

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA DE PAULO FREIRE: CONTEXTO HISTÓRICO Y BIOGRÁFICO

José González Monteagudo

La extensa, compleja y original obra de Paulo Freire (1921-1997) representa uno de los ejemplos más emblemáticos del enfoque crítico en educación. En nuestro artículo nos vamos a limitar a presentar los rasgos principales del enfoque de Freire, destacando, en particular, su concepción de la crítica. Para los lectores que se sientan estimulados a conocer mejor a este sugestivo y contradictorio personaje, proponemos una bibliografía breve, pero variada, que incluye obras en francés¹, inglés, portugués y español. Para comenzar, vamos a indicar las referencias básicas biobibliográficas que nos permitirán situar mejor al pedagogo brasileño. Pensamos que hay tres grandes períodos en la trayectoria de Freire: la etapa latinoamericana de Brasil y Chile (hasta 1969); la etapa norteamericana y europea (1969 a 1980); y la etapa brasileña posterior al exilio (entre 1980 y 1997). Vamos a situarnos, pues, de acuerdo con esta sencilla cronología.

Freire nace en 1921 en Recife (estado de Pernambuco, Brasil), en una de las regiones más pobres del país. Estudia Derecho, pero abandona la profesión el mismo día en que se enfrenta a su primer caso (el desahucio de un dentista por impago). Lo que realmente le interesa es el lenguaje y la enseñanza. Da clases de portugués en un colegio privado. Se casa con Elza, una maestra y directora de escuela que le interesó aún más por la enseñanza. Tuvieron cinco hijos. Freire fue nombrado director, y más tarde superintendente, del servicio de Educación y Cultura del SESI, un organismo de

¹ Por desgracia, y al igual que ocurre con otros pedagogos críticos extranjeros (como Michael W. Apple, Henry A. Giroux, Donald Macedo, Stephen Kemmis, Wilfred Carr, Peter McLaren y Thomas S. Popkewitz, entre otros), la obra de Freire es poco conocida en Francia, si exceptuamos sus primeros libros. Aunque se han traducido algunas de sus obras (*L'éducation: pratique de la liberté*, *Pédagogie des opprimés*, *Lettre à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation* y *L'éducation dans la ville*; las dos primeras obras mencionadas fueron traducidas en 1974, y las otras dos en 1978 y 1991, respectivamente), resulta curioso constatar que actualmente es difícil, si no imposible, encontrar obras en lengua francesa de o sobre Freire en las librerías electrónicas (por ejemplo, en www.alapage.com).

la patronal brasileña. En este servicio trabajó entre 1947 y 1957. En 1959 presentó su tesis doctoral, con el título *Educação e atualidade brasileira*, y fue nombrado profesor de Filosofía e Historia de la Educación de la universidad de Recife. En esa época, Freire defendía un enfoque socioeducativo nacionalista y liberal, junto a un variado grupo de sociólogos, economistas y educadores que querían contribuir al surgimiento de un Brasil moderno y postcolonial. En ese contexto, y a lo largo de los años 50 y 60, fue desarrollando sus primeras experiencias educativas con adultos analfabetos. Fue uno de los fundadores del Movimiento de Cultura Popular de Recife. Paulatinamente, empezó a ser conocido a nivel nacional por su praxis alfabetizadora. En 1964, el golpe militar contra el presidente Goulart termina con el ambicioso programa de alfabetización de ámbito nacional, del cual Freire había sido nombrado responsable. Tras pasar 70 días en la cárcel, Freire se exilia en Bolivia, en donde le sorprende poco después de su llegada otro golpe de estado. Consigue llegar a Chile, y allí se instala entre 1964 y 1969. Trabaja como asesor del Instituto de Desarrollo Agrario y del Ministerio de Educación. En Chile, continúa desarrollando programas de alfabetización. Hasta 1969, pues, Freire lleva a cabo su trabajo en el contexto latinoamericano. Cuando Freire marcha a Harvard como profesor invitado, en 1969, ya ha escrito tres libros básicos: *La educación como práctica de la libertad*, publicado en 1967, adaptación y actualización de su Tesis Doctoral; *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, publicado en 1969; y *Pedagogía del oprimido*, publicado en 1970, pero escrito dos años antes. Esta última obra ha sido traducida a más de veinte lenguas; de la edición en inglés se han vendido más de medio millón de ejemplares. En mi opinión, aquí se cierra la primera etapa de Freire. La filosofía y la metodología de Freire quedan ya delineadas en estas obras iniciales: la crítica de la educación bancaria, de la opresión y del colonialismo; la educación liberadora como alternativa; la politicidad y no neutralidad de la educación; la conciliación de cristianismo y marxismo; y, en fin, el método psicosocial de alfabetización.

La segunda etapa transcurre fuera de Latinoamérica, en los Estados Unidos primero, en donde trabaja en Harvard durante algo menos de un año, y sobre todo en Ginebra, ciudad en la que reside entre 1970 y 1980. En este período el libro más relevante es *Cartas a Guinea-Bissau*, publicado en 1977. También resulta de interés la obra del INODEP (1976), formada por una recopilación de textos de Freire y comentarios sobre su teoría y su metodología educativas. El paso de Freire por Harvard fue muy importante para que fuera conocido y legitimado internacionalmente. En la *Harvard Educational Review* (vol. 40, n° 2) publicó en 1970 dos importantes artículos (cf. Freire, 1985, pp. 63-111). Pero lo decisivo de este período consiste en su trabajo para el Consejo Mundial de las Iglesias, desde la sede de Ginebra. Freire y su equipo asesoraron diferentes campañas de alfabetización, sobre todo en África, en el momento en que los nuevos estados africanos

postcoloniales intentaban diseñar sus proyectos nacionales. En esta etapa, las obras de Freire son traducidas al inglés, francés, español, alemán y otras lenguas. Su mensaje, su figura carismática, su pedagogía liberadora se difunden por todo el mundo.

La tercera etapa es posterior al exilio. Regresa a Brasil de manera definitiva en 1980 para, como él decía, reaprender el país. Vuelve a ejercer como profesor universitario. En 1986 muere la esposa de Freire. Dos años después se vuelve a casar con Ana Maria Araújo. En la década de los 80 publica dos libros importantes: *A importância do ato de ler*, en 1982; y *The politics of liberation: culture, power and liberation*, en 1985. En estos años colabora con educadores críticos norteamericanos como D. Macedo, H.A. Giroux, I. Shor y M. Horton. En la segunda mitad de los años 80 inicia la publicación de una serie de "libros hablados", producto de discusiones con pedagogos, sociólogos y filósofos, como F. Betto, A. Faundez, D. Macedo, I. Shor, M. Gadotti, S. Guimaraes, A. Nogueira y otros. Entre 1989 y 1991 desempeña el cargo de Secretario de Educación de la ciudad de Sao Paulo (11 millones de habitantes en ese período), bajo la administración del Partido de los Trabajadores. Se trata de una nueva experiencia política, pero también de un viraje de intereses. A partir de esta etapa, Freire acentúa su interés, ya evidente en los "libros hablados", hacia la escolaridad obligatoria y hacia los temas del currículo, el maestro, el educando y la relación educativa en el ámbito de la escuela primaria y secundaria. Entre 1991 y 1996 publica en solitario un libro cada año: *La educación en la ciudad*; *Pedagogia da esperança*; *Profesora sim, tia nao*; *Cartas a Cristina*; *À sombra desta mangueira*; y, finalmente, varios meses antes de morir, *Pedagogia da autonomia*. Una novedad de las obras de los años 90 es la crítica al neoliberalismo y a la postmodernidad lúdica.

Para Freire, la educación, que es necesidad ontológica de humanización, es también 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 configura un humanismo socialista de orientación crítica. 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 pluralidad, crítica, 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: 85 y ss.). 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 crítica a las posiciones políticas, sociales y pedagógicas pretendidamente neutrales es uno de los argumentos más repetidos en la obra escrita freiriana.

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, 1987: 65).

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, 1987: 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, 1992).

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 espontaneista, 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, 1977: 18). El educador progresista o 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, 1987: 131-132). Esto implica una crítica a las teorías de la reproducción, lastradas por su exagerado mecanicismo.

La postura crítica es un rasgo distintivo de la pedagogía de Freire desde *La educación como práctica de la libertad*, su primer libro, publicado en 1967. Desde esa fecha, y hasta la *Pedagogía de la autonomía*, su última obra, de 1996, es evidente que Freire ha evolucionado por lo que se refiere a su concepción de la crítica. Para ilustrar la concepción de la crítica y su evolución, voy a comentar dos "momentos" de esta problemática: el primero, en torno a finales de los años 60, en relación con las primeras obras de Freire; el segundo, en relación con el último libro, publicado poco antes de la muerte de Freire. Con ello, pretendo mostrar la continuidad que existe en la visión de la crítica, más allá de las concreciones históricas, ideológicas y temáticas ligadas a las diferentes etapas del pensamiento de Freire.

Primer momento. En *La educación como práctica de la libertad*, Freire enumera cinco notas distintivas del ser humano : pluralidad, trascendencia, crítica, consecuencia y temporalidad (Freire, 1967, 28). Desde esta primera exposición, la crítica ya es entendida como conciencia crítica. Pero la conciencia es dinámica y está situada sociohistóricamente. En su fase más elemental, la conciencia es intransitiva. Su ámbito de preocupación está ligado sobre todo a la vida vegetativa y se rige por criterios mágicos. Freire relaciona la intransitividad con las áreas rurales pobres de Brasil. En cambio, la transitividad ingenua es una fase de la conciencia ligada a los centros urbanos, que vivían (en los años 50 y 60)

un relativo proceso de modernización. La conciencia transitiva ingenua "se caracteriza por la simplicidad en la interpretación de los problemas; por la tendencia a juzgar que el tiempo mejor fue el tiempo pasado; por la subestimación del hombre común; por una fuerte inclinación al gregarismo; por la impermeabilidad a la investigación; por la fragilidad en la argumentación; por las explicaciones mágicas; y por la práctica no propiamente del diálogo sino de la polémica" (Freire, 1967: 54).

La conciencia crítica, en cambio, supone "la captación tanto de los datos objetivos de la realidad como de los lazos que unen un dato con otro, o un hecho con otro, [y] es naturalmente crítica, por ello reflexiva y no refleja" (Freire, 1967: 28-29). La crítica implica autorreflexión sobre el tiempo y el espacio que nos ha tocado vivir, para insertarnos en la historia, como autores y actores, y no meramente como espectadores. La persona radical es crítica, amorosa, humilde y comunicativa (Freire, 1967: 26 y 41). La transitividad crítica es el objetivo de una formación activa y dialógica. Su objetivo es educar para la responsabilidad social y política. "Se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas; por la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales; por tratar de comprobar los 'descubrimientos' y estar dispuesto siempre a las revisiones; por despojarse al máximo de preconcepciones en el análisis de los problemas y en su comprensión; por la negación de posiciones quietistas; por la seguridad en la argumentación; por la práctica del diálogo y no de la polémica...; [es] característica de los auténticos regímenes democráticos y corresponde a formas de vida altamente permeables, interrogadoras, inquietas y dialogales, en oposición a las formas de vida 'mudas', quietas y discursivas" (Freire, 1967: 55). La crítica es el rasgo fundamental de la mentalidad democrática: "cuanto más crítico un grupo humano, tanto más democrático y permeable es" (Freire, 1967: 91).

Cuando Freire pasa a concretar un método psicossocial de alfabetización (cf. Freire, 1967: 97-149) congruente con su filosofía concientizadora, volvemos a encontrar otra vez la criticidad, pues ese método, basado en el debate grupal de situaciones existenciales desafiantes, ha de ser activo, dialógico, crítico y de espíritu crítico (Freire, 1967: 103). El método, basado en el concepto antropológico de cultura y en la distinción entre el mundo de la naturaleza y el de la cultura, 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, 1985: 116).

En 1970, es decir, tres años después de la publicación de *La educación como práctica de la libertad*, Freire publica *Pedagogía del oprimido*, obra concluida dos años antes. Se trata de su libro más importante. En él, el discurso se radicaliza y adopta un contenido marxista y revolucionario. Sin embargo, más allá de las formas concretas a través de las cuales plantea Freire sus ideas, pienso que existe continuidad en el conjunto de sus publicaciones a lo largo de más de tres décadas. La presentación de las ideas en *Pedagogía del oprimido* revela un talante politizado, apoyado en citas de Lenin, Mao, Castro y Che Guevara, entre otros. A partir de esta obra, las propuestas metodológicas y la epistemología van a depender de una opción política previa de liberación de los oprimidos (Freire, 1977: 18). Así, dispositivos metodológicos, concepciones sobre el conocimiento y opciones políticas e ideológicas, se implican mutuamente. En su obra más relevante, Freire habla de los educandos como "investigadores críticos", de la necesidad del "conocimiento crítico de la realidad", de la legitimidad de la "duda crítica problematizadora", de la "reflexión crítica", de la "percepción crítica", del "análisis crítico", de la "inserción crítica en la realidad" y, por supuesto, de la "conciencia crítica" (Freire, 1970: *passim*). La visión de la crítica, ligada al racionalismo y a la visión causal de la realidad presentada en su primer libro, se radicaliza a partir de *Pédagogie des opprimés*. La acción educativa y la acción política se contemplan como dos formas de llevar a cabo la revolución. El educador y el político son revolucionarios que aspiran a superar la contradicción opresor-oprimido y a instaurar una sociedad sin clases. Más allá de la invasión cultural, propia de las situaciones de dominación, se llegará a la revolución cultural permanente. Los educandos, "au lieu d'être de simples receptacles de 'dépôts', sont maintenant des chercheurs critiques, en dialogue avec l'éducateur, lui-même chercheur critique » (Freire, 1970: 63).

Segundo momento. A fines de 1996, medio año antes de morir, Freire publica la edición brasileña de *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, un libro de pequeño formato, destinado a una amplia audiencia, como lo muestra el precio (unos 20 francos) y la tirada de la primera edición (30,000 ejemplares), que se agotó pronto. Resulta interesante reflexionar sobre los cambios históricos acaecidos a lo largo de las tres décadas que separan al primer y al último libro de Freire. En la segunda mitad de los 90 el marxismo-leninismo revolucionario se encuentra en una fase agónica. Las experiencias del socialismo real han fracasado de manera inapelable. Ha entrado en una profunda crisis el proyecto del cambio social revolucionario llevado a cabo por un partido, una vanguardia, una élite revolucionarios. La economía, la sociedad, la tecnología y la cultura han cambiado de manera alucinante. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la globalización económica, las nuevas migraciones, entre otros fenómenos, han alterado el estado de cosas de finales de los años 60, caracterizado por la guerra fría, por el expansionismo soviético y estadounidense, y por las utopías revolucionarias de partido único.

En el nuevo contexto de los 90, Freire apunta al neoliberalismo. Por eso, frente a la maldad de la ética del mercado, habla de la ética universal del ser humano. En *Pedagogia da autonomia*, Freire, que renunció al término concientización a mediados de los 70, opone criticidad a ingenuidad, y curiosidad epistemológica a curiosidad ingenua (Freire, 1996, 32-34). Además, en esta obra descubrimos a un Freire preocupado sobre todo por la escolaridad formal. De todas formas, la continuidad de su mensaje respecto de etapas anteriores es indiscutible. Para comprobarlo, sólo tenemos que relacionar los títulos de las tres partes de que consta el libro: no hay docencia sin discencia; enseñar no es transferir conocimientos; enseñar es una especificidad humana. Freire habla en su última obra de la reflexión crítica sobre la práctica, tema que le preocupó mucho durante su gestión como Secretario de estado de educación de Sao Paulo, entre 1989 y 1991. En ese período (cf. Freire, 1991), desarrolló un ambicioso programa de formación permanente de los educadores en torno a la idea de la reflexión sobre la práctica. Ante la práctica, los seres humanos somos siempre seres de la curiosidad. "La curiosidad ingenua, que está asociada al saber del sentido común, es la misma que, criticizándose, aproximándose de forma cada vez más metódicamente rigurosa al objeto cognoscible, se torna curiosidad epistemológica (Freire, 1996: 34-35). El objetivo de la práctica educativa progresista consiste, precisamente, en "el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil" (Freire, 1996: 35-36). Por eso, hemos de "estimular la pregunta [y] la reflexión crítica sobre la pregunta" (Freire, 1996: 95; cf. también Freire y Faundez, 1985). La postura crítica, además, no es ni verbalismo ni activismo, sino una actitud dialéctica que implica por igual a la teoría y a la práctica: "la práctica docente crítica... envuelve el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer" (Freire, 1996: 43). La práctica educativa progresista no es sólo cuestión de ciencia y de técnica; hace falta, además, un cierto número de "... cualidades o virtudes, como amorosidad, respeto a los otros, tolerancia, humildad, gusto por la alegría, apertura a lo nuevo, disponibilidad para el cambio, persistencia en la lucha, rechazo de los fatalismos, identificación con la esperanza y apertura a la justicia" (Freire, 1996, 136). Pero junto a esta visión casi espiritual, encontramos al Freire politizado de siempre, crítico implacable de nuestro tiempo: "el sistema capitalismo alcanza en el neoliberalismo globalizador la máxima eficacia de su maldad intrínseca" (Freire, 1996: 144).

Frente a esta situación, es preciso fortalecer la sociedad democrática, los movimientos sociales y la participación ciudadana, frente al "... poder invisible de la domesticación alienante, que alcanza una eficiencia extraordinaria en lo que suelo llamar la burocratización de la mente" (Freire, 1996: 128). La sociedad democrática es un ideal que se construye, conquista y 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, 1987: 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, plural y cambiante 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, 1987: 36). Freire reivindica "... la ampliación, profundización y superación de la democracia puramente liberal, sin desprestigiar 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, 1992: 150).

La democracia entendida de manera radical implica la más amplia participación posible de los ciudadanos en los ámbitos políticos, 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, 1992: 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, 1992: 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, 1992: 108).

Para Freire, la democracia genuina ha de desembocar en el socialismo democrático. Desde su punto de vista, la condición social postmoderna no insta 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, 1992: 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.

Bibliografía

- Apple (M.W.); Nóvoa (A.) (Orgs), *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Portoeditora, 1998.
- Bowers (C.A.), "Linguistic roots of cultural invasion in Paulo Freire's Pedagogy", p. 935-953, dans *Teachers College Record*, vol. 84, n° 4, 1983.
- Commission of the European Communities, *A Memorandum on Lifelong Learning*. Commission Staff Working Paper. Brussels: 30.10.2000.
- Facundo (B.), *Freire Inspired Programs in the United States and Puerto Rico: A Critical Evaluation*, 1984. <http://www.nlu.nl.edu/ace/Resources/Documents/Facundo.html>
- Fernández Fernández (J.A.), Paulo Freire y la educación liberadora, p. 313-342, dans J. Trilla (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 2001.
- Franco (F.), *El hombre: construcción progresiva. La tarea educativa de Paulo Freire*. Madrid: Marsiega, 1973.
- Freire (P.), *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI, 1989, ed. orig. en portugués de 1967 (trad. francesa de 1974, Paris: Les Éditions du Cerf).
- *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1975, ed. orig. en español de 1969.
 - *Pédagogie des opprimés*. Paris: Maspéro, 1974, ed. orig. en portugués de 1970.
 - *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1978, ed. orig. en portugués de 1977 (trad. francesa de 1978, Paris: Maspéro).
 - *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI, 1986, ed. orig. en portugués de 1982.
 - *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós, 1990, ed. orig. en inglés de 1985.

- *L'éducation dans la ville*. Paris: Paidea, 1991, ed. orig. en portugués de 1991.
- *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI, 1993, ed. orig. en portugués de 1992.
- *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI, 1994, ed. orig. en portugués de 1993.
- *Cartas à Cristina*. Sao Paulo: Paz e Terra, 1994.
- *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure, 1997, ed. orig. en portugués de 1995.
- *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Freire (P); Betto (F), *Esa escuela llamada vida*. Buenos Aires: Legasa, 1988, ed. orig. en portugués de 1985.
- Freire (P); Faundez (A.), *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- Freire (P); Macedo (D.), *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós, 1989, ed. orig. en inglés de 1987.
- Freire (P); Shor (I.), *A Pedagogy for Liberation*. Hadley, Mass.: Bergin & Garvey, 1987, ed. orig. en inglés de 1987.
- González Monteagudo, J. (1999), Retos e interrogantes del binomio democracia-educación. Discusión general y aportaciones de Paulo Freire, dans T. Rodríguez Neira et al. (coords.), *Cambio educativo: presente y futuro*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1999, pp. 283-291.
- INODEP, *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Madrid: Marsiega, 1976.
- Lather (P), "Critical Pedagogy and its Complicities: A Praxis of stuck places", p. 487-497, en *Educational Theory*, vol. 48, n° 4, 1998.
- Mayo (P), *Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for transformative action*. London: Zeb Books, 1999.
- McLaren (P), "Revolutionary Pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education", p. 431-462, en *Educational Theory*, vol. 48, n° 4, 1998.
- McLaren (P), *Che Guevara, Paulo Freire and the Pedagogy of Revolution*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers, 2000.
- McLaren (P) & Lankshear (C.) (Eds.), *Politics of Liberation: Paths from Freire*. London: Routledge, 1994.
- McLaren (P) & Leonard (P) (Eds.), *Paulo Freire: A Critical Encounter*. London: Routledge, 1994.
- Mezirow (J), "On Critical Reflection", p. 185-198, en *Adult Education Quarterly*, vol. 48, n° 3, 1998.
- Monclús (A.), *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. Nuevos planteamientos en educación de adultos*. Barcelona: Anthropos, 1988.
- Morin (E.), *La tête bien faite*. Paris: Éditions du Seuil, 1999.
- Petrella (R.), "L'enseignement pris en otage. Cinq pièges tendus à l'éducation", p. 6-7, en *Le Monde Diplomatique*, n° 559, octobre 2000.

Roberts (P.), "Defending Freirian Intervention", p. 335-353, en *Educational Theory*, vol. 46, n° 3, 1996.

Torres (R.M.), "Literacy for all: Twelve Paths to Move Ahead", en *Convergence* (Toronto, ICAE), vol. 27, n° 4, 1994.

UNESCO, *Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes*. Cinquieme conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA V). Hambourg: Unesco, 1997.

UNESCO, *L'alphabétisation pour tous. La décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation*. Document de base. Paris: UNESCO, 2000.

Usher (R.); Bryant (I.); Johnston (R.), *Adult Education and the Postmodern Challenge. Learning Beyond the Limits*. London: Routledge, 1997.

Weiler (K.), "Freire and a Feminist Pedagogy of Difference", p. 449-474, en *Harvard Educational Review*, vol. 61, n° 4, 1991.

Weiler (K.), "Myths of Paulo Freire", p. 353-371, en *Educational Theory*, vol. 46, n° 3, 1996.

Nota: puede consultarse también: <http://www.paulofreire.org>.