y Mill), y suponen, en conjunto, una crítica fuerte a los modelos liberales ya comentados, así como a las insuficiencias y a los déficits de los sistemas políticos democráticos existentes actualmente. Los modelos participativos están relacionados con el auge de los nuevos movimientos sociales que se produce a partir de los años sesenta, así como con el concepto de participación ciudadana (sobre los movimientos sociales y la participación, cf. Jáuregui, 1994, 228-265; Zubero, 1996; Luque, 1995, 100-113). En estos modelos el concepto de individuo es sustituido por el de ciudadano. La participación tiene como objeto fundamental la democratización del espacio público, entendiéndolo por tal tanto el ámbito de las instituciones políticas (estatales, autonómicas y locales) como el ámbito de la sociedad civil. La participación debería afectar tanto a los fines perseguidos como a los medios puestos en juego para la consecución de las metas en cuestión. El concepto de participación se aplica a los diferentes ámbitos de la vida social. Por ello, este enfoque defiende el establecimiento de controles democráticos y una gestión democrática no sólo en el terreno político, sino también en los terrenos económico, cultural, educativo, tecnológico, etc. Según R. Williams (cit. en Carr, 1993, 55-56), vivimos dentro de una larga revolución, que implica una triple transformación en los ámbitos político, industrial y cultural-educativo. Las revoluciones cultural, industrial y democrática no podemos verlas como procesos separados, sino como elementos de un todo en interacción. Sólo así podremos comprender la realidad de nuestra condición inmediata y los términos del cambio.

La democracia participativa también presupone la democratización de las instituciones propias de la democracia representativa, la descentralización política y la creación de canales alternativos de información. Igualmente, pretende criticar y cuestionar el papel jerárquico y profesionalizante de los líderes políticos y sociales.

Como señala Luque (1995, 100), en comparación con los modelos convencionales, los modelos participativos se presentan mucho más idealistas y utópicos, aunque moralmente parecen más atractivos. En este sentido, Carr y Hartnett contraponen el modelo moral de democracia al modelo de mercado (Carr y Hartnett, 1994, 81ss.). El modelo moral se enraiza en la tradición de la Grecia Clásica y en teóricos como Rousseau, Mill y MacPherson. Desde este modelo, la democracia se con

El modelo moral se enraiza en la tradición de la Grecia Clásica y en teóricos como Rousseau, Mill y MacPherson. Desde este modelo, la democracia se concibe como una forma de vida social justificada intrínsecamente y constituida por el cuerpo de valores de la igualdad política. Se trata del modo de vida en el cual los individuos son capaces de desarrollar sus capacidades humanas mediante la participación en la vida de su sociedad. De esta forma, una sociedad democrática sería aquella en la cual los ciudadanos disfrutan de iguales oportunidades para el autodesarrollo, la autorrealización y la autodeterminación. El modelo moral concibe la democracia como un ideal y como un proceso inacabados. Ello implica que se consideran las formas democráticas actuales como algo histórico y situado, susceptible de evolución. Los seres humanos son concebidos como animales sociales y políticos, que consiguen su realización personal participando en la vida comunitaria de su sociedad. Para poder desarrollarse esta visión de la democracia, hace falta que exista una ciudadanía bien informada, capaz de participar en el debate público y de tomar decisiones con un conocimiento fundado de los problemas objeto de discusión. Más que un sistema político, el modelo moral de democracia representa la expresión política de los valores de igualdad, libertad entendida como autonomía, tolerancia, solidaridad e imparcialidad (cf. Jáuregui, 1994, 36-45 y Cortina, 1993, 18-19; sobre la tolerancia, puede verse el valiente alegato de Locke, 1990, escrito originalmente en 1689).

Cortina (1995, 22-24) relaciona la democracia con la moral dialógica, comprometida con la potenciación del carácter dialógico de la racionalidad humana, con vistas a una discusión abierta dirigida a hallar la verdad de las proposiciones teóricas y la corrección de las normas prácticas (sobre el diálogo y la alteridad, cf. Ramírez Garrido, 1995, 108-111). En este modelo, la participación social tiene una gran importancia. La participación es un proceso dinámico, que parte de una toma de conciencia de la situación o problemática existente y supone, en un segundo momento, la implicación activa en los cambios pertinentes, a partir de esa toma de conciencia (Sánchez Vidal, cit. en Luque, 1995, 106).

Por su lado, el modelo de mercado (cf. Carr y Hartnett, 1994, 81ss.) considera la democracia como el sistema político justificado extrínsecamente que resulta más efectivo para asegurar el principio de la libertad individual con vistas a la consecución de los intereses privados con una mínima interferencia del estado. La democracia sería un concepto descriptivo pretendidamente neutro y su consecución se relaciona meramente con ciertas condiciones empíricas (elecciones periódicas, sufragio universal, existencia de partidos políticos rivales, sistema de gobierno representativo, liderazgo político centralizado, existencia de una prensa libre y poder judicial independiente). Los seres humanos son concebidos como individuos privados, que constituyen relaciones sociales de cara a satisfacer sus propias necesidades personales. La democracia se lleva a cabo en una sociedad con economía competitiva de mercado, intervención estatal mínima, una ciudadanía políticamente pasiva y un fuerte liderazgo político, guiado por principios liberales.

Las discusiones sobre la democracia (y sobre los conceptos asociados a ella: libertad, igualdad, participación, etc.) realizadas en los últimos años están muy relacionadas con el acelerado proceso de cambio en todos los órdenes de las sociedades occidentales, que caracteriza a la modernidad tardía, a la postmodernidad y a la sociedad postindustrial. Se trata de denominaciones que señalan, desde diferentes ángulos, el agotamiento, el cuestionamiento o la crisis asociados al proyecto ilustrado,

racionalista y progresivamente evolutivo de la modernidad (sobre la sociedad postindustrial, cf. Giddens, 1995, 700-706; sobre la postmodernidad y sus rasgos, seguimos a Hargreaves, 1996, 29-116 y Lyon, 1994).

En la temprana contribución de D. Bell de 1973, este autor ya puso de relieve que el orden postindustrial se caracteriza por un crecimiento de las ocupaciones de servicios a expensas de la producción de bienes materiales. En este nuevo contexto, la producción del llamado conocimiento codificado (es decir, información coordinada y sistematizada) es el recurso estratégico del que depende la sociedad. Por otra parte, en el plano de la cultura, la ética del trabajo va siendo sustituida por un estilo de vida más libre, orientado hacia la búsqueda del placer.

La modernidad se basa en las creencias de la Ilustración, en el sentido de que es posible transformar la naturaleza y lograr el progreso social a través del conocimiento científico y tecnológico, y su aplicación racional a la vida económica y social. La crisis de la modernidad aflora a partir de los años sesenta. Desde el punto de vista económico, el colapso de los años setenta (en particular la crisis mundial del petróleo de 1973), evidenció la saturación y el agotamiento del funcionamiento convencional de los mercados. Desde entonces, la economía ha sufrido una transformación vertiginosa, que ha conducido a fenómenos como la deslocalización y la mundialización. Desde el punto de vista político, la crisis de la modernidad se manifiesta en la crisis del estado del bienestar y en el auge de nuevos movimientos sociales que han cuestionado las concepciones liberales sobre el funcionamiento de la democracia representativa.

Al trazar un balance del contexto cambiante que caracteriza el paso de la modernidad a la postmodernidad, Hargreaves (1996, 73ss.) enumera estos aspectos:

* Auge de las economías flexibles, lo cual se manifiesta en los procesos de trabajo, los mercados laborales, los productos y las pautas de consumo. La aparición de una economía basada en el conocimiento (sobre la sociedad de la información, cf. Delors, 1996, 68-72) ha supuesto cambios profundos de la estructura ocupacional y social, con un aumento espectacular del sector servicios.

* La globalización y mundialización, que implica un intercambio económico (y no sólo económico) a nivel planetario de productos, tecnologías, servicios e industrias.

* El final de las certezas. La confianza en los sistemas de creencias universalizadores (lo que se ha llamado “los grandes relatos”) se ha reducido de manera progresiva, tanto en la versión religiosa (tradición judeocristiana, etc.) como en la versión secularizada (paraísos tecnológicos, utopías marxistas y liberadoras). En este sentido, estamos pasando de las culturas de la certeza a las culturas de la incertidumbre a causa de la difusión a escala global de la información, de las migraciones y los viajes, y a la compresión del tiempo y del espacio.

* El cuestionamiento del yo y de la identidad personal. En el mundo postmoderno, el yo considerado antaño como algo sustancial se considera cada vez más como simple constelación de signos. Parecería que la crisis de las

certezas morales, científicas y epistemológicas conduce a concluir que la única realidad inteligible es la del lenguaje, el discurso, la imagen, el signo y el texto. . Así, las identidades se convierten en textos transitorios que se podrán construir y deconstruir a voluntad.

Este conjunto de cambios supone un nuevo escenario en el cual contemplar los problemas y las tensiones de la democracia. Por sugerir un ejemplo de esto, sólo tenemos que pensar en los cambios económicos asociados a la sociedad de la información y de la comunicación, y su posible impacto en la concepción de la democracia. A este respecto, un autor escribe: *“Es razonable suponer que, cuando la economía norteamericana esté más basada en la información y la forma de trabajo pase de la actividad manual a la del conocimiento, aumente la preocupación por el continuo progreso y el aprendizaje de los ciudadanos y empleados. Es más, las condiciones laborales requerirán que se aprenda a funcionar bien en grupos, ejercitar una autodisciplina considerable, mostrar lealtad al mismo tiempo que se mantienen las facultades críticas, respetar los derechos de los demás y, a la vez, esperar que le respeten a uno... Esta lista de características podría ser también la de las virtudes del ciudadano en una democracia”* (Schlechty, cit. en Hargreaves, 1996, 76).

A juicio de Carr (1993, 65-69; 1995, 103-111), la obra de Dewey supone un enfoque original sobre el problema de la democracia que, por un lado, remite al proyecto ilustrado, en el sentido de que reivindica los ideales emancipadores clásicos, y que, por otro lado, permite su entronque con la postmodernidad, en el sentido de que reivindica la experiencia frente al conocimiento, la contingencia frente a la certidumbre y el cambio frente a la estabilidad.

Para Dewey, *“una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente”* (Dewey, 1990, 82). La sociedad democrática ha de procurar que las oportunidades intelectuales sean accesibles a todos en forma equitativa y fácil; esto supone también procurar *“... que sus miembros sean educados para la iniciativa y la adaptabilidad personales. De otro modo, éstos se verán abrumados por los cambios a que estarán sometidos y cuya significación o conexión no percibirán. El resultado será una confusión, en la que unos pocos se apropiarán de los resultados de las actividades ciegas y dirigidas externamente de los demás”* (Dewey, 1990, 82). A partir de aquí, Dewey conecta el ideal democrático con la necesidad de una educación dirigida a crear, desarrollar y tutelar el impulso democrático. Por eso, considera la educación el método fundamental para el progreso social. La tarea de las escuelas sería, pues, ofrecer un modo de vida asociado que funcione como sociedad embrionaria facilitadora del espíritu democrático. Esto podrá realizarse cultivando el “hábito de la inteligencia”, es decir, el hábito de la confrontación y resolución de problemas mediante la investigación reflexiva, la deliberación colectiva y el debate racional. La educación liberal y democrática aspira a potenciar el principio cooperativo, en detrimento de la competición personal: *“El obstáculo particular más grande en el camino hacia la introducción en las escuelas de esa conexión con la vida social que los reformadores de la educación ven como deseable es, en gran parte, la competición personal y el deseo de beneficio privado en nuestra vida económica... Sólo en una sociedad basada en el principio cooperativo pueden ser llevadas a la práctica las ideas de los reformadores educacionales”* (Dewey, cit. en Carr, 1993, 68). Según Carr (1995, 102), hemos de contemplar la democracia no como un orden social universalmente válido, sino como un

proyecto humano contingente que surge en determinadas circunstancias y que ahora ha de reinterpretarse y revisarse de manera que satisfaga las nuevas condiciones sociales y culturales que articula y describe la idea de postmodernidad. De este modo, Carr reivindica la concepción de Dewey de la democracia como un experimento realizado en cooperación. Dewey resulta un recurso muy útil para no mirar el postmodernismo como una amenaza hacia la educación emancipadora, sino como un instrumento para conseguir esos objetivos liberadores. Esto implica una reconstrucción de las tradiciones educativas ilustradas y una comprensión cabal de la relación entre educación y democracia.

Según Sotelo (1995, 56-57), la concepción liberal de la democracia, al limitar al ámbito estrictamente político el alcance de la democracia, rechaza que pueda hablarse de la democratización de otros ámbitos sociales diferentes del político. Por eso, desde esta perspectiva, no tiene sentido relacionar la democracia con la educación. En cambio, desde la concepción fuerte y rousseauiana de la democracia, tendría sentido hablar de una educación democrática, entendida como aquella que se imparte a todos por igual, es decir, entendida como una enseñanza para todos. Este enfoque resalta la importancia de la individualidad y el papel activo del educando. Finalmente, la relación entre democracia y educación puede tener un contenido más pedagógico. En este caso, se trataría de promover una enseñanza que prepare para la convivencia democrática y para la autonomía ciudadana, mediante el empleo de métodos y contenidos educativos *ad hoc*.

Al referirnos a las relaciones entre democracia y educación, debemos tener en cuenta que las diferentes concepciones políticas e ideológicas van a implicar un determinado enfoque sobre el curriculum escolar. Carr (1993, 60-61) menciona tres grandes ideologías educativas. La ideología clásica adopta una perspectiva política conservadora, concibe la sociedad desde el punto de vista elitista, enfatiza la continuidad cultural, persigue la excelencia, establece una diferenciación rígida de las materias y emplea formatos metodológicos y evaluativos formales. La ideología progresista adopta una perspectiva política liberal o comunitaria, concibe la sociedad desde una óptica igualitaria, persigue la mejora social, centra los contenidos curriculares alrededor del niño, emplea métodos de descubrimiento y evalúa informalmente el progreso del alumno. La ideología vocacional adopta una perspectiva política tecnocrática, tiene una visión meritocrática de la sociedad, otorga gran importancia a la rentabilidad económica, centra el curriculum en la actividad laboral y usa métodos prácticos dirigidos al cultivo y evaluación de destrezas prácticas. Cada una de estas tres ideologías (la clásica, la progresista y la vocacional) nos conducen a diferentes concepciones sobre la democracia.

2. LA TEORÍA EDUCATIVA DE PAULO FREIRE. UNA APUESTA POR EL TALANTE DEMOCRÁTICO.

La obra de Paulo Freire representa a nuestro juicio una propuesta teórica y práctica de amplio alcance. En los comentarios que siguen no pretendemos hacer una exposición sistemática de este autor, sino solamente mostrar, a través de la presentación de algunas temáticas freirianas, la riqueza de sus planteamientos y la potencialidad de los mismos para desarrollar y profundizar en el *ethos* democrático. Hacer balance de Freire es hacerlo también de una parte importante de la modernidad pedagógica emancipatoria en su versión radical. Pensamos que la propuesta freiriana es, más que un conjunto cerrado y codificado de proposiciones teóricas y prácticas, un talante y una determinada manera de pensar y hacer la educación.

La importancia de la obra de Freire no hace sino crecer, y pensamos que su muerte reciente será un factor que acrecentará su influencia y su presencia en los ámbitos académicos y educativos. Se trataba, sin duda, del pedagogo vivo más conocido de los últimos años. Con él, el siglo XX se cierra definitivamente, hablando desde una óptica pedagógica. Freire sigue la estela de los grandes renovadores de la educación de nuestro siglo (desde Dewey y Freinet a Makarenko y Rogers). Pero por razones geográficas (inicia sus trabajos en Brasil, y no Europa continental o los países anglosajones, y además la mayor parte de su trabajo pedagógico ha tenido que ver con el Tercer Mundo), políticas (se trata de un autor marxista, admirador del Che y de líderes revolucionarios africanos como Amílcar Cabral), temáticas (se ha dedicado preferentemente a la alfabetización de adultos, ámbito que ocupaba una posición marginal en las preocupaciones pedagógicas hasta hace sólo varias décadas), cronológicas (Freire ha desarrollado su pedagogía a partir de comienzos de los sesenta, y por tanto ha vivido los procesos de descolonización, el auge de los nuevos movimientos sociales, las revueltas antiautoritarias, la crisis de la escuela, los procesos de reformas educativas, los conflictos políticos del Tercer Mundo, el ascenso y el declive de las guerrillas revolucionarias, el auge y la caída de los países del socialismo real incluyendo los fenómenos todavía recientes de 1989, las experiencias revolucionarias latinoamericanas, las dictaduras militares, etc.) y hasta personales (se trata de una personalidad arrolladora, con una gran capacidad para la comunicación, pero a la vez dotado de una gran firmeza en sus posiciones), por todas estas razones, su figura goza hoy de un gran reconocimiento tanto en los círculos académicos como en los organismos internacionales y en otros ámbitos políticos, religiosos, culturales y educativos no formales. Para la izquierda pedagógica, representa una figura señera, que ha sabido armonizar en una teoría y en una praxis de una gran coherencia lo mejor de la tradición emancipadora, crítica y radical. La obra de Freire posee un talante autorreflexivo y crítico que no podemos dejar de mencionar. Normalmente se ha negado a revisar y ampliar sus obras publicadas, pero en los libros sucesivamente editados encontramos una constante necesidad de volver sobre las propias posiciones y de alentar la autocritica. En este sentido, la publicación en 1992 (en español, en 1993) de *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido* (Freire, 1993), supone una vigorosa muestra de capacidad analítica y reflexiva en torno a la propia obra, a sus orígenes y evolución, a su contexto de creación, etc. Este libro, dice Freire, “... es un libro así, escrito con rabia, con amor, sin lo cual no hay esperanza. Una defensa de la tolerancia –que no se confunde con la connivencia- y de la

radicalidad; una crítica al sectarismo, una comprensión de la postmodernidad progresista y un rechazo de la conservadora, neoliberal” (Freire, 1993, 10).

Para Freire, la educación, que es necesidad ontológica de humanización, es una actividad esencial y radicalmente política, ideológica y axiológica. Freire combina las antropologías existencialistas y fenomenológicas (con su énfasis sobre la libertad y la subjetividad) con las concepciones marxistas (que ponen el acento en la problemática de la ideología, el poder y la dominación). Esta combinación de perspectivas tan dispares conforma un humanismo socialista que sigue las huellas de autores como Erich Fromm, antaño leído con profusión y hoy injustamente olvidado.

El modelo antropológico freiriano implica una comprensión crítica del hombre en tanto ser que existe en el mundo y con el mundo. La conciencia es una propiedad exclusiva de los sujetos humanos. La conciencia y la acción humanas poseen las notas distintivas de reflexión, intencionalidad, temporalidad y trascendencia. Las relaciones de los hombres con el mundo son históricas. La actividad humana se produce a partir de la interacción creativa con el entorno, lo cual supone destacar la importancia del trabajo y de la cultura (Freire, 1990, 85ss.). El hombre es un animal simbólico, un ser caracterizado por la comunicación y por el lenguaje. De aquí se deriva la importancia del diálogo y el propio carácter dialógico de los hombres.

La importancia asignada por Freire a la práctica y su dedicación sobre el terreno a los programas de alfabetización no han hecho que descuide la relevancia de la teoría y del estudio teórico. Y esto nos parece una cuestión a subrayar, porque a veces en los ambientes educativos se quiere relacionar a Freire con una supuesta pedagogía facilona y espontaneista, ignorando que también defiende la importancia del estudio personal y disciplinado. A propósito de este tema, escribe: *“La escuela que necesitamos urgentemente es una escuela en la que realmente se estudie y se trabaje. Cuando criticamos el intelectualismo de nuestras escuelas, no pretendemos defender una posición para la escuela en la que se diluyesen disciplinas de estudio y una disciplina para estudiar... El intelectualismo combatido es precisamente esa palabrería hueca, vacía, sonora, sin relación con la realidad circundante... Tenemos que cuidarnos de este tipo de intelectualismo, así como de la posición llamada antitradicionalista que reduce el trabajo escolar a meras experiencias de esto o aquello, y a la que le falta el ejercicio duro, pesado, del estudio serio y honesto del cual resulta una disciplina intelectual” (Freire, 1993, 109; el texto cit. es de 1961).*

Freire es un pensador decididamente dialéctico. Para él, los pares conciencia y mundo, teoría y praxis, individuo y sociedad, crítica y posibilidad, educador y educando, etc., todos estos binomios conforman una relación problemática pero necesaria. Esto le permite superar las concepciones reduccionistas del idealismo y el solipsismo, por un lado, y del mecanicismo y el objetivismo, por el otro. Lo social y lo individual no pueden contemplarse como conceptos excluyentes, sino todo lo contrario: *“Al formular una teoría de la educación sería conveniente evitar tanto una negación de lo social, lo objetivo, lo concreto y material, como una excesiva insistencia en el desarrollo de la conciencia individual. En la comprensión del rol de la objetividad es necesario también estimular el desarrollo de la dimensión social” (Freire, en Freire y Macedo, 1989, 65).*

La crítica a las posiciones políticas, sociales y pedagógicas pretendidamente neutrales es uno de los argumentos más repetidos en la obra escrita freiriana. *“Nos es imposible –escribe– escapar al mundo real sin asumir críticamente nuestra presencia en él. Si, por ejemplo, estamos en el campo de la ciencia, podemos tratar de ‘ocultarnos’ en lo que consideramos la neutralidad de los objetivos científicos... Si trabajamos en ciencias sociales, podremos abordar la sociedad que estudiamos como si no participáramos de ella. Según nuestra famosa imparcialidad podemos abordar este mundo real como si estuviésemos usando ‘guantes y mascarillas’ para no contaminar ni quedar contaminados”* (Freire, 1990, 117). La separación entre la educación y la política, sea por ingenuidad o por astucia, es algo no sólo irreal, sino peligroso, puesto que *“pensar en la educación desconectada del poder que la establece... reduce la educación al ámbito de las ideas y de los valores abstractos, que el educador alimenta en el interior de su conciencia sin darse cuenta del condicionamiento que lo hace pensar de ese modo”* (Freire, en Freire e Illich, 1986, 30). Sólo cuando percibimos el mito de la neutralidad de la educación podemos comprender las diferencias que existen entre una práctica verdaderamente crítica y la práctica no crítica, sea en su versión ingenua, sea en su versión astuta (cf. Freire y Macedo, 1989, 57).

Esta crítica de la neutralidad y del tecnicismo supone en Freire una atención especial a los temas del poder, las desigualdades, la ideología y los mitos ideológicos. Hay que decir que en Freire las desigualdades primariamente son relativas a las diferencias de clase social, aunque en los últimos años ha reconocido la importancia de otras diferencias, obviadas en el marxismo tradicional, como son las de género (cf. Freire, 1993).

Enseñar y aprender para Freire son formas específicas del conocer humano. Por eso, la pedagogía de Freire no puede entenderse sin enmarcarse en el ámbito epistemológico. La actividad cognoscitiva humana implica una actitud crítica e investigativa, así como una apertura al diálogo y a la alteridad.

Freire formula dos grandes modelos educativos, que sólo pueden aprehenderse cabalmente en su mutua oposición. El modelo bancario supone la existencia de un educador que lo sabe todo y de un estudiante que lo ignora todo. La enseñanza se entiende aquí como depósito, transmisión e instrucción mecánica. La actividad educativa se desarrolla de acuerdo con una rígida previsión, en base a textos escritos formalistas y de espaldas a la realidad personal y social de los estudiantes. En el modelo liberador, por el contrario, la tarea educativa se sustenta en la idea de que tanto educador como educando saben y aprenden a la vez que enseñan (aunque Freire no es un pedagogo libertario o espontaneísta, y piensa que los papeles de educadores y educandos no se pueden identificar). La enseñanza se entiende como una actividad problematizadora, crítica e investigativa, que tiene por objeto desvelar la realidad para poder situarnos todos (no sólo los educandos, también los educadores) de una manera más lúcida y crítica en nuestro mundo. En el modelo liberador, los contenidos programáticos de la educación son abiertos y no formalistas y están sometidos a un debate democrático de cara a su selección y tratamiento.

La importancia del educador y de su papel viene siendo resaltada por Freire en todos sus escritos. El educador debe asumir una profunda coherencia entre el discurso que pronuncia y la práctica que desarrolla. El educador se mueve entre varios polos tensionales: la palabra y el silencio; la práctica y la teoría; y el aquí y ahora suyos en

relación con el aquí y el ahora de los educandos (cf. Monclús, 1988, 131-135). La relación educativa es una relación de diálogo y de apertura, basada en la autonomía y la libertad tanto del educador como de los educandos, en la línea del pensamiento existencialista tan apreciado por el pedagogo brasileño. *“El educador –escribe Freire- tiene que ser un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios y todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los educandos”* (Freire, 1978, 18). Freire opina que el educador progresista (él prefiere llamarlo revolucionario) ha de rechazar los valores dominantes que se imponen a la escuela, porque su aspiración debe ser la transformación del *statu quo* (Freire y Macedo, 1989, 131-132). Esto implica una crítica a las teorías de la reproducción, lastradas por su exagerado mecanicismo.

Freire concreta sus aportaciones en el llamado método psicossocial de alfabetización (cf. Freire, 1989, 97-149; Echeverría, 1976, 77-96; Arroyo, 1973, 112-139). Las propuestas metodológicas están al servicio de una determinada teoría del conocimiento puesta en práctica y en coherencia con ella. Y esta epistemología depende de una opción política previa (Freire, 1978, 18). Así, dispositivos metodológicos, concepciones sobre el conocimiento y el saber, y opciones ideológicas y axiológicas, conforman una especie de trípode pedagógico cuyos tres elementos se implican mutuamente. La apuesta de Freire por un método de alfabetización y de concienciación de clara vocación problematizadora supone una aportación de primer orden no sólo en el campo de la alfabetización, sino en el más amplio de la comunicación educativa y del estudio del lenguaje humano. El método posee un carácter inductivo (se parte de la realidad existencial inmediata, aunque se trata de trascenderla y ampliarla), dialógico (se desarrolla en base a la discusión colectiva) y problematizador (se trata de cuestionar la realidad para conocerla, criticarla y cambiarla, a la vez que este proceso supone un aprendizaje crítico y situado de la lengua escrita). Para Freire, la existencia del conflicto y su desvelamiento son características básicas de esta educación de clara vocación indagadora. El pedagogo brasileño llega a decir, en una de tantas frases breves pero cargadas de fuerza, que *“el conflicto... es la comadrona de la conciencia”* (Freire, 1990, 116).

La democracia resulta para Freire un concepto fundamental. Por razones históricas y geográficas, Freire ha vivido la sinrazón de las dictaduras latinoamericanas y ha sufrido la cárcel (por un corto espacio de tiempo) y el exilio. Pero aparte de las vicisitudes personales, Freire considera la sociedad democrática como un ideal que se construye, que se conquista y se recrea día a día. La relación entre el analfabetismo y la democracia está clara: *“El analfabetismo constituye una amenaza para la estructura misma de la democracia; debilita los principios democráticos de una sociedad. De no ser combatida a nivel mundial, la crisis del analfabetismo habrá de exacerbar aún más*

la fragilidad de las instituciones democráticas y la injusticia y asimetría de las relaciones de poder que caracterizan a la naturaleza de las democracias contemporáneas” (Freire y Macedo, 1989, 9). De esta forma, la alfabetización crítica se convierte en una condición necesaria para formar ciudadanos capaces de desenvolverse autónomamente en la sociedad democrática. Esta alfabetización hemos de entenderla en el más amplio sentido, incluyendo dentro de ella el sistema educativo formal (desde la educación infantil a los estudios universitarios), así como los procesos educativos no formales e informales. La alfabetización no se relaciona sólo con el lenguaje escrito, sino con la multiplicidad de códigos, signos y mensajes que produce una sociedad tan compleja y plural como la actual. Concebida en este amplio sentido, la alfabetización debe entenderse como *“la capacidad individual o grupal de situarse históricamente..., de decodificarlos mensajes de los medios de cultura..., [de] contradecir las interpretaciones oficiales de la realidad social, económica y política..., [de] efectuar evaluaciones críticas de los acontecimientos, o de hecho, de intervenir en los mismos”* (Aronowitz, cit. en Freire y Macedo, 1989, 36).

Freire reivindica *“... la ampliación, profundización y superación de la democracia puramente liberal, sin despreciar el corte de clases. Es preciso que asumamos la radicalidad democrática, para lo cual no basta con reconocer alegremente que en tal o cual sociedad el hombre y la mujer son tan libres que tienen derecho hasta de morir de hambre, o de no tener escuela para sus hijos e hijas, o de no tener casa donde vivir. El derecho, por tanto, a vivir en la calle, o a no tener un amparo en su vejez, o simplemente a no ser”* (Freire, 1993, 150).

La democracia entendida de manera radical implica la más amplia participación posible de los ciudadanos, y ello en todos los ámbitos, tanto políticos como económicos, sociales y educativos. Comentando las experiencias de participación de toda la comunidad educativa en el seno de la Secretaría Municipal de Educación de Sao Paulo, Freire argumenta que es de progresistas y demócratas defender *“... la presencia crítica de las clases populares en los debates sobre el destino de la ciudad, como señal positiva y no como algo malo y desaconsejable”* (Freire, 1993, 106). En el ámbito más específico de la relación educador-educando, Freire insiste en la necesidad de una educación democrática, que implica, por parte del educador, la renuncia a imponer su “lectura del mundo” a los educandos, así como la obligación de señalar que existen otras “lecturas del mundo” diferentes e incluso antagónicas (cf. Freire, 1993, 106). En su comprensión dialéctica de la realidad social, Freire resalta la importancia del trabajo pedagógico como contribución al cambio social: *“La democratización de la escuela no es puro epifenómeno, resultado mecánico de la transformación de la sociedad global, sino un factor de cambio también”* (Freire, 1993, 108).

Para Freire, la democracia genuina ha de desembocar en el socialismo democrático. Desde su punto de vista, la condición social postmoderna no instaura una historia sin clases sociales y sin ideología. La diferencia entre la modernidad y la postmodernidad tendría que ver con el diferente posicionamiento ante el poder. La época moderna ha sido la época de la pura conquista del poder; en cambio, la postmodernidad supone la reinención del poder, más que su pura conquista. *“La postmodernidad está, para mí, en la forma diferente, sustantivamente democrática, de tratar los conflictos, de trabajar la ideología, de luchar por la superación constante y creciente de las injusticias y de llegar al socialismo democrático”* (Freire, 1993, 189). Así, Freire mantiene que los problemas básicos ligados al poder y a las desigualdades

no han sido cancelados en los escenarios postmodernos. Simplemente se trata de abordarlos con otro talante más abierto y plural.

Como dicen los autores del Informe a la UNESCO para la educación en el siglo XXI, “*el ideal democrático está en cierto modo por reinventar, o al menos hay que vivificarlo. En todo caso debe seguir siendo una de nuestras principales prioridades, pues no hay otro modo de organización del conjunto político y de la sociedad civil que pueda pretender sustituir a la democracia y que permita al mismo tiempo llevar a cabo una acción común en pro de la libertad, la paz, el pluralismo auténtico y la justicia social. El reconocimiento de las dificultades actuales no debe llevar en modo alguno al desaliento, ni constituir un pretexto para apartarse del camino que lleva a la democracia. Se trata de una creación continua que exige la contribución de todos. Ésta será tanto más positiva cuanto que la educación haya inculcado en todos a la vez el ideal y la práctica de la democracia*” (Delors et al., 1996, 58). Pensamos que en este horizonte ineludiblemente democrático, por el que hemos de transitar en el tercer milenio, las aportaciones de Freire son una referencia importante, que nos invitan a la reflexión y la acción en función de nuestros particulares contextos. No se trata de repetir para intentar hacer, aquí y ahora, lo que Freire hizo en su allí y en su entonces, sino de recrear críticamente una tradición política y educativa que sigue confiando, a estas alturas de la historia y a las puertas del tercer milenio, en los ideales emancipatorios que impregnan el genuino ideal democrático.

BIBLIOGRAFÍA.

- ARROYO, J. (1973). *Paulo Freire. Su ideología y método*. Zaragoza, Hechos y Dichos.
- BERTHOFF, A.E. (1989). Prólogo. En P. Freire y D. Macedo (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, Paidós y M.E.C., 13-24.
- CALDERÓN ESPAÑA, C. (1990). “Necesidad de la educación en los valores democráticos”. En *Cuestiones Pedagógicas*, 6-7, 1989-1990, 21-30.
- CARR, W. (1993). El curriculum en y para una sociedad democrática. En P. Ortega Ruiz y J. Sáez Carreras (Eds.) (1993). *Educación y democracia*. Murcia, Obra Cultural de CajaMurcia, 55-72.
- CARR, W. (1995). Educación y democracia: Ante el desafío posmoderno. En VV.AA. (1995). *Volver a pensar la educación. Vol. I. Política, educación y sociedad*. Madrid, Morata y Fundación Paideia, 96-111.
- CARR, W. y HARTNETT, A. (1994). “Civic education, Democracy, and the english political tradition”. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, VI, 77-92.
- CORTINA, A. (1993). Moral dialógica y educación democrática. En P. Ortega Ruiz y J. Sáez Carreras (Eds.) (1993). *Educación y democracia*. Murcia, Obra Cultural de CajaMurcia, 15-24.
- DELORS, J. et. al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. Madrid, Santillana y Ediciones Unesco.

- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, Morata (original de 1916).
- ECHEVERRÍA, J.J. (1976). *Escuela y concientización*. Bilbao, Zero.
- ESCUDERO, J.M. (1993). La escuela como comunidad crítica para el desarrollo de una sociedad democrática. En P. Ortega Ruiz y J. Sáez Carreras (Eds.) (1993). *Educación y democracia*. Murcia, Obra Cultural de CajaMurcia, 37-54.
- FLECHA, R. (1997). “El Freire que conocí”. En *Cuadernos de Pedagogía*, 259, 90-91.
- FREIRE, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1975). *¿Extensión o comunicación?. La concientización en el medio rural*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1978). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Madrid, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, Paidós.
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con La pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.
- FREIRE, P. e ILLICH, I. (1986). *Autocrítica de la educación*. Buenos Aires, Búsqueda.
- FREIRE, P. y MACEDO, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, Paidós/M.E.C.
- GELPI, E. (1993). Cultura popular y democracia. En P. Ortega Ruiz y J. Sáez Carreras (Eds.) (1993). *Educación y democracia*. Murcia, Caja Cultural de CajaMurcia, 155-162.
- GIDDENS, A. (1995). *Sociología*. Madrid, Alianza.
- GIL VILLA, F. (1993). “La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios”. En *Revista de Educación*, 300, 49-61.
- GIROUX, H.A. (1990). Introducción. En P. Freire (1990). *La naturaleza política de la educación*. Madrid, Siglo XXI, 13-25.
- GÓMEZ GARCÍA, M^a. N. (1990). “Dialéctica educación-democracia: Reflexiones históricas (1762-1806)”. En *Cuestiones Pedagógicas*, 6-7, 1989-1990, 9-19.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, Morata.
- HUNTINGTON, S.P. (1997). “Occidente único, no universal”. En *Política exterior*, XI, 55, 141-158.
- JÁUREGUI, G. (1994). *La democracia en la encrucijada*. Barcelona, Anagrama.
- LOCKE, J. (1989). *Carta sobre la tolerancia*. Madrid, Tecnos (Ed. De P. Bravo).
- LUCIO-VILLEGAS, E. (1990). “Democracia y educación para el trabajo en la sociedad actual”. En *Cuestiones Pedagógicas*, 6-7, 1989-1990, 103-108.
- LUQUE, P.A. (1995). *Espacios educativos. Sobre la participación y transformación social*. Barcelona, EUB.
- LYON, J. (1994). *Postmodernidad*. Madrid, Alianza.
- MANJÓN, J. (1990). “Consideraciones acerca de las funciones del profesor en el marco de una sociedad democrática”. En *Cuestiones Pedagógicas*, 6-7, 1989-1990, 39-44.

- MONCLÚS, A. (1988). *Pedagogía de la contradicción. Paulo Freire*. Barcelona, Anthropos.
- ORTEGA RUIZ, P. y MÍNGUEZ, R. (1993). Educación intercultural y democracia. En P. Ortega Ruiz y J. Sáez Carreras (Eds.) (1993). *Educación y democracia*. Murcia, Caja Cultural de CajaMurcia, 135-153.
- PALMA, D. (1990). Educación y democracia. En VV.AA. (1990). *Educación de adultos y democracia*. Madrid, Ed. Popular y O.E.I. Quinto Centenario, 63-81.
- PFAFF, W. (1996). “Sobre el progreso”. En *Política Exterior*, X, 50, 67-82.
- PUIG, J.M^a. y MARTÍNEZ MARTÍN, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes.
- RAMÍREZ GARRIDO, J.D. (1995). *Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- REGÁS, R. (1997). “¿Qué democracia?”. En *El País*, jueves 28 de agosto de 1997, 9.
- ROUSSEAU, J.J. (1990). *Contrato Social*. Madrid, Espasa-Calpe (Prólogo de M. Tuñón de Lara).
- SÁEZ CARRERAS, J. (1993). Las condiciones cognitivas de la democracia. En P. Ortega Ruiz y J. Sáez Carreras (Eds.) (1993). *Educación y democracia*. Murcia, Obra Cultural de CajaMurcia, 73-116.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1995). Democracia escolar o el problema de la nieve frita. En VV.AA. (1995). *Volver a pensar la educación. Vol. I. Política, educación y sociedad*. Madrid, Morata y Fundación Paideia, 128-141.
- SOTELO, I. (1995). Educación y democracia. En VV.AA. (1995). *Volver a pensar la educación. Vol. I. Política, educación y sociedad*. Madrid, Morata y Fundación Paideia, 17-33.
- ZUBERO, I. (1996). “La tarea cultural de los movimientos sociales”. En *Noticias Obreras*, 1164, 19-26.