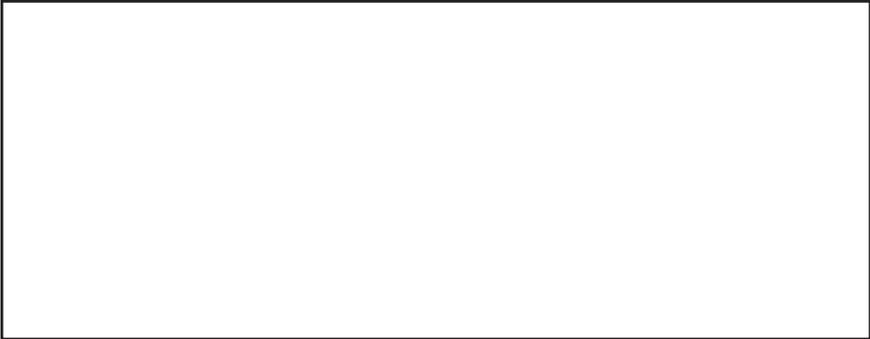


José Luis Lens

COMPRENDER Y REINVENTAR
A PAULO FREIRE





© COMPRENDER Y REINVENTAR A PAULO FREIRE

JOSÉ LUIS LENS

E-mail: jllens@gmail.com

ISBN

Diseño y diagramación: Marcelo Saraceno

E-mail: marcelosaraceno@yahoo.com.ar

Prólogo por **Moacir Gadotti**, Director del Instituto Paulo Freire en Brasil y traducido por José Luis Lens

Elaborado con el apoyo de la FUNDACIÓN EDUCACIÓN PARA EL PROGRESO, como contribución a la reflexión internacional sobre la transformación de la educación.

Las ideas y opiniones expuestas en la presente publicación son propias de su autor y no reflejan necesariamente las opiniones de FUNDACIÓN EDUCACIÓN PARA EL PROGRESO.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio.

A la memoria de Paulo Freire,

inspirador imprescindible para todos
los educadores y educadoras
que anhelamos un mundo mejor.

EL PROYECTO UTÓPICO DE FREIRE

Muchos intérpretes de Paulo Freire han destacado su contribución en diferentes contextos culturales y en diversos campos del conocimiento, mostrando la amplitud de su obra. Esa característica de su pensamiento y de su praxis lleva fácilmente al lector a considerarlo como un autor complejo y asistemático. De hecho, es esa complejidad lo que dificulta encuadrar a Freire en una o en otra corriente filosófica o pedagógica. Algunos sostienen que la riqueza de la obra de Paulo Freire estaría justamente en el hecho de ser asistemática. ¿No existiría, sin embargo, un sistema que articula su pensamiento pedagógico y su praxis educacional?

Esta es precisamente la preocupación de José Luis Lens en este libro. Partiendo de la lectura crítica de los principales libros de Freire y de su práctica, principalmente después de su retorno al Brasil, el autor demuestra su tesis de la existencia en Freire de un sistema pedagógico abierto, que se expresa en cinco dimensiones del acto educativo: axiológica, dialógica, política, gnoseológica y metodológica. No se trata de encerrar el pensamiento de Freire en algún tipo de armadura epistemológica. José Luis Lens deja claro que se trata de una visión sistemática abierta, profundamente dialógica.

A partir de esa premisa, Lens explora la obra de Freire con un lenguaje claro, accesible y, al mismo tiempo, de una forma metódica, didáctica y abarcativa. El resultado es un bello libro síntesis, una óptima iniciación al pensamiento de Freire y una invitación a ir más allá en la profundización del tema. En este libro,

se rescata la categoría freireana de totalidad, proveniente de la fuente hegeliana. El “Sistema Paulo Freire”, como lo denominaban sus colaboradores y compañeros de la primera hora, en Recife, en el inicio de su carrera, está sobre todo en la noción de proyecto, de utopía. Curiosamente es por donde, hoy, el Instituto Paulo Freire retoma, continúa y reinventa su legado: el proyecto político pedagógico.

La utopía es el verdadero realismo del educador, insistía Freire. Hoy, el IPF sostiene que no es competente el educador que no es utópico. La utopía, el sueño, no es un agregado a la competencia del educador, sino algo inherente a su trabajo, a su profesión.

Como profesional de lo humano y del sentido, el educador avizora primero un futuro a ser construido y sólo después se vuelve hacia el presente y el pasado. Porque no hay acto educativo sin una visión del mundo, por lo tanto, sin una visión del futuro. La relación entre educación y utopía está en la base del pensamiento freireano. Para construir el futuro es preciso primero soñarlo, imaginarlo. En su último libro – que considero un himno a la profesión de educador – Pedagogía de la autonomía, Freire critica al neoliberalismo precisamente por negar el sueño, por ser fatalista, por negar la posibilidad de cambio. La pedagogía debe constituir una guía para la construcción del sueño. Y como no basta tener un sueño, Freire presenta los saberes necesarios para la construcción de ese sueño.

Siempre destacamos en Freire su coherencia ética y su firmeza ideológica. Comprender el proyecto utópico de Freire como un sistema político-pedagógico abierto nos ayuda a fundamentar nuestra praxis en la tarea de construir otro mundo posible. Paulo Freire fue un gran educador no solamente porque de-

fendió determinadas ideas. Su importancia debe medirse por su capacidad de despertar en las personas la creencia de que es posible cambiar el mundo.

Este libro es una contribución especial a la lectura de Freire, ya que destaca un aspecto esencial de su obra que pocos se atrevieron a profundizar en el tan necesario y urgente camino de la construcción del sueño. Presentarlo al lector de lengua española es para mí un gran honor.

MOACIR GADOTTI

Director del Instituto Paulo Freire

PRESENTACIÓN

La mayoría de los intérpretes de Paulo Freire han destacado su contribución en diferentes contextos culturales y en diversos campos del conocimiento, mostrando la amplitud de su obra. Esa característica de su pensamiento y de su praxis lleva fácilmente a que los lectores lo consideren como un autor complejo y asistemático. De hecho, esa complejidad dificulta encuadrar a Freire en una o en otra corriente filosófica o pedagógica, lo cual más que limitarlo, amplía y enriquece su pensamiento.

Partiendo de la lectura crítica de los principales libros de Freire y de su práctica, nuestra reflexión se orienta a la demostración de la siguiente tesis: “la propuesta pedagógico-política de Paulo Freire se manifiesta como un sistema pedagógico-político abierto, que se expresa en cinco dimensiones de la educación: axiológica, dialógica, política, gnoseológica y metodológica”. Con esto no intentamos encerrar el pensamiento de Freire en algún tipo de armadura epistemológica, ya que enfatizamos un rasgo fundamental de su propuesta: su perspectiva abierta, es decir, profundamente dialógica y radicalmente democrática.

El “Sistema Paulo Freire”, como lo denominaban sus colaboradores y compañeros de la primera hora, en Recife, en el inicio de su carrera, está sobre todo en la noción de proyecto, de utopía. La utopía es el verdadero realismo del educador, insistía Freire. Por eso, sostenemos que no es competente el educador que no es utópico. **La utopía, el sueño, no es un agregado a la competencia del educador, sino algo inherente a su trabajo, a**

su profesión. Como profesional de lo humano y del sentido, el educador avizora primero un futuro a ser construido y sólo después se vuelve hacia el presente y el pasado. Porque no hay acto educativo sin una visión del mundo, por lo tanto, sin una visión del futuro.

La relación entre educación y utopía está en la base del pensamiento de paulo Freire. Para construir el futuro primero hay que soñarlo, imaginarlo. En su último libro, “Pedagogía de la Autonomía, Freire critica al neoliberalismo precisamente por negar el sueño, por ser fatalista, por negar la posibilidad de transformar la realidad. La pedagogía debe constituir una guía para la construcción del sueño. Y como no basta tener un sueño, Freire presenta y desarrolla los saberes necesarios para su construcción.

Otro de los rasgos sustanciales de su “sistema” pedagógico-político” está en su coherencia ética y su firmeza ideológica. Por eso, consideramos que comprender el proyecto utópico de Freire como un sistema político-pedagógico abierto nos ayuda a fundamentar nuestra praxis en la tarea de construir otro mundo posible.

Paulo Freire fue un gran educador no solamente porque propuso y defendió determinadas ideas, sino que su valor debe medirse por su capacidad para despertar en las personas la firme creencia de que es posible transformar la realidad.

La argumentación que desarrollamos se centra en la descripción de las ideas centrales de la propuesta de Paulo Freire y, especialmente, en la fundamentación del carácter sistémico y abierto de su concepción pedagógico-política. Esto nos permite hablar de un “sistema” de pensamiento freireano, que se carac-

teriza por una visión totalizadora y coherente de la cuestión educativa. Dicha visión se expresa en el despliegue de una serie de dimensiones de la educación, cuya comprensión en el marco de una lógica de la coherencia, puede servir para que educadores y educadoras reformulen, tanto su concepción del fenómeno educativo cuanto su desempeño institucional y prácticas pedagógicas en las aulas.

Como una puesta en práctica concreta de su concepción sistemática y abierta, también analizamos su actuación como Secretario de Educación de la ciudad de San Pablo (1989-1991). En esta, una de las últimas etapas de su praxis, una vez más se hace evidente que su pensamiento y su acción siempre se mantuvieron unidos por una inquebrantable intencionalidad ética de coherencia.

Partimos de la idea de que una cabal comprensión de su propuesta requiere entenderla como un sistema de pensamiento pedagógico-político abierto. Comprenderla como “sistema” reviste una especial importancia, porque se funda en la revalorización argumental de su pensamiento como un todo unitario y coherente de principios y métodos, que nos permite hablar de “pensamiento freireano” o de “educación freireana”. En tanto que su concepción de “abierta”, que le conceden el papel transformador que Freire le atribuye a los sujetos en la historia y la postura democrático radical que sustenta su praxis, es una garantía contra todo tipo de autoritarismos.

Y no vamos a dejar de recalcar en toda la obra que la esencia de la visión totalizadora y coherente de la educación que desarrolla Paulo Freire se encuentra en la energía y potencialidad creadora de su sueño por un mundo mejor, más humano y solidario.

Sin este impulso su sistema de pensamiento sería un esquema sin sentido ni horizonte. Su fe en los hombres, su esperanza activa y la utopía de una posible transformación del mundo, son la sustancia vital de su propuesta.

Si frente a tanta corrupción e injusticias, que afectan siempre a los que menos tienen, hemos perdido la capacidad de indignarnos, si todo nos da igual, ¿qué sentido tiene preocuparnos por la educación? En este caso, tanto para los educadores y educadoras cuanto para la ciudadanía, la educación no es más que otra de las rutinas con las cuales hay que cumplir. Los chicos tienen que ir a la escuela y los maestros deben enseñarles. A lo sumo, la escuela tiene que servirles para encontrar algún trabajo, o, por lo menos, pelear por los trabajos que vayan quedando, con algunas armas más que los que no tienen educación.

Por eso, la lucha por una educación diferente, más humana, más democrática y más justa, sólo comienza a tener sentido cuando se enmarca en una pelea esperanzada y activa por transformar la sociedad y el mundo.

Por eso, nos atrevemos a decir que estudiar a Freire sin un sueño, sin capacidad de indignación y sin deseos de cambio, no es más que una rutina académica de escaso valor.

Por último, nuestro anhelo es que los contenidos y desarrollos de este libro les sirvan a educadores y educadoras para lograr una apropiación del pensamiento freireano que les permita tanto mejorar y reafirmar su compromiso social y político con una sociedad y educación realmente democráticas, cuanto reformular de una manera verdaderamente crítica sus prácticas pedagógicas en las aulas.

LA PRAXIS PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE COMO SISTEMA

La importancia de comprender la praxis pedagógica de Paulo Freire como sistema

Generalmente se entiende por sistema un conjunto de elementos relacionados entre sí y armónicamente conjugados. Podríamos agregar, siguiendo a Kant, que un sistema es un todo de conocimiento ordenado según principios, es decir, una unidad de formas diversas del conocimiento bajo una sola idea. Una articulación de cada cosa con el todo, en la que el todo mismo expresa el sistema de esa articulación.

Esta primera aproximación a la definición de sistema nos señala que el modo de ordenamiento sistemático es esencialmente holístico, en contraposición al asistemático que es fundamentalmente fragmentario. En todo sistema siempre se revela una intención holística, de ordenamiento totalizador de las ideas.

La orientación sistemática se expresa mediante la elaboración de grandes construcciones unitarias, que son al mismo tiempo profundización de problemas, pero que pretenden principalmente una solución global, casi siempre a partir de principios fundamentales.

Es posible, así, hablar de una intencionalidad sistemática en el marco de la cual aparecen desarrollos de problemas. También es corriente que dentro de estructuras sistemáticas aparezcan numerosas indagaciones problemáticas, es decir, interesadas por el examen y análisis de los problemas con independencia de su articulación en un sistema.

Es cierto que la propensión sistemática no es en sí misma nociva; lo peligroso es adherirse a un sistema cerrado en vez de propugnar un sistema abierto que sin perder ninguna de las ventajas de la ordenación sistemática sea capaz de acoger nuevos problemas y de modificarse continuamente. De este modo los hechos modifican el sistema, pero no lo cambian en tanto tal.

En síntesis, un sistema es la ordenación coherente y armónica de las diferentes partes o dimensiones de un pensamiento, que se fundan y encuentran su significado en un cuerpo unitario y coherente de principios y métodos. Se trata de la articulación de diversos problemas en un sistema mayor que los contiene y les da significado en el marco de una búsqueda de soluciones globales, aunque no necesariamente definitivas.

El pensamiento de Freire admite una infinidad de lecturas diferentes, y de hecho, se lo ha interpretado desde distintas perspectivas de análisis. La nuestra es, sin duda, una más entre tantas. No obstante, pretendemos introducirnos en un aspecto de su obra que no ha sido demasiado tratado y que nos parece importante. Nos referimos al carácter sistémico de su propuesta pedagógico-política.

La mayoría de los críticos e intérpretes de Freire ven en su planteo la típica propuesta antireceta, es decir, un cúmulo de intuiciones pedagógicas geniales, pero que no alcanzan a conformar un cuerpo teórico acabado. Sin embargo, no siendo la suya una propuesta-receta, conforma un sólido cuerpo teórico de pensamiento. El propio Freire nos sugería, que no lo siguiéramos, sino que lo re-inventáramos. Sin embargo, cualquier reinvención de Freire sólo será posible a partir de un conocimiento acabado de su propuesta, de su sistema de pensamiento. Para reinventar a Freire, primero hay que comprenderlo. Es

necesario estudiar y entender el sistema de pensamiento freireano, que es, de por sí, una tarea muy exigente, ya que nos obliga a una fuerte movilización intelectual, así como a un verdadero compromiso ético y político.

En una época intelectual y moralmente liviana, el pensamiento de Freire es fuerte y, para algunos, hasta pasado de moda. Pero es indudable que una comprensión liviana de Freire, traicionaría el espíritu de su cosmovisión pedagógico-política, que se sostiene, como mostraremos, en una sólida lógica de la coherencia.

La propuesta de Freire conforma un sistema pedagógico-político abierto, que no puede dar lugar a dogmatismos y, menos aún, derivar en algún tipo de fundamentalismo.

Su carácter de sistema pedagógico-político de pensamiento, que se funda en una concepción política y educativa amplia, encuentra su mejor referencia en la necesidad de promover e instaurar una escuela diferente, una escuela que, además de pública, sea también popular. Por eso, no se trata de un sistema teórico o de una pedagogía más en el marco significativo de la educación escolar tradicional, sino de una concepción pedagógico-política totalizadora, orientada a una refundación política y científica de la educación y de la escuela tradicionales.

En el marco de una utopía liberadora Freire elabora todas sus categorías de análisis y respuestas pedagógico-políticas a los problemas existentes. Éstas adquieren significado en un cuerpo sistémico y abierto de pensamiento. Objetivos, contenidos, técnicas y métodos encuentran, de una forma coherente, su definición en el marco de sentido que le otorgan las dimensiones axiológica, dialógica, política y gnoseológica de la educación, las que se fundan en una lucha social y política por la libertad y la democracia.

Freire, como a él mismo le gustaba decir, fue un peregrino de lo obvio, un inquietador ético, un constructor de un pensamiento inacabado y en permanente evolución. José Antonio Fernández quien trabajó con Freire en el período chileno, dice que “nunca llegó a cuajar el freirismo, porque su manera de construir el pensamiento era una vacuna contra el fundamentalismo” (Cuadernos de Pedagogía, 1998: 64). Sin embargo, su cosmovisión pedagógico-política, dejó una profunda huella en América latina y en el mundo. Freire creó una visión pedagógico-política estructurada a partir de una lógica de la coherencia y en la que se puede comprobar una indudable característica sistémica: la férrea unidad existente entre los principios y los métodos.

Por eso, para conseguir una verdadera comprensión de su propuesta es necesario entenderla como un sistema abierto de pensamiento. En principio, la propuesta de Freire está elaborada desde una perspectiva holística, es decir, totalizante y totalizadora, por lo tanto exige ser entendida desde un punto de vista similar. La descontextualización de diferentes ideas, conceptos y categorías, así como de períodos históricos, siempre es peligrosa, pero en Freire nos puede llevar directamente a traicionar el espíritu de su propuesta.

Para hablar de la metodología de Freire, o del método Freire, se requiere un trabajo de estudio que nos permita visualizar de qué manera sus métodos cobran significado en el marco mayor de su propuesta filosófico-política. De ahí que, mejor que referirnos al “método” Freire, es hablar del “proyecto” de Freire, de la “filosofía pedagógica” de Freire, o del “sistema de pensamiento freireano”.

Por eso, proponemos una visión holística de su propuesta, acorde con la índole de su enfoque. Si, por ejemplo, en un de

terminado momento de su praxis pedagógica, Freire trabaja en un marco político desarrollista-populista, esto no quiere decir que acepte sin más, sin crítica, los planteos populistas y desarrollistas. Lo mismo ocurre con los demás momentos políticos en los que le tocó pensar y actuar.

Su visión filosófico-política global, que no es funcional de manera ortodoxa a ninguna doctrina, se va construyendo en la praxis de su acción y en el marco de una concepción crítica de la realidad. Es natural, entonces, que su propuesta genere ciertos rechazos, más o menos acentuados según los casos, en aquellos que han adherido con firmeza a una determinada doctrina (que debemos diferenciar de teoría) y que, por esa razón, ven en él un estudioso anárquico y ecléctico. Para los doctrinarios, ya sean de izquierda o de derecha, Freire es un peligroso librepensador.

Otro de los rasgos que señala el carácter sistémico de su propuesta, es el hecho de que no es posible parcializarla, aceptando algunos elementos y rechazando otros. Aceptando, por ejemplo, la metodología y rechazando los presupuestos filosófico-teóricos, ya que la metodología es una consecuencia de asumir, a partir de una lógica de la coherencia, dichos presupuestos.

La aceptación de la metodología dialógica implica la necesidad de la opción ético-política por parte de los educadores. No hay posibilidades de una práctica pedagógica realmente dialógica, si no existe un compromiso social por parte de los educadores y educadoras, así como si no se pone verdaderamente en juego una concepción política de la educación. Pero hablar de politicidad de la educación mostrando a la vez una práctica pedagógica que se asume como neutra, sería una grave incongruencia en el marco de la aceptación general de la propuesta de Freire. De la misma forma, hablar de la diálogo y dialoguicidad de la

educación y luego practicar una pedagogía bancaria, de transmisión de contenidos, sería también una severa contradicción.

El pensamiento pedagógico-político de Freire está formulado como un todo integrado que, a la vez, posee anticuerpos que impiden su deslizamiento hacia cualquier tipo de dogmatismo y/o fundamentalismo. La aceptación de la propuesta de Freire tiene que ser, por lo tanto, sistémica e integral, sin que por ello corramos el peligro de caer en actitudes dogmáticas, fundamentalistas o intolerantes.

Otro rasgo sistémico de su propuesta es que, dado que Freire fue un pedagogo en permanente evolución, no hay varios Freires, sino, como él mismo lo decía, sólo uno en movimiento. Así también lo ve Carlos A. Torres: *“no hay grandes rupturas en el pensamiento freireano, pero sí una evolución. Se podría decir que cada afirmación prefigura a la siguiente”* (Torres, C. A., 1978: 15).

El propio Freire decía que era un superador de ingenuidades, de ahí que debemos ser cuidadosos con las críticas que detienen y absolutizan los diferentes momentos de su evolución intelectual, así como aquellas que descontextualizan un pensamiento como el suyo, pleno de vitalidad y en continuo movimiento.

Uno de los aspectos más relevantes del pensamiento pedagógico-político de Freire es su coherencia. Pero no se trata de una coherencia dogmática, que lo ate en la defensa de puntos de vista incompatibles con las nuevas realidades. Por el contrario, su pensamiento se mantuvo en una evolución constante, dependiendo en sus definiciones, como él mismo decía, de una continua lectura del mundo.

En su lectura del mundo Freire encuentra necesario, tanto una lucha contra los diferentes tipos de dominación subjetiva y objetiva existentes, cuanto el desarrollo de una tarea continua por alcanzar distintas formas de conocimiento, competencias y relaciones sociales y políticas que establezcan las condiciones necesarias para la emancipación social de los sujetos subalternos. Pero la realidad, en continuo movimiento, hace que las formas de dominación cambien, se hagan más sofisticadas y complejas. De ahí que se preocupe por la re-invenición del poder, de la democracia y de la educación en cada uno de los diferentes contextos del Tercer Mundo y América latina.

Uno de los aspectos importantes de la obra de Freire es que se trata de un autor que va constantemente reconstruyendo sus textos ante las realidades de los nuevos contextos, pero sin perder una visión totalizante y siempre coherente con los valores y principios asumidos. Su propuesta se expresa una visión de totalidad y coherencia pocas veces vista, de tal manera que nos permite la construcción de una nueva concepción educativa contestataria, concientizadora, liberadora y cuestionadora de todo orden social dominante injusto, opresivo, discriminatorio y excluyente de la voz y participación de las grandes mayorías sociales.

La propuesta freireana se caracteriza por la superación de los enfoques tradicionales de la educación, comenzando históricamente por el de la alfabetización de jóvenes y adultos y continuando por su crítica de la escuela pública oficial que, además de pública, para Freire también debe convertirse en popular. En este tema destaca varios elementos centrales en su planteo, comenzando por resaltar la importancia de la cultura propia de los sectores populares, la necesidad de proceder al continuo desocultamiento de las relaciones de poder siempre presentes en los

procesos educativos y el permanente análisis (lectura del mundo) de la realidad social, política, económica y cultural, a los efectos de conseguir adentrarnos en un proceso de concientización, necesario para vencer la apatía política en la que estamos atrapados y movilizarnos socialmente para lograr la transformación social.

En la alfabetización de los adultos, la propuesta de Freire, expresada en sus dos primeras obras, “La Educación como práctica de la libertad” y “Pedagogía del oprimido”, vino a superar los enfoques educacionistas y didactistas que obviaban las dimensiones estructurales, ideológicas y políticas de la problemática del analfabetismo, como así también de la educación de adultos y de la educación en general. He aquí uno de los aspectos destacables de la contribución del pensamiento freireano al desarrollo de la educación en América latina.

Su concepción educativa es inseparable de su visión de la cultura, así como de las ideas de dominación, poder y democracia. En verdad, no podría ser entendida fuera de este marco de significación. La cultura, para Freire, no es sólo superestructura, es decir, las ideas, el arte y, en general, las producciones del pensamiento, sino también, la representación de las experiencias vividas por los sujetos y los grupos, toda la producción material y los sentidos y prácticas surgidas en el marco de las relaciones y dinámicas desiguales y dialécticas que los diferentes grupos establecen en una sociedad determinada y en un momento histórico particular.

Es importante observar que Freire establece la existencia de diferentes tipos de acciones culturales. Unas conducentes a la reafirmación de la dominación y la opresión de los sectores de poder minoritarios sobre las mayorías, es decir, acciones cul-

turales para la dominación, y otras conducentes a la transformación social auténticamente democrática, en este caso, acciones culturales para la liberación.

El principal objetivo de la praxis pedagógica de Paulo Freire es, valga la expresión paradójica, tan simple como extraordinariamente utópico y complejo: transformar el mundo, participar en la creación de una sociedad, como él mismo decía, más humana, más fraterna, menos fea y malvada. Toda su voluntad creadora, energía, amor, rabia y talento fueron encauzados a conseguir ese objetivo.

Su filosofía, sus elaboraciones teóricas y su praxis educativa deben ser comprendidas en el horizonte de sentido de esta búsqueda esencial. Es muy importante que los lectores no pierdan nunca de vista este elemento que debe nortear –o surear, como le gustaba decir a Freire- la comprensión de su pensamiento.

Nunca estuvo en Freire la idea de formular un sistema teórico-pedagógico acabado y definitivo, algo así como: “El sistema teórico de la pedagogía de Paulo Freire”. En este sentido son válidas las interpretaciones de muchos de sus críticos y seguidores, que acentúan en Freire la intención problematizadora frente a la sistemática. Pero ¿por qué no pueden ser compatibles ambas intenciones? Para nosotros Freire es un gran problematizador que piensa de manera sistemática. Pero si por sistema se entiende un conjunto de principios con pretensiones de verdad y certeza absolutas, entonces es cierto que la propuesta de Freire no es sistemática. Pero como todo sistema teórico-científico, su propuesta tiene una cuota de provisoriedad que la hace revisable, reformulable y abierta. Su sistema no es dogmático ni cerrado, sino un todo coherente basado en un cuerpo de principios unitarios.

Aquellos intérpretes que dicen que los escritos de Freire no constituyen una obra sistemática, sino formulaciones, aunque geniales, siempre circunstanciales y provisionales, tienen como supuesto una determinada idea de lo que es un sistema. Entienden básicamente por sistema, un cuerpo doctrinal cerrado de principios con pretensiones de verdad absoluta. Desde esta perspectiva de análisis tienen razón al decir que su obra no es sistemática. Pero la suya no es la única forma de concebir el significado de la idea de “sistema”.

Pero su propuesta va más allá de un cúmulo de formulaciones circunstanciales y provisionales. Quizás sea cierto que Freire no estaba preocupado por crear un sistema. No obstante, su propuesta puede ser presentada como un sistema, aunque un sistema abierto y crítico, es decir, no dogmático y menos aun fundamentalista. Este es el desafío que asumimos: estudiar su propuesta como un sistema, pero desde la perspectiva de una re-invenición desde nuestro contexto concreto. Justamente lo que él nos sugería que hiciéramos: “Ustedes no deben seguirme, sino re-inventarme”, decía.

Comprender la propuesta freireana como sistema es importante porque nos permite:

- Evitar caer en críticas reduccionistas y simplificadoras de su concepción pedagógico-política, sustentadas en análisis parciales y descontextualizados de las diferentes problemáticas y planteos de su propuesta, así como de las etapas de su evolución teórico-ideológica.
- Superar las interpretaciones tecnicistas y didactistas que entienden a su propuesta como un “método” cuando en realidad se trata de un sistema. Incluso su famoso “método de alfabetiza-

ción”, si no queremos caer en distorsiones y simplificaciones, debe ser comprendido en el marco de su sistema filosófico-teórico de pensamiento.

- Dimensionar y resignificar criteriosamente cada una de las problemáticas, planteos y definiciones de su propuesta, llegando a una comprensión holística de la misma, es decir, en la que las partes son comprendidas en el horizonte significativo del todo.

- Incorporar y valorar la dimensión estética de su planteo, la belleza de una propuesta coherente y armónica, su carácter de obra de arte¹. Como decía Paulo Freire, también existe una dimensión estética en la construcción de una propuesta pedagógica. En este sentido el sistema de pensamiento freireano también es una expresión de belleza.

La re-inventación de su propuesta a partir de nuestro contexto concreto nos reclama una comprensión que no por ser crítica, antigogmática y abierta, puede permitirse caer en una perspectiva de análisis parcial, fragmentaria y reduccionista. Nuestra re-inventación debe mantener el punto de vista holístico y sistemático de su propuesta, si es que queremos evitar los riesgos de caer en interpretaciones faltas de compromiso, despolitizadas y meramente tecnicistas y didactistas.

En síntesis, la importancia de estudiar la propuesta de Freire desde su comprensión como sistema pedagógico, está en su valorización ética, estética y científica como cosmovisión pedagógico-política de pensamiento.

¹ Las obras de arte se caracterizan, entre otras cosas, por una manifestación unitaria donde nada parece sobrar ni faltar.

El carácter abierto del sistema freireano

Existen elementos en la concepción pedagógica de Freire que señalan el carácter abierto de su sistema. Uno de ellos es el concepto de praxis: la unidad dialéctica de teoría y práctica, que en el sistema freireano se expresa como la dialéctica entre el contexto teórico y el contexto concreto, o que también Freire enuncia como la dialéctica establecida entre la lectura del mundo y la lectura de la palabra.

Otro elemento importante es el papel atribuido a la subjetividad en la historia. Se trata de una concepción abierta de la historia, que se funda en la concepción crítica y dialéctica de la realidad asumida por Freire. La realidad no es un bloque macizo y consolidado frente al cual solo nos cabe la adaptación, sino un espacio que va tomando forma en la medida de nuestra acción transformadora sobre él.

Si la teoría se ve continuamente modificada en forma interactiva por la práctica, y si la realidad, que siempre esta abierta a las intervenciones transformadoras, debe ser comprendida desde el compromiso social y una actitud de estudio científica –por lo tanto, rechazando cualquier tipo de recetas- tenemos garantizada la imposibilidad de que el sistema se dogmatice o, lo que es peor, se fundamentalice. Porque, cómo podría suceder este hecho si no se acepta en forma definitiva ninguna teoría, ya que siempre se las está contrastando con la práctica y la experiencia.

De la misma forma, cómo se podría dogmatizar o fundamentalizar el sistema, si no se acepta una historia determinada, ni un futuro desproblematizado, ya que se parte una historia que tiene que ser

creada por hombres y mujeres a partir de su decisión de intervenir activamente en ella.

Este carácter abierto, es decir, radicalmente democrático de su propuesta, se define y queda en evidencia al estudiar la puesta en práctica de su proyecto pedagógico para la Secretaría de Educación de San Pablo (1989-1991)². Allí se percibe con claridad el tipo de ingeniería socio-educativa que sustentaba Freire. Si bien, como es sabido, la utopía de un mundo mejor, de una sociedad más justa e igualitaria, es lo que impulsa su praxis, su ingeniería no es utópica, sino fragmentaria, es decir, abierta y democrática³.

Dos elementos explican esto. Por un lado, la opción democrática radical que realiza Freire y que constituye uno de los pilares de su propuesta. Esto lo lleva a rechazar cualquier cambio o transformación autoritaria, es decir, que se sostenga en cualquier tipo de procesos no consensuados. Sería incongruente, dice Freire, que criticando el autoritarismo y elitismo de la escuela brasileña, yo impusiera cambios y transformaciones por decreto, es decir, autoritariamente.

2 Ver el capítulo: "La escuela pública popular de Paulo Freire", pág 191.

3 En "La sociedad abierta y sus enemigos", Karl Popper sostiene que las transformaciones y cambios sociales y políticos se pueden realizar básicamente a partir de dos tipos de ingenierías, las que denomina "ingeniería social fragmentaria" y la "ingeniería social utópica. Esta última, la ingeniería social utópica, pretende el cambio total y completo de la sociedad, por lo tanto este objetivo la conduce a una reforma tan integral y forzada que la hace, según Popper, desembocar fatalmente en un régimen político totalitario. Contrariamente, los objetivos fragmentarios, es decir, los cambios parciales, garantizan un proceder más consensuado y, por lo tanto, más democrático. Las sociedades abiertas, es decir, las democráticas, son deudoras de una ingeniería social fragmentaria. Pero de la reflexión de Popper no debe inferirse que las sociedades que se transforman mediante el método de la ingeniería social fragmentaria, por ese solo hecho, garantizan un modelo plenamente democrático. En nuestras sociedades no se ha practicado ni se practica una ingeniería social utópica y, sin embargo, tenemos un serio déficit de democracia. La ingeniería fragmentaria no nos ha posibilitado democracias plenas, por el contrario, venimos sufriendo una permanente pérdida de sustantividad democrática, pero debido a la perversidad del modelo neoliberal y la gestión corrupta y deficiente de las dirigencias nacionales y locales.

En segundo lugar su concepción de la Historia, que implica, por un lado entender el futuro como problema y, por el otro, la necesidad de estudiar científicamente la realidad con el objetivo de conseguir establecer las posibilidades y límites de las transformaciones proyectadas, es decir, el inédito viable. Estos dos presupuestos impiden que su proyecto pedagógico se deslice por andariveles autoritarios.

En síntesis, el sistema de la pedagogía freireana es abierto porque:

1. Se sustenta en la relación dialéctica teoría-práctica, con lo cual la teoría no se convierte en un cuerpo fijo de conceptos, sino que continuamente se ve reformulada por su contrastación con la experiencia.
2. Se funda en una concepción abierta de la historia, en la que se destaca el papel de la subjetividad como elemento fundamental de la transformación social. Aquí es importante señalar el concepto de inédito viable.
3. Se funda en principios filosóficos y antropológicos humanistas y radicalmente democráticos que por su propia naturaleza impiden todo tipo de dogmatismo y fundamentalismo. Estos principios son como una vacuna contra el doctrinarismo, dogmatismo y fundamentalismo.

Las dimensiones de la educación como ejes del sistema

La praxis pedagógica de Paulo Freire se funda en cinco pilares o dimensiones educativas que, en una relación dialéctica⁴ y de forma coherente, sostienen lo que podríamos denominar el “edificio teórico de su sistema”. Estas dimensiones de la educación, que Freire elabora y re-elabora continuamente, son las siguientes:

- La axiológica
- La dialógica
- La política
- La gnoseológica
- La metodológica

Pero estas dimensiones no pueden ser entendidas ni estudiadas de forma aislada, sino que adquieren su pleno significado –por eso hablamos de sistema- cuando se comprenden en un marco holístico, donde la “coherencia” existente entre ellas cumple un papel fundamental.

⁴ El carácter fundante de estas dimensiones no es unilateral, sino que existe una reciprocidad dialéctica. Por ejemplo, la dimensión dialógica de la educación es un fundamento de su dimensión política, pero esta última también explica su carácter dialógico. La dialoguicidad requiere asumir la radicalidad democrática, que tiene consecuencias en lo político, y la politicidad interviene en la dialoguicidad, ya que introduce el tema de la “directividad” en la educación. La existencia de una relación dialógica entre educadores y educandos, no quiere decir que debamos dejar de lado el papel de conducción, en el acto educativo, de los primeros. Un planteo parecido podría hacerse con las demás dimensiones.

De ahí la originalidad de Freire, ya que en la combinación coherente de estos elementos es que puede entenderse su posición, por ejemplo, emparentada con los enfoques constructivistas y los fundamentos teóricos del reproductivismo⁵.

Pero no podemos decir que Freire sea constructivista, sino que su concepción de la educación como un acto de conocimiento, está emparentada con las teorías constructivistas. Tampoco podemos decir que Freire es “reproductivista”, aunque los enfoques y teorías reproductivistas se relacionen con y estén presentes en sus reflexiones.

Sólo entendiendo el constructivismo de Freire -que está presente en su afirmación de la educación como un acto de conocimiento⁶- en el marco de su concepción política de la educación, es que podemos entender su afirmación de la “directividad” en los procesos educativos. Otras posiciones constructivistas, como por ejemplo, la de Carl Rogers, dejan de lado el carácter directivo de la educación, precisamente por que no valorizan tanto su dimensión política.

Freire no es “reproductivista” en el sentido pleno de este concepto, precisamente por su concepción “abierta” de la historia, que lo separa de los historicismos provenientes del marxismo ortodoxo y ciertos enfoques del neomarxismo. El enfoque re-

⁵ El concepto de “reproductivismo” se refiere al hecho de que el sistema educativo es un instrumento importante para el mantenimiento de la dominación en las sociedades. En este sentido se puede decir que las instituciones escolares ayudan a reproducir el orden dominante. Personas tan diversas como Althusser, Bourdieu, Baudelot y Estabiet en Francia; Berstein, Young, Whitty y Willis en Inglaterra; Kallos y Lundgren en Suecia; Gramsci en Italia; Bowles, Gintis, Giroux y Apple en Estados Unidos y, por supuesto, Freire, han atribuido y atribuyen esta función a las escuelas.

⁶ Esto significa que el conocimiento no se transmite, sino que se construye.

productivista tiene sus supuestos en la teoría marxista ortodoxa que sostiene que el estado es un instrumento al servicio de los sectores de poder y que, por lo tanto, su función es reproducir el orden dominante. Fue Althusser, en la década de los setenta, quien elaboró la teoría de los aparatos de Estado, dando sostén y consistencia a los enfoques teóricos del reproductivismo educativo.

El reproductivismo educativo enfatizó tanto el aspecto crítico, que prácticamente anuló la posibilidad de pensar en algún tipo de transformación de la realidad. Esta crítica escéptica y cerrada invalidó prácticamente la posibilidad de pensar en cualquier tipo de desvío del designio reproductivista del Estado y del sistema educativo que de él depende. El sistema educativo quedaba convertido así en un aparato cuya función específica es reproducir el orden dominante, sin espacios ni fisuras para introducir cambios progresistas.

El enfoque reproductivista no parece tener intenciones de ir más allá de la constatación crítica de que la escuela reproduce el orden social, económico y cultural dominante. Mientras que Freire, al igual que los pedagogos críticos, sostiene que la escuela también es un espacio abierto a posibles transformaciones. Al lenguaje de la crítica Freire le agrega, como dice Giroux, el de la “posibilidad”.

Por su carácter fundante, la **dimensión axiológica** es clave. En toda propuesta educativa hay una imagen de hombre y de sociedad en la que se funda sus principales objetivos. La dimensión axiológica es la dimensión de los valores y los fines de la educación. Los fines de su propuesta educativa se podrían resumir en la búsqueda de la humanización de hombres, mujeres, sociedades y mundo a través de un proceso transforma

dor y liberador. Este es, para Freire, el objetivo primordial de la educación. Ninguna de las demás dimensiones de la educación puede ser entendida al margen de este objetivo, que le otorga su último y más pleno sentido a la práctica pedagógica.

La **dimensión dialógica** de la educación, a su vez, está enraizada en la posición humanista y ético-democrática radical de Freire. De esta forma debemos entender la instauración del diálogo como fundante de una verdadera democracia, tanto en las relaciones intersubjetivas y pedagógicas cuanto en las políticas. Esta es la especificidad del diálogo, en tanto instancia racional y afectiva de comunicación horizontal, y en la que se juega la dimensión humana de hombres y mujeres. El marco del diálogo se sustancia en la apuesta freireana por una libertad y una democracia radicales, lo que le da un indudable vuelo utópico a su propuesta. Consideramos que esta apuesta por la libertad y la democracia es fundamental para entender de qué manera comprende Freire la dimensión política de educación.

Al afirmar la **dimensión política** de la educación Freire alude principalmente a la imposibilidad de considerarla como una actividad neutra. No es posible asumir a la educación como una actividad que pueda ser abordada exclusivamente desde una dimensión meramente técnica y metodológica, despreocupándonos de sus inocultables lazos con las problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales. No obstante, es posible comprobar que los discursos educativos oficiales y de no pocos intelectuales del establishment educativo, tratan los problemas educativos de una manera más bien despolitizada. También se revela esta despolitización en la conducta pedagógica de no pocos maestros y maestras, profesores y profesoras.

Para Freire la actividad educativa exige asumir un compromiso

social y político. Por eso habla de una opción ético-política de educadores y educadoras. Pero esta opción, y aquí aparece la dimensión dialógica de la educación, no puede ser partidaria ni doctrinal, sino auténticamente ética y política, es decir, realizada en aras de la igualdad de oportunidades, la defensa del carácter público y popular de la educación, la defensa y promoción de los que menos tienen, la lucha contra todo tipo de discriminación y por la vigencia plena de los derechos humanos. Esta definición de la educación, que se encuentra enraizada en la dimensión dialógica, es fundamental para comprender de qué manera asume Freire el carácter político de la educación.

No es posible hablar, por lo menos en Freire, del carácter político de la educación sin enmarcar dicha reflexión en esta dimensión dialógica, que se sustancia en la opción freireana por una libertad y democracia radicales. De ahí sus críticas, que por supuesto nunca conforman a todos, tanto al neoliberalismo salvaje cuanto a los socialismos reales. Los neoliberales y conservadores estigmatizan a Freire, catalogándolo de subversivo y revolucionario marxista, mientras que los sectores de la izquierda ortodoxa y radicalizada los acusan de “idealista”, “subjetivista” y “reformista”.

Tampoco es posible entender la **dimensión gnoseológica** de la educación, sin comprender las dimensiones dialógica y política, ya que Freire asume la comprensión de la educación como un acto de conocimiento en el marco de objetivos pedagógicos dirigidos por el ideario de la formación de sujetos críticos y realmente autónomos (uno de sus últimos libros se titula “Pedagogía de la Autonomía” -1997-).

Como Freire argumenta convincentemente a lo largo de toda su obra, la formación de sujetos críticos, participativos y realmen-

te autónomos, depende de que sepamos asumir política y científicamente a la educación como un acto de conocimiento, a la vez que intentamos ser coherentes con dicha comprensión.

Por último, la **dimensión metodológica** sólo puede comprenderse en el marco significativo de las otras dimensiones, principalmente en la dimensión gnoseológica, ya que en la búsqueda de ser coherentes con la comprensión de la educación como un acto de conocimiento es que aprendemos a hacer y re-hacer los métodos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las didácticas con las que trabajamos en nuestras prácticas pedagógicas.

El sistema pedagógico de Freire como una conjunción coherente de círculos concéntricos⁷

El sistema pedagógico de Freire puede ser graficado como un conjunto de círculos concéntricos, siendo el primero o mayor, es decir, el más abarcador o básico, el “círculo axiológico o ético-filosófico radical”, en el que se definen y cobran sentido los demás. En el círculo axiológico se definen los principios humanistas innegociables de su propuesta: la libertad, la radicalidad democrática, la vocación humana de ser más, la fe en los hombres, el sentido utópico de la lucha por un mundo mejor, la esperanza en la posibilidad de transformar el mundo y una concepción abierta de la historia, en la que se establece el papel fundamental de la subjetividad (de los sujetos) en la transformación social.

⁷ Ver gráfico en la página 41.

De la conjunción coherente de estos principios Freire extrae la idea de “diálogo”, que está representado en el círculo dialógico, al que le atribuye un carácter fundante de la educación. Freire anuncia que la dialoguicidad es la esencia de la educación como práctica de la libertad. El carácter dialógico de la educación es el principio que regula las relaciones entre educadores y educandos, limitando los excesos autoritarios que anulan la libertad, así como las posiciones elitistas y anti-democráticas. La dialoguicidad de la educación exige el ejercicio de la libertad y la sustantividad democrática.

Pero la dialoguicidad de la educación no significa, como algunos críticos sugirieron, la igualdad de roles entre educadores y educandos. Si bien la dialoguicidad supone una relación horizontal, sólo lo es en el sentido humano, ya que educadores y educandos, en tanto humanos, no son más ni menos unos que otros. No obstante, esta dialoguicidad no anula el carácter directivo de la educación, porque son los educadores quienes conducen el acto educativo, y dicha conducción no tiene por que ser autoritaria, ya que puede y debe ser democrática.

Al tercero lo podríamos denominar “círculo político”. Se trata de la dimensión política de la educación. Aquí Freire debe reconocer el aporte de las corrientes reproductivistas de la educación, que establecieron la imposibilidad de considerarla como un proceso neutral, es decir, independiente de los intereses de los sectores dominantes y del poder. El aporte de Freire para entender esta dimensión política de la educación fue realmente significativo.

La educación, para Freire, no es un paquete de técnicas y métodos que se pueden aplicar sin consecuencias prescindiendo de los contextos sociales y políticos y de las estructuras y entra

mados de poder siempre existentes. La educación tampoco es la palanca de los cambios sociales, precisamente por su dependencia del campo socio-político. La educación no lo puede todo, pero puede algo, decía Freire.

Si la educación posee una innegable dimensión política, las educadoras y educadores están llamados a una opción insoslayable, ya que las posiciones neutrales son imposibles. El hecho de que existan prácticas inconscientes pretendidamente neutrales, no quiere decir que la educación pueda ser una actividad neutral y aséptica. Siempre educamos a favor de algo y de alguien, lo que implica que también lo hacemos en contra de algo y de alguien. Se trata de la dimensión del compromiso, ya que no hay educación sin compromiso.

Pero esta dimensión política de la educación debe estar, valga la expresión, regulada por las dimensiones axiológica y dialógica. Por eso, encuentra tanto sus posibilidades cuanto sus límites en los fundamentos de la dimensión dialógica de la educación. El compromiso social y político de educadores y educadoras tiene que estar orientado por la búsqueda de la libertad y la sustantividad democrática. Es evidente que si la libertad y la sustantividad democrática no se convierten en valores para los educadores y educadoras, el compromiso pierde su sustancia. Por ejemplo, los límites de nuestro rol de conductores de la instancia educativa está dado por la necesidad imperiosa de evitar convertir en autoritaria nuestra conducción.

En una entrevista que se le hiciera a Freire a poco de asumir como Secretario de Educación de la Ciudad de San Pablo, en la que se le preguntó por la necesidad de realizar cambios en forma rápida, contestó:

“Yo tengo el sueño de cambiar la cara de la escuela. El sueño de democratizarla, de superar su elitismo autoritario, que sólo se puede hacer democráticamente. Imagine usted si yo pretendiese superar el autoritarismo de la escuela autoritariamente” (Freire, P., 1995: 85).

El cuarto círculo es el gnoseológico o epistemológico. ¿Cómo asumir la dialoguicidad y el carácter político de la educación sin tomar en cuenta y analizar la teoría del conocimiento que se pone en juego en las prácticas educativas? No hay dialoguicidad ni tampoco una posición política progresista cuando los únicos sujetos son los educadores y educadoras, mientras los alumnos quedan reducidos a un papel de meros objetos que reciben pasivamente los contenidos. No hay dialoguicidad cuando los conocimientos se “transfieren” en forma bancaria a los alumnos. Por eso, una actitud coherente con la dialoguicidad y politicidad de la educación está en entender a la educación como un acto de conocimiento. El verdadero conocimiento es re-descubrimiento, re-creación y re-invenición de los contenidos, y no la simple transferencia mecánica que hacen de ellos los educadores a los alumnos.

El quinto círculo es el metodológico. Las técnicas, métodos y didácticas adecuados serán aquellos que nos permitan desarrollar a la educación como un acto de conocimiento. Imaginaremos estas técnicas, métodos y didácticas, entonces, en función de conseguir que nuestros alumnos se asuman como sujetos y no como objetos del conocimiento. Las técnicas, los métodos y las didácticas se hacen y re-hacen, como decía Freire, en el marco de los fines y objetivos de la educación, así como de su comprensión en tanto acto de conocimiento.

Es fácil darse cuenta ahora del papel de las técnicas, métodos y

didácticas, que en los planteos de tipo educacionista aparecen con un poder determinante del sesgo y objetivos de las prácticas educativas que en realidad no poseen, justamente porque se los entiende como elementos independientes de los fines y objetivos de la educación. Los métodos tienen que ver con los objetivos de la educación, por lo tanto tampoco existirán métodos neutros, ya que siempre son perfilados y definidos desde una instancia superior de tipo filosófico-política. Por eso, Freire decía que todo error metodológico siempre tiene un trasfondo ideológico.

Como podemos ver, la argamasa con que se unen los ladrillos de este edificio teórico-práctico es la “intencionalidad ética de ser coherentes”⁸. Hablamos de “intencionalidad”, porque no siempre es posible ser coherente. No se puede ser coherente, como decía Freire, las veinticuatro horas del día, ya que nos sabemos coherentes porque también somos incoherentes. Precisamente, son nuestras incoherencias las que nos enseñan a ser coherentes. Pero si la intencionalidad ética de ser coherentes está ausente, el edificio de la praxis educativa se derrumba.

La intencionalidad ética de coherencia se juega en los diferentes contextos, en los que siempre aparecen distintas posibilidades y límites para el ejercicio de una educación verdaderamente dialógica. Habrá contextos en los que las posibilidades son mayores y, por el contrario, los habrá en los que dichas posibilidades son menores. Por ejemplo, en un aula poblada con cien alumnos, las posibilidades de ser dialógicos son inferiores a las

⁸ La coherencia es, para Freire, una de las virtudes más importantes del educador y la educadora progresistas. Ver: Freire, P., (1985): “Reflexión crítica sobre las virtudes del educador”. Buenos Aires: Editorial Búsqueda.

que existen en una de quince. De la misma forma, en una institución escolar tradicionalista, esas posibilidades también serán menores que las que pueden existir en una más progresista.

Ocurre lo mismo que en las sociedades, las posibilidades y límites para las transformaciones democráticas dependerán de una serie de circunstancias de tipo objetivo y subjetivo. La apatía política y desmovilización social de la ciudadanía impone ciertamente un límite subjetivo a cualquier intento de democratización social. El obstáculo económico de la deuda externa, por ejemplo, también se constituye en un límite, en este caso objetivo, que será necesario analizar convenientemente para la elaboración de cualquier tipo de iniciativa política transformadora en lo social.

Tomar conciencia de los límites es un ejercicio fundamental de la praxis transformadora, pero los límites no pueden detenernos, ya que si así fuera moriría la utopía. Quien no ve los límites se convierte en un voluntarista. Quien los ve como infranqueables es un resignado. Pero quien los ve en tanto límites imposibles de superar, y luego se plantea hacer posible lo imposible, es un esperanzado, como dice Freire.

Freire creó la categoría de “inédito viable”, que se funda en el principio de que los hombres y mujeres no hacemos lo que queremos en la historia, sino sólo lo que es viable, lo que se puede hacer en un momento determinado. Pretender hacer lo inviable sería un acto voluntarista. El cálculo estratégico correcto estaría en el descubrimiento de qué es lo viable, es decir, en establecer cuál es el “inédito viable” en un determinado momento histórico.

El sistema pedagógico de Freire se funda en un pensamiento que

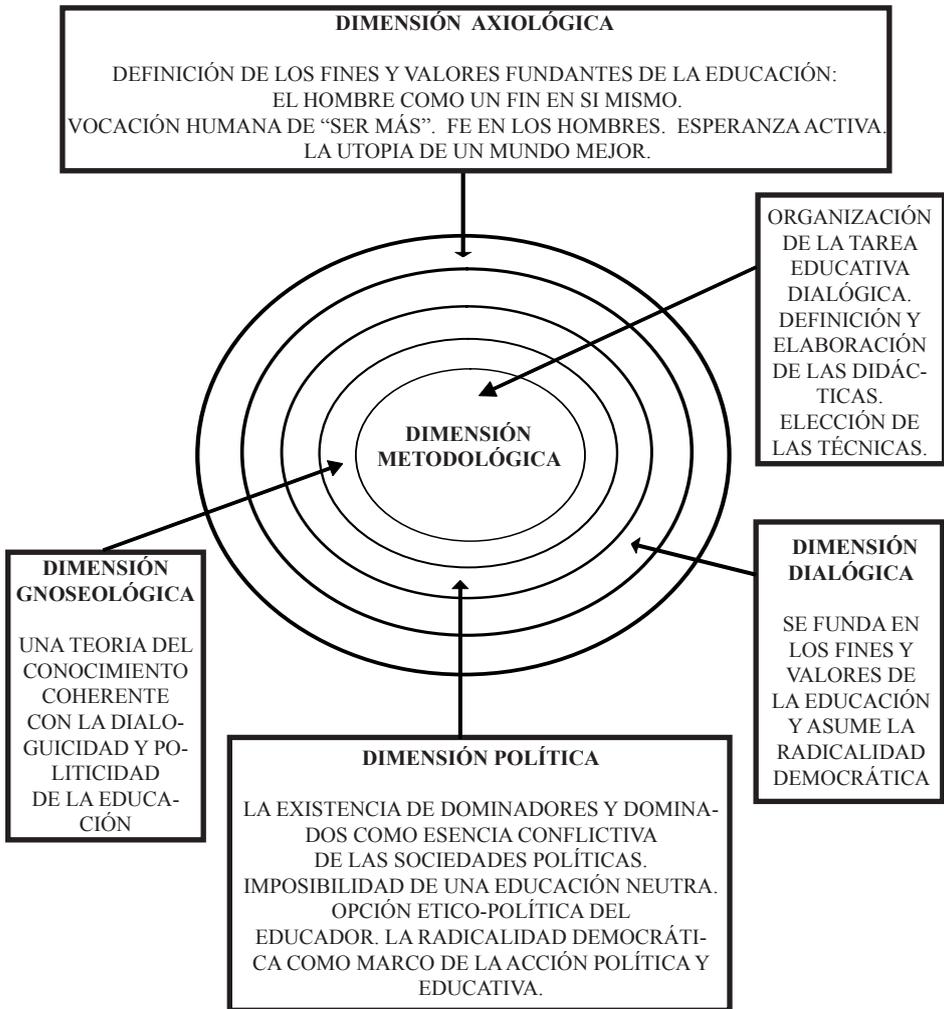
parte del amor al mundo, a la vida y a los hombres, que tiene esperanza en la posibilidad de que hombres y mujeres que asumen en sus manos la historia pueden transformarla y conseguir convertir un mundo injusto y malvado en otro más humano y fraterno. Este sistema que se funda en la utopía, la esperanza y una ética y democracia radicales, sin embargo, no es políticamente ciego ni voluntarista, ya que sostiene la necesidad de un conocimiento científico de la realidad, que nos permita descubrir las posibilidades y límites de las transformaciones sociales y políticas.

De la propuesta pedagógico-política de Freire se infiere, que una verdadera instancia educativa dialógica, sólo puede ser posible en el marco de una puesta en práctica, que busca ser coherente, de las dimensiones de la educación que acabamos brevemente de señalar.

Analícemos ahora con pasión, ciencia y compromiso cada una de estas dimensiones de la educación que Freire supo elaborar con tanto amor y talento.

El sistema pedagógico-político de Paulo Freire como una unidad coherente de principios y métodos

Cinco dimensiones de la educación que se relacionan en un sistema coherente de fundamentación



La dimensión axiológica de la educación

Esta dimensión tiene una importancia fundamental en el sistema pedagógico de Paulo Freire. No sólo porque se explicitan aquí los fines, objetivos y valores más importantes que se ponen en juego en su propuesta, sino porque también adquiere sentido y se define la esencia holística de su concepción pedagógica. Dicha esencia se expresa en una comprensión totalizadora del mundo, que privilegia su transformación desde presupuestos humanistas.

Creemos que los fines y objetivos de su pedagogía pueden resumirse en la elaboración, puesta en práctica y lucha por instalar, mantener y promover la utopía de un mundo mejor. En cuanto a los valores, estos son los fundamentales:

- Los hombres y mujeres como fines en sí mismos
- La libertad, entendida más como conquista que como donación o derecho
- La vocación ontológica de hombres y mujeres por “ser más”
- La esperanza activa como vocación ontológica de hombres y mujeres
- La fe en los hombres y mujeres

Finalmente, lo que da solidez y consistencia a su propuesta, transformándola en un verdadero sistema pedagógico-político, está precisamente en la relevancia que Freire le atribuye a la “lógica de la coherencia”. Sólo en el marco del permanente intento

de ser coherentes con estos fines, objetivos y valores es que adquiere sentido la propuesta pedagógico-política de Paulo Freire.

El carácter dialógico de la educación

En la propuesta freirena la dialoguicidad es la esencia de la educación como práctica de la libertad y la democracia. Sin dialoguicidad no hay libertad ni democracia. La dialoguicidad se expresa en el diálogo, pero ¿qué es el diálogo para Freire? ¿cuáles son sus características? ¿cómo es posible? Primero debemos decir que la dimensión dialógica es fundamental, ya que por un lado es el camino ético y coherente con las exigencias finalistas y valorativas de una propuesta educativa realmente humanizadora y, por el otro, nos permite dotar de verdadero sentido crítico y democrático a la práctica educativa. Por eso, como dice Freire, el diálogo es una exigencia existencial.

El diálogo es el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de los sujetos que se sienten encauzados hacia un mundo que debe ser transformado y humanizado, por lo tanto, desde una perspectiva educativa, nunca podría reducirse a un mero acto de depositar ideas y saberes de un sujeto (el educador) en otro (el educando), ni convertirse tampoco en un mero cambio de ideas entre ambos.

Es importante notar que el diálogo implica el compromiso de la transformación del mundo, al que se deben abocar tanto los educadores cuanto los educandos. El diálogo es el encuentro de los hombres para transformar el mundo, por lo tanto no puede existir una acción transformativa de unos sobre otros, es decir, no puede haber manipulación de unos hombres

sobre otros hombres, con lo cual, unos convertidos en sujetos exclusivos de la transformación, manipulan a otros que quedan así convertidos en objetos. Si así sucediera se suprimirían la libertad y la democracia. Como dice Freire:

“De ahí que el diálogo no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar al otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo por la liberación de los hombres” (Freire, P., 1970:102).

Se muestra aquí la fuerte exigencia ética que impulsa una democracia radical y una lucha sin cuartel por la libertad. Una verdadera educación dialógica se sostiene en y promueve estos valores. Es cierto que no pueden quedarnos dudas respecto del carácter ideal de este paradigma educativo. Pero no se trata de un idealismo romántico que se agota en utopías inviables. También es preciso aceptar que sin ideales es imposible hablar de humanismo, libertad y democracia, así como de pretender buscar la verdad.

Cuando Freire pronuncia el significado del diálogo abre a la vez la causa por los oprimidos, los desaharrapados del mundo, la justicia social y la lucha por un mundo mejor. Porque no hay diálogo si no existe un profundo amor al mundo y a los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, dice Freire, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. No es posible crear y recrear el mundo si no hay un amor que lo infunda.

El diálogo es la esencia misma de las relaciones democráticas en todos los planos que puedan concebirse: intersubjetivas, interfamiliares, sociales, educativas, culturales y políticas. Sin diálogo debemos decirle adiós a la democracia.

¿Cómo es posible el diálogo, entonces? Sólo es posible si:

- Amamos a la vida y a los hombres
- Somos humildes
- No vemos la ignorancia siempre en los otros
- No nos sentimos hombres diferentes, superiores a los demás
- No nos sentimos dueños de la verdad
- No pensamos y sostenemos que la transformación del mundo es obra de hombres selectos y elegidos, mientras que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro.
- No nos sentimos autosuficientes

Freire dice que la fe en los hombres es un a priori del diálogo. Pero la suya no es un fe ingenua, sino política. El hombre dialógico es crítico, por lo tanto, sabe que el poder de crear, recrear y transformar es un poder propio de los hombres y mujeres, pero también sabe que los hombres y mujeres, enajenados y manipulados en una situación concreta, puede tener ese poder disminuido y, a veces, hasta anulado.

Pero como el hombre dialógico es optimista y esperanzado, la posibilidad de la apatía política y la desmovilización social que lo rodea no mata en él su fe en los hombres, por el contrario, se le presenta como un desafío. Está convencido de que este poder de hacer, re-hacer y transformar el mundo, si bien puede ser negado en ciertas ocasiones y situaciones, puede renacer, puede reconstituirse, aunque nunca gratuitamente y sí a través de la lucha por su liberación.

Los educadores y educadoras que, antes de ser tales, somos ciudadanos, tenemos que reflexionar sobre estos aspectos fundamen-

tales. Por eso debemos luchar contra el escepticismo, la desesperanza y la indiferencia que parecen ganarnos un poco más cada día. Reflexionar, por ejemplo, respecto de si es posible el diálogo sin esperanza. Sin esperanza no hay búsqueda, y sin búsqueda silenciamos el mundo y sólo nos queda negarlo, escaparnos de él.

En una de sus últimas charlas en Buenos Aires (1993) Freire nos dejó un mensaje que cada día tiene más vigencia. A la pregunta - según nos lo relataba Freire en su charla- hecha por un colega: “Pero Paulo, ¿cómo hablar de la esperanza con tanta miseria, con tantos pobres, con tantos niños asesinados en la calle?” Freire respondió: “Precisamente por eso es que hablo de la esperanza”. Nos parece que no existe una respuesta más sencilla y humana que ésta para entender el significado y el valor de la esperanza.

La deshumanización que resulta del orden injusto no puede ser la razón para la pérdida de la esperanza, sino por el contrario, debe ser el motivo para una mayor esperanza, para una búsqueda incesante por la instauración de la humanidad negada por los que prohíben ser y los modelos políticos injustos y devastadores como el neoliberal.

No hay diálogo auténtico si no existe en sus sujetos un pensar verdadero. Y el verdadero pensar es un pensar crítico, que no acepta la dicotomía entre los hombres y el mundo, sino que reconoce entre ellos una solidaridad inquebrantable. El hombre es transformado por el mundo, pero también lo transforma. No podríamos aceptar que el hombre no tiene influencia sobre el mundo, menos aún que sólo algunos hombres lo transforman mientras los demás son sólo objetos de esa transformación. Si aceptáramos que sólo los elegidos y la elites transforman el mundo deberíamos renunciar a una democracia realmente sustantiva.

El pensamiento crítico percibe a la realidad como un proceso, como un “estar siendo” y no como un “es”, es decir, la capta en su constante devenir y no como algo estático. Este es un aspecto central de la idea de criticidad postulada por Freire. Para el pensar ingenuo la realidad es un espacio normalizado fruto de la estratificación del pasado, por lo tanto lo que cabe es la acomodación a este presente normalizado. La idea latente en esta concepción se expresa de diferentes formas: “qué le vamos a hacer, las cosas son así”, “nosotros no vamos a cambiar el mundo”, “la realidad es como es y de poco nos puede valer no aceptarlo así”, “siempre hubo pobres y siempre los habrá”, etc.

El pensar ingenuo certifica la indiferencia, la apatía, la inacción y el acomodamiento a la realidad dada, que se piensa intransformable. Como dice Freire, para el pensar ingenuo, lo importante es la acomodación al presente normalizado, en cambio, para el pensar crítico, la verdad está en la continua transformación de la realidad con vistas a una permanente humanización de los hombres.

Pero también existe una criticidad que podríamos denominar escéptica, ya que a pesar que se orienta al desocultamiento de la realidad oscurecida por los discursos dominantes, no es fiel a la necesidad de transformar el mundo. Se trata de una crítica excluyentemente negativa y, por lo tanto, no propositiva. Una crítica pesimista que, al entender al mundo como algo ya establecido y consolidado, soslaya la dimensión utópica de la lucha por un mundo mejor.

Frente a la criticidad escéptica, Freire promueve y defiende una criticidad utópica, que entiende a la realidad como un espacio no consolidado, es decir, abierto y, por ende, que presenta la posibilidad de ser transformado. Freire rescata el momento negati-

vo de la crítica, pero lo supera en el momento utópico, es decir, a partir su apuesta por una esperanza comprometida y activa.

Para el que piensa de manera crítica en el sentido freireano, el mundo no se le revela como una presencia maciza a la que sólo le cabe adaptarse, sino como un campo, un dominio que va tomando forma en la medida de su acción. Si no piensa, no habla, no actúa, ni se resiste en función de oponer un dique a la continua presión del contexto, entonces, su destino será la resignación que lo convertirá en un ser meramente receptivo, un objeto moldeado desde afuera, adaptado a una situación que siempre le es impuesta desde lo externo, aún contra sus aspiraciones y expectativas más auténticas y genuinas.

El diálogo se basa, como vimos, en el amor, la humildad y la fe en los hombres, por lo tanto se trata de una relación horizontal en el que es imposible la desconfianza. Sería una contradicción si, en tanto amoroso, humilde y lleno de fe, el diálogo no provocase este clima de confianza entre sus sujetos.

Sin un pensar crítico tampoco existe el diálogo, sin diálogo no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Es por eso que Freire se pregunta: ¿cuándo y cómo comienza la dialoguicidad de la educación? No cuando se encuentran los educadores y los educandos en una situación pedagógica determinada, sino antes, cuando los educadores se preguntan en torno a qué van a dialogar con los educandos. Dicha inquietud en torno al contenido del diálogo, dice Freire, es la inquietud a propósito del contenido programático de la educación.

Pero para el educador bancario, para el educador tradicional, en su antidialoguicidad, la pregunta, por supuesto, no es relativa al contenido del diálogo, que para él no existe, sino respecto

al programa sobre el cual disertará a sus alumnos. Y para responder a esta pregunta no necesita a los educandos, ya que la responde él mismo organizando su programa.

Para el educador dialógico los contenidos programáticos de la educación no son donaciones o imposiciones, esto es, un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos, sino la “devolución” acrecentada de los elementos que obtuvo a partir de la investigación temática realizada con sus alumnos, respecto de las expectativas, problemáticas, saberes y conocimientos previos de estos últimos.

Aquí subyace su teoría dialógica sobre la elección, elaboración y organización de los contenidos programáticos de la educación, los cuales no pueden ser elaborados exclusivamente a partir de las finalidades de los planificadores, expertos y educadores, es decir, de lo que a éstos últimos les parezca mejor para los educandos. Si la perspectiva es dialógica, es esencial que planificadores, expertos y educadores tengan en cuenta los saberes, necesidades, deseos, intereses, expectativas y problemáticas de los educandos, en una palabra, sus perfiles culturales.

En “Pedagogía del oprimido”, Freire desarrolla la crítica de lo que denomina educación “bancaria”, a la que le opone la educación dialógica que estamos analizando. Aunque no creemos que existan educadores absolutamente bancarios, como tampoco los hay absolutamente no bancarios, es importante que los educadores reflexionemos sobre la índole de la cultura escolar tradicional y nuestras prácticas educativas en las aulas del sistema educativo.

Sigue siendo cierto, como se dice en “Pedagogía del oprimido”, que cuanto más analizamos las relaciones educativas do-

minantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles y, aún fuera de ella, más nos convencemos de que estas relaciones presentan un determinado carácter: se trata de relaciones de naturaleza fundamentalmente “narrativa”, “disertadora”. Referirse a la realidad como algo detenido, estático y bien normalizado y hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los alumnos se convierte en la inquietud suprema de esta educación tradicional.

Sobre la base de la dimensión política de la educación Freire interpreta el rol de los que llama “educadores bancarios”. Como la escuela tradicional no podría dejar de ser un reflejo del modelo de sociedad dominante, es lógico que en el marco de la instituciones escolares y las aulas se presente una contradicción básica en las relaciones entre educadores y alumnos. Principalmente el educador, que suele mantenerse en posiciones fijas e invariables, será siempre el que sabe, mientras los alumnos serán siempre los que no saben. En la rigidez de estas posiciones se niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda, esto es, se niega la dimensión gnoseológica de la educación.

En la educación tradicional bancaria ocurre que la educadora o el educador⁹:

9 A los efectos de una mayor clarificación de su crítica, Freire se refiere a educadoras y educadores “puramente” bancarios. Pero no debemos pensar que en la realidad existen educadores absolutamente bancarios, como también absolutamente no bancarios. Por eso, nosotros creemos que es necesario hablar de “rasgos” bancarios, que pueden estar más acentuados en unos educadores que en otros. Por más educadores dialógicos que fuéramos es imposible que en el sistema educativo tradicional pudiéramos desempeñarnos sin manifestar algún rasgo bancario, ya que trabajamos en una cultura que, como la escolar, tiene pocos rasgos verdaderamente democráticos. En estas circunstancias las contradicciones son inevitables. Por eso, la superación del bancario educativo requiere, indudablemente, de un proceso paralelo de democratización de la escuela.

- es siempre quien educa, mientras el alumno es el que es educado.
- es quien sabe, mientras los alumnos son quienes no saben.
- es quien piensa, el sujeto del proceso, mientras los alumnos son los objetos pensados.
- es quien habla, mientras los alumnos son quienes escuchan dócilmente.
- es quien disciplina; mientras los alumnos son los disciplinados.
- es quien opta y prescribe su opción, mientras los alumnos son quienes siguen la prescripción.
- es quien actúa, mientras los alumnos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- es quien escoge y organiza el contenido programático, mientras los alumnos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- es el sujeto del proceso, mientras los alumnos, son meros objetos.

Si el educador es quien realmente sabe, mientras los alumnos son ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir, transferir su saber a los segundos. Es claro, y he aquí la perspectiva antidialógica y antidemocrática, que en la educación tradicional bancaria los alumnos son vistos como seres de adaptación, seres del ajuste, es decir, meros seres receptivos y pasivos, seres objeto:

“Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo.

Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente

tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo; tanto más tenderán a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos” (Freire, P., 1970: 75).

Sin duda, los educadores y educadoras tradicionales, y todos en este sentido venimos del mismo lugar, compartimos, en mayor o menor grado, alguno de estos rasgos bancarios que señala Freire en “Pedagogía del oprimido”.

El espíritu democrático de una pedagogía se juega en su concepción del papel que les otorga a los alumnos en la instancia educativa. Pero la postura de Freire no es facilista y promotora del libertinaje porque parta de las necesidades e intereses de los alumnos y en ella estos últimos no sean menos que los educadores. La perspectiva política de la propuesta freireana señala que la libertad tiene sus límites y los educadores son los que dirigen, aunque nunca autoritariamente, el proceso educativo.

El carácter sistemático de esta propuesta nos señala que la dialogicidad de la educación no puede estar ausente en la tarea de organización de los aspectos curriculares y metodológicos de la planificación educativa, así como de la organización áulica de la práctica pedagógica. De la misma forma no es posible hablar de dialogicidad si no se consideran las dimensiones axiológica, política y gnoseológica de la educación.

Educación para la libertad

No es casual que la primera obra de Freire se titulara: “La educación como práctica de la libertad”, ya que este tema constituye una de las cuestiones principales de su pedagogía. Si nues-

tro accionar como intelectuales y pedagogos es realmente humanista, la educación debe convertirse, para nosotros, en una acción cultural para la libertad.

Pero si no existe el diálogo hablar de libertad es una farsa:

“Evitar el diálogo con el pueblo en nombre de la necesidad de organizarlo, de fortalecer el poder revolucionario, de asegurar un frente cohesionado es, en el fondo temer a la libertad” (Freire, P.,1970: 163).

La libertad consiste en dejar de ser objetos y convertirnos en sujetos. Cuanto más objeto somos, menos libres somos. La libertad es autonomía. Los seres libres son seres autónomos, no dependientes, es decir, con pensamiento y voz propias. Los seres libres son sujetos.

Su lucha radical por la libertad llevó a Freire, ya desde sus primeras obras, a preocuparse por los procesos revolucionarios y las relaciones entre los líderes y las masas. Cuando a las grandes mayorías se les prohíbe el derecho a participar como sujetos de la historia se convierten en dominadas y alienadas. Precisamente, el objetivo de las verdaderas revoluciones está en el intento de sobrepasar el estado de objetos hacia el de sujetos:

“Para el educador humanista o el revolucionario auténtico, la incidencia de la acción es la realidad que debe ser transformada por él con los otros hombres y no los hombres en sí. Quienes actúan sobre los hombres para, adoctrinándolos, adaptarlos cada vez más una realidad que debe permanecer intocada, son los dominadores” (Freire, P., 1970: 109).

La “Pedagogía del oprimido” está hoy más vigente que nunca,

porque no sólo cada vez hay más oprimidos en el mundo, sino que la manipulación es, en general, la esencia de la práctica de los partidos políticos que nos gobiernan turnándose en el poder para gerenciar los intereses de los sectores dominantes.

Para Freire la libertad es una libertad “conquistándose”. Esto tenemos que entenderlo a partir de su concepción de la criticidad, en la que, como hemos visto, el mundo es entendido como un “estar siendo”, es decir, como algo en proceso continuo de transformación. Intuía con acierto que el poder tiene la característica de cristalizarse, con lo cual se debilitan peligrosamente también la libertad y la democracia. De ahí que no alcance con las revoluciones, ya que éstas corren el peligro cierto de cristalizarse si se debilita y amortigua la participación del pueblo en el proceso socio-político. Aquí se sustentan las críticas que, desde dentro, Freire le hiciera a la Revolución cubana.

En “Hacia una pedagogía de la pregunta”, obra en conversación con el educador Antonio Faúndez, Freire postula la necesidad democrática de re-inventar el poder. Y lo que garantizaría su re-invenición pasa de manera insoslayable por la participación del pueblo en las decisiones sociales y políticas.

También señala que la libertad no puede convertirse en libertinaje, ya que siempre existe una tensión inevitable entre libertar y autoridad. La libertad sin límites conduce al libertinaje, de la misma forma que la autoridad sin límites nos lleva al autoritarismo¹⁰.

10 Sería interesante investigar la influencia que pudo haber tenido el Popper de la “Sociedad abierta y sus enemigos” en el pensamiento de Freire. No sabemos si existió esta influencia, pero es indudable que su concepción de la libertad tiene puntos de contacto con el pensamiento de Karl Popper en este tema. En las notas de la “Sociedad abierta y sus enemigos”, Popper dice: “La llamada paradoja de la libertad postula que la libertad, en el sentido de ausencia de todo control restrictivo, debe conducir a una severísima coerción, ya que deja a los poderosos en libertad para esclavizar a los débiles” (Popper, K., 1957: 511).

En “Pedagogía de la autonomía”, uno de sus últimos libros, sostiene que:

“La libertad sin límite es tan negativa como la libertad asfixiada o castrada” (Freire, P., 1998: 101).

Una de las tareas pedagógicas de los padres, para Freire, es hacer obvio para los hijos que participar en el proceso de su toma de decisiones no es entrometerse sino cumplir, incluso, un deber; siempre y cuando no pretendan asumir la misión de decidir por ellos. La participación de los padres debe darse fundamentalmente en el análisis, junto con sus hijos, de las posibles consecuencias de la decisión que debe ser tomada.

Del estudio de su obra se infiere que él siempre rechazó que en nombre del respeto mismo de la libertad ésta quedara convertida en libertinaje. En sus charlas y libros siempre señaló que debíamos aprender a vivir la tensión contradictoria y nunca mecánica, entre autoridad y libertad, en el sentido de asegurarnos el respeto entre ambas, a sabiendas de que su ruptura, es decir, el quiebre de esta tensión, provoca la desnaturalización de una o de otra.

En el marco de su concepción sustantiva de la democracia, observa cómo, en general, los autoritarios consideran, con no poca frecuencia, el indispensable respeto a la libertad como la expresión de un facilismo y espontaneismo incorregible, mientras que los libertinos descubren autoritarismo en toda manifestación legítima de autoridad.

Freire no suele citar a Erich Fromm, aunque reconoce que su concepto del “miedo a la libertad” proviene de este autor. El miedo a la libertad es el miedo a asumir responsabilidades,

a tomar decisiones. En los planos de la política y de la pedagogía sucede lo mismo cuando dirigentes y educadores le temen a la libertad. En el primer caso los líderes populares se distancian de las masas y echan mano del autoritarismo para disciplinar a todos y controlarlo todo. Adoptan esquemas de seguridad para todo y en todos los momentos, de tal forma que el líder sucumbe, prisionero del miedo a libertad.

A los educadores y educadoras también les puede suceder lo mismo cuando los domina el miedo a la libertad y no saben manejar la tensión que existe entre esta última y la autoridad. A menudo utilizan la acreditación como arma disciplinaria, desvirtuando así el sentido de la evaluación, que no debe ser sancionadora sino eminentemente correctiva, en el marco del proceso de ensayo y error, alma de todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

El democratismo radical de la propuesta freireana nos conduce, en una línea de coherencia, a una reformulación integral de las prácticas de aula, donde las dimensiones axiológica, dialógica, política, gnoseológica y metodológica de la educación se entrelazan coherentemente para definir una práctica educativa progresista y democrática.

En la comprensión de los términos del diálogo es donde cobra sentido el carácter gnoseológico de la educación. Y en forma coherente con esto, es decir, en la comprensión de la educación como un acto de conocimiento, se elige la tecnología educativa adecuada y se imaginan y elaboran los métodos y didácticas. Indudablemente, todos estos procedimientos nos exigen una permanente búsqueda de coherencia.

No obstante, estos procesos dialógicos se ven siempre limitados

por los diferentes contextos en los que nos desempeñamos. Es indudable que son menores las posibilidades de ser realmente dialógico, para un educador o una educadora, en un aula poblada con cien alumnos, que en una con quince. Aunque para Freire los límites nunca deben ser percibidos como obstáculos definitivos e insalvables. Los límites son obstáculos pero también desafíos.

En un mundo cada vez más necesitado de democracia y en sociedades con una creciente exclusión social, la propuesta de Freire cobra una inusitada vigencia. De acuerdo a la concepción freireana, la educación debe ser un referente de cambio al servicio de una sociedad diferente, más justa, más humana y solidaria. Por eso cabe preguntarnos: ¿cómo debe ser esa educación? ¿cuál es su papel y cómo debe cumplirlo? Sin duda, Freire dio respuestas satisfactorias a estas preguntas.

Los representantes de la sociología crítica de la educación -Freire es uno de ellos- sostienen que el discurso educativo tradicional, sustentado en un enfoque de corte positivista, despolitiza el lenguaje de la escolaridad y convierte en temas centrales el dominio de las técnicas pedagógicas y la transmisión de conocimientos útiles para una integración adaptativa de los alumnos a la sociedad existente. Según esta concepción tradicional las escuelas son principalmente centros de instrucción, ignorando el hecho de que también son y deben ser instituciones culturales y políticas. Por lo tanto, para el enfoque crítico el discurso educativo tradicional suprime cuestiones de importancia referidas a las intrincadas y conflictivas relaciones entre conocimiento, poder y dominación.

Freire está en sintonía, por supuesto desde las condiciones de la problemática social y educativa latinoamericana, con lo que se

denominó nueva sociología de la educación, surgida en Inglaterra y los Estados Unidos en la década de los setenta, como respuesta crítica a lo que podríamos denominar de una manera general “discurso de la teoría y prácticas educativas tradicionales”.

En la concepción pedagógico-política de Freire resulta esencial la idea de una humanidad liberada. Lo fundamental de esta concepción está en considerar como central el respeto a la vida, así como el reconocimiento de que la esperanza y la visión de futuro que la inspiran no se dirigen a brindar un consuelo asistencializador¹¹ a los oprimidos y excluidos, sino principalmente a promover diferentes formas de crítica y de lucha contra las fuerzas opresivas.

Según Henri Giroux, al combinar la dinámica de la crítica y la lucha colectiva con una filosofía de la esperanza, Freire ha creado un lenguaje de la posibilidad arraigado en lo que él mismo denomina una visión profética permanente (Giroux, H., 1990: 18).

El lenguaje de la crisis se ha convertido, en el seno de la ideología neoliberal, en el discurso de la dominación, mientras que el lenguaje de la crítica, como único recurso posible, se fue convirtiendo en un discurso de la desesperación. En este marco, la propuesta de Freire representa una alternativa teórica muy estimulante y un planteo pedagógico-político esperanzador y viable. Desde esta perspectiva, Freire ha hecho suyas tanto la

¹¹ Freire distingue “asistir” de “asistencializar”. Es normal que en sociedades llenas de miseria y exclusión la asistencia solidaria se convierta en una necesidad inevitable. Pero una cosa es la ayuda solidaria (asistencia) y otra muy distinta es la donación orientada por el afán de hacer beneficencia, que promueve y alienta un vínculo asistencializador permanente. La donación filantrópica asistencializadora es como una especie de anestésico, ya que impide que los marginados y oprimidos puedan tomar conciencia de su injusta situación y luchar ellos mismos por su liberación.

herencia olvidada de las ideas emancipadoras de la filosofía inserta en el corpus del pensamiento burgués clásico, cuanto las categorías teóricas de la sociología crítica de cuño marxista, sin asimilar, respecto de esta última, los problemas que históricamente la han contaminado.

La negación por parte de Freire de todas las formas de opresión y discriminación, ya sean clasistas, de género o étnicas, su invitación a relacionar la crítica con la acción colectiva, y la visión profética esencial de su filosofía, deben mucho al espíritu y la dinámica de las llamadas “teologías de la liberación” que surgieron en América latina en la década de los setenta. Incluso el propio Freire fue uno de sus fundadores teóricos y prácticos.

Pero la mayor fuerza de la propuesta freireana está en la sustancia esperanzada y humanista del marco teórico-filosófico de su concepción pedagógico-política y en la coherencia de su praxis política y educativa. Por eso, el trasfondo teórico-filosófico y ético de Freire es, más que el de una humanidad liberada, el de una humanidad “liberándose”, porque la libertad, más que un derecho, es para Freire una conquista, algo por lo que hay que pelear en forma permanente.

Educar en la esperanza

Los educadores sin esperanza corren el riesgo de convertirse en hombres y mujeres sin rumbo, perdidos en la historia, dice Freire.

En su filosofía pedagógica la esperanza, junto con la afirmación ineludible de la libertad y la sustantividad democrática, tie-

ne un papel de primer orden. La esperanza es el hálito que da vida a su propuesta y constituye a la vez el mensaje más humanizador y vibrante de su legado:

“No entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una realidad ontológica” (Freire, P., 1993: 8).

La esperanza radica en la inconclusión de los seres humanos, de ahí que debemos hacernos conscientes y asumir tal incabamiento. Cuando lo hacemos, la esperanza se hace crítica y ya no nos puede faltar. La comprensión crítica de nuestro incabamiento nos inserta necesariamente en una búsqueda permanente por ser más, en una lucha por impedir la degradación como seres humanos, tanto de nuestras propias personas cuanto de las que nos rodean.

La idea de que no somos esperanzados por pura porfía y terquedad, sino por un imperativo existencial e histórico, merece una reflexión de nuestra parte. Pero no debemos ser ingenuos. Pensar que con la sola esperanza transformamos el mundo y actuar movidos por esa ingenuidad es una de las mejores maneras de caer en actitudes escépticas y fatalistas. Tampoco nos sirve prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar nuestra existencia y el mundo injusto en el que vivimos. La lucha no puede reducirse a puro cálculo científico y técnico. Si así lo creyéramos seríamos víctimas de una ilusión frívola y deshumanizada.

Si atribuimos a la esperanza el poder de transformar la realidad, y convencidos de ello, nos lanzamos a redimir el mundo sin tomar en cuenta los datos materiales concretos, corremos el riesgo de fracasar. Nuestra esperanza es necesaria pero no

suficiente. Por eso, tampoco es válida una esperanza que prescinde del estudio científico de la realidad y el compromiso estratégico con su transformación. La esperanza sola no gana la pelea, pero sin ella la lucha corre el riesgo de resquebrajarse:

“Prescindir de la esperanza que se funda no sólo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha es negarle a uno sus soportes fundamentales” (Freire, P., 1993: 8).

Como es natural, Freire casi siempre hablaba de la historia brasileña, de la opresión colonial, de la cultura del silencio que le fue impuesta al pueblo, del elitismo de la sociedad brasileña, de la corrupción de muchos de sus dirigentes, de la indignidad de tanta pobreza. Y a pesar de todo esto y, justamente por todo esto, hablaba de la esperanza. En nuestro caso sucede lo mismo. Los argentinos tenemos, hoy más que nunca en los inicios de este nuevo milenio, que hablar de la esperanza, de convertirnos en seres esperanzados, a pesar de la situación que vivimos y, precisamente, a raíz de la situación que vivimos.

Para preservar y promover el espacio de la esperanza, debemos comenzar por indignarnos frente a la falta de respeto a las clases populares, los salarios indecentes de los trabajadores, ya sean éstos obreros, empleados o maestros, el manejo corrupto de las cuestiones públicas, la desfachatez y falta de patriotismo de nuestros dirigentes políticos, los descalabros públicos y privados de los sucesivos gobiernos que nos vienen administrando, el desempleo, la miseria, el hambre y la exclusión creciente de los sectores populares.

No debe ser menor nuestra indignación por la discriminación, no importa de qué y de quién, no importa si contra los inmigrantes de nuestros países hermanos, las mujeres, los homo-

sexuales, los aborígenes, los gordos, los portadores de HIV, los portadores de edad, los viejos, etc.

Es preciso mantener la esperanza incluso cuando las asperezas de la dura realidad nos invitan a todo lo contrario. Es preciso apostar a la vida y al futuro. Es necesario mantener viva la esperanza incluso en un país entrampado en la espiral usuaria de una deuda externa injusta e inmoral y donde quienes deben negociar la carecen del patriotismo que requiere la tarea. Nunca debemos perder la esperanza:

“Rechazo la afirmación de que nada es posible hacer debido a las consecuencias de la globalización de la economía y que es necesario doblar la cabeza dócilmente porque nada se puede hacer contra lo inevitable. Aceptar la inexorabilidad de lo que ocurre es una excelente contribución a las fuerzas dominantes en su lucha desigual con los condenados de la tierra” (Freire, P., 1997: 35).

En tanto educadores nos preguntamos: ¿qué puede hacer la educación por la esperanza? Freire sabía muy bien todo lo que podía hacer la esperanza por la educación. Si lo interpretamos bien, la educación tiene que ser una educación en y para la esperanza. Educadores y educadoras sin esperanza, son educadores y educadoras sin alma, que carecen de destino y son anulados por la historia. ¿Cómo es posible recrear la lucha por la libertad y la democracia, tarea ineludible de educadores y educadoras, sin esperanza?

Una de las tareas de los educadores y educadoras progresistas, a través de un análisis social, político y científicamente serio y correcto, es descubrir las posibilidades, cualesquiera sean las dificultades y los obstáculos, para instalar un horizonte de

esperanza, en tanto necesidad fundamental para luchar con éxito por la libertad y la democracia:

“En el esfuerzo por mantener viva la esperanza, indispensable para la alegría de la escuela, los educadores y educadoras, deberían analizar siempre las idas y venidas de la realidad social. Idas y venidas que permiten un mayor entendimiento de la esperanza” (Freire, P., 1997: 119).

El carácter abierto de la historia

La idea de esperanza de Freire no es sólo deseo, sueño y utopía, sino que también se sostiene en una optimista y convincente filosofía humanista. Una concepción ontológico-existencial del hombre centrada en la idea de su inacabamiento y vocación de ser más y una concepción abierta de la historia, contraria a todo determinismo e historicismo, es decir, una revalorización del papel de la subjetividad en la historia. De esta manera Freire enseña a rechazar todo tipo de determinismo histórico desproblematicador de la historia. Tanto las profecías buscadoras de autocumplimiento del neoliberalismo, cuanto los enfoques historicistas y deterministas provenientes de la teoría marxista.

La ideología fatalista, inmovilizadora, que está presente en el discurso neoliberal galopa a sus anchas por el mundo. Con su estilo posmoderno, no cesa en su búsqueda de convencernos de que nada es posible para cambiar esta realidad injusta y opresiva, que este mundo es inexorable. Son conocidas las frases e ideas que expresan la clara voluntad inmovilizadora de esta ideología: “las cosas son así, qué le vamos a hacer”, “el desempleo es un dato irrefutable de esta realidad y todo lo que ha-

gamos por cambiarlo es inútil”, “siempre ha habido pobres y siempre los habrá”, “los políticos son todos iguales, qué le vamos a hacer, lo único que nos queda es aguantarlos”, “la globalización neoliberal es un proceso irreversible y lo que realmente debemos hacer es adaptarnos a ella”, y otras por el estilo.

Desde el punto de vista de la educación, esta ideología fatalista que nos empuja al escepticismo y la resignación, nos plantea una única salida: adaptar a los educandos a esta realidad establecida que, por supuesto, no puede ser transformada. Por esa razón, lo que necesita una educación de este tipo es puro adiestramiento adaptativo, es decir, la integración pasiva de los educandos al mercado de trabajo y la sociedad dada, para su pura sobrevivencia.

Para Freire es necesario desenmascarar esta ideología denominada modernizadora, que hablando en el tiempo histórico actual, trata de convencernos de que “así es la vida”: los más capaces organizan el mundo y los menos capaces sobreviven como pueden, es decir, si son capaces de competir.

La realidad desnuda se expresa, y esto lo estamos viviendo en carne propia en nuestro país, en un darwinismo social en el que sobreviven los más aptos, legitimado por discursos mentirosos que la realidad niega todos los días, como por ejemplo, el que dice que nada debe trabar el crecimiento económico que promueven los sectores y países ricos, ya que el excedente productivo se derramará hacia los pobres. Freire supo desocultar esta mentira con suma sencillez:

“El discurso neoliberal nos quiere convencer de que la historia de sueños, de utopía y de cambio radical, lo que único que hace e hizo, es dificultar el trabajo incansable de los que

realmente producen. Dejémoslos trabajar en paz sin los trastornos que les ocasionan nuestros discursos soñadores y un día habrá un gran excedente para distribuir entre todos” (Freire, P., 1994: 88).

No debemos aceptar este discurso contra la esperanza, el sueño y la utopía, porque su función es legitimar y preservar sociedades como las nuestras, que funcionan para una tercera parte de la población, mientras las otras dos terceras partes se hunden cada vez más en la miseria, la desesperación y la ausencia de futuro.

Desde su posición filosófica liberadora, la lectura de Freire es también críticamente dura con las izquierdas. Para él siempre fue y es insoportable en las izquierdas su sectarismo y dogmatismo, que las hace casi “religiosas”, presentándose como dueñas de la verdad. Su exceso de certezas, su autoritarismo, su intolerancia, su comprensión mecanicista de la historia y de la conciencia. De aquí se derivan la falta de problematización del futuro y la reducción de la conciencia a un mero reflejo de la realidad exterior.

La desproblematización del futuro, es decir, la visión determinista de la historia, la concepción de una historia programada en la que inexorablemente terminarán triunfando las masas, niega la naturaleza ética de la transformación del mundo, pues no hay más que una opción posible. El futuro resulta así inexorable y no problemático. De ahí el desprecio por el trabajo educativo y cultural en libertad, que debe dejarse para después de la transformación infraestructural. La respuesta de Freire al autoritarismo de las izquierdas todavía aprisionadas en la concepción estalinista de la política es clara:

“Como progresista prefiero abrazar la pedagogía democrática

y, sin saber cuándo, alcanzar con los sectores populares el poder para reinventarlo” (Freire, P., 1997: 48).

La esperanza se sostiene, entonces, en la concepción de la historia como posibilidad, para la cual el mañana es problemático, precisamente porque debe ser construido por nosotros. Para que acontezca es necesario que lo construyamos mediante la transformación del hoy. Por cierto que hay posibilidades para diferentes escenarios del mañana. No se trata de retrasar lo que fatalmente acontecerá, o asegurar y apurar su llegada; lo que hay que hacer es reinventar el mundo.

La educación es indispensable para esta reinención del mundo. Sabernos sujetos y no objetos de la historia nos convierte en seres de decisión, en personas verdaderamente responsables, en sujetos de ruptura, más que de adaptación. Sujetos realmente éticos.

No son pocos los intelectuales que dicen, y quienes no lo dicen es casi seguro que lo piensan, que Paulo Freire ya no tiene sentido. La educación que hoy se necesita tiene poco que ver con sueños, utopías, concientización, lucha por la justicia y la igualdad sociales, y sí con preparación técnica, instrucción y adiestramiento para el mercado. Esto no debe sorprendernos, ya que lo que siempre interesó y sigue interesando a los sectores dominantes es la despolitización de la educación. Pero, como dice Freire:

“La educación, en verdad, necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía” (Freire, P., 1997: 34).

Los educadores y educadoras de la Argentina actual tenemos

que saber que la formación de verdadera ciudadanía, es decir, de sujetos políticamente activos y socialmente movilizados, es un objetivo fundamental de la educación y que vale la pena luchar por él.

La utopía como fundamento del diálogo

La utopía de la transformación del mundo, como se puede inferir de los temas desarrollados, ocupa un lugar central en la propuesta de Freire. La idea de utopía en la concepción freireana se enmarca en la tradición radical de la llamada Escuela de Frankfurt. En términos generales los pensadores de esta Escuela entienden a la utopía como una expresión cultural y científica que prefigura una realidad, en la cual hombres y mujeres construyen la sociedad a través de la búsqueda de un futuro, que no es sólo deseable, sino que fundamentalmente es posible.

Para Freire la utopía es el sueño, pero no el sueño romántico del imaginador febril, sino el sueño posible, lo que él llama el “inédito viable”, es decir, una construcción a realizar, pero que se puede realizar, aunque en su concepción abierta de la historia no esté nunca garantizada. Sin sueño no hay esperanza. El sueño alimenta y da vida a la esperanza. A su vez la esperanza es el motor de la utopía.

Pero vale recordarlo una vez más, Freire no cree en la esperanza por pura terquedad y voluntarismo. Tampoco, como él mismo se autocriticara, la esperanza nos inhibe de estudiar cuidadosamente los datos de la realidad, las condiciones concretas y materiales, para terminar afirmando que con nuestra

esperanza basta. La esperanza es necesaria pero no suficiente. Ella sola no gana la pelea, pero sin ella la lucha pierde su horizonte y se desvanece.

Freire sostiene y manifiesta una concepción de la vida y del mundo, en el marco de la cual cobra vida y sustento su utopía pedagógica. Si sueña con una educación auténticamente democrática es porque fundamentalmente imagina una sociedad verdaderamente democrática. Sería inconcebible una escuela democrática en una sociedad que no lo fuera.

La utopía se sustenta, como dijimos, en la esperanza, pero en una esperanza crítica, esto es, fundada en el carácter abierto de la historia, en la “problematización” del futuro:

“La desproblematización del futuro por una comprensión mecanicista de la Historia, de derecha o de izquierda, lleva necesariamente a la muerte o a la negación autoritaria del sueño, de la utopía, de la esperanza” (Freire, P., 1998: 71).

La utopía se basa, entonces, en las ansias de cambiar el mundo, pero armadas de una esperanza crítica, de una concepción abierta de la historia, de los instrumentos de la ciencia y de la comprensión profunda de que sin lucha será imposible conseguir transformarlo. Por eso, no se trata de una utopía de la espera, ni del sueño imposible, sino de la necesidad de intervenir de manera comprometida y científica en la transformación de la realidad.

Vale decir, entonces, que la dimensión dialógica de la educación no puede ser cabalmente entendida si no se comprende el valor de la utopía en la propuesta de Freire.

Sin tomar en consideración de una manera coherente el diálo-

go, es difícil comprender el sentido en que Freire entiende el carácter político de la educación. Asumir el carácter dialógico de la educación implica hacer lugar a una opción democrática radical, que en una concepción política tiene importantes consecuencias. En principio, porque la lucha por la democratización social es una pelea básicamente política. En segundo término, porque nos pone a resguardo de cualquier tentación de convertir a la educación en un instrumento partidario o doctrinario.

Esto quiere decir que la dimensión política de la educación supone, en aras de una necesaria coherencia, la comprensión de su dimensión dialógica. De la misma forma, y dado el carácter dialéctico del pensamiento de Freire, sin considerar su dimensión política, es casi imposible luchar coherentemente por afirmar la dimensión dialógica de la educación.

La dimensión política de la educación

La declaración del carácter político de la educación surge necesariamente en el marco de la intencionalidad de ser coherentes con el objetivo de alimentar la utopía de la lucha por un mundo mejor y la fidelidad al diálogo. Si necesitamos alimentar esta utopía es porque nos encontramos con un mundo que no nos satisface, un mundo injusto, en el que, como decía Freire, no es posible amar.

Pero la búsqueda de un mundo mejor se basa en la evidencia de la distorsión de la vocación humana por “ser más”. Esta distorsión se explica por la existencia de intencionalidades humanas contrapuestas. Por un lado, sectores minoritarios de poder cuyo sueño autoritario de sociedad y de mundo los lleva a “prohibir ser” a los demás. Por el otro, amplios sectores mayoritarios que, en mayor o menor grado, padecen y sufren este dominio y opresión y cuya intencionalidad básica encuentra sus límites en la lucha por la subsistencia. A partir de estos supuestos Freire sostiene la imposibilidad de concebir a la educación como una práctica neutra y aséptica.

En el marco de estas intencionalidades contrapuestas los educadores y educadoras no pueden asumir posiciones neutrales soslayando la necesaria opción que los desafía: trabajar a favor del statu quo o, contrariamente, asumir la causa de los dominados, de los que menos tienen, de los desarraigados del mundo, como decía Freire. Y la neutralidad es imposible aun en aquellos educadores y educadoras que no son conscientes de la politicidad de la educación, ya que la creencia errónea de su carácter neutro, su silencio y su falta de compromiso contribuyen al mantenimiento del statu quo.

Si las sociedades y el mundo se conforman a partir del conflicto entre intencionalidades humanas opuestas, no será posible pretender educar a favor de un hombre y una mujer abstractos y genéricos, sino que deberemos hacerlo a favor de aquellos sectores que estén llamados a reestablecer y apuntalar la vocación humana de “ser más”. Por eso, la presencia de educadores y educadoras, como dice Freire, es una presencia política en si misma.

La imposibilidad de una educación neutra

Freire sostiene el carácter político de la educación, esto quiere decir la imposibilidad de concebirla como una práctica neutra y aséptica.

En la concepción freireana educación y política son dos prácticas indisociables. En la esfera de lo político se instrumentaliza la intencionalidad del proyecto educativo; mientras lo educativo constituye un elemento importante del proceso de formación socio-política de la ciudadanía. A partir de aquí resulta clara la expresión de Freire, cuando dice que la “educación es un acto político”.

Desde este enfoque resulta prácticamente imposible negar, tanto la naturaleza política del proceso educativo cuanto el carácter educativo del acto político. En infinidad de momentos de su praxis pedagógico-política, en sus obras, charlas y prácticas, Freire ha afirmado y reafirmado continuamente la imposibilidad de una educación neutra y aséptica, a la vez que declaró impensable una práctica pedagógica vacía de significado político. A partir de estos principios extrajo importantes

conclusiones de los siguientes hechos sociales:

- La educación guarda una estrecha relación con el sistema político de la sociedad en que se desarrolla.

- A través de la educación y otros medios, la sociedad pretende mantener sus valores y la ideología dominante; una veces haciendo de la educación un fin político y doctrinario y otras, separando política y educación como si fueran dos mundos distintos.

Aunque estas formas parezcan opuestas, no obstante, ambas buscan mantener y promover un sistema político de dominación:

“De hecho, no es la educación la que da forma a la sociedad según ciertas normas, sino la sociedad la que formula sus propias normas y crea una educación que se adapte a esos valores que la sustentan (...) Por eso toda transformación radical y profunda de un sistema educativo sólo puede producirse (e incluso entonces, no automática ni mecánicamente) cuando la sociedad misma se encuentra también radicalmente transformada” (Freire, P., 1990: 168).

En la separación entre política y educación, que es el caso de nuestra tradición, se insiste en la transmisión de un saber “puro”, despolitizado, como el único saber. Pero desconectar la educación de la política, no sólo es irreal, sino también peligroso. La primera de las consecuencias está en que la educación queda reducida al ámbito de las ideas y los valores abstractos, es decir, queda convertida en una práctica conservadora, desmovilizadora y peligrosamente certificadora del statu quo. La segunda consecuencia también es despolitizadora, ya

que quienes conciben a la educación como la palanca de la transformación social, se olvidan de que las fuerzas que dan forma a la educación (fuerzas políticas dominantes) buscando su autopropagación nunca permitirían que la educación actuase en su contra.

Freire concibe a la relación educación-política íntimamente vinculada a la lucha por la imposición de un proyecto socio-político, es decir, al conflicto social que suscita la imposición de una hegemonía social, económica, política y cultural, en el marco de una determinada estructura social. Es indudable, que tanto la educación como la política se relacionan con el establecimiento de los principios reproductivos del orden socio-político, por lo tanto, con los valores en juego y la simbólica del poder.

En consonancia con el enfoque reproductivista de la década de los setenta, en el sistema de la praxis pedagógica de Paulo Freire se sostiene que el sistema educativo es un reflejo del sistema socio-político y que la educación es uno de los instrumentos para conseguir los fines sociales y políticos en cada uno de los momentos históricos. No obstante, la concepción utópica y aperturista de Freire impide aceptar completamente las tesis reproductivistas, ya que tanto la sociedad cuanto el sistema educativo son ámbitos abiertos a una lucha democrática transformadora, capaz de trastocar el orden reproductivo que imponen los sectores dominantes a las prácticas socio-culturales y educativas. En este sentido, tal como lo señala Henri Giroux, Freire no propone sólo un discurso crítico, sino también un discurso de la posibilidad.

La educación, entonces, está íntimamente ligada a la política y a la lucha por el poder. Freire es aquí heredero de la tradi-

ción de la sociología crítica, dándole un lugar, aunque críticamente, a las tesis marxistas y neomarxistas. Aunque no admite a la lucha de clases como el motor de la historia, acepta las tesis derivadas de la concepción clasista, estableciendo como uno de los supuestos principales de su concepción educativa la existencia de relaciones sociales básicas de dominación, tales como la de opresores-oprimidos y dominadores-dominados.

La constatación de la existencia de una voluntad expresa de dominio, manipulación, explotación y opresión por parte de un sector de la humanidad sobre el resto, es lo que sustenta teóricamente su tesis de la imposibilidad de una educación neutra y aséptica, así como de la necesidad imperiosa del compromiso político de educadores y educadoras. Es lógico que en un marco socio-político básicamente conflictivo, la apatía y la indiferencia se traduzcan directamente en sustento de los que oprimen, manipulan y explotan, de los que “prohíben ser”. Esto quiere decir que aún aquellos educadores y educadoras que piensan que la educación debe ser una práctica neutral, así como los que son inconscientes respecto del carácter político de la educación, han tomado una posición. En este caso favorable al mantenimiento del statu quo.

Freire concibe el concepto de “política” en su significado más rico y amplio del término, es decir, en su forma aristotélica. En este sentido la política es una de las actividades más importantes y nobles que podemos imaginar, ya que expresa el compromiso de los ciudadanos en la lucha por el bien común y la justicia social. Esto contrasta notablemente con la comprensión de la política partidaria por parte de ciudadano común, que la concibe como una práctica corrupta y totalmente alejada de la ética. Es que la política tradicional, la de los políticos, nunca como hoy estuvo más sospechada y desprestigiada.

da. Pero la política, tal como la entiende Freire, es básicamente compromiso humano y social con la justicia y la causa de los que menos tienen.

Dominadores y dominados

El supuesto de una relación social básica de dominadores-dominados es fundamental en la concepción educativa freireana, ya que da sustento a la utopía de una lucha liberadora y democratizadora. Sin estos supuestos teóricos su idea de una “educación liberadora” carecería de sentido. De esta manera la dimensión política de la educación es uno de los pilares que sostienen el sistema de su praxis pedagógica.

Por eso, la existencia en las sociedades de una estructura básica de división y conflicto entre distintas clases, grupos o sectores sociales, es un supuesto esencial de su propuesta¹², así como uno de sus más sólidos fundamentos sobre el carácter político de la educación.

No hay duda de que el marxismo fue la fuente inspiradora principal de esta idea, aunque él nunca se rindió a ninguna ortodoxia. El pensamiento de Marx y los neomarxismos sobre este aspecto fundamental de las sociedades políticas, es decir, la existencia de clases, grupos o sectores con intereses

¹² Esta estructura básica de división y conflicto a nivel de las sociedades, se inscribe en un esquema de dominación a escala planetaria entre estructuras y países ricos y desarrollados y regiones y países pobres e infradesarrollados. Se trata, precisamente, del modelo de globalización neoliberal que tan duramente critica Paulo Freire.

opuestos, es para Freire un dato clave para entender las esferas de la sociedad, la cultura y la educación.

Su utopía y su sueño de un mundo mejor, su llamado a la lucha para conquistar la libertad y la democracia y combatir a los que prohíben ser, su idea de la politicidad de la educación, su crítica a la educación tradicional; todas estas propuestas cobran significado a partir del supuesto fundamental que sostiene la existencia de sectores dominantes y sectores dominados en las sociedades.

Pero Freire no fue un pensador ortodoxo. La aceptación del supuesto de la lucha de clases no lo llevó a ningún tipo de posición autoritaria. Su radicalidad democrática impidió que eso sucediera. Si bien podemos imaginar un socialismo democrático y asumir la hipótesis de una esencia conflictiva básica en las sociedades políticas, no por ello debemos pensar que estas posturas llevan necesariamente a la dictadura del proletariado o a una concepción autoritaria del cambio social.

Freire no aceptó sin crítica la idea de la lucha de clases, ni tampoco la concepción del poder de la tradición marxista. En "Hacia una pedagogía de la pregunta", conversando con el pedagogo Antonio Faúndez, desarrolla la prometedora idea de la reinención del poder. Plantea allí la tesis, como hemos mencionado, de que el poder revolucionario tiende a cristalizarse, por lo que es preciso concebirlo de una manera diferente a cómo se lo venía haciendo, sobre todo en la tradición socialista-marxista. El eje que vertebra su idea de la reinención del poder es su posición radicalmente dialógica y democrática. Su máxima es simple: no se puede luchar contra el elitismo y el autoritarismo, de una manera elitista y autoritaria.

Pero su radicalismo democrático no opaca ni oculta su hipótesis fundamental de la existencia de sectores con intereses opuestos en las sociedades, es decir, de dominadores y dominados, opresores y oprimidos. Este supuesto es un elemento sustancial de su propuesta, no sólo desde el punto de vista político-ideológico, sino también desde la óptica teórico-científica. Por eso, aquellas lecturas de Freire que no la ponderan adecuadamente, pierden el núcleo más significativo y dador de sentido de su concepción pedagógico-política.

Educación y poder

Las estrechas vinculaciones existentes entre la educación y el poder es otro supuesto, en el planteo freireano, de la politicidad de la educación. El marxismo, las diferentes corrientes neomarxistas, Antonio Gramsci, los enfoques del reproductivismo educativo y las pedagogías críticas adoptaron este supuesto en sus desarrollos teóricos. En referencia a este tema, el aporte de Freire a esta tradición teórica es importante.

Sus planteos respecto de la concepción del “poder”, también son originales y ofrecen, frente a la cambiante y compleja realidad que vivimos, una rica potencialidad para nuevos desarrollos. Debemos destacar por lo menos dos perspectivas de análisis del poder por parte de Freire. Una más sociológica y psicológica y otra de índole política. Veamos la primera de ellas.

Es necesario concebir al poder de una manera dialéctica, ya que donde hay poder siempre hay resistencia. Además, el poder trabaja sobre y a través de las personas. Superando algunas concepciones ortodoxas del marxismo, el poder no es sola-

mente algo impuesto por el Estado a través de sus aparatos y agentes, como las fuerzas de seguridad y los tribunales, sino que la dominación también se expresa mediante las formas en que la tecnología y la ideología se unen para producir estilos de vida, relaciones sociales, formas de conocimiento y otras especificidades culturales concretas que operan con el fin de silenciar activamente a las personas, hundiéndolas en la apatía política, la desmovilización social y la resignación frente a toda posibilidad de transformación o cambio.

La sutileza de la dominación no se agota señalando únicamente aquellas formas sociales y culturales que agobian cotidianamente a los sujetos subalternos y a los oprimidos; también se encuentra en la forma en que los dominados internalizan su propia opresión y por ende participan de ella. Desde sus primeras obras, la internalización y legitimación de la dominación por parte de los propios dominados, constituyó un aspecto importante para la comprensión de su propuesta. Aquí Freire señala las diferentes formas en que se experimenta subjetivamente la dominación. Esto queda expresado con claridad cuando en “Pedagogía del oprimido” señala que los oprimidos llevan dentro de sí al opresor, y que, la primera tarea de su concientización, está en expulsarlo.

Para Henri Giroux: *“El pensamiento de Freire es un importante intento de examinar los aspectos psíquicamente represores de la dominación, y, como consecuencia, los posibles obstáculos internos para el autoconocimiento y para formas de emancipación social e individual. La concepción de Freire acerca de la dominación y la forma en que el poder opera represivamente sobre la psique, amplía la concepción del aprendizaje para incluir el modo en que el cuerpo aprende tácitamente, cómo el hábito se traduce en historia sedimentada y cómo el conocimiento en sí*

mismo puede bloquear el desarrollo de ciertas subjetividades y formas de experimentar el mundo” (Giroux, H., 1990:166).

El mensaje que surge de la pedagogía freireana para los educadores progresistas es claro. Para que puedan comprender el verdadero significado de la liberación, en primer lugar, deben indagar en las formas que adopta la dominación, el carácter de los contextos y de la situación, así como los problemas que les plantea a aquellos que la experimentan como una fuerza tanto objetiva cuanto subjetiva. Pero un planteo semejante no sería posible sin indagar sobre las particularidades históricas y culturales y las formas y estilos de vida social de los grupos subalternos y dominados.

En la segunda perspectiva de análisis que señalamos, nos habla de la re-inención del poder. El enfoque es aquí más político que psicosociológico y la crítica cae sobre las formas tradicionales y clásicas de acumulación, legitimación y práctica del poder político en las sociedades. No sólo critica el ejercicio del poder político a través de las formas capitalistas democráticas que conocemos, sino que también lo hace con la concepción marxista clásica del poder practicada en los socialismos reales y teorizada por la izquierda ortodoxa. No se trata de conseguir el poder, sino de re-inventarlo¹³. Esta forma

13 Aunque no lo cita ni establece paralelos en sus escritos, la concepción del poder enunciada por el Subcomandante Marcos (Ejército Zapatista de Liberación Nacional- EZLN) es similar a la de Freire. Cada vez que se refiere al tema, Marcos define al poder como algo que debe ser reinventado: “Nuestro objetivo, lo decimos a menudo, no es conquistar el poder. Sabemos que el lugar del poder está vacío a partir de ahora. Y que la lucha por el poder es una lucha por la mentira. Lo que hay que hacer en la época de la mundialización es construir una nueva relación entre el poder y los ciudadanos (...) En nuestro proyecto político, decimos lo que hay que hacer, subvertir la relación de poder; entre otras razones porque el centro del poder no está en los Estados nacionales. Por eso no sirve para nada conquistar el poder” (Marcos (2001): “Marcos: la dignidad rebelde”. Conversaciones con Ignacio Ramonet. Le Monde diplomatique, “el dipló”. Págs 52-53).

de entender el poder político se entronca fuertemente, como veremos, con su idea de la “sustantividad democrática”.

La crisis en la que estamos inmersos los países de América latina nos exige una reformulación de la concepción del poder y, por ende, de la idea de democracia. No hay democracia en las sociedades neoliberales sometidas al chantaje económico permanente de los grupos del poder financiero, y en las que crece dramáticamente el hambre, la desocupación y la exclusión. Tampoco había democracia plena en los socialismos reales que suprimían el disenso, la libertad de expresión y silenciaban la voz de las mayorías mediante las prácticas elitistas de dirigencias totalmente paternalistas y autoritarias.

Lo que puede y no puede la educación

La educación no es la panacea para todos los males del mundo. El sustrato político de la concepción freireana pone a cubierto su sistema de pensamiento de los peligros de las concepciones educacionistas que entienden a la educación desgajada de los demás ámbitos y problemáticas sociales, fundamentalmente del poder, el conflicto y la realidad política. En nuestro medio es común escuchar decir a la gente y a no pocos intelectuales denominados “notables” por el establishment, que el principal problema que nos afecta es de índole educativa, desconociendo el hecho de que la educación por sí sola es incapaz de cambiar las tendencias sociales regresivas que sólo pueden encontrar explicación y solución en el entramado político-económico. Además, se olvidan que los sectores de poder no van a permitir que la educación se convierta en un espacio democrático y progresista, capaz de impulsar un auténtico cambio social y cultural.

Separar la educación de la política, ya se realice de modo ingenuo o astuto, no sólo resulta artificial y anticientífico sino también peligroso. Y las corrientes de pensamiento educacionistas, enraizadas en el pensamiento educativo tradicional, lo hacen y difunden. Pensar a la educación divorciada de la política y el poder, es decir, independiente del poder que la constituye, separada del mundo real en que se forja, nos lleva:

- a reducirla a un mundo de valores e ideales abstractos, que los educadores construyen dentro de sus conciencias sin siquiera, muchas veces, entender el condicionamiento que los lleva a pensar de ese modo;
- o bien, a convertirla en un repertorio exclusivamente instrumental de técnicas y didácticas;
- o a entenderla como la palanca de la transformación social;

Pero ya sabemos que no es la educación quien da forma a la sociedad, sino, a la inversa, es la sociedad quien da forma a la educación. Es la sociedad quien formula sus propias normas y crea una educación que se adapte, mantenga y promueva los valores que la sustentan.

Si no queremos caer en lecturas mecanicistas de la relación educación-sociedad, esta última tiene que ser comprendida de forma dialéctica, evitando caer en concepciones absolutistas, es decir, pensar en comienzos absolutos, como cambiar primero la educación para luego transformar la realidad o viceversa, transformar la realidad social para luego hacer lo propio con la educación. Para Freire sociedad y educación entrelazan su destino, de forma dialéctica, en el marco de las luchas democratizadoras. Por esa razón habla de la unidad dialéctica: educación-sociedad.

Los educadores que deseamos el cambio debemos entender que la transformación radical de un sistema educativo sólo puede producirse cuando la sociedad misma se encuentre también transformada radicalmente. E incluso, en este último caso, la transformación nunca se dará de una manera automática, ya que los cambios en la educación siempre son más lentos que en la política. Además, no es conveniente tampoco el alineamiento absoluto de la educación con los procesos políticos, ya que ninguna revolución por más transformadora y progresista que parezca está libre del autoritarismo y el doctrinarismo.

De la lectura de Freire se desprende que a la educación siempre le conviene mantener una independencia y autonomía relativas respecto de los procesos políticos. Esto no quiere decir, de ninguna manera, que no sea política, sino por el contrario, su politicidad debe traducirse en salvaguardar y garantizar la democracia, es decir, proteger también al pueblo de toda amenaza de autoritarismo, doctrinarismo y manipulación posibles.

Pero no debemos pensar que lo que tenemos que hacer los educadores y educadoras progresistas es sentarnos a esperar a que cambie la sociedad, es decir, que se convierta en más democrática, justa y solidaria, ya que esto no podrá ocurrir sin nuestra participación. El carácter político de la educación, es decir, su dependencia de las transformaciones sociales, no quiere decir que no podamos hacer nada hasta tanto las cosas cambien, ya que por sí solas nunca cambiarán:

“Sin embargo, esto no significa que aquellos educadores que desean, o incluso más, que están comprometidos con la transformación radical o revolucionaria de su sociedad no puedan hacer nada. Tienen mucho por hacer, y sin recurrir a fórmulas prescriptivas, deberían determinar sus objetivos y aprender

a alcanzarlos de acuerdo con las condiciones históricas concretas en que viven” (Freire, P., 1990: 168).

Comprender las posibilidades y los límites de la transformación es una tarea ineludible de educadores y educadoras progresistas. Se trata de percibir el “inédito viable”, entendiendo que a lo largo de la historia nunca se logra hacer lo que se desea sino lo históricamente posible. En este caso, es necesario saber que la educación si bien no lo puede todo, puede algo.

La apuesta por la sustantividad democrática

Asumir la dimensión política de la educación significa también apostar por la sustantividad democrática. En tiempos de profunda crisis de la democracia, es importante detenernos a reflexionar en uno de los pilares que sostienen la concepción pedagógico-política de Paulo Freire; la idea de la “sustantividad democrática”.

En principio, esta idea, que es integral y universal, no admite el cambio de unos valores y derechos por otros. Por ejemplo, cambiar el derecho de criticar y disentir, por el de comer, vestirse y tener acceso a la educación, a la salud y a la vivienda.

La sustantividad democrática, además, reclama una lucha por la libertad completa e integral de todos los hombres y las mujeres del mundo. La experiencia nos indica, con suficiente evidencia, que la democracia no puede agotarse en la enunciación y verbalización de los derechos de las personas. La democracia, más que un paquete de derechos de las personas, que deben ser respetados, es algo por lo que debemos luchar diaria-

mente. La democracia es una libertad “conquistándose”. Y esta idea es sumamente rica en consecuencias e implicaciones.

La idea de la “sustantividad democrática” nos señala que existe un déficit de verdadera democracia cuando en una sociedad:

- Existen seres, hombre, mujeres, niños, que pasan hambre y no tienen acceso a la salud, la educación y la vivienda, es decir, a una vida mínimamente digna. Lo que se convierte en un escándalo humano y social, cuando la cantidad de esos seres carenciados aumenta en proporciones intolerables, como está ocurriendo hoy en la región de América latina. Es muy difícil, y hasta hipócrita, seguir hablando de democracia, como si nada fuera, cuando en una sociedad ocurren estas cosas. Sin una vida digna de las mayorías no hay auténtica democracia.

- Existen seres, hombre, mujeres, niños, excluidos del sistema. El déficit de puestos de trabajo, que pasó a ser estructural y crónico y que es funcional al modelo neoliberal en el que vivimos, también es un rasgo profundamente antidemocrático de nuestras sociedades.

- La dirigencia, política, empresarial y social, es cada vez menos representativa de los intereses de la ciudadanía. La dirigencia política, que debería representar los intereses del conjunto de la población y velar por el bien común, contrariamente defiende los intereses de los grupos que tienen el poder económico y financiero. La política se hace en función de satisfacer los intereses de estos grupos y de la potencia que hegemoniza la región, los EE.UU, así como la de los grandes y poderosos organismos supeditados a su influencia, como el FMI y el Banco Mundial. La democracia se resiente cuando quienes toman las decisiones que afectan al conjunto de la población no han sido elegidos

por el pueblo. Porque ¿quién eligió a los agentes y personeros del Tesoro de los EE.UU o del FMI y el Banco Mundial?, ¿quién eligió a los ministros de economía, siempre representantes del establishment financiero?

- La ciudadanía vive inmersa en una profunda apatía política y una notoria desmovilización social. Sin la participación de las masas en las decisiones sociales, económicas y políticas que afectan al conjunto es imposible pensar en una verdadera democracia. Se hace necesario, entonces, formar ciudadanía crítica y participativa. La educación, aunque no lo puede todo, puede algo en esta tarea.

- Existe discriminación por raza, género o clase. La intolerancia, del tipo que sea, es incompatible con una auténtica democracia.

- Los medios de comunicación masivos, están en manos de los cada vez más concentrados y poderosos holdings que responden, como es lógico, a los intereses de los sectores dominantes. La libertad de expresión se resiente cuando quienes no tienen poder están silenciados y sus posibilidades de presencia en los medios se reduce a la mínima expresión. La cultura del silencio es un rasgo del modelo socio-político occidental, sobre todo en las regiones conquistadas como América latina. No hay auténtica democracia cuando la voz de las mayorías está silenciada.

Esto es lo que la “sustantividad democrática” puede reclamarle a la sociedad de sesgo neoliberal, es decir, a nuestras sociedades. Pero tampoco existe auténtica democracia cuando en las sociedades que se dicen socialistas se elimina todo tipo de crítica y oposición, aún en nombre del antimperialismo, que socialismo democrático.

No se trata de cambiar unos derechos, valores y conquistas por otros. La igualdad no es opuesta a la libertad, sino que ambas son necesarias. Afirmar la sustantividad democrática significa soñar con un socialismo democrático, que no puede ser anti-burgués por antonomasia, sino que debe asumir críticamente todos los avances y conquistas de la libertad que han tenido lugar en la historia, incluso el sistema liberal formal democrático.

A esto último se refería Freire cuando decía que la forma democrática burguesa no es intrínsecamente mala, es decir, que la maldad no está en el marco, sino en el contenido perverso con que dicho marco es llenado por los sectores dominantes neoliberales y conservadores.

Una opción política trascendente: crítica a los dos grandes sistemas políticos (neoliberalismo y socialismo)

La apuesta por la sustantividad democrática condujo a Freire a la crítica de los dos grandes sistemas políticos: el neoliberalismo y el socialismo. La opción política debe entenderse a partir de considerar su fundamento: la opción radical por la libertad. Si bien Freire fue un pensador de izquierda, él mismo se proclamaba de esta manera, su afiliación a esta ideología política jamás fue doctrinaria ni dogmática. Siempre habló de un “socialismo democrático”. Siempre sostuvo que el socialismo no tiene por qué ser incompatible con la democracia. Por supuesto que esto lo decía desde una posición utopista, es decir, desde la perspectiva de la necesidad de construir un socialismo realmente democrático, a partir del reconocimiento de que los existentes hasta ahora no lo han conseguido.

No obstante, la crítica más fuerte, la que realmente vertebra su pensamiento pedagógico, es la que le formula al capitalismo y,

en su última época, al neoliberalismo. Freire encuentra en el neoliberalismo, no sólo un sistema en el que las masas son manipuladas y silenciadas, sino en el que son explotadas y oprimidas materialmente hasta niveles casi inconcebibles de inhumanidad.

Su producción científico-educativa se sostiene en un análisis que busca dar una respuesta alternativa al sistema de dominación capitalista. Su preocupación por la relación básica: dominadores-dominados, que se expresa según las épocas, contextos y situaciones en colonizadores-colonizados, opresores-oprimidos, manipuladores-manipulados, discriminadores-discriminados, exclusores-excluidos, se sostiene en sus premisas de la libertad y la democracia radicales. Esto lo lleva a integrar y explicitar en su sistema de pensamiento las nuevas problemáticas. Por eso, en la década de los noventa le da una entrada crítica a las cuestiones del neoliberalismo, la globalización y la modernidad instrumental que responde a la intencionalidad de la doctrina neoliberal. En la coyuntura que le toca vivir en sus últimos años, su preocupación se centra en el análisis y las respuestas pedagógico-políticas al capitalismo salvaje expresado en el modelo neoliberal.

Freire observa con tristeza e indignación, pero nunca con desesperación, de qué manera las cuestiones sociales y político-ideológicas van dejando de integrar el horizonte de las preocupaciones de la práctica educativa, considerada, como él decía, neutra por esencia. Esta característica se mantiene en los principales objetivos de la educación de sesgo neoliberal, es decir, en la necesidad de “entrenar” e “instruir” a los jóvenes trabajadores que precisan de un saber técnico que los cualifique para el mundo de la producción.

No está en su espíritu soslayar los avances tecnológicos, aun

que, como él dice, tanto los neoliberales cuanto los progresistas están de acuerdo con las exigencias del avance tecnológico, pero tienen divergencias respecto de la respuesta pedagógico-política que debe darse. Para los neoliberales, el problema educativo fundamental está en hacer a las personas más competitivas para integrarse al mundo dado. Lo importante es el capital instrumental de las personas para su adecuación puramente pragmática a un mundo único, que no puede ni debe ser transformado a partir de otro sueño que no sea el neoliberal:

“Desde el punto de vista pragmático, desde el cual ya no existe ni derecha ni izquierda, interesa hacer a las personas más competentes para afrontar las dificultades con las que se encuentran” (Freire, P., 1997: 52).

Contrariamente, para los progresistas no es posible pensar en una preparación técnica en sí misma, es decir, como objetivo excluyente de la educación, sino que dicha preparación debe darse en el marco de una formación fundamentalmente problematizadora y ciudadana, en la que se plantee la pregunta: ¿a favor de qué, de quién y contra qué se trabaja?

Su crítica al capitalismo salvaje de la globalización, consigue su mejor expresión cuando desnuda los presupuestos del discurso neoliberal. Se refiere a una posmodernidad reaccionaria¹⁴ que postula el fin de la historia y la muerte de las ideologías. En una de sus charlas pronunciadas en Buenos Aires en el año 1993, dijo, con la simpleza y la claridad política que lo carac-

¹⁴ Freire no rechaza en bloque las posiciones y puntos de vista de la llamada posmodernidad, sino que distingue una posmodernidad reaccionaria de una posmodernidad progresista. Esta última es aquella que pone sanamente en duda las certezas absolutas de una izquierda, sectaria, dogmática y autoritaria.

terizaba: “no hay afirmación más ideológica que aquella que anuncia la muerte de las ideologías”. El discurso posmoderno del neoliberalismo nos señala la existencia de una historia sin clases sociales, sin lucha política, sin ideologías y sin izquierda, pero con la existencia plena y legítima de una derecha conservadora. Freire cuestiona este discurso desde la política, la educación y la escuela.

Si bien acepta que la lucha de clases no es el motor de la historia, nos señala que, sin embargo, es uno de ellos. Es evidente su insistencia en que es imposible entender la historia sin lucha entre dominadores y dominados, opresores y oprimidos. Es más, este supuesto es, como hemos señalado, uno de los principales fundamentos de su concepción pedagógica.

Para Freire los discursos posmodernos –de la posmodernidad reaccionaria- no tienen la fuerza suficiente para acabar con las clases sociales y decretar su inexistencia, tampoco tienen fuerza para acabar con los conflictos entre dominadores y dominados y opresores y oprimidos. Es importante notar que la lucha para Freire es una categoría histórica y que, por lo tanto, cambia y se renueva en cada uno de los momentos y épocas de la evolución humana. La lucha es un continuo, lo que cambia y se transforma es su re-invenición en cada momento y circunstancia concretos.

En el marco de este cuestionamiento al capitalismo neoliberal destaca la claridad política que deben tener los educadores y educadoras, de tal manera que sean plenamente conscientes de la finalidad de sus prácticas pedagógicas. Esta claridad política de los educadores es esencial para comprender que su práctica no puede ser neutra, sino que tanto puede estar al servicio del establishment, es decir, de los sectores dominantes cuanto de los sectores subalternos, esto es, de las masas populares.

Aquí se encuentra uno de los principales fundamentos de lo que denomina “opción ético-política” de los educadores. Esta opción por la causa de los que menos tienen, por la justicia social y por la utopía de un mundo mejor, más humano y solidario, tiene que ir acompañada tanto de claridad política y compromiso social, cuanto de un conocimiento científico respecto de la naturaleza del sistema de dominación capitalista, el significado pedagógico-político del sistema escolar dentro del marco macropolítico mayor y la adquisición de una sólida formación profesional. Los educadores y educadoras, desde la perspectiva de Freire, deberían convertirse, como sostiene Henri Giroux, en intelectuales transformativos, ya que la labor docente es una tarea intelectual que debe sustentarse en el compromiso con una transformación socialmente progresista y democrática de la sociedad.

Freire es un crítico severo de categorías vertebrales del discurso neoliberal, como por ejemplo, las de “eficiencia” y “excelencia”. Se pregunta, por ejemplo, ¿qué excelencia es esa que puede convivir con más de mil millones de habitantes en el Tercer Mundo que viven en la miseria y la pobreza más extrema?, ¿qué excelencia y eficiencia son esas que no se inmutan frente a millones de mujeres, hombres, niños y ancianos cuyo hogar está en la calle?, ¿qué excelencia y eficiencia son esas que soslayan la necesidad de luchar contra las discriminaciones de sexo, clase y raza?, ¿qué excelencia y eficiencia son esas que no se les mueve un pelo frente al exterminio de niños y niñas en los grandes centros urbanos brasileños, así como en otros países de América latina y el Caribe?, ¿qué excelencia y eficiencia son esas que registran con toda tranquilidad en las estadísticas los millones de niños que mueren por desnutrición y enfermedades históricamente ya superadas y, por ende, completamente curables, por la absurda realidad de carecer de una medicación barata que debería

estar al alcance de todos?

Estas reflexiones de Freire son el sustento de la lucha pedagógico-política que los educadores y educadoras deben librar en el espacio social y escolar, tomando conciencia y luchando en contra del papel reproductor del sistema educativo en la sociedad neoliberal.

Su preocupación por la desesperanza y el inmovilismo en el que cayeron una parte importante de los sectores progresistas lo lleva a advertir que el error de hoy, el riesgo que se corre, es que atónitos y estupefactos con la desaparición de los socialismos realistas, estos sectores reactiven el miedo a la libertad y el odio a la democracia, o bien se rindan apáticos al mito de la excelencia del capitalismo, aceptando de esa manera contradictoriamente que las campañas políticas ya no son ideológicas. El discurso posmoderno reaccionario, dice Freire, que sustenta la idea de la muerte de las ideologías, la desaparición de las clases sociales, del sueño y de la utopía, concibe a la administración pública como una cuestión meramente técnica, es decir, desvinculada de la política y de la ideología.

En el marco de la lógica de este discurso, las actividades y prácticas educativas persiguen objetivos eficientistas y modernizantes. Es así como la formación de los recursos humanos en este ámbito se realiza empujada por la hipercompetitividad orientada a atender los requerimientos de una económica dominada casi exclusivamente por el mercado, donde se da un darwinismo social en el que triunfan los más aptos y competitivos, dejando de lado toda valoración ética de la condición humana. Freire critica desde su raíz al capitalismo salvaje neoliberal:

“Mi lucha contra el capitalismo se funda en su perversidad intrínseca, en su naturaleza antisolidaria” (Freire, P., 1997: 95).

El argumento de la escasez como problema productivo, según Freire, a la que el capitalismo no podría responder y que sería un obstáculo para la preservación del sistema, cayó por tierra. El capitalismo demostró su eficacia en este y en otros aspectos, pero también nos mostró su otra cara: la insensibilidad absoluta por la dimensión ética de la existencia. Paradojalmente produjo la escasez en la abundancia, la carencia en época de abundancia.

Es inconcebible, por ejemplo, que exista el hambre en países como la Argentina, productor mundial de alimentos. Por eso el discurso neoliberal se impregnó de fatalismo: “esta es la única sociedad posible”, “no pensemos en un modelo económico alternativo, este es el único que hay y que funciona”, “no hay otro camino posible para superar la miseria, la pobreza y la exclusión”, etc.:

“Este discurso cínico pretende convencer que el mal es destino o suerte, en lugar de la crítica severa a un sistema que, todavía sin escasez, condena a gran parte de la humanidad al hambre y a la muerte. Las sucesivas revoluciones tecnológicas desnudaron al capitalismo. Le obligaron a exponer su maldad, millones de personas muriendo de hambre, cara a cara con la riqueza” (Freire, P., 1997: 95).

Desde un lúcido humanismo Freire rechaza todo esto y nos invita a educadores y educadoras a rechazar también el erróneo pensamiento de mujeres y hombres destinados a vivir eternamente en la negación de sí mismos.

A partir de una apuesta irrenunciable por la libertad, Freire niega la existencia de leyes históricas o naturales, ya sean enunciadas por la derecha o por la izquierda, capaces de superar este estado de cosas.

Tanto los gurús del neoliberalismo cuanto la izquierda sectaria y dogmática nos prometen futuros seguros, destinos ciertos. Los primeros anunciándonos cómo será el mañana dominado completamente por la tecnología y un modelo de sociedad a la medida del sueño conservador de la derecha neoliberal. Nos amenazan con quedar fuera del mercado, de la competitividad e, incluso, de la vida que ellos vienen programando para nosotros. Los segundos, la izquierda sectaria y dogmática, también nos asegura escenarios ciertos, sociedades a la medida de una historia ya programada, que ineluctablemente tarde o temprano deberá darse:

“Siempre fue insoportable en las izquierdas su sectarismo y dogmatismo que las hacían cuasi religiosas, presentándose como dueñas de la verdad, su exceso de certezas, su autoritarismo, su comprensión mecánica de la historia y la conciencia. De ahí se derivaban la falta de problematización del futuro y la reducción de la conciencia a un reflejo del mundo exterior” (Freire, P., 1997: 48).

Pero la historia no es un tiempo predeterminado, sino un espacio abierto. Si cada presente fuera el futuro esperado ayer, así como el mañana será lo que ya se sabe, no habría espacio para la opción, para la ruptura, para la libertad. La lucha social se resumiría en dos únicas opciones: retrasar un futuro inexorable o ayudarlo a llegar.

En el marco de su intención problematizadora, el Freire de los noventa supo reinventar su lucha por la justicia social y un mundo más humano y solidario. Su aceptación del hoy como problema nutrió su crítica a la posmodernidad reaccionaria desde la adopción de los puntos de vista de una posmodernidad que llamó progresista.

Los que se acomodaron pragmáticamente al sistema, dice Freire, los satisfechos con la realidad vigente, se apoyan en un dato real como la discusión en torno al tamaño del Estado para, desde ahí, defender la ausencia casi total de papel frente a las necesidades populares, así como la función vil de gerente de los grupos de poder económico-financiero que ha adoptado en las últimas décadas. Esto explica la glotonería con que defienden las privatizaciones de todo lo que sea estatal y que suponga una ganancia. De ahí también la agresividad con que atacan a los que, aun defendiendo una nueva concepción del papel del Estado, se alzan en contra de la reducción a sus nuevas funciones: estar presente para los ricos y ausente para los pobres.

Los educadores y educadoras tenemos que saber que en la comprensión de la Historia como posibilidad el mañana es problemático, de ninguna manera está asegurado. Para que el mañana deseado acontezca es necesario que lo construyamos mediante la transformación del hoy:

“Hay posibilidades para diferentes mañanas. La lucha ya no se reduce a retrasar lo que acontecerá o asegurar su llegada; es preciso reinventar el mundo. La educación es indispensable en esta reinención. Considerarnos como sujetos y objetos de la historia nos hace seres de decisión, de la ruptura. Seres éticos” (Freire, P., 1997: 50).

Este es el fundamento de la opción ético-política y el compromiso social. Lo que las sociedades son y, lo que es aún más importante, lo que pueden llegar a ser, depende de nosotros, del ejercicio de nuestra libertad para elegir, de nuestra decisión de participar activamente en la lucha por un mundo mejor. Y a la educación le corresponde un papel destacado en esta lucha.

Los conceptos de “inédito viable” y “viabilidad histórica” se fundan en la idea de que en la Historia no se hace lo que se desea, sino lo viable, lo posible. Desde este punto de vista teórico Freire acepta aquellos momentos políticos en la historia de los pueblos que, desde la izquierda ortodoxa y dogmática, son denominados peyorativamente “reformismos”. Si bien Freire no acuerda con los populismos, porque éstos adoptan una postura política paternalista y demagógica, reconoce que la movilización de las masas es un dato positivo de esos momentos políticos. Precisamente fue en un gobierno de signo populista que Freire pudo ponerse al frente de una verdadera Campaña Nacional de Alfabetización.

De la misma forma Freire no teme a lo que las izquierdas llaman “concesiones burguesas”:

“El partido de izquierda que pretende ponerse a la altura de su tiempo necesita superar los viejos prejuicios contra todo lo que parezca concesión burguesa. Debe ser capaz de percibir que, en días tan carentes de humanismo, luchar por la solidaridad ante la negación de los mínimos derechos de la mayoría vale incalculablemente más que los discursos burocráticos, de sabor ultraizquierdista” (Freire, P., 1997: 88).

Freire rescata el marco de la democracia formal burguesa, porque entiende que en él es posible la libertad, que fue negada en el marco político de los socialismos realistas. Aunque, no cae, por supuesto, en el error de sostener que el modelo político del capitalismo ha instaurado la libertad y la justicia, ya que si bien el marco es valioso, la perversidad del contenido termina arruinándolo todo.

A manera de síntesis, vale que nos hagamos la siguiente pregun-

ta: ¿qué significa para nosotros, educadores y educadoras, asumir la politicidad de la educación? Aceptar que la educación no puede ser una práctica neutra y aséptica tiene enormes implicancias para la transformación de nuestro papel en tanto educadores. Si lo asumimos realmente y con un verdadero espíritu de coherencia, es imposible que no nos preocupemos por dos aspectos fundamentales de la práctica educativa: 1) La teoría del conocimiento que ponemos en juego en el desarrollo de nuestras tareas de estudiar y enseñar; 2) Las técnicas, métodos y didácticas que elegimos, elaboramos y desplegamos en nuestra práctica pedagógica aúlica.

La dimensión gnoseológica de la educación

Cuando Freire postula el carácter gnoseológico de la educación, señala la necesidad de entenderla como un acto de conocimiento. Asumir el carácter político de la educación tiene una serie de consecuencias pedagógicas importantes. No sólo la de aceptar la imposibilidad de una educación neutra y la consecuente presencia política de educadores y educadoras, sino también la necesidad de que la educación asuma como objetivo prioritario la formación de verdadera ciudadanía. Pero una educación formadora de ciudadanos socialmente movilizados y políticamente activos debe necesariamente, en el marco de la lógica de la coherencia adoptada, reformular la teoría del conocimiento sobre la que se sostienen la pedagogía y la didáctica escolares. Por eso, adoptar y poner en práctica el carácter gnoseológico de la educación nos exige asumir las otras dimensiones de la educación.

¿Por qué es necesario entender a la educación como un acto de conocimiento? Primero, porque la única forma de pensar en el diálogo, es decir, en la existencia de sujetos libres y autónomos, es a partir de individuos que realmente conocen, y no que reciben en forma pasiva paquetes prefabricados de información. Segundo, porque sólo sobre la base de individuos intelectualmente autónomos, es decir, críticos, es posible pensar en ciudadanos movilizados y realmente participativos en el plano socio-político.

Como mostraremos, el énfasis puesto por Freire en la declaración y asunción del carácter gnoseológico de la educación encuentra sus raíces en la necesidad de que la educación adopte como objetivo principal la formación de personas realmente

libres, autónomas y críticas y, por lo tanto, capaces de participar activamente en la transformación de las sociedades y del mundo.

La educación entendida como una situación gnoseológica

Postular y promover el carácter gnoseológico de la educación es una consecuencia lógica de asumir coherentemente sus dimensiones axiológica, dialógica y política, ya que una pedagogía enciclopedista y transmisora negaría los principios en que se sostienen estas dimensiones. Aquí se pone de manifiesto otra vez el carácter sistémico de la propuesta de Freire, en la que la exigencia de coherencia entre las partes y el todo de su concepción pedagógica, cumple un papel de primer orden.

Educar para estimular la percepción crítica de la realidad es un aspecto esencial de la propuesta pedagógica freireana. Los fundamentos de este objetivo educativo se encuentran en los supuestos del carácter dialógico y político de la educación¹⁵.

Por un lado, la posibilidad de un encuentro, desde el punto de vista humano, verdaderamente horizontal y no elitista, entre educadores y educandos, está dada por la superación del

¹⁵ La necesidad de ser coherentes entre las dimensiones política y gnoseológica es aquí evidente. ¿Cómo superar la ingenuidad política natural de la gente sin fomentar en ella una comprensión crítica de la realidad, es decir, sin que los alumnos logren asumirse como sujetos de conocimiento? La posibilidad de iniciar un proceso de des-ingenuización política, imprescindible para una verdadera movilización social y participación de los individuos, tiene como condición que los alumnos-ciudadanos aprendan a asumirse como "sujetos" en los procesos de conocimiento. Una educación realmente crítica puede ser una importante ayuda para la democratización social.

alumnado objeto. Mientras los alumnos permanezcan como meros objetos de la incidencia de los educadores y educadoras, la dialoguicidad no será más que una expresión retórica.

Por otro lado, pensar en alumnos capaces de asumirse como ciudadanos plenos, realmente críticos, políticamente participativos y socialmente movilizados, sólo es posible a partir de una pedagogía superadora de las relaciones educativas bancarias, ya que es necesario que los alumnos se asuman como sujetos, aprendiendo a rechazar la posición inculcada por la educación tradicional de meros recipientes pasivos de datos y conocimientos preelaborados.

Por eso Freire insiste y vuelve a insistir en una educación crítica, desveladora. En una educación problematizadora. Pero debemos tener claro que los argumentos que sostienen esta intención pedagógica trascienden la esfera propiamente educativa. Se encuentran en el campo de la ética y de la política. La búsqueda de criticidad por él propuesta no se sostiene en un concepto de creatividad didactista que queda encerrado entre las cuatro paredes del aula, sino que tiene sus fundamentos en la búsqueda democrática y radical de un mundo mejor, así como en la lucha por su transformación.

Sólo si los alumnos son capaces de asumirse como verdaderos sujetos de conocimiento comenzarán a estar dadas las condiciones para que se conviertan en personas críticas, capaces de evaluar por sí mismas, es decir, superando los condicionamientos y/o manipulaciones existentes, las problemáticas de su contexto y actuar, en consecuencia, como verdaderas personalidades autónomas, es decir, en el marco de una auténtica democracia. Pero para que esto suceda la educación tienen que ser concebida como un acto de conocimiento.

En *Cartas a Guinea-Bissau* explica de una manera clara y sintética cuál debe ser el papel de aquellos educadores y educadoras consustanciados con la premisa de concebir a la educación como un acto de conocimiento. Su objetivo, que guiará la invención y reinención de sus métodos y didácticas, es el de que los alumnos consigan asumirse como sujetos de conocimiento, superando su posición tradicional de meros receptores pasivos.

Para Freire el educador tiene que ser un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios y de todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los alumnos. Su tarea no consiste en servirse de esos medios y caminos para desnudar él mismo el objeto y entregárselo luego con un gesto paternalista a los alumnos, a los cuales les negaría así el esfuerzo de la búsqueda, indispensable para el acto de conocer.

Los educadores y educadoras en actividad deberíamos reflexionar sobre estas consideraciones, ya que nuestro historial y recursos no son los mejores para llevar adelante esta propuesta educativa crítica. En principio tenemos que comprender que en las relaciones que se establecen entre docentes y alumnos, mediatizados por el objeto que ha de descubrirse, lo importante es el ejercicio de la actitud crítica frente al objeto, y no nuestro discurso de profesores en torno a él. La disertación de temas, la llamadas clases magistrales, e incluso en no pocos casos, el dictado de contenidos es un recurso bancario del que nos cuesta bastante prescindir.

En estas relaciones críticas en las que profesores y alumnos nos acercamos con una actitud de curiosidad al objeto de análisis, ni aun cuando nuestros alumnos necesitan alguna infor-

mación indispensable para la prosecución del análisis, tenemos que olvidar que toda información debe ir precedida de cierta problematización. Sin ésta, la información deja de ser un momento fundamental del acto de conocimiento y se convierte en la mera transferencia que hacemos de los contenidos los profesores a los alumnos.

Asumir a la educación como un acto de conocimiento es, entonces, una de las condiciones principales de una práctica pedagógica verdaderamente dialógica y política. En torno de este principio gnoseológico emparentado ciertamente con las corrientes teóricas constructivistas, Freire elabora una pedagogía de la pregunta, problematizadora y provocadora de curiosidad en los educandos. El verdadero conocimiento es el “construido” por los sujetos, por los alumnos. Si no existe construcción no hay auténtico conocimiento, sino depósito de contenidos en meros receptáculos vacíos a ser llenados.

Pero lo que realmente vincula a Freire con las corrientes constructivistas es la necesaria actividad de los alumnos en la construcción de los conocimientos, lo que en Freire no significa disminuir el papel directivo de los educadores. Es sabido que existen corrientes relacionadas con el constructivismo, como la llamada Escuela Nueva o las pedagogías no directivistas (Carl Rogers, por ejemplo) en las que el papel de los educadores está disminuido respecto de las tareas de enseñanza, es decir, se enfatiza el proceso de aprendizaje en desmedro del de enseñanza. Sin embargo, Freire reafirma con fuerza y en todo momento el carácter directivo de la educación, lo que tampoco quiere decir que debemos confundir conducción con autoritarismo. Los educadores y educadoras “conducen” el proceso educativo pero desde una concepción gnoseológica de la educación.

Cualquiera que sea, dice Freire, la calidad de la práctica educativa, autoritaria o democrática, es siempre directiva. Es verdad que los educadores y educadoras corremos el riesgo de influir en los alumnos, pero no es posible vivir sin riesgos. Lo importante es prepararnos para saber correrlos adecuadamente:

“Sin embargo, en el momento en que la directividad del educador o la educadora interfiere con la capacidad creadora, formuladora, indagadora del educando en forma restrictiva, entonces la directividad necesaria se convierte en manipulación, en autoritarismo. Manipulación y autoritarismo practicados por muchos educadores que, diciéndose progresistas, la pasan muy bien” (Freire, P., 1993: 75).

Pero la cuestión no es negar la politicidad y la directividad de la educación, lo que no es posible, sino asumirlas viviendo plenamente la coherencia de nuestra opción democrática con las prácticas educativas.

En “¿Extensión o comunicación?” Freire trabaja sobre el significado de entender a la educación como una situación verdaderamente gnoseológica. Allí habla de una falsa concepción de la educación, es decir, la que se basa en el depósito de informes en los alumnos, lo que, en el fondo, constituye un obstáculo para la transformación social. Por lo que se convierte en una concepción antihistórica.

Si pensamos en una educación realmente liberadora es preciso asumirla como una situación gnoseológica. El hombre es hombre, y el mundo es histórico-cultural en la medida en que ambos, inacabados, se encuentran en una relación de interacción permanente. En esta interacción el hombre, transformando el mundo, sufre los efectos de su propia acción cuando se

ve transformado por el mundo. El postulado de la unidad dialéctica de la teoría y la práctica es aquí fundamental para entender a la educación como praxis. Esto quiere decir que la educación nos debe convertir en hombres y mujeres capaces de participar activamente en la transformación del mundo. Este es el sentido fundamental de la praxis pedagógica de Freire en tanto educación liberadora:

“La educación, que para ser verdaderamente humanista, tiene que ser liberadora, no puede, por lo tanto, manipular” (Freire, P., 1973: 87).

Pero para evitar las prácticas pedagógicas manipuladoras es preciso entenderlas como situaciones realmente gnoseológicas.

Como vemos, la trama sistémica de la concepción freireana se teje con el hilo de la coherencia. Existe una exigencia ético-científica de ser coherentes. Por eso, una pedagogía para la libertad nos exige asumir el carácter gnoseológico de la educación:

“Para nosotros, la educación como práctica de la libertad, es sobre todo y antes que todo, una situación verdaderamente gnoseológica. Aquella, en que el acto cognoscente no termina en el objeto cognoscible, ya que se comunica a otros sujetos, igualmente cognoscentes” (Freire, P., 1973: 90).

¿Cómo debemos entender estas afirmaciones de Freire, que parecen encriptadas? Lo que nos está diciendo es que tanto los educadores cuanto los alumnos deben ser concebidos como sujetos de conocimiento. Lo que no ocurre en la educación tradicional escolar, ya que en ella, en el mejor de los casos, los únicos considerados sujetos cognoscentes son los educadores. Los alumnos cumplen un rol pasivo, más propio de objetos que de sujetos.

Cuando Freire habla de “educadores-educandos” y de “educandos-educadores”, se está refiriendo precisamente a que tanto los educadores cuanto los alumnos, son ambos sujetos de conocimiento. No quiere decir, como erróneamente entendieron algunos de sus críticos, que los papeles de educadores y educandos son iguales, es decir, no se diferencian, con lo cual no habría distinción posible entre ambos. Lo que realmente señala es que ambos, profesores y alumnos, deben ser considerados sujetos de conocimiento, porque de no ser así la educación se convertiría en manipuladora:

“Educador-educando y educando-educador, en el proceso educativo liberador, son ambos sujetos cognoscentes, frente a objetos cognoscibles que los mediatizan” (Freire, P., 1973: 90).

Los contenidos programáticos de la educación, siempre relacionados con la realidad, son el objeto sobre el que inciden ambos, profesores y alumnos, desde una posición gnoseológica, es decir, en tanto sujetos de conocimiento.

Pero para una concepción educativa tradicional estas afirmaciones no dejan de suscitar preguntas: ¿Cómo es posible poner al educador y al educando a un mismo nivel de búsqueda de conocimiento, si el primero ya sabe? ¿Cómo admitir en el educando una actitud cognoscente, si su papel es el de quien aprende del educador?

Estas preguntas, que en el fondo son objeciones, no pueden ocultar los preconceptos de quien las formula. Son propias de una concepción bancaria de la educación, en la que los profesores son los que exclusivamente enseñan y los alumnos los que exclusivamente aprenden. Los primeros poseen absolutamente el saber y los segundos son ignorantes absolutos. Unos, los

profesores saben, y por eso enseñan, mientras otros, los alumnos, no saben y por eso aprenden. Pero un análisis de sentido común nos señala en forma rápida que los profesores para poder enseñar deben aprender y, especialmente, aprender del propio acto de enseñar. Además, negarles a los alumnos una actitud cognoscente, invitándolos a la memorización mecánica de los contenidos, es convertirlos en objetos manipulables, en seres objeto, con lo cual negamos el carácter crítico y liberador de la educación.

Freire va un poco más allá y sostiene que:

“Estas objeciones provienen de quienes, por equívoco, error o ideología, ven en la educación dialógica y comunicativa, una amenaza. Amenaza, en la mejor de las hipótesis, a su falso saber” (Freire, P., 1973: 90).

Cabría todavía una nueva objeción: ¿qué es lo que diferencia, entonces, los papeles de profesores y alumnos? La diferencia de roles está en la comprensión del carácter directivo de la educación. Los educadores conducen el acto educativo, direccionando las prácticas de los alumnos, pero asumiendo metodológicamente la necesidad de que adopten continuamente una actitud cognoscente. El papel de los educadores y educadoras es promover en los alumnos la actitud cognoscente, que debe ser disciplinada y rigurosa.

Enmarcada en un proceso científico de búsqueda, la actitud cognoscente tiene sus reglas y es lo más alejado que podemos concebir de una práctica facilista, donde la libertad no tienen límites. Asumir esta actitud no es fácil y a los educadores les cabe la tarea de enseñársela a sus alumnos.

Pero ¿cuáles son las consecuencias de asumir a la educación como una situación gnoseológica? Por empezar, la educación que sea verdaderamente una situación gnoseológica, no admite, para el educador, un momento donde solo, en su biblioteca o en su laboratorio, conoce, y otro donde alejado de éste, simplemente narra, diserta, o expone lo que conoce.

Lamentablemente, la educación tradicional no tiene las características de una situación verdaderamente gnoseológica, ya que los educadores y las educadoras por lo general proceden de una manera dicotómica, separando los momentos del conocer y del dictado, en el mejor de los casos, de sus clases magistrales. Son contados los casos de educadores que rehacen su proceso de re-descubrimiento, el proceso de apropiación teórica de sus conocimientos, en las aulas.

En las aulas tradicionales lo común es la transmisión de conocimientos preelaborados. Las aulas dialógicas, por el contrario, son lugares donde se buscan los conocimientos:

“El aula del educador dialógico no es un aula en el sentido tradicional, sino un encuentro donde se busca el conocimiento, y no donde se transmite. Precisamente, porque no dicotomiza su quehacer en dos momentos distintos: uno en que conoce, y otro en que habla sobre su conocimiento, su quehacer es permanente acto cognoscitivo” (Freire, P., 1973: 91).

Por eso, el educador dialógico que asume el carácter gnoseológico de la educación no se burocratiza en explicaciones sonoras, repetidas y mecanizadas. Y cuando un alumno le hace una pregunta, por ejemplo, trata de rehacer, en la explicación, todo el esfuerzo cognoscitivo anterior. Pero rehacer este esfuerzo no significa repetirlo tal cual, sino buscar nuevos ángulos de mi-

rada antes no vistos y aclarados y rehacerlos en una nueva situación, con la finalidad de abrir nuevos caminos de acceso al objeto de conocimiento.

La clave para llegar a entender en forma cabal a la educación como una situación gnoseológica, está en darse cuenta de que los alumnos deben desarrollar una postura activa y coparticipante, característica fundamental de quienes conocen. Como decía el filósofo chino Confucio, es muy difícil enseñar a quienes no tienen deseos de aprender.

Pero para los educadores que no han logrado superar la impronta de la pedagogía tradicional bancaria, la educación es la transferencia del conocimiento a educandos pasivos y meramente receptivos, con lo cual impiden, en estos últimos, el desarrollo de una posición activa y movilizadora, propia de aquellos que conocen.

La pregunta que nos surge inmediatamente es: ¿cómo formar sujetos capaces de participar activamente en la transformación del mundo con una pedagogía meramente transmisiva?

Freire elabora con abundancia de detalles la respuesta a esta pregunta:

“Los sistemas educacionales basados en ella (la pedagogía bancaria), se transforman en una especie de represa que detiene la creatividad, puesto que ésta no se desarrolla en el formalismo hueco, sino en la praxis de los seres humanos” (Freire, P., 1973: 92).

Sabemos que la praxis es la unión solidaria de la reflexión y la acción, iluminándose mutuamente y en forma constante. La práctica implica una teoría y esta última se hace y rehace en la

práctica. Pero la posición de la praxis implica sujetos que buscan saber y no que pasivamente lo reciben.

En la medida que la educación no se constituye en una situación verdaderamente gnoseológica, se agota en un verbalismo hueco y artificial, que no sólo es inconsecuente, sino también frustrador. Y esta realidad es experimentable en aquellas lamentables clases tradicionales en que los docentes “hacen” que enseñan mientras los alumnos “hacen” que aprenden.

Para Freire, las relaciones entre el educador verbalista, disertador de un conocimiento memorizado y no buscado y trabajado, y sus alumnos, constituye una especie de asistencialismo educativo. Ambos, el asistencialismo social y el asistencialismo educativo impiden que los “asistidos” puedan percibir en forma crítica la realidad. Impiden que se puedan ver a sí mismos como asistidos:

“Mientras que la concepción “asistencialista” de la educación, anestesia a los educandos, y los deja, por esto mismo, acríticos e ingenuos frente al mundo, la concepción de la educación que se reconoce (y vive este reconocimiento) como una situación gnoseológica, los desafía a pensar correctamente y no a memorizar” (Freire, P., 1973: 93).

El quehacer investigativo y pedagógico de los educadores –momentos que no deben escindirse- tiene que ser permanentemente un acto cognoscitivo. Conocer es re-descubrir el proceso de quienes investigando sobre la realidad, o sobre los que otros investigando sobre la realidad dejaron escrito, generaron los conocimientos que ahora estudiamos. Pero para ahondar en el proceso de conocer es preciso preguntarnos ¿qué es estudiar o qué significa estudiar?, pregunta que Freire necesariamente asume y tema que luego abordaremos.

Nuestra tarea de educadores y educadoras es, entonces, la de problematizar los contenidos programáticos de la educación, y no la de disertar sobre ellos, en la forma de una donación o una entrega, como si se tratase de algo ya terminado, ya hecho, concluido.

Pero ¿cómo debemos entender, educadores y educadoras, esta problematización de los contenidos? Si nos ubicamos en el marco de una educación verdaderamente problematizadora la respuesta no es difícil. Para Freire, lo que debe importarle a una educación entendida como situación realmente gnoseológica es la problematización del mundo del trabajo, de las obras, de los productos, de las ideas, de las convicciones, de las aspiraciones, de los mitos, del arte, de la ciencia, así como el mundo de la cultura y la historia, que resultando de las relaciones hombre-mundo, condiciona a los propios hombres, que son sus creadores.

Sólo desde una verdadera comprensión de la educación como una situación gnoseológica puede derivarse un auténtico proceso formativo de personalidades realmente críticas. Por eso, todas aquellas menciones sobre la creatividad y formación de espíritus críticos presentes en los documentos y currículas oficiales, la mayoría de las veces no son más que retórica.

En la formación de espíritus realmente críticos reside toda la fuerza de la educación que se constituye en situación gnoseológica. Sólo los hombres y mujeres que se asumen como sujetos de conocimiento, y no como receptores pasivos de un conocimiento donado o prescripto por otros, son capaces de ganar la “razón de ser” de los fenómenos de la realidad. Esta última, en virtud de su actitud crítica frente al mundo, se les va revelando como un mundo abierto, es decir, de desafíos y posibili-

dades, de condicionamientos y libertades, de negación y afirmación de su humanidad, de permanencia y de transformación, de valentía y cobardía, de espera sin esperanza, es decir, en la inacción fatalista, y de espera en la acción transformadora.

Entender y practicar a la educación como una situación gnoseológica es, por lo tanto, no sólo una exigencia ético-política, sino fundamentalmente un llamado a ser coherentes con las demás dimensiones de la educación que vertebran la praxis pedagógica totalizadora de Paulo Freire.

Es en el decidido intento de ser coherentes con la comprensión gnoseológica de la educación que encuentra su verdadero significado la cuestión metodológica. Esto es lo que veremos enseña.

La dimensión metodológica de la educación

La pregunta que da sentido a esta dimensión de la educación es la siguiente:

¿Cómo hacer, qué técnicas, métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje elaborar y utilizar para conseguir que los alumnos consigan convertirse en verdaderos sujetos de conocimiento, superando así su tradicional rol pasivo de receptores de datos que les son transferidos por los docentes?

Otra vez aparece en escena la necesidad de poner en acto la intencionalidad de ser coherentes con las demás dimensiones de la educación, especialmente con la gnoseológica. Como podemos ver los métodos son instrumentos al servicio de los fines y objetivos de la educación que hayamos adoptado. Por lo tanto, no existe la posibilidad de concebir a la dimensión metodológica o didáctica como algo autónomo, o que pueda aplicarse con prescindencia de las otras dimensiones. Esto explica por qué no es correcto hablar del Método Paulo Freire, sino que conviene hablar de la Propuesta de Paulo Freire, o, mejor, del Sistema de Paulo Freire.

Pero los métodos, a pesar de ser instrumentos, no son neutros, ya que dependen, tanto en su elaboración cuanto en su implementación, de los marcos filosófico-políticos en los que adquieren vida y sentido. Por eso Freire decía que todo error metodológico siempre tiene un trasfondo ideológico.

Los errores metodológicos tienen un trasfondo ideológico

No es posible concebir a las técnicas, métodos y didácticas en el vacío, ya que siempre dependen de un marco más amplio de significación, fundamentalmente de los objetivos de la educación que hayamos aceptado y adoptado. La propia idea de método (camino hacia) así lo señala. No obstante, en el imaginario de la docencia tradicional, las técnicas, métodos y didácticas parecen tener una independencia que las convierte en elementos aparentemente neutros de la práctica educativa.

Estas conductas y “habitus” (Pierre Bourdieu) propios de la docencia escolar tradicional son los que llevan a un abordaje erróneo del sistema de pensamiento pedagógico de Paulo Freire. Se espera que Freire entregue su receta didáctica, eche luz sobre sus supuestos métodos de alfabetización o de educación popular y los entregue a la manera de una transferencia. Esta expectativa conduce, sin duda, nada más que a frustraciones. El propio Freire, sabedor de esta posibilidad, se apuraba a decir en sus charlas que él no venía a traer recetas, sino a dar sugerencias que nosotros debíamos luego re-inventar en nuestro contexto y circunstancia concretos. La pedagogía política de Freire es lo más alejado de una receta que podamos concebir. Es todo lo contrario. Por eso, si su pensamiento no es abordado como un sistema unitario y coherente de ideas, los esfuerzos para alcanzar una verdadera comprensión de su propuesta serán vanos.

Los métodos se hacen y rehacen en el marco de la relación teoría- práctica, pero fundamentalmente encuentran su significado en el marco holístico de una concepción pedagógica. Toda técnica, método o didáctica depende de un marco más amplio de significación, que nunca deja de tener connotaciones no sólo

teóricas, sino también ideológicas y políticas. Por eso Freire solía decir que todo error metodológico siempre tiene un trasfondo ideológico.

En esto interviene una de las virtudes de educadores y educadoras más ponderada por Freire, la de la “coherencia”. Adherimos a determinados supuestos y objetivos ético-democráticos y dialógicos de la educación y luego nuestros métodos y didácticas parecen decir lo contrario, es decir, cometemos errores metodológicos que tienen un trasfondo ideológico, ya que nuestra adhesión a los principios éticos y democráticos se queda sólo en el plano verbalista mientras fracasa en la práctica concreta.

Asumir el carácter gnoseológico de la educación ya implica poseer un criterio claro para la elección, elaboración y direccionamiento de las técnicas, métodos y didácticas. Si nuestro objetivo en tanto educadores y educadoras es que nuestros alumnos logren asumirse como sujetos de conocimiento deberemos revisar reflexivamente nuestras prácticas pedagógicas, así como las técnicas, métodos y didácticas que utilizamos en nuestro desempeño de clase. Las preguntas guía podrían ser las siguientes: ¿logramos en nuestras clases que los alumnos asuman el estudio como sujetos de conocimiento? ¿qué es lo que deberíamos cambiar de nuestro desempeño docente para conseguirlo? Aquí se encuentra la clave para la elección, elaboración y utilización de la metodología de enseñanza-aprendizaje.

La importancia de la comprensión de los “límites”

La comprensión de la propuesta de Freire como sistema nos obliga a evaluar una serie de consideraciones importantes.

Primero hacernos cargo de la opción ético-política realizada, es decir, asumir la tarea pedagógica como un quehacer social y políticamente comprometido, a partir de tomar conciencia de que la educación no es una actividad neutra. Segundo, percibir la íntima relación y cohesión que existe entre las diferentes dimensiones de la educación en la propuesta de Freire. La dimensión axiológica como fundamento de las dimensiones dialógica y política, y esta última, a su vez, explicando la necesidad de que educadores y educandos logren asumirse como sujetos de conocimiento. Siguiendo una lógica de la coherencia, como vimos, la necesidad de que profesores y alumnos asuman los procesos de enseñanza-aprendizaje como una situación gnoseológica nos señala, a su vez, una clara línea metodológica, justamente aquella que nos permita alcanzar este objetivo.

Sin embargo, existen otras consideraciones que debemos también tener en cuenta. Recordemos el inédito viable, es decir, la evaluación de las posibilidades y los límites que nos ofrecen los diferentes contextos. Nuestra búsqueda de coherencia encontrará posibilidades pero también obstáculos. Por ejemplo, ¿cómo ser coherente con el carácter gnoseológico de la educación cuando debemos desempeñarnos en aulas superpobladas? ¿qué didáctica dialógica puede haber para trabajar en una clase con ochenta o cien alumnos? ¿qué tipo de solución debemos darle a este problema?

También debemos preguntarnos: ¿cómo medir las posibilidades y los límites de una pedagogía dialógica en sociedades políticamente apáticas y socialmente desmovilizadas? ¿cuáles son los límites de la radicalidad democrática y el estímulo de la criticidad en el alumnado de instituciones tradicionales y conservadoras? En tanto educadores y educadoras, debemos saber que no podemos aplicar los mismos métodos y didácticas en una insti-

tución tradicionalista y conservadora que en otra más progresista.

La comprensión de los límites de la práctica educativa requiere de la claridad política de los educadores en relación con su proyecto. Requiere que educadores y educadoras asuman la politicidad de su práctica. La intervención es histórica, es cultural, es política. Por eso la insistencia de Freire respecto de que las experiencias no se pueden trasplantar y es preciso reinventarlas:

“En otros palabras, debo descubrir, en función de mi conocimiento lo más riguroso posible de la realidad, cómo aplicar de forma diferente un mismo principio válido, desde el punto de vista de mi opción política” (Freire, P., 1996: 53).

Sin renunciar a los principios de una educación dialógica y liberadora, una ética de la responsabilidad y una sana estrategia política nos señalan la necesidad de adecuar nuestra propuesta pedagógica a las diferentes circunstancias en que nos toca desempeñarnos.

Esta preocupación por los límites de la práctica pedagógica, significa reconocer que la educación tiene cierta eficacia. Si no hubiera nada que hacer con la práctica educativa, no tendría sentido hablar de sus límites. De la misma forma, tampoco habría por qué hablar de sus límites si lo pudiera todo. Hablamos de los límites de la práctica educativa precisamente porque, aún sin ser la palanca de la transformación de la sociedad, la educación puede hacer algo en el sentido de esa transformación.

Pero también conviene tener claro que asumir una pedagogía dialógica es un desafío que va más allá de elegir y desarrollar

algunas técnicas y métodos más o menos participativos para trabajar en el aula. La esencia del problema no está en los métodos, sino en los objetivos que direccionan la elección y elaboración coherente con ellos, de las técnicas y los métodos. El método de alfabetización elaborado y puesto en práctica por Freire es un excelente ejemplo para comprender esto que decimos.

La educación dialógica como marco de significación del método de alfabetización de Paulo Freire

Para Freire los métodos de alfabetización dependen básicamente de la idea de sociedad y de hombre que se posea, es decir, de los objetivos que se hayan diseñado para llevar a cabo este proceso. Si el objetivo es la mera integración adaptativa de los alfabetizandos al mundo establecido, entonces el problema se dirime en el plano de la técnica –que no por ser técnica es necesariamente neutral- y la tarea no va más allá de enseñarles a dominar la lectoescritura. El para qué se les enseña a leer y escribir no es el tema importante, lo que interesa es que lean y escriban. Pero detrás de esta concepción tradicional de la alfabetización se esconden determinados supuestos de sociedad y de hombre.

Las acciones de los hombres desprovistas de objetivos, y no importa que éstos sean correctos o equivocados, ingenuos o críticos, no constituyen una praxis. En tanto no son una praxis, se trata de acciones que desconocen tanto su propio proceso como su objetivo. La interrelación entre la conciencia de propósito y de proceso es el fundamento para la planificación de acciones, lo que implica opciones de valores, objetivos y métodos.

Por eso, desde una concepción dialógica de la educación, los procesos de alfabetización deben desarrollarse en el marco de significación de las opciones de valor y los objetivos humanistas y liberadores, siendo el método el resultado de una elección y elaboración coherentes con dichos valores y métodos. La enseñanza de la lectoescritura para adultos debe, según Freire, analizarse y entenderse de esta manera.

No obstante, un análisis crítico puede poner a descubierto tanto en los métodos cuanto en los textos y cartillas utilizadas por alfabetizadores y alfabetizandos, distintas opciones de valor práctico que delatan diferentes concepciones filosóficas de hombre. Sólo aquellos con una mentalidad mecanicista, dice Freire, serían capaces de reducir el aprendizaje de la lectoescritura a una actividad puramente técnica.

Los manuales y cartillas tradicionales de alfabetización tienen una concepción del hombre implícita en el método y en el contenido del manual. Esta concepción implícita se puede reconstruir a partir de varios ángulos de análisis. En primer lugar, la presentación y contenidos del manual delatan que es el alfabetizador quien elige las palabras y se las propone al alfabetizando. Esto quiere decir que los alfabetizandos deben ser llenados con palabras que han seleccionado los alfabetizadores, a partir de lo cual no es difícil detectar una primera dimensión importante de la imagen de hombre que aquí está presente. Se trata de un perfil de hombre cuya conciencia está “espacializada”, una conciencia vacía y que, para saber, debe ser llenada o alimentada:

“Esta concepción nutricionista del conocimiento, tan común en la práctica educativa actual, se encuentra con toda claridad en el manual de lectura. Se considera que los analfabetos están desnutridos, no en el sentido literal en el cual muchos de ellos lo

están realmente, sino porque les falta el alimento del espíritu. Coherentemente con esta concepción del conocimiento como alimento, se concibe al analfabetismo como una mala hierba que intoxica y debilita a las personas que no pueden leer ni escribir. De este modo se habla mucho de la erradicación del analfabetismo para curar la enfermedad". (Freire, P., 1990: 65).

Según Freire, esta concepción nutricionista del conocimiento explica el carácter filantrópico de ciertas campañas de alfabetización que se llevan a cabo en el Tercer Mundo. Si existen millones de analfabetos "hambrientos de palabras", sedientos de frases, es necesario concederles la palabra para calmar su hambre y su sed.

Pero la palabra, de acuerdo a la concepción naturalista de la conciencia implícita en las cartillas de lectura, tiene que ser "depositada" y no puede ser el resultado del esfuerzo creativo de los educandos. Según esta concepción, el hombre es un ser pasivo, más objeto que sujeto del proceso de aprender a leer y escribir. En tanto objeto, su tarea consiste en estudiar las lecciones de lectura que de hecho son alienantes y alienadas, ya que tienen poco o nada que ver con la realidad social y cultural de los alfabetizandos.

También estos textos y cartillas de lectura tradicionales revelan una concepción de los analfabetos como hombres y mujeres marginales, cuando, en realidad, son "marginados", es decir, oprimidos y explotados por el sistema. Al aceptar al analfabeto como una persona que existe al borde de la sociedad, dice Freire, tendemos a concebirlo como un hombre enfermo, para quien la alfabetización es el medicamento que lo cura, permitiéndole regresar a la saludable estructura de la cual ha sido separado. En este caso los alfabetizadores aparecerían como be-

nevolentes consejeros, recorriendo los suburbios de la ciudad en busca de analfabetos, para devolverlos al seno de la felicidad por medio del don de la palabra. Lo que deplora Freire es que, a la luz de un concepto semejante, desgraciadamente muy difundido, los programas de alfabetización jamás pueden constituirse como verdaderos esfuerzos hacia la liberación. Estos manuales y cartillas jamás cuestionarán la realidad misma que priva a los hombres del derecho a tener voz, a los que en ellos se trata como puros objetos en una relación de dependencia.

La explicación que proporciona Freire es clara y está a tono, como no podría ser de otra manera, con su crítica a la educación tradicional, que denomina “bancaria”. Se trata de una educación para la “integración adaptativa” de los educandos a un mundo dado, ya establecido, al que sólo les cabe adaptarse. Es la misma concepción de aquellos que entienden la democratización de la escuela como la “distribución” extensiva y cuantitativa del que llaman “bien educativo”, al mayor número de personas posible, sobre todo de los sectores populares que se encuentran al margen de él. Por lo tanto, montados en un esquema casi exclusivamente distribucionista e integracionista, jamás se plantean la necesidad de una educación que pudiera servir para transformar el mundo, establecido por los sectores dominantes como el único posible.

Freire critica los planteos meramente integracionistas que, en el mejor de los casos, se despreocupan de la existencia de sistemas socio-políticos opresores. En esta línea entiende a la alfabetización tradicional:

“Estos hombres, analfabetos o no, de hecho no son marginales. Vale la pena repetir lo dicho antes: no son seres fuera de, son seres para otro. Por lo tanto, la solución a su problema no reside en

convertirse en seres dentro de él (sistema), sino en hombres que se liberan a sí mismos; ya que en realidad no son marginales a la estructura, sino hombres oprimidos dentro de la misma. Alienados, no pueden superar su dependencia mediante la incorporación a la misma estructura que es responsable de su dependencia. No existe otro camino posible para la humanización –tanto de ellos cuanto de todos los demás– que la auténtica transformación de la estructura deshumanizadora” (Freire, P., 1990: 69).

Como se puede advertir no se trata de un simple método de alfabetización entre otros posibles, sino de un enfoque humanista y liberador de la alfabetización que se encuadra en una concepción pedagógica sistemática en la que todas sus partes se relacionan de un modo coherente. El método de alfabetización de Freire sólo conservará su espíritu original, si se lo interpreta en el marco que le da su verdadero significado, es decir, en el seno de las dimensiones de la educación que hemos estudiado.

Freire dice, por ejemplo, siguiendo sistemáticamente una lógica de la coherencia, que para ser un acto de conocimiento, el proceso de alfabetización de adultos exige tanto de los alfabetizadores como de los alfabetizandos una relación de auténtico diálogo. Y el verdadero diálogo no se expresa nunca como la incidencia y las prescripciones de educadores sabios sobre alumnos ignorantes, sino en la reunión de los sujetos (educadores y alumnos) en torno al conocimiento de un objeto cognoscible que actúa como mediador entre ellos.

Para que aprender a leer y escribir sea un verdadero acto de conocimiento, los educandos deben asumir desde el principio el papel de sujetos creativos. No se trata de memorizar y repetir determinadas sílabas, palabras y frases, sino de reflexionar críticamente sobre el propio proceso de leer y escribir

en sí, así como acerca del significado profundo del lenguaje.

El método de alfabetización de Freire, buscará, entonces, ser coherente con la necesidad de concebir el proceso de alfabetización como un acto de conocimiento. Para lo cual deberá orientarse a involucrar a los educandos en una problematización constante de sus situaciones existenciales. Y esta problematización recurre a palabras denominadas “generadoras” (mediante ellas se pueden generar muchas otras palabras) elegidas por educadores especializados en una investigación temática preliminar de lo que Freire denomina “universo lingüístico mínimo” de los futuros alfabetizandos. Los criterios para elegir las palabras son los siguientes:

a) Según su valor pragmático, es decir, signos lingüísticos que poseen una significación común a un región o un área de la misma ciudad o país. Se trata de palabras que tengan un significado importante para el grupo de alfabetizandos. Estas palabras surgen de la tarea de investigación temática realizada por los especialistas “con” los alfabetizandos.

b) según sus dificultades fonéticas, que se les irán presentando gradualmente a aquellos que aprenden a leer y escribir.

c) Por último, es importante que la primera palabra generadora sea trisilábica, para que cuando se la separe silábicamente, constituyendo con cada una de las sílabas una familia, los educandos puedan experimentar con varias combinaciones silábicas la formación de otras palabras.

Una vez escogidas las palabras generadoras el paso siguiente consiste en codificar situaciones existenciales que les resulten familiares a los alfabetizandos. Luego los alfabetizadores

trabajan con las palabras generadoras en las diferentes situaciones codificadas, una por una, según un orden de dificultad fonética creciente.

La importancia de las codificaciones existenciales es que las personas que aprenden palabras desarrollen a la vez el análisis crítico del marco social en el cual viven. Esta es una de las claves del método de alfabetización de Paulo Freire. Por ejemplo, Freire usó la palabra *favela* en Río de Janeiro, y la palabra *callampa* en Chile, porque ambas representan, con sus matices, la misma realidad social, económica y cultural de grandes cantidades de habitantes de los barrios más pobres de dichos países.

La pedagogía que defiende Freire, y que puso en práctica en una significativa área del Tercer Mundo, es en sí misma una pedagogía utópica que, por lo tanto, está llena de esperanza. La utopía freireana no es necesariamente puro idealismo o ausencia de espíritu práctico, sino denuncia y anuncio. Es por eso que no puede prescindir de una concepción de hombre y de mundo. Freire la formula como una concepción científica humanista que encuentra su expresión en una praxis dialógica, en la que educadores y educandos en conjunto, a través del análisis de una realidad ciertamente deshumanizada, la denuncian a la vez que anuncian su transformación en nombre de la liberación de hombres y mujeres.

Naturalmente, los métodos y las didácticas para llevar adelante una pedagogía de este signo deben ser coherentes –tal es la continua preocupación de Freire– con sus presupuestos teóricos, filosóficos y políticos. De ahí que los educadores y las educadoras debamos preguntarnos por la índole de nuestros métodos y didácticas, con la idea de acercarlos significativamente, mediante una continua búsqueda de coherencia, a

los presupuestos de una educación crítica y democrática.

Por eso, no debemos olvidar que la consideración de las técnicas, métodos y didácticas en un vacío de significación axiológica, ideológica y política, resulta ser una posición incongruente con un verdadero compromiso social y democrático.

Los límites de la didáctica

En una de las tantas entrevistas que se le hicieran a Paulo Freire, un profesor universitario le preguntó lo siguiente:

“¿Cómo piensas que se puede aplicar y buscar la aplicación de un método de educación liberadora, de investigación participativa y activa en una clase universitaria con 100-120 alumnos, cómo hacer una evaluación que tiene que ser académica pero, por otra parte, que sea también liberadora?” (Monclus, A., 1988: 170).

Freire no contestó directamente, sino que dio un extenso rodeo explicando a su interlocutor, desde su típica perspectiva de análisis holística, el carácter sistemático de la cuestión educativa. Ya hemos visto como para Freire los educadores progresistas no pueden entender la práctica educativa solamente a partir del maestro, o a partir de los alumnos, o del contexto, o de los contenidos, o de los métodos, ya que se trata de una totalidad que no admite ser escindida.

Con este recorrido intentaba mostrarle a su interlocutor que la cuestión educativa es más que la aplicación de métodos y didácticas, es decir, hay que considerarla de una manera holística, haciendo jugar una serie de dimensiones y factores. Entre esas

dimensiones es importante destacar la política, justamente la que es preciso considerar en este caso.

Es así como llegó al núcleo de la respuesta, comentándole a su interlocutor el significado trágico de tener que trabajar con 100-120 alumnos, ganando un salario muy bajo y obligado a trabajar un exceso de horas semanales, llegando por la noche a la casa sin condiciones físicas para estudiar y, encima de todo esto, que le pidan a ese profesor que sea políticamente claro. En realidad esto es imposible.

Para hacer un tratamiento progresista de mis temas y de los temas del currículum, siguió diciéndole Freire, creo que en este caso la única manera es pelear políticamente, en forma gradual, estratégica y organizada, para dejar en claro al público la necesidad de la lucha por la transformación social y educativa. Hay que decirles a los padres, a las madres, a los jóvenes, a los viejos, que la educación es una cuestión fundamental en cualquier sociedad y que, aunque no sea la palanca de la transformación social, sin ella tampoco es posible esa transformación.

Imaginemos ahora, dijo Freire, después de entender la necesidad de la pelea política y de la participación activa de la comunidad educativa en ella, que yo puedo tener 100-120 alumnos en un salón de amplias dimensiones y, a la vez, contando con tres asistentes formados por mí, todos bien pagados por la Universidad. He aquí un planteo pedagógico más progresista. La primera reunión con ellos podría girar en torno al tema de la masividad y de cómo cae abruptamente la calidad educativa con ella. Incluso este podría ser el tema de la primera clase del año con los alumnos. Los tres ayudantes dividirían la clase en grupos y trabajarían el tema apoyados por una bibliografía adecuada, etc. Sin embargo, la realidad es que yo estoy sólo, mal pago y

trabajando en condiciones materiales muy deficientes. Esta es la realidad, que no es posible superar con ninguna didáctica, por más elaborada que sea.

El fondo de esta cuestión no es metodológico ni didáctico, sino político. He aquí la moraleja del relato de Freire.

No obstante, y dado que la perspectiva de Freire es dialéctica, esto no quiere decir que no debemos intentar una reformulación crítica y creativa constante, por supuesto dentro de las posibilidades y los límites que nos imponen los contextos y las instituciones, de los métodos y las didácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es más, este es un desafío fundamental para los educadores y educadoras progresistas.

La organización de la tarea educativa dialógica: sus posibilidades y límites en los marcos institucionales tradicionales

En el sistema pedagógico de Freire, la comprensión del significado de los límites desde una perspectiva dialéctica y progresista es esencial para entender y llevar a cabo las transformaciones tanto sociales cuanto educativas.

Esta comprensión tiene dos momentos y es preciso entenderla en el marco de significación de la categoría de “inédito viable” elaborada por Freire. El primer momento, que podríamos denominar “científico” o de comprensión científica de los límites, consiste en tomar conciencia, a partir de descubrirlos de una manera objetiva, de los límites existentes para la transformación de las prácticas sociales y educativas. Este momento es

imprescindible para no caer en actitudes ingenuas de inmadurez política o en posiciones románticas y puramente idealistas.

Pero tomar conciencia de los límites y desnudarlos a partir de un estudio científico de la realidad, si bien es necesario, no es suficiente para su superación. Es preciso pasar al momento de la utopía, en el que, como lo sugería Freire, nos tenemos que proponer “hacer posible lo imposible”. Y este “hacer posible lo imposible” ya deja de ser romántico, precisamente porque conserva el momento del descubrimiento científico de los límites.

Es aquí donde entra a jugar la idea de inédito viable. Intentamos hacer posible lo imposible, pero sin perder de vista, en aras de plantear una lucha política estratégica y táctica, los condicionamientos contextuales e históricos.

Sin el momento utópico, corremos el serio riesgo, o de caer en el escepticismo y la resignación que nos hunde en el posibilismo, donde sentimos que no nos queda otro camino que aceptar el mundo tal cual es, o, lo que es peor, deslizarnos hacia la adopción de actitudes cínicas e hipócritas de acomodamiento pragmático a los límites existentes, es decir, a la realidad establecida por los sectores dominantes, manteniendo muchas veces un discurso falsamente progresista.

A partir de lo dicho sugerimos que la reformulación y transformación de los métodos, didácticas y procesos de enseñanza-aprendizaje sea pensada en el marco de una organización integral de la práctica educativa institucional y aúlica, sin olvidarnos de los límites sociales, políticos e institucionales.

La organización de la práctica educativa aúlica está limitada por la institucional, la que, a su vez, se ve condicionada por la

organización escolar del sistema, es decir, por la organización de la política educativa de las secretarías provinciales y municipales y, en última instancia, del ministerio que depende del Gobierno Nacional. No obstante, y a partir de un enfoque dialéctico del problema, es conveniente suponer que los educadores y educadoras gozamos de cierta autonomía en las aulas, de la misma forma que las instituciones gozan de una cierta autonomía relativa que les permite realizar algunas transformaciones. Esto mismo ocurrirá con las Secretarías provinciales y municipales respecto del sistema educativo nacional.

Es en el marco de esta autonomía relativa de que gozamos los educadores y educadoras en las aulas y de la conciencia dialéctica de los límites, que plantearemos la re-invencción de la propuesta freireana, pero siempre desde una perspectiva de análisis holística, para estar a tono con el carácter sistemático y político de su praxis pedagógica.

Con el mismo espíritu y enfoque estudiaremos las posibilidades de reinvencción de la propuesta educativa desarrollada por Freire en su etapa como Secretario de Educación de la ciudad de San Pablo. En este caso, por supuesto, plantearemos la cuestión en un nivel más estructural y macro de reformulación y transformación de las prácticas sociales y educativas.

La organización de la práctica educativa aúlica desde una perspectiva dialógica y progresista, con conciencia dialéctica de los límites, es decir, comenzando por el estudio científico de las limitaciones institucionales específicas, en el marco de los condicionamientos impuestos por el sistema educativo global que, a su vez, se inserta en un determinado modelo político, requiere de la consideración de los siguientes elementos:

- Los roles asumidos por educadores y educandos y las relaciones establecidas entre ellos;
- La selección y organización de los contenidos programáticos de la educación;
- La administración pedagógico-didáctica de los contenidos, esto es, el tema de las clases;
- La elección y elaboración de los métodos de enseñanza-aprendizaje, es decir, de la didáctica;
- La evaluación.

Sobre el primer punto, Freire nos ha dejado dos obras esclarecedoras. Sus temas centrales son la formación docente democrática y la promoción de la autonomía de los alumnos. Se trata de: “Cartas a quien pretende enseñar” (1993) y “Pedagogía de la autonomía” (1997).

El estudio crítico de estas obras puede ser un aporte importante para aquellos educadores y educadoras, de todos los niveles del sistema educativo, que sientan deseos de reformular y transformar de una manera progresista y auténticamente ética y democrática sus prácticas educativas en las aulas.

Uno de los saberes indispensables, entre otros, de educadores y educadoras que se están formando como tales, orientado a la reformulación y transformación de las prácticas educativas en las aulas, está en el convencimiento profundo de que **enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción** (ver la dimensión gnoseológica de la educación).

La idea de Freire en estas dos obras es plantearse qué es lo

que deben saber los educadores y educadoras para mejorar, desde una perspectiva democrática, su actuación áulica. Construye su propuesta en estas obras a partir de los principios surgidos de lo que él llama “responsabilidad ética” de educadores y educadoras y, fundamentalmente, de una idea de esperanza que no se amedrenta ante el fatalismo y resignación que desparrama el discurso neoliberal por el mundo.

Como presencia consciente en el mundo, dice Freire, no puedo escapar a la responsabilidad ética de mi actuación en la sociedad. Si soy puro producto de la determinación genética o de clase, no soy responsable de mis actuaciones en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Pero esto no significa negar los condicionamientos genéticos, sociales y culturales a que nos encontramos sometidos. Significa reconocer que somos seres *condicionados* pero no *determinados*. Reconocer que la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro es problemático y no inexorable.

Entender el futuro como problemático y no como dato ya dado, es otro de los saberes insoslayables e indispensables de los educadores y educadoras progresistas. En este sentido Freire deplora la actitud de aquellas personas, incluso de la izquierda, para quienes el futuro perdió toda su problematicidad. Estas personas, dice Freire, seguramente dirán que lo mío es el devaneo de un soñador romántico, sin embargo:

“No siento rabia por quien piensa así. Sólo lamento su posición: la de quien perdió su dirección en la Historia” (Freire, P., 1998: 21.).

La ideología fatalista e inmovilizadora que viene desparramando el discurso neoliberal en todas sus expresiones, y que lamentablemente ha logrado efectividad, anda suelta por el mundo. Con aires de posmodernidad insiste en convencernos de que nada podemos hacer para cambiar esta realidad social que nos oprime que, de histórica y cultural, pasa mediante este discurso a convertirse en “natural”. Frases como: “qué vamos a hacer, si la realidad es precisamente así”, “qué podemos hacer nosotros”, “el desempleo es un fatalidad de fin de siglo que tenemos que aceptar”, etc., expresan el fatalismo que nos inculca esta ideología y su inocultable voluntad inmovilizadora de las conciencias y las conductas.

Desde el punto de vista de tal ideología, dice Freire, sólo hay una salida para la práctica educativa: adaptar al educando a esta realidad que de ninguna manera puede ser alterada. Y no cabe duda de que estos supuestos están pesando hoy, con mayor o menor fuerza según los casos, pero gravitando al fin, en la conciencia y conductas de los educadores y educadoras de nuestro medio.

Lo que se necesita, desde estas posiciones escépticas respecto de la posibilidad de transformación social y educativa, es el adiestramiento técnico indispensable para la adaptación de los alumnos al mundo dado, para que puedan sobrevivir en la sociedad establecida, sostenida y legitimada por los sectores dominantes del modelo neoliberal.

Como vemos, el carácter sistémico de la praxis pedagógica de Freire, nos propone la comprensión de la organización metodológica de las prácticas educativas en el marco significativo de las dimensiones axiológica, dialógica, política y gnoseológica de la educación.

Desde este presupuesto resulta interesante sintetizar la que podríamos denominar última versión de Freire para la instauración de relaciones verdaderamente dialógicas y democráticas entre educadores y alumnos, así como para la definición del papel de los educadores en la organización y puesta en práctica de la enseñanza en las aulas.

Freire sostiene que enseñar exige:

- rigor metódico
- investigación
- respeto a los saberes de los educandos
- crítica
- estética y ética
- corporificación de las palabras por el ejemplo
- riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación
- reflexión crítica sobre la práctica
- el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural de los alumnos
- conciencia del inacabamiento, tanto de los seres humanos en tanto tales, cuanto de la historia
- reconocimiento de nuestra realidad de seres condicionados
- respeto a la autonomía del ser de los alumnos
- buen juicio
- humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores y de los educandos

- la aprehensión de la realidad
- alegría y esperanza
- la convicción de que el cambio es posible
- curiosidad
- seguridad, competencia profesional y generosidad
- compromiso
- comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo
- libertad y autoridad
- una toma consciente de decisiones
- saber escuchar
- reconocer que la educación es ideológica
- disponibilidad para el diálogo
- querer bien a los alumnos

La selección, elaboración y organización de los contenidos programáticos de la educación

Una educación realmente dialógica nos interpela necesariamente con la siguiente pregunta: ¿quién elige los contenidos?

En la educación dialógica, como vimos, no existe sólo la voz de los educadores. Como dice Freire en “Pedagogía del oprimido”, la educación dialógica comienza con la discusión entre educadores y educandos respecto a los contenidos del diálogo. Por eso,

la educación que se precie de ser verdaderamente democrática, debe comenzar con la discusión entre expertos, docentes, alumnos, padres y madres respecto de los contenidos del diálogo, es decir, de lo que se va a tratar en las escuelas y en las aulas.

Pero esto no es lo que sucede en las instituciones escolares y en las aulas. Aquí aparece justamente una de las limitaciones, que en verdad no es la única, con las que los educadores, sean o no progresistas, se encuentran. Los contenidos escolares ya están hechos, ya han sido elaborados.

Pero ¿por quién? ¿quién o quiénes los elaboraron? ¿quién o quiénes decidieron qué contenidos se van a trabajar en las escuelas y en las aulas?

Como sostiene Raymond Williams, existe una “tradición selectiva” de los temas escolares, que se funda, según Michael Apple (1996), en el “conocimiento oficial” que, dicho de una manera simple, sería algo así como el conocimiento consagrado por el establishment, es decir, por los sectores dominantes en la sociedad. Es evidente que las clases dirigentes tienen mecanismos idóneos para lograr legitimar y consensuar en la ciudadanía dichos conocimientos.

Imaginemos un ejemplo un poco exagerado, pero instructivo. Hagámonos la siguiente pregunta: ¿por qué no existe en las currículas escolares una asignatura que lleve el nombre de, por ejemplo, “Tácticas y estrategias para la organización de los sectores populares”? En algún tiempo, si no nos falla la memoria, existió en el secundario una asignatura que se denominaba con la sigla ERSA (Análisis de la Realidad Social Argentina). Por supuesto, fue eliminada por la dictadura del Proceso (1976-1983). Pero para

que exista en las currículas escolares, por ejemplo, del primario y del secundario la asignatura imaginada en el ejemplo, tendría que haber ocurrido una transformación social muy importante en nuestro país. No obstante, vale como ejemplo de lo que estamos tratando.

Michael Apple tiene una obra titulada “Maestros y Textos” donde trata en profundidad este tema en el contexto de los Estados Unidos, que en esta cuestión no difiere mucho del nuestro. En el marco del “conocimiento oficial”, es decir, del conocimiento consagrado por el establishment socio-cultural, se realiza la elección, selección y elaboración de los que podemos llamar conocimientos o contenidos escolares. Pero ¿quiénes participan en ese debate? Están presentes los lobbies de los diferentes sectores del poder, esto es, del empresariado, de los organismos multilaterales, de las iglesias, de las editoriales escolares y los expertos ministeriales que, por lo general, jamás pisaron un aula. Se quedan afuera de este debate: los docentes, los alumnos, los padres, en fin, la ciudadanía toda. De esta elitista mesa de negociación surgen los contenidos que se van a trabajar en las escuelas¹⁶.

Nos preguntamos dónde queda la democracia a partir de estos procedimientos. Aquí se encuentra por cierto uno de los rasgos antidemocráticos de la escuela. Conviene, ade-

¹⁶ Somos conscientes de que esta consulta popular no es tan simple, existen muchos obstáculos que la impiden. Por empezar la propia voluntad de participar de la comunidad que debe ser consultada. Si no existe la conciencia política respecto del papel que posee la comunidad, es decir, la ciudadanía toda, en la gestión de la escuela, la consulta pierde toda su eficacia, es más, hasta puede resultar contraproducente. Esta consulta implica un proceso de democratización de la escuela que debe correr paralelo a la democratización de la sociedad toda. No ganaríamos mucho con consultar a quienes no están preocupados por saber cuál es la verdadera función de la escuela.

más, extraer otra enseñanza de este hecho. También se hace evidente aquí, con mucha claridad, el carácter político de la educación. Es imposible no ver la profunda relación entre conocimiento y poder. Sería muy ingenuo pensar que los lobbies de los sectores de poder que hemos señalado van a seleccionar y elaborar conocimientos que despierten y provoquen la curiosidad epistemológica de los alumnos, que les permitan convertirse en sujetos críticos y transformadores:

“Sería extremadamente ingenuo pretender que las clases dominantes desarrollen un tipo de educación que permitiera a las clases sometidas percibir críticamente las injusticias sociales” (Freire, P., 1990: 115).

Es evidente que para revertir integralmente esta situación no basta con acciones y prácticas aúlicas, por muy novedosas y revolucionarias que puedan ser, aunque los docentes poseen algunos recursos para atenuar este impacto negativo en sus clases. Sin embargo, es imposible que puedan revertirlo completamente, ya que se trata de un problema de índole política que va más allá de las paredes del aula y la puerta de las instituciones escolares.

No debemos pensar que porque existen recursos, herramientas y estrategias para atenuar el impacto negativo de este verticalismo programático en las aulas el problema estaría en camino de solucionarse vía metodológica. No es así por varias razones. Primero, porque los educadores progresistas no son mayoría. Segundo, porque los que no lo son se encuentran inermes frente a esta programación verticalista. Tercero, porque no es una cuestión de índole simplemente técnica y metodológica. El pro-

blema, como dijimos, para solucionarlo de fondo, necesita un tratamiento básicamente político, que tiene que ver con la reformulación del curriculum. Y como dice Freire, el curriculum no se cambia del lunes para el martes.

Las educadoras y educadores tenemos que saber que así como no existe la posibilidad de una educación neutra, tampoco podemos pensar en contenidos programáticos neutros. No pocas veces los educadores caemos en la trampa de la neutralidad. Es más, tenemos una formación enciclopedista que nos impide ver los condicionamientos sociológicos del conocimiento. El saber y la política pareciera que van por senderos separados. Pero esto no es así. Detrás de todo dato, información o simple noticia existe siempre una intencionalidad ideológica y política. Hasta una simple noticia que supuestamente nos describe un hecho objetivo de la realidad, tiene como telón de fondo una decisión de tipo ideológico. Nos podríamos preguntar, por ejemplo, ¿por qué esa noticia y no otra? ¿quién decidió que ese hecho, que además nunca puede ser observado de una manera completamente objetiva, debía convertirse en noticia?

Los sucesos que ocurren en las sociedades y en el mundo se convierten en noticias en las mesas de redacción de las agencias noticiosas. Y allí juegan, sin duda, los intereses del establishment. Con los contenidos programáticos de la educación sucede algo parecido. De una manera similar podríamos preguntarnos: ¿por qué esos contenidos y no otros? Sin duda existen muchas posibilidades. La respuesta no es difícil: son los contenidos que, esterilizados, asépticamente descontaminados y políticamente neutralizados, convienen a los intereses de un establishment que,

por antonomasia, teme la irrupción de las masas en la escena socio-política.

Por eso Freire repetía continuamente en sus charlas y libros que, en el momento en que uno se pregunta sobre qué conocer, cuando uno se sitúa frente a los contenidos de los programas, uno de inmediato se plantea: ¿A favor de quién se conoce esto?, ¿A favor de qué? Y cuando uno se pregunta: ¿qué hago yo como profesor?, ¿a favor de quiénes trabajo?, ¿a favor de qué trabajo?, hay que preguntarse de inmediato: ¿contra quiénes trabajo?, ¿contra qué trabajo? Y la contestación de estas preguntas pasa por la claridad política del que se las plantea, por el compromiso político del que las hace. En ese momento, se descubre lo que Freire llama “politicidad de la educación”, la cualidad que la educación tiene de ser política. No hubo nunca, ni habrá una educación neutra. La educación es una práctica que responde a un sector o clase, sea en el poder o contra el poder.

¿Cómo es que se neutralizan o escolarizan los conocimientos? Este tema daría para hacer otro libro, pero veamos algunos aspectos interesantes. Comencemos con el problema de la disciplinarietà, es decir, la fragmentación de la realidad –que desde un enfoque dialéctico es única- en materias o asignaturas. Este es un proceder totalmente antidialéctico. Esta es una de las primeras distorsiones, con consecuencias pedagógico-políticas importantes.

Por un lado, los alumnos jamás ven la relación que existe entre estas materias, síntesis que es fundamental para la promoción de un pensamiento realmente crítico. Por otro lado, los cortes horarios hacen que los alumnos traten en

una clase un tema, en la clase siguiente otro completamente diferente, y así sucesivamente. Esto viola las más elementales reglas de un estudio realmente riguroso y crítico, que requiere una preparación mental previa adecuada, tiempo de elaboración, continuidad y persistencia reflexiva. Hegel, por ejemplo, sostenía que no existe el conocimiento inmediato, sino que se trata de un proceso, el verdadero conocimiento siempre es mediato. Pero los alumnos tienen matemática en la primera hora, filosofía en la segunda, química en la tercera y contabilidad en la cuarta. Si lo que se busca es promocionar un pensamiento crítico en los alumnos, con este esquema es imposible. Claro, que no se está buscando eso, con lo cual el esquema no deja de ser coherente con los objetivos a partir de los cuales se elaboró y se mantiene.

El primer filtro de la selección, que tienen mucho de ideológica, está en la determinación de las materias o temas que van a conformar el currículum. Aquí fundamentalmente nos vamos a encontrar con llamativas presencias y significativas ausencias. ¿Por qué química inorgánica y no, por ejemplo, lectura crítica de los mensajes mediáticos?Cuál es el criterio de prioridades para establecer que es más importante para un adolescente en formación la química inorgánica que la comprensión crítica de los mensajes mediáticos o la historia del movimiento obrero en la Argentina, que bien podría ser una materia, ya que tiene entidad y sustancia para serlo.

Pero no queremos decir que todas las asignaturas del currículum deben elaborarse a partir del objetivo formación de ciudadanía crítica, políticamente culta y socialmente movilizada. Las materias tradicionales, sin están bien pla-

neadas y organizadas, pueden aportar lo suyo respecto de este objetivo. La historia es una asignatura importante, al igual que la filosofía, la economía, la instrucción cívica, la literatura, las ciencias naturales, etc. Pero aquí aparece la cuestión de cómo se conciben teóricamente y se elaboran estos temas.

En principio, existe una intención, históricamente constatable en la cultura escolar, de despolitizar las temáticas. Desde la concepción de la historia, que se la concibe siempre como algo del pasado. No existe la idea de que la historia se está escribiendo diariamente. No hay idea de la historia inmediata. Además se la enseña de atrás para adelante, cuando debía ser al revés y de una forma dialéctica¹⁷.

El enfoque teórico para la elaboración de las asignaturas sociales y humanísticas prescinde de un paradigma de lectura crítico. En las sociedades no hay diferencias de clase y los conflictos existentes, cuando aparecen, no tienen nada que ver con la pugna de intereses que estructura dinámicamente a todas las sociedades, pasadas y presentes. La problemática del poder, sin la cual es imposible entender críticamente los principales fenómenos humanos, sociales y políticos, está ausente. Este es un dato que, como los anteriores, debemos analizar cuidadosamente los educadores y educadoras.

¹⁷ Siguiendo el principio de la importancia pedagógico-didáctica, principalmente en los aspectos motivacionales para el aprendizaje, de los saberes previos de los alumnos, enseñar la historia comenzando desde los tiempos primitivos hacia la actualidad es totalmente inconveniente.

Cuando se habla, por ejemplo, de los derechos y deberes del ciudadano, de los derechos humanos, de los derechos del niño, del derecho a la vida, a la libertad, a comer, vestir, educarse, etc., casi nunca se debate sobre algo que es fundamental: estos derechos nunca son donados graciosamente al pueblo, sino que hay que luchar diariamente para conseguirlos. La democracia no es un regalo, sino algo por lo que debemos luchar cotidianamente. Este debate, salvo los casos que tienen por protagonistas a los educadores con inquietudes progresistas, no es algo que esté presente en las aulas. Con seguridad, no está presente en la mayoría de los manuales y textos escolares de estudio.

Un primer criterio crítico para los educadores progresistas es el que señala la necesidad de comprobar “lo que le falta” a los textos. Qué enfoques y qué temas están ausentes en los manuales y textos de estudio. Hemos señalado ya la ausencia de marcos teóricos de lectura críticos. Pero también faltan muchos temas, por ejemplo, en instrucción cívica no aparecen los temas de la corrupción política, el controvertido tema del financiamiento de los partidos políticos, la dependencia económica estructural y la deuda externa, el carácter restringido de las democracias actuales, el aumento de la pobreza y el desempleo como resultado de la situación política dependiente, etc. Es obvio, como ya vimos, por qué no aparecen, pero realmente no están y si queremos promover la criticidad de los alumnos deberían estar. En la asignatura filosofía ocurre otro tanto, en historia, en literatura, etc.

Un segundo criterio es el de observar cómo se tratan los temas que están en los manuales y los textos de estudio. Un recurso neutralizador fundamental es el de la descontextualización. Cuando se tratan temas de cierta importancia, casi siempre aparecen descontextualizados. El tema de la delincuencia, la discriminación social y étnica, el desempleo, la pobreza, la deu-

da externa, etc. Se ven como circunstancias ocasionales y episódicas de una realidad que funciona normalmente, como hechos y fenómenos disfuncionales de una democracia plena. Se trata de sociedades que parecieran flotar en el vacío, ya que no hay un contexto regional problemático, ni un orden de dominación mundial, en el marco de los cuales están realmente contenidas y condicionadas.

Los educadores que comiencen a poner críticamente a la luz estas cuestiones y se las expliquen y discutan con sus alumnos, habrán dado un paso importante, esta vez en las aulas, a partir de su opción democrática.

Si como dice Freire es preciso gritar bien alto que al lado de su actuación en el sindicato, la capacitación científica de las maestras, iluminada por su claridad política, su capacidad, su gusto por saber más y su curiosidad siempre despierta, son uno de los mejores instrumentos políticos en la defensa de sus intereses y sus derechos, los paquetes didácticos que se ven obligadas a administrar en las aulas atentan contra todos estos valores.

Los intereses de las editoriales, como dice Michael Apple, tienen bastante que ver que ver en todo esto. Los trabajos completamente guiados, que se administran a partir de los nuevos libros de texto y manuales, sobre todo en la educación básica y primaria, hacen que maestras y maestros pierdan su calidad de creadores y se conviertan en meros ejecutores, con lo cual se descualifican profesionalmente como docentes. Se produce así, como señalan los pedagogos críticos (Apple, Giroux, McLaren, Macedo, Shor y otros), la taylorización del trabajo docente, es decir, la separación entre la concepción y la ejecución. La concepción queda en manos del negociado: expertos ministeriales-editoriales y la ejecución, en este caso mecánica y des-

profesionalizada, es lo que queda para los docentes.

Para Freire, entre la defensa de los intereses y derechos de los maestros y maestras está:

“(...) el de rechazar el papel de simples seguidoras dóciles de los paquetes que producen los sabelotodo y las sabelotodo en sus oficinas, en una demostración inequívoca ante todo de su autoritarismo, y segundo, como una extensión del autoritarismo, de su absoluto descreimiento en la posibilidad que tienen las maestras de saber y de crear” (Freire, P., 1994: 15).

Por eso, uno de los caminos tácticos para las maestras y maestros competentes y críticos, con claridad política, es afirmarse profesionalmente desmitificando estos paquetes verticales y autoritarios de los expertos en la intimidad de su mundo que también es el de sus alumnos. En el aula, cerrada la puerta y en soledad con sus alumnos, las maestras y maestros pueden hacerlo sin ser perturbados. Pero existe una amenaza, quizás la peor amenaza para lograrlo: el miedo a libertad:

“Es por todo esto que las administraciones autoritarias, algunas que hasta se llaman avanzadas, buscan por diferentes caminos introyectar en el cuerpo de las personas el miedo a la libertad. Cuando se logra esto la maestra guarda dentro de sí, hospedada en su cuerpo, la sombra del dominador, la ideología autoritaria de la administración. No está sola con sus alumnos porque entre ella y ellos, vivo y fuerte, punitivo y amenazador, está el árbitro que habita en ella” (Freire, P., 1994: 16).

En verdad, el miedo a la libertad es algo típico y una constante de la cultura escolar tradicional. Se trata de un miedo introyectado no sólo en los docentes, sino también en los alumnos,

los padres y la ciudadanía toda. Este miedo se manifiesta de muchas formas, una de ellas, en la negación constante y sistemática del carácter político de la educación. No es difícil comprobar que la palabra “política”, salvo cuando se la usa de una manera exclusivamente “escolar”, está vedada en la escuela.

Para no pocos educadores y educadoras “una cosa es estudiar y otra es hacer política”, se trata de actividades diferentes, que no se tocan ni interrelacionan. Incluso esto se refleja en diferentes tipos de afirmaciones de docentes, alumnos, padres, funcionarios, intelectuales, periodistas, etc.: “ahí sí que van a estudiar no a hacer política”, “en mi escuela se estudia y no se hace política”, “los chicos tienen que ir a estudiar a la escuela y no a hacer política”, “la política en el comité, en la escuela se estudia”, etc.

Pero lo único que hacen estas opiniones descomprometidas y hasta anticientíficas, ya que niegan la verdad de la realidad, es certificar el discurso ideológico dominante, confundir a la gente y mantenerla al margen de las grandes decisiones económicas y políticas que nos afectan a todos.

Es ciertamente una actitud reaccionaria aquella que no ve en el estudio una relación con la política, en tanto actividad fundamental de la ciudadanía. Estudiar al margen de la política es haber aceptado que ésta última es una cuestión exclusiva de los políticos. Y si se trata de una cuestión exclusiva de políticos corruptos y dependientes –salvo honrosas excepciones–, condicionados por la dirigencia económico-financiera y los mercados, como ocurre hoy, nuestro futuro como sociedad y la calidad de vida de las grandes mayorías están seriamente amenazados.

Aristóteles, a quien no se le podría restar autoridad filosófica y sabiduría, decía que el hombre es un animal político. La esencia

del hombre social es política, y para ejercerla debe prepararse. Por eso el estudio realmente riguroso y científico en aras de comprender la verdad de la realidad, es un elemento fundamental en la construcción del carácter político de la ciudadanía. De ahí, que no sólo existe una relación de profunda intimidad entre el estudio y la política, sino que estudiar desde una concepción política de la educación, como hemos dicho, requiere de una disciplina, rigor, dedicación y método muchísimo más exigentes que las que existen en la modalidad de estudio mecanicista y meramente memorística tradicional. Precisamente a esto se refiere Freire cuando afirma que el estudio exige rigor metódico y mucha disciplina.

Esta preparación política es la que deploramos como ausente en la formación de la docencia. Difícilmente los maestros y las maestras, los profesores y las profesoras, podrán liberarse del fantasma autoritario que los persigue en todas partes, del censor que llevan dentro de sí, si no se preparan adecuadamente para aprender a leer crítica y políticamente la realidad en la que están inmersos.

Pero ¿qué podemos hacer los educadores de opción democrática ante estos problemas? Frente a los contenidos previamente seleccionados y elaborados de un forma arbitraria y antidemocrática y los paquetes didácticos prefabricados por los expertos y la editoriales, los educadores también podemos elaborar nuestras propias selecciones de textos y materiales didácticos, claro que será necesario poner en juego los supuestos del carácter político de la educación a través de verdaderos criterios críticos y científicos de elección y elaboración.

El tratamiento pedagógico-didáctico de los contenidos

Hemos mostrado cómo los contenidos programáticos de la educación son seleccionados y elaborados de una manera elitista y antidemocrática, de la misma forma que los paquetes didácticos prefabricados por los expertos y las editoriales. Pero en el trabajo áulico no es poco lo que los educadores críticos podemos hacer para amortiguar y superar este impacto negativo. Es cierto que demandará de nosotros un esfuerzo extra, superador de la rutina a la que estamos habituados, pero es necesario que asumamos el desafío.

Existen por lo menos dos prácticas que podemos intentar desarrollar en las aulas. En primer lugar, complementar los materiales didácticos y textos convencionales con otros de índole más crítica, seleccionados y/o elaborados por nosotros, aunque el tiempo para esta tarea realmente no nos sobre.

En segundo término, trabajar críticamente con los materiales convencionales. Esto quiere decir que deberemos aprender a mostrarles a nuestros alumnos de qué manera en los textos y manuales tradicionales se mitifican y ocultan, de diferentes formas, los hechos de la realidad. Poniendo en evidencia y discutiendo con ellos las historias falsificadas, las descontextualizaciones sistemáticas de los hechos, el escamoteo de los supuestos que ponen a la luz la conflictividad de los entramados de poder en que se entreteje necesariamente la realidad social, económica y política.

El otro tema importante respecto de los contenidos programáticos de la educación, es el de su “tratamiento pedagógico-didáctico”. La pregunta aquí es: ¿cómo debemos trabajar en clase

con los contenidos a partir de un enfoque en el que se destaca el carácter político de la educación, es decir, desde una perspectiva democrática y liberadora?

La primera reflexión que debemos hacer es respecto del hecho de que el conocimiento no puede “transferirse”. Cualquiera que se dedique con espíritu crítico a observar la mayoría de las clases tradicionales en nuestras aulas, podrá constatar que tanto los docentes cuanto los alumnos están embarcados en prácticas pedagógicas bancarias, es decir, en prácticas que no superan la instancia tradicional de maestros y maestras que “transfieren” conocimientos y de alumnos y alumnas que los “reciben” en forma pasiva.

Pero ¿qué significa ser un “sujeto” de conocimiento? Un “sujeto” de conocimiento es alguien que posee “curiosidad epistemológica”, que busca, que re-descubre, que re-inventa, que re-crea todo aquello que estudia. Un “sujeto” de conocimiento es aquel que asume el estudio de la palabra, es decir, de la teoría, desde una lectura previa y esclarecedora del mundo en el que está inserto.

Quien no posea una buena lectura del mundo en el que vive, lectura que no puede dejar de ser política, no está en buenas condiciones para “apropiarse” realmente de los saberes producidos por otros y fijados en la palabra, en los textos. Porque no está en condiciones de re-crear, de re-descubrir lo elaborado en los textos por los teóricos y pensadores que estudia. Quien no tiene problemáticas e inquietudes suscitadas en una continua lectura del mundo en el que está inserto, se encuentra en malas condiciones para realizar una buena lectura crítica, un verdadero estudio de re-descubrimiento.

Generalmente los maestros, maestras, profesores y profesoras

no percibimos con la suficiente claridad este hecho. No existe una verdadera preocupación pedagógico-política y científica por estimular y promover en los alumnos su asunción como verdaderos “sujetos” de conocimiento, como sujetos activos, problematizados, buscadores de saber. Si bien muchas veces se verbaliza esta promoción, ya que en el discurso del docente medio y del oficialismo se repite incansablemente que se persigue la estimulación de verdaderos alumnos problematizados, creativos, buscadores y críticos, esto no es más que retórica de legitimación. Salvo algunas excepciones, lo que se observa comúnmente en las aulas desmiente las afirmaciones de la retórica oficial.

¿Cómo se expresan estas prácticas bancarias? En principio, no estamos negando, de ninguna manera, la necesidad de “explicar”, que todo proceso de enseñanza-aprendizaje requiere. Sin embargo, las llamadas “clases magistrales”, o “exposiciones magistrales”, que no estimulan los procesos de búsqueda en los alumnos, pueden ser catalogadas de bancarias.

Aquellas “exposiciones” que presentan todo explicado, perfectamente cerrado y acabado, por más buenas que sean, impiden y bloquean la curiosidad epistemológica de los alumnos. Son exposiciones en las que, por lo general, lo único que cuenta es el supuesto saber de quienes las pronuncian y que, por lo tanto, prescinden de conocer lo que realmente ocurre en el interior de cada una de las conciencias de quienes las reciben, es decir, de los alumnos.

El profesor o la profesora explica los contenidos, las categorías de análisis, las teorías, pero no está preocupado por realizar algún tipo de evaluación que le permita saber en qué medida su exposición estimula el proceso de re-descubrimiento y es re-trabajada cognoscitivamente por sus alumnos.

Los profesores por lo general se dedican a cumplir con la rutina transmisora de las exposiciones de clase tradicionales, con lo cual se despreocupan por lo que ocurre dentro de los alumnos. Pero en verdad, aunque existiera esa preocupación tampoco, dada su formación, tendrían elementos pedagógicos adecuados para evaluarlo, ya que parten de una concepción tradicional y verticalista del conocimiento, que desconoce el carácter gnoseológico de la educación.

Estas son las clases expositivas en las que el educador o la educadora anulan la capacidad de pensar críticamente de los alumnos. Pero no todas las clases expositivas son bancarias:

“El mal no está realmente en la clase expositiva, en la explicación que el profesor o la profesora den. No es eso lo que critiqué como práctica bancaria. Critiqué y continúo criticando aquel tipo de relación educador-educando en la que el educador asume el exclusivo papel de quien enseña y los educandos el exclusivo papel de quienes aprenden, con lo cual se rompe o no se acepta la condición fundamental del acto de conocer que es la relación dialógica” (Freire, P., 1993: 113).

No es difícil para un educador sensibilizado darse cuenta de cuando su exposición excede las posibilidades de comprensión de sus alumnos, dejándolos sin las mínimas posibilidades críticas y de comprensión realmente gnoseológica. Sólo basta mirar la expresión de sus caras, su posicionamiento meramente receptivo, su actitud fundada en la necesidad de retener memorísticamente todo cuanto dice el profesor.

En estos casos el único recurso disponible para los alumnos es el de tomar notas, grabar las exposiciones de clase, o retener de diversas formas todo lo verbalizado por el docente, para

luego “devolverlo”, en las diferentes instancias de acreditación, en la forma de un parafraseo literal –frases, ideas o párrafos que no se han desarrollado o profundizado cognoscitivamente de lo escuchado, anotado o grabado.

Como profesor considero que no hay nada más desalentador que encontrarse con estas “devoluciones” mecánicas y meramente memorísticas de los alumnos, que sólo revelan una posición pasiva, receptiva y alienada, que los fija en el triste papel de objetos incapacitados para pensar y reflexionar por sí mismos. Creo que nada hay que desmotive más a un educador o educadora de opción democrática que estas situaciones de enseñanza-aprendizaje meramente transferenciales y mecánicas.

Por eso Freire, reafirmando la importancia de “explicar”, sostiene que hay un tipo de explicación que puede considerarse dialógica:

“(…) formas que considero profundamente válidas, como aquellas en las que el profesor o la profesora hacen una pequeña exposición del tema y enseguida el grupo de estudiantes participa con ellos en el análisis de esa exposición. De este modo, en la pequeña exposición introductoria el profesor o la profesora desafían a los estudiantes que, preguntándose entre ellos y preguntando al profesor, participan en la profundización y el desdoblamiento de la exposición inicial. Un trabajo de este tipo de ningún modo puede considerarse negativo, o escolarizado en el sentido tradicional del término” (Freire, P., 1993: 114).

No hay duda de que las profesoras y los profesores tenemos que explicar muchas cosas en nuestras clases. Por ejemplo, comenzar por explicarles a nuestros alumnos que nosotros no les

podemos enseñar nada si ellos no se disponen a convertirse en sujetos activos de conocimiento. En realidad, es difícil enseñar cuando no hay deseos o motivación por aprender por parte del alumnado. Si los alumnos no se movilizan, y si nosotros los docentes no somos capaces de estimularlos y motivarlos para que lo consigan, nuestras mejores explicaciones o clases magistrales serán prácticamente inútiles para una enseñanza que pretenda ir más allá de la mera acreditación de notas.

También debemos poner en evidencia, mediante explicaciones, las relaciones existentes entre el contexto concreto en el que estamos inmersos (tanto nosotros los docentes cuanto los alumnos) y los textos y conocimientos que trabajamos en clase (el contexto teórico). ¿Cómo motivar a los alumnos si no les ayudamos a ver estas relaciones tan importantes?

En este sentido es pertinente, como lo hace Freire, denominar “pedagogía de la pregunta” a la educación liberadora. En las aulas tradicionales habría que colocar uno de esos carteles que existen en algunos negocios: “pase, su pregunta no molesta”. Porque la pregunta, y sobre todo cuando es original¹⁸, propia de los alumnos, lamentablemente suele molestar a no

18 Debemos distinguir diferentes tipos de preguntas en el aula. Por ejemplo, la pregunta típicamente escolaricista referida a las consignas prescriptas por el docente. En este caso, los alumnos preguntan porque no entienden lo que pretende el docente, es decir, lo que el docente les ha prescrito. Entonces, preguntan a partir del siguiente supuesto: ¿qué es lo que quiere que hagamos? También existe otro tipo de pregunta escolaricista, por ejemplo, la referida a las distintas ideas y conceptos explicados por el docente. Los alumnos preguntan porque no entendieron las ideas y conceptos explicados por el docente, buscando un poco más de claridad para realizar una mejor “devolución” memorística. En ambos casos los docentes podemos comprobar sin problemas el carácter de dichas preguntas. Pero existe otro tipo de pregunta, más original, que revela un trabajo de búsqueda por parte de los alumnos. Son preguntas que nacen de inquietudes propias de los alumnos, suscitadas tanto por las clases y materiales de estudio cuanto por las reflexiones sobre sus experiencias existenciales y sociales en relación a dichos materiales. Precisamente, este último tipo de preguntas, muy poco frecuentes en las aulas, son las que nos permiten desarrollar clases realmente dinámicas, críticas y participativas. Una verdadera pedagogía liberadora se debe caracterizar por la promoción y fomento de las preguntas “originales” de los alumnos.

pocos docentes. Pero no sólo no deben molestarnos las preguntas, sino que debemos fomentarlas en todos los momentos del trabajo en las aulas.

La pregunta “original” es un elemento clave de las clases no bancarias. Se trata de la pregunta que nace del trabajo de búsqueda del alumno. En este sentido no hay preguntas tontas, ni ingenuas ni infantiles, todas son reveladoras, porque nos hablan de lo que realmente está pasando “dentro” de los alumnos. No hay mejor recurso pedagógico para el docente crítico que este tipo de preguntas. Es a partir de estos interrogantes, “propios” de los alumnos, que el docente puede mejorar sus explicaciones, afinarlas y acercarse más y más a la dinámica de comprensión que aquéllos realmente ponen en juego.

En cuanto a los métodos para lograr desarrollar estas dinámicas, éstos se hacen y re-hacen en la práctica pedagógica concreta y en el marco del objetivo fundamental: lograr que los alumnos se asuman como verdaderos “sujetos” de conocimiento. Por eso, la pregunta que en todo momento debe guiarnos es la siguiente:

¿Cómo hacer, qué técnica y qué método puedo usar, para que los alumnos se asuman como auténticos “sujetos” de conocimiento?

En cuanto a los criterios de evaluación de este proceso, existe uno que es muy interesante: “comprobar cuántas y de qué calidad son las preguntas originales formuladas por los alumnos en clase”. La cantidad y calidad de estas preguntas nos dirán en qué medida se está produciendo este proceso en el alumado, en qué medida los alumnos se están asumiendo como auténticos “sujetos” de conocimiento.

La importancia de poner en juego los saberes, problemáticas y expectativas previas de los educandos.

Para poner en práctica una verdadera pedagogía de la pregunta, que requiere de alumnos motivados y estimulados para convertirse en auténticos buscadores, re-creadores y re-descubridores del conocimiento, debemos reflexionar también sobre otros puntos importantes.

Es fundamental comprender una idea desarrollada por Freire, que posee importantes alcances para una práctica pedagógica realmente crítica y liberadora:

“La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra”.

Esta idea encuentra su fundamento en una concepción del conocimiento muy diferente a la tradicional escolar bancaria. Se trata de pensar a la práctica y la teoría conformando una “unidad dialéctica” y, por ende, un par inescindible. La teoría requiere de la práctica, y la práctica de la teoría. La teoría sin práctica es vacía y la práctica sin teoría es ciega. Se trata del concepto de praxis pedagógica.

La reflexión sobre nuestras prácticas y experiencias existenciales y sociales concretas es fundamental para la comprensión de la palabra (la teoría), ya sea oral o escrita. Una deficiente comprensión de nuestra realidad mundana, comprensión que se entreteje por lo menos en dos dimensiones inseparables: la existencial y la social, configura un serio obstáculo para comprender eficientemente la teoría. ¿Cómo “apropiarnos” adecuadamente de la teoría sin esta comprensión, sin una buena lectura de nuestro contexto existencial y social?

Esto vale tanto para los docentes cuanto para los alumnos. Ambos debemos revalorizar la lectura de nuestro mundo, de nuestro contexto concreto. Las profesoras y profesores deberemos, entonces, interesarnos vivamente por las problemáticas, expectativas y saberes previos de nuestros alumnos, porque es el mejor capital con que cuentan para abordar la lectura de los textos y la comprensión de los contenidos programáticos de la educación. A su vez, la comprensión de estos contenidos teóricos es fundamental para iluminar la comprensión de los contextos concretos que, en definitiva, es el objetivo fundamental del estudio verdaderamente crítico.

El contexto concreto, es decir, el mundo en el que estamos insertos ambos, educadores y educandos, es el objeto último de nuestra incidencia cognoscitiva, es la “mediación” que nos une a ambos en tanto sujetos de conocimiento preocupados por su transformación:

“Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (Freire, P., 1970: 86).

De poco valen las críticas que intentan desvalorizar los saberes populares en la escuela, ya que una educación democratizadora debe necesariamente “partir de” los conocimientos populares, pero no para quedarse en ellos, sino para superarlos. En este sentido, una crítica desvalorizadora del papel del saber popular en la práctica pedagógica es, como dice Freire, completamente anticientífica y puramente ideológica:

“Como contexto práctico-teórico, la escuela no puede prescindir del conocimiento de lo que sucede en el contexto concreto de sus alumnos y de sus familias. ¿Cómo podemos entender las dificultades durante el proceso de alfabetización

de los alumnos sin saber lo que sucede en su experiencia en casa, así como en qué medida es o viene siendo escasa la convivencia con palabras escritas en su contexto sociocultural?

“Una cosa es el niño hijo de intelectuales que ve a sus padres ejercitando la lectura y la escritura, y otra es el niño de padres que no leen la palabra y que, aún más, no ven más que cinco o seis carteles de propaganda electoral y uno que otro comercial”. (Freire, P., 1994:123).

De ahí que la “lectura del mundo”, del “contexto concreto” en el que estamos insertos todos, tanto los educadores cuanto los educandos, se torne imprescindible para una práctica pedagógica auténticamente democrática y transformadora. Por eso:

“No podemos dejar de considerar las condiciones materiales desfavorables que experimentan muchos alumnos de la periferia de la ciudad. Lo precario de sus viviendas, las deficiencias de su alimentación, la falta de actividades de lectura de la palabra en su vida cotidiana, de estudio escolar, su convivencia con la violencia y con la muerte, de la que casi siempre se vuelven íntimos. Generalmente todo esto es tomado en consideración muy poco, no sólo por la escuela básica o de primer grado sino también por las escuelas de formación de maestros. Sin embargo todo esto cumple un papel enorme en la vida de los Carlos, de las Marías, de las Cármenes. Todo esto innegablemente marca la manera cultural de estar siendo de esos niños”. (Freire, P., 1994: 116-117).

La práctica pedagógica de la selección y elaboración de textos. La promoción de la lectura crítica.

El trabajo con textos es una parte importante de las prácticas

pedagógicas. Por eso las educadoras y educadores de los diferentes niveles educativos, teniendo en cuenta tanto los elementos comunes cuanto la especificidad de cada uno, debemos ser muy cuidadosos y críticos en este tema.

Hemos hablado de la necesidad de complementar los textos convencionales con otros seleccionados y elaborados por nosotros los educadores, del peligro de los paquetes didácticos y del carácter que deben poseer los textos para permitirnos un verdadero trabajo crítico con los alumnos. No obstante, debemos ahondar un poco más en estos puntos, ya que la superación de las prácticas bancarias requiere tomar en cuenta y reflexionar sobre toda una serie de temas.

Uno de estos temas se refiere al peligro de trabajar con fotocopias, lo que últimamente por cuestiones de economía se ha convertido en una práctica habitual en las escuelas y universidades. Pero el trabajo con textos fotocopiados, más allá de configurar un problema legal que pocas veces tomamos en cuenta, ya que la fotocopia de libros es plagio, es decir, es un delito, se convierte también en un problema pedagógico serio. La fotocopia es, en primer lugar, una descontextualización. Se fotocopian capítulos, partes de capítulos y hasta hojas sueltas. Con esta práctica se pierden los contextos, ya que los libros tienen un autor y suelen tener un prólogo, una introducción, una editorial responsable, una fecha y lugar de producción de la obra, otros capítulos y, con frecuencia, un índice de nombres y un índice de conceptos y temas.

Cuando se fotocopia una parte de un libro, por lo general se pierde todo el co-texto de la obra. No es infrecuente en nuestra práctica concreta encontrarnos con fotocopias en forma de hojas sueltas en las que no aparece nada, ni siquiera las elemen-

tales referencias de autor, editorial y año de publicación de la obra. Es increíble, pero no pocos profesores y profesoras entregan para la lectura este tipo de material a sus alumnos¹⁹.

Por empezar no se tiene en cuenta la importancia que posee, para la cabal comprensión de los temas tratados en el texto, el contexto espacio-temporal de su producción. Veamos un caso. En los textos de ciencias humanas y sociales, por ejemplo, la caída del Muro de Berlín y la disolución de la Unión Soviética marca un hito que cambia completamente el sentido de los temas tratados. Si este dato, debido a la descontextualización practicada con las fotocopias, no aparece, los alumnos pueden interpretar cualquier cosa menos el sentido original del texto.

Además, los lectores críticos deben saber la importancia que revisten los contextos para la lectura de los textos y los temas que tratan. No es lo mismo tratar temas de sociología, ciencias políticas, historia, etc. en el marco de una sociedad europea que en el de una sociedad latinoamericana. De la misma forma, un texto que trata una concepción filosófica de un autor cualquiera, debe contener mínimamente la consideración espacio-temporal en que fue producida dicha concepción. De lo contrario, los alumnos pueden entender cualquier cosa.

Los educadores y educadoras no deberíamos entregar nunca un texto a nuestros alumnos sin la debida contextualización. Un educador realmente crítico y democrático no puede caer en este tipo de práctica bancaria.

¹⁹ Es cierto que se utilizan fotocopias por una cuestión urgente de economía, pero esto no quiere decir que debamos caer en el error pedagógico de no contextualizarlas debidamente.

También deberíamos saber que la lectura de los textos por parte de los alumnos nos obliga a considerar una serie de problemas. En principio, tener presente que todo texto tiene un lector modelo. Esto quiere decir que los autores cuando escriben, aunque a veces no sean conscientes de ello, tienen en mente un determinado tipo de lector. Sabiendo esto, los educadores tendríamos que seleccionar los textos pensando en los alumnos. La pregunta que deberíamos hacernos es la siguiente: ¿Será adecuado este texto, dados los conocimientos previos de los alumnos y su grado de problematización? Tenemos que saber que un texto que, por su terminología, las lecturas previas que supone y la complejidad de las ideas que trata, desborda sus posibilidades, será inconveniente, ya que desmotivará a los alumnos.

Pero tampoco se trata de dejar de lado un texto porque es complejo, ya que muchas veces este tipo de textos suelen ser muy ricos en ideas y propuestas. En este caso, la sugerencia es que los educadores trabajemos, a modo de una contextualización pedagógica, las dificultades que puede presentarle el texto a los alumnos. En este caso, intentaríamos explicarles la terminología y elaborar ejemplos para que puedan entender los conceptos y las ideas para ellos complejas.

También es fundamental que los educadores estemos siempre atentos a la necesidad de contextualizar teórica, espacial y temporalmente los textos, con la idea de facilitar y enriquecer la lectura de los alumnos. Casi todos los textos requieren de una contextualización teórica y otra espacio-temporal.

En primer lugar, las ideas tratadas en un texto de ciencias humanas y sociales, así como muchas veces también de ciencias naturales, requieren de una adecuada contextualización en determinados marcos teóricos interpretativos en los que cobran

significado.

Por ejemplo, en las ciencias sociales, existen por lo menos dos grandes paradigmas interpretativos:

1) El paradigma estructural-funcionalista, que tiende a interpretar y argumentar en el marco legitimador de la sociedad establecida, es decir, de la sociedad capitalista y, actualmente, del modelo neoliberal.

2) El paradigma sociológico crítico, que interpreta y argumenta en el marco de una posición crítica respecto del modelo político establecido.

Si bien es cierto que estos dos paradigmas interpretativos presentan bastantes matices, estas posiciones teóricas antagónicas constituyen un importante parámetro orientativo para la interpretación y apropiación teórica por parte de los lectores.

Respecto de la contextualización espacio-temporal, nos referimos a la ubicación de los hechos, fenómenos, ideas y teorías estudiadas, en el marco de un tiempo y una sociedad históricos.

Es inadmisibles que los educadores propongamos lecturas descontextualizadas y destotalizadas a los alumnos. A un educador crítico no se le puede pasar por alto que la visión de los hechos, fenómenos, ideas y teorías, requiere de un enfoque interpretativo holístico, es decir totalizador. Tenemos que saber que toda descontextualización implica una pérdida de sentido, una disminución de las posibilidades de una verdadera lectura significativa.

La contextualización pedagógica de los textos es una tarea álica que implica tener en cuenta lo siguiente:

- Que sin una adecuada contextualización teórica y espacio-temporal de los textos, la producción de una verdadera lectura significativa se hace muy difícil para los alumnos.
- Que los alumnos, por lo general, tienen inconvenientes, a veces serios, para realizar una adecuada contextualización teórica y espacio-temporal de los textos.
- Que a partir de lo anterior, los educadores debemos realizar con los alumnos, en la clase, una tarea pedagógica previa a su lectura de los textos: explicarles, estimulando y provocando su curiosidad, las cuestiones teóricas y las referidas a los marcos sociales y epocales en los que se produjeron los hechos, fenómenos e ideas presentes en los textos.

También es importante que les inculquemos el placer de la lectura y la actitud de sentirse desafiados por los textos. No podemos explicarles todo y no dejar nada para ellos. Los lectores deben ser activos; los lectores pasivos le extraen muy poco a los textos. Freire sentía una especial preocupación por este tema:

“En efecto, estudiar es una tarea difícil que requiere una actitud crítica sistemática y una disciplina intelectual que sólo se adquiere con la práctica. Esta actitud crítica es precisamente lo que no genera la educación bancaria. Por el contrario, lo que ésta procura fundamentalmente es eliminar nuestra curiosidad, espíritu inquisitivo y creatividad. De esta manera, la actitud del estudiante en relación con el texto se convierte en una disciplina ingenua, más que en una crítica esencial del mismo.

“Cuando los lectores se someten a este proceso ingenuo, la lectura se convierte en algo puramente mecánico, y esto, entre otras cosas, provoca la distracción de los lectores, que acaban perdien

do interés. Lo que fundamentalmente se exige de los lectores es una memorización, y no la comprensión del contenido. En lugar de entender el texto, el desafío reside en memorizarlo, y si los lectores han sido capaces de lograrlo, han cumplido con el objetivo” (Freire, P., 1990: 29-30).

En verdad, debemos reconocer que no es fácil lograr que los alumnos se motiven con las lecturas, se sientan desafiados por los textos, superen su natural ingenuidad frente a ellos y se posicionen en una verdadera actitud crítica de estudio.

Pero ¿cómo combatir estas naturales actitudes de los alumnos, típicas de una sociedad cada vez más audiovisual y manipuladora como la que vivimos? En principio, debemos dejar de estimular en los alumnos las interpretaciones meramente memorísticas de los textos. Para lo cual es preciso trabajar con ellos este tema. Es necesario hablar y debatir con los alumnos acerca de lo que perjudicial que resulta, para el verdadero desarrollo de una actitud crítica, leer teniendo como objetivo excluyente la memorización y la devolución literalista, ya sea oral o escrita, de las ideas memorizadas.

En verdad, la lectura mecánica y memorística es un proceso absurdo, sólo justificable en el marco de una educación meramente credencialística, es decir, preocupada solamente por acreditar una nota y no por evaluar realmente el auténtico crecimiento intelectual y crítico de los alumnos.

Hay que desarmar la complicidad tácita, enemiga de una verdadera educación democratizadora, que muchas veces se establece entre educadores y educandos. Los primeros, imbuidos de la natural inercia escolaricista, sólo preocupados en acreditar una nota y tratando de evitar todo tipo de problemas. Los

segundos, sólo preocupados en “zafar”²⁰, de la mejor y más económica manera posible, en los exámenes. El saldo de esto es rotundamente negativo, porque se desdibuja el objetivo fundamental del estudio crítico: “el crecimiento intelectual, social y político de los alumnos”, precisamente lo que tenemos que promover y evaluar.

La promoción de lectores realmente activos es un proceso lento que debe realizarse de manera gradual. La cultura manipuladora y particularmente audiovisual de las sociedades actuales configura, sin duda, un fuerte obstáculo para lograrlo. En este sentido, el trabajo pedagógico de contextualizar los textos junto con los alumnos, es un paso positivo en la promoción de la lectura crítica, ya que darles a leer, sin más, textos que sobrepasan sus posibilidades, es la mejor manera de desmotivarlos.

Otra cuestión que hay que trabajar y debatir con ellos, es el tema de la “actitud ingenua” frente a los textos. Tenemos que enseñarles a combatir este tipo de actitudes. Debemos enseñarles a asumir la posición de “sujetos” de la acción de leer:

“El lector debería asumir el rol de sujeto de la acción. Si el lector se enfrenta al texto como magnetizado por las palabras del autor, hechizado por una fuerza mágica; si el lector se comporta pasivamente y se domestica, procurando sólo memorizar las ideas del autor; si el lector permite que le invada lo que afirma el autor; si el lector se transforma en un vehículo de extractos internalizados del texto; es imposible que estudie seriamente” (Freire, P., 1990: 30).

²⁰ “Zafar” es un término utilizado por los alumnos, que hace referencia a la aprobación de las materias sin esfuerzo.

Otro tema que es importante discutir con los alumnos es el que se resume en la idea de que el acto de leer (estudiar) es fundamentalmente una actitud frente a la realidad. Todo libro o texto refleja siempre la relación de su autor con la realidad, aún cuando el libro o texto se refiera a las teorías de otro autor. En última instancia, la realidad no puede dejar de ser el último objeto referencial de los textos. De ahí que el estudio de los textos requiera inevitablemente de la lectura de la realidad:

“El acto de estudiar es un actitud frente a la realidad. En razón de lo cual, no puede reducirse a la relación entre el lector y el libro o el texto. De hecho, un libro refleja la confrontación de su autor con la realidad. Expresa dicha confrontación. Incluso cuando un autor no presta atención alguna a la realidad concreta, estará afirmando su propia y especial manera de enfrentarse a ella. Por encima de todo, estudiar es pensar sobre las vivencias, lo cual constituye la mejor manera de pensar adecuadamente. Aquel que estudia jamás debería perder la curiosidad por las otras personas y por la realidad” (Freire, P., 1990: 31).

El camino dialéctico, la praxis que implica todo estudio crítico, nos lleva de la realidad a los textos, y de los textos a la realidad. Entre el lector y el libro o texto, está la mediación fundamental de la realidad, en definitiva, el verdadero objeto de estudio, proceso a partir del cual elaboramos luego las estrategias de la acción para su transformación.

Acreditación y evaluación

En el marco del sistema educativo tradicional que conocemos no parecen ser muchos los profesores y profesoras que saben

distinguir criteriosamente la acreditación de la evaluación. Menos aún son los que la ponen realmente en práctica. Sin embargo, es una cuestión fundamental para una educación crítica, realmente democrática y popular.

No son pocos los casos que diariamente aportan evidencia respecto, por ejemplo, del uso disciplinario de la nota por parte de profesores y profesoras. Todavía conservo en forma indeleble en mi memoria de estudiante algunas frases admonitorias que pueden ejemplificar esto que decimos: “si no se callan tienen todos un uno”, “ya me tienen cansado, saquen una hoja”, “los que no entreguen la carpeta el viernes tienen un uno”, etc. Y no creemos que esta cuestión haya cambiado mucho, quizás existan nuevos matices, pero nos consta que, en general, el fondo de la cuestión sigue siendo más o menos parecido.

Pero el verdadero problema tiene un fondo burocrático que hace al carácter tradicional de la educación impartida. Se trata de la burocratización de la práctica educativa. Y este es realmente un rasgo, como otros tantos, antidemocrático de la escuela. La mal llamada evaluación termina siendo mera acreditación de una nota en una planilla. Y precisamente el uso disciplinario de la nota encuentra su fundamento más fuerte en esta situación meramente burocrática.

Si lo que realmente importa es la nota, si la finalidad de la educación, tanto para los educadores, cuanto para los alumnos y los padres es la nota, entonces no evaluamos sino acreditamos. Los profesores y profesoras administramos autoritariamente la acreditación y los alumnos y padres se rinden sumisamente a este hecho. Por eso tenemos que saber con claridad cuáles son las diferencias entre evaluar y acreditar.

La finalidad última de la evaluación es comprobar, mediante el

proceso científico de ensayo y error, el crecimiento humano, científico, intelectual y crítico de los alumnos, así como el desempeño de los docentes y la verdadera efectividad de los métodos y didácticas desarrollados en el aula para conseguir ese fin. De ahí que la evaluación no pueda ni deba ser usada nunca con un carácter disciplinario ni meramente acreditativo, es decir, orientado exclusivamente a poner una nota. Una verdadera evaluación tiene que ser holística, es decir, evaluar procesos integrales de una manera permanente. Todo lo contrario del examen puntual, en el que los alumnos se juegan a todo o nada, en un examen final definitivo. La evaluación es un momento fundamental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Contrariamente, la acreditación o, mejor dicho, el estilo pedagógico acreditativo, desnaturaliza el sentido de la evaluación. La mal llamada evaluación, porque acreditar no es evaluar, aunque exista una necesidad real de poner una nota a cada uno de los alumnos, pierde de vista el momento esencial que implica la verdadera evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Todo tiende a quedar reducido a ponerle una nota a cada uno de los alumnos, cuando lo esencial es comprobar su crecimiento y la calidad de nuestro desempeño como profesores, así como de los métodos y didácticas empleados para conseguir ese fin.

Además, la adopción de criterios meramente acreditativos tiene como supuesto que los errores y equivocaciones deben ser sancionados, de ahí el lápiz rojo amonestador y/o la nota baja castigadora; cuando en realidad los errores y equivocaciones son un elemento esencial en el crecimiento humano, científico, intelectual y crítico de nuestros alumnos. Los errores no deben ser sancionados, sino todo lo contrario, deben ser altamente valorados, haciéndole entender a los alumnos la importancia que poseen, sobre todo porque sólo a partir de los errores podemos mejorar y crecer:

“Otro error que cometemos es que en lugar de evaluar para capacitar mejor, evaluamos para castigar. Nos importa poco o casi nada el contexto dentro del cual se dará la práctica de cierta manera, con miras a los objetivos que poseemos. Por otro lado, es equivocado colocar mecánicamente la evaluación al final del proceso” (Freire, P., 1994: 14).

Fijémonos en algo que no por sencillo de entender deja de ser realmente complejo como fenómeno. Si lo que buscamos es la formación de personas intelectualmente críticas, participativas en lo político y movilizadas en lo social, utilizar procesos de “evaluación” exclusivamente acreditativos es inconveniente, es decir, es incoherente con la asunción de una educación realmente democrática y popular. Los educadores que deseen reformular sus prácticas pedagógicas desde una óptica realmente progresista y democrática deberán aprender a diferenciar acreditación de evaluación y, lo que es más importante, a poner en práctica dicha distinción.

En el sistema pedagógico de Paulo Freire esta distinción posee una gran claridad y es un pilar de su concepción. Pocas veces Freire dejó de hablar en sus charlas de la evaluación, tanto de su importancia cuanto de su verdadero significado:

“Los sistemas de evaluación pedagógica de alumnos y de profesores se vienen asumiendo cada vez más como discursos verticales, desde arriba hacia abajo, pero insisten en pasar por democráticos. La cuestión que se nos plantea, en cuanto profesores y alumnos críticos y amantes de la libertad, no es, naturalmente, ponernos contra la evaluación, a fin de cuentas necesaria, sino resistir a los métodos silenciadores con que a veces viene siendo realizada. La cuestión que se nos plantea es luchar a favor de la comprensión y de la práctica de la evaluación en cuanto ins

trumento de apreciación del quehacer de sujetos críticos al servicio, por eso mismo, de la liberación y no de la domesticación” (Freire, P., 1998: 111).

La evaluación hay que entenderla como un momento imprescindible de una práctica pedagógica crítica. Por esa razón, debe estar al servicio de esos objetivos. La acreditación en cambio, es un momento necesario de la gestión educativa tradicional, por lo tanto cumple con un objetivo burocrático. No estamos diciendo que nos sea necesaria en un determinado marco administrativo, lo que decimos es que no puede ser la esencia de la evaluación en una educación que se precie de democrática y popular.

Las cualidades básicas del educador y la educadora progresistas

En el marco de la recuperación de la praxis pedagógica de Paulo Freire como sistema, una formación docente democrática debería orientarse, entonces, por la búsqueda de un perfil de educador caracterizado básicamente por tres cualidades:

- 1) La asunción de una posición ética decididamente humanista y radicalmente democrática;
- 2) La claridad política y
- 3) Una decidida y continua búsqueda de coherencia -con las diferentes dimensiones de la educación enunciadas- en la organización de la práctica educativa dialógica y en la tarea de elaboración e implementación de la técnicas, métodos y didácticas.

Vale recordar, al cierre de este capítulo, que los métodos de enseñanza-aprendizaje nunca son neutros, ni tampoco son elementos que sólo tienen un significado técnico, sino que se hacen y re-hacen en el marco de sentido de los objetivos que le atribuyamos a la educación. Por eso, en el caso de una educación dialógica y liberadora como la propuesta por Freire a partir de su praxis pedagógica sistemática, es fundamental elaborarlos de una manera coherente con el significado de las dimensiones axiológica, dialógica, política y gnoseológica de la educación.

Aceptando el desafío de ser coherente con su concepción pedagógico-política, Freire elaboró, organizó y puso en práctica su propuesta educativa para la Secretaría de Educación de la ciudad de San Pablo, en el período que le tocó administrar (1989-1991). En el marco de las posibilidades y límites que le ofrecía el contexto, intentó reformular un sistema educativo municipal históricamente elitista, desde presupuestos auténticamente dialógicos y democráticos. Esto es lo que estudiaremos en las próximas páginas.

La escuela pública popular o escuela ciudadana: sus posibilidades y límites en sociedades neoliberales

Los fundamentos histórico-políticos de la escuela tradicional y el proyecto educativo freireano

La escuela capitalista-liberal surgió, en la región de América latina, en un marco histórico-político de integración y consolidación de las nacionalidades. Fue uno de los instrumentos de que dispusieron los sectores hegemónicos para llevar a cabo la tarea de integración y creación de una identidad nacional. Pero es evidente que hoy ya no existen proyectos de integración nacional en la región, sino que vivimos una época cuyas condiciones son opuestas, porque lo que promueve el proceso de globalización neoliberal es una “desintegración nacional”, a partir del aniquilamiento del Estado nacional autónomo y soberano. La institución escolar, sin duda, ha sentido este impacto.

La educación ya no es más el instrumento de un proyecto político de integración nacional, simplemente por que dicho proyecto no existe. La escuela, por lo tanto, ya no está al servicio de una clase hegemónica dirigente munida de un proyecto de país, sino que hoy debemos hablar de una escuela “residual”, es decir, de la representación de escuela pública que quedó impregnada en el imaginario colectivo de la ciudadanía.

Se trata de una escuela que más que “integrar”²¹, a lo sumo

²¹ Si la escuela es un instrumento interviniente en los procesos de cambio político, sería ilógico pensar en una escuela integradora funcionando en el marco de una sociedad exclusora.

“contiene”. Pareciera ser que para los supuestos sectores progresistas, que todavía dicen pelear por una educación de calidad para todos, esto es lo más que se puede pretender de la escuela pública. A su vez, lo que quedó de aquella escuela, la “escuela residual”, hoy está expuesta a los severos condicionamientos que provienen del proceso de globalización neoliberal.

Tampoco podemos hablar más de una educación popular en el sentido sarmientino, es decir, integradora de los amplios sectores populares. Tanto los proyectos educativos de las agencias multilaterales, que condicionan a los ministerios de educación de la región, cuanto el mercado, trabajan a partir de una selección, “integran” selectivamente a partir de las necesidades económicas del proyecto neoliberal que, como se sabe, elimina mano de obra, sobre todo la no especializada.

Esto quiere decir que el proyecto educativo de la nueva dirigencia ha perdido su vocación integradora. La escuela ya no es más popular en el sentido sarmientino, aunque siga siendo pública. Y este último carácter, tampoco es más el resultado de un impulso hegemónico de las clases dirigentes, sino sólo un elemento residual, que los sectores medios y bajos intentan preservar mediante una actitud de mera resistencia, sostenida esta última en el peso que todavía tiene la escuela pública y gratuita en el imaginario de la población.

La escuela pública y popular sarmientina, montada en el proyecto histórico del iluminismo, tuvo como objetivos²²:

22 Debemos señalar que el problema histórico y socio-político es bastante más complejo, ya que las corrientes y grupos anarquistas y socialistas, supuestamente contestatarios al modelo dominante, compartían de alguna manera este proyecto político-educativo. No obstante, estos son los objetivos que, a los fines de nuestra exposición, nos interesa destacar.

- El disciplinamiento civil de la población.
- La búsqueda de la identificación de la población con un proyecto nacional.

Pero no estaba entre sus objetivos la “formación crítica y política” de la ciudadanía. Y no estaba, porque, como dice Freire: “las clases dominantes nunca se han suicidado en la historia, ni debemos ser tan ingenuos de esperar que lo hagan”. Si bien es cierto que el disciplinamiento civil y la integración nacional son dos funciones políticamente necesarias y perfectamente legítimas de la institución escolar, una función socializadora verdaderamente efectiva de la escuela debería cumplir además, con un tercer objetivo: la “formación de ciudadanía crítica y politizada”, capaz de intervenir en los procesos de cambio social.

Si bien la escuela tradicional sarmientina tenía por objetivo la formación de ciudadanía, idea que quedó plasmada en la conocida frase: “educar al soberano”, la integración nacional partía de una premisa fundamental: la necesidad de una armonía entre las diferentes clases sociales. La aceptación de este postulado ideológico que se pretendía que cobrara realidad y legitimidad, sustanció el proyecto escolar tradicional. El estudio de los contenidos programáticos que se desarrollan en las escuelas, aun hoy nos permite comprobar la existencia de estos supuestos ideológicos.

Podemos hablar entonces de dos tipos de ciudadanía, la formal y la real. Es cierto que la escuela de integración nacional se sostenía en el objetivo principal de la formación de ciudadanía, pero debemos decir de una ciudadanía formal. Precisamente la que requería aquel proyecto de integración motorizado por los sectores hegemónicos. La integración y cohesión nacionales se lograba a partir de suponer y buscar la armonía de intereses entre

los diferentes grupos sociales, fundamentalmente entre la clase oligárquica dominante y la clase obrera. Quedaba descartada la hipótesis de una lucha de clases, esto es, de un conflicto básico en la sociedad entre intereses divergentes y hasta opuestos. Por lo tanto, no aparecía como objetivo de la escuela la lucha por la instauración de la justicia social a partir, por ejemplo, de una mayor participación social y política de la ciudadanía en aras de una mejoría creciente de la distribución del ingreso.

Es natural que las clases dominantes no impulsaran este objetivo, ya que hacerlo significaría un suicidio. Esto es lo que explica el carácter formal de la ciudadanía que promovió históricamente el proyecto educativo capitalista-liberal: sujetos capaces de adaptarse pasivamente a la sociedad establecida y forjada a la medida del sueño de los dominadores.

Pero es sabido que en una situación legitimadora de una supuesta armonía social de intereses, quienes pierden son los sectores populares. Por eso, la tan mentada función igualadora de la escuela siempre tuvo que encubrir este supuesto favorable a los intereses de las clases dominantes.

Pero una escuela que no tiene vocación liberadora, es decir, que renuncia a formar ciudadanía crítica y participativa, está sentando las bases de una debilidad democrática congénita, situación en la cual los únicos capaces de tomar decisiones, intervenir realmente en la transformación social y dirigir son los políticos profesionales y los sectores del poder económico-financiero que los presionan y condicionan, y con los cuales, como se sabe, los políticos hacen sus “negocios”. Queda así una ciudadanía al margen de la política concreta, incapaz de organizarse para demandar y presionar políticamente, reclamando por y haciendo valer sus derechos.

Vemos ahora cuáles son las diferencias entre una escuela pública tradicional, a la que Freire calificó críticamente de bancaria, y una escuela realmente democrática y liberadora. La primera parte del supuesto de una armonía social de intereses. Contrariamente, la segunda, tiene como supuesto la conflictividad social de intereses, como dirían los marxistas, la lucha de clases. En este sentido la propuesta de Freire tiene una clara impronta clasista, aunque en su última etapa Freire haya ampliado criteriosamente desde su humanismo y democratismo radicales, y de forma inteligente y estratégica, esta posición²³.

Hasta no hace mucho tiempo la intelectualidad de la cultura y no pocos educadores y expertos de la educación se contentaban, y aún muchos lo siguen haciendo, con no ir más allá de sostener ciertos espacios de lucha por mantener la función pública y contenedora de la educación. De ninguna manera negamos estas instancias de lucha por mantener el carácter público y de contención que todavía posee la escuela. Lo que nos preocupa realmente es la renuncia que se expresa en las consignas de no más utopía, no más sueño, no más educación emancipadora, sino sólo lucha por mantener la escuela “residual”. Pareciera que el mantenimiento de los residuos de la educación sarmientina es lo máximo posible a que podemos aspirar, cuando un correcto análisis de la realidad nos señala que debemos hacer el esfuerzo de ir más allá.

Frente a esta claudicación Freire sostiene la necesidad de pelear por una educación pública, pero que también sea popular.

23 La dominación no se expresa sólo en la lucha de clases, sino también en la existencia de la intolerancia, la discriminación y la falta de respeto por las diferencias culturales, religiosas, étnicas, de raza y de género. La dominación, que no es sólo material sino también cultural, remite para Freire a la importante cuestión de la multiculturalidad.

Pero no popular en el sentido sarmientino, sino popular en un sentido auténticamente democrático y liberador. Esto es lo que diferencia a la escuela sarmientina de la escuela freireana.

La escuela popular de Freire parte del supuesto de la existencia de grupos sociales con intereses opuestos. Estas diferencias hacen que la escuela, aunque pretenda ser igualadora, fracase en su intento. No hace falta ser un experto para darse cuenta de este hecho. Freire lo señala cuando sostiene que más que hablar de “fracaso” y “deserción” escolar, debemos hablar de “expulsión” de los niños de la escuela. Quien realmente fracasa es la escuela, que no puede contener y “expulsa” a los niños de los sectores populares. Esto en el caso de que dichos niños logren entrar a la escuela, lo que cada día que pasa está menos garantizado para una gran cantidad de ellos.

Si fuera cierto que en la sociedad no existe un conflicto básico de intereses entre los sectores dirigentes y los sectores populares, también sería cierto que la educación es una práctica neutra. Precisamente Freire, así como los pedagogos críticos, sostienen el carácter político de la educación, la imposibilidad de considerarla una práctica neutra, porque parten de la hipótesis de la existencia de un conflicto básico de intereses entre los sectores dirigentes y los grupos populares. Suprimida esta última hipótesis se suprime también la politicidad de la educación.

La escuela de hoy debe formar para la crítica y la participación social y política más que para la integración, esto último, por lo demás, un imposible en una sociedad que margina y excluye. La superación de la marginación y la exclusión sólo se podrá conseguir con una verdadera revitalización de la democracia, y la escuela capaz de ayudar a que suceda esto último,

es aquella que forma ciudadanos capaces de involucrarse activamente en las problemáticas sociales y políticas de la sociedad en la que se encuentran inmersos.

Pero no podemos ser tan ingenuos de esperar que esta escuela sea promovida por las actuales clases dirigentes de nuestro país, cómplices de los globalizadores del neoliberalismo que negocian en el altar financiero el destino y la vida de su pueblo.

La escuela ciudadana por la que luchó Freire es del pueblo y para el pueblo, por lo tanto su principal objetivo es la formación de ciudadanos políticamente activos y socialmente movilizables. Ese es su sueño, esa es su lucha y ese es su legado.

A modo de conclusión, dejamos las siguientes reflexiones a los lectores. En principio, no perder de vista y ponderar criteriosamente el hecho de que el proyecto dominante actual es de diferente índole del que dio lugar a la consolidación de la nación argentina. Como hemos señalado, la nueva hegemonía ya no es integradora, sino excluyente de las grandes mayorías populares y no necesita de una escuela formadora de ciudadanía, ni siquiera formal como sucedía en el proyecto capitalista-liberal decimonónico. Las razones son sencillas, una escuela con esos objetivos ya no es funcional a la nueva hegemonía globalizadora neoliberal. Esto explica de alguna forma la profunda crisis educativa que vivimos, una crisis básicamente de proyecto.

Cuando no sólo no existe un proyecto nacional autónomo y soberano, sino que la nación en tanto tal está sometida a fuerzas desintegradoras de una magnitud nunca antes vista, la educación y la escuela naturalmente pierden su norte. Porque es evidente que el rumbo de la educación depende de la orientación de la política.

El quiebre participativo de la ciudadanía, producto de la dicotomía entre el sector político y la población y los severos condicionamientos impuestos por el sector financiero multinacional al funcionamiento de un Estado nacional y autónomo, comprometen seriamente el bienestar y calidad de vida de las mayorías, la necesaria cohesión social y nuestro destino como nación. Pero está claro que los cambios auténticos y radicales que ansiamos no podrán venir de una dirigencia política que ha quebrado sus lazos con la ciudadanía, sino de la ciudadanía misma. Una ciudadanía capaz de promover e impulsar una nueva dirigencia, más democrática, popular y representativa.

Sabemos que el rumbo de la política actual no podrá ser encauzado sin la participación de la sociedad civil, de una nueva ciudadanía, más comprometida, políticamente activa y socialmente movilizadora. La reinención del poder, como decía Freire, depende de la emergencia de una nueva ciudadanía, capaz de nutrir una democracia más sustantiva. Y a un nuevo concepto de ciudadanía le corresponde una nueva idea de escuela, una escuela popular que pueda convertirse en un instrumento valioso para la movilización de la sociedad civil.

El pensamiento pedagógico-político de Freire encuentra su fundamento en esta necesidad de reinventar el poder en aras de una verdadera democracia. Y a la educación le cabe un papel importante en este proceso.

La praxis pedagógica de Paulo Freire como fundamento de la escuela pública popular

La praxis pedagógica de Paulo Freire comprendida como siste-

ma, es un importante fundamento de la escuela que requiere el momento político que nos está tocando vivir a los latinoamericanos. Nos referimos a la que Freire denominó “escuela pública popular”.

Se trata de una escuela capaz de convertirse en un instrumento dinamizador de la sociedad civil, es decir, de las instituciones, organizaciones y movimientos populares que buscan acrecentar su protagonismo. Estamos convencidos, y el estudio del pensamiento de Freire acrecienta este sentimiento, que no es posible pensar en la democracia sin una creciente participación del pueblo en el escenario social y político.

En el sistema teórico de pensamiento pedagógico-político de Freire, se encuentran, amalgamadas por una férrea lógica de la coherencia, como hemos visto, las dimensiones teórico-prácticas que es preciso tener en cuenta para la fundación e instauración de una escuela realmente democrática y popular. Están presentes los aspectos referidos a las diferentes cuestiones que es preciso considerar en este tema:

- la fundacional o filosófico-valorativa
- la política e institucional
- la científica, gnoseológica y epistemológica
- la metodológica o áulica

En la comprensión dialéctica, sistemática y coherente de estas dimensiones se encuentran importantes elementos para el debate sobre la necesidad de una escuela que, además de pública también sea popular; debate que, para nosotros, ya no admite más esperas.

Paulo Freire y la escuela ciudadana

La experiencia desarrollada por Freire en la Secretaría de Educación de la ciudad de San Pablo contribuyó sin duda a promover y sustanciar lo que se dio en llamar en Brasil: “escuela ciudadana”.

La escuela ciudadana se funda y encuentra su significado más profundo en la crisis de la política y la ciudadanía que se ha profundizando en las sociedades neoliberales, sobre todo en los países de la región de América latina. Se trata de una dirigencia política que asume los intereses de los grandes grupos económicos y del sistema financiero local-mundial en contra de los intereses populares. El mantenimiento de una deuda externa impagable, las privatizaciones fraudulentas y la corrupción generalizada de la política, en un marco de apatía y desmovilización general de la ciudadanía, está llevando a la mayoría de los países de la región a una situación insostenible y explosiva.

En este contexto, pelear por la promoción de una verdadera ciudadanía, capaz de participar activamente en la generación de una nueva dirigencia política, es una tarea ineludible para quienes están comprometidos con la causa popular. Desde la educación, Freire puso todo su empeño, energía, capacidad de soñar y talento teórico-práctico en el desarrollo y promoción de una pedagogía y una escuela realmente democráticas y populares, capaces de convertirse en instrumentos generadores de auténtica ciudadanía.

Pero para encontrar las relaciones, confluencias y paralelos entre la escuela ciudadana y el proyecto freireano de una es-

cuela pública popular, es importante desarrollar, aunque sea en forma breve, el significado de la escuela ciudadana.

El origen de la llamada escuela ciudadana en el Brasil debe ser analizado en un marco socio-político. Dos elementos son aquí importantes. Uno, el surgimiento del PT (Partido de los Trabajadores), del que Freire fue cofundador en la década de los ochenta. El otro, el proceso de descentralización educativa, es decir, la municipalización de las escuelas.

En un contexto socio-político como el brasilero, la municipalización de las escuelas adquiere, sobre todo por la existencia de un partido como el PT, un cariz democratizador importante. Esto tiene que ver con la autogestión de las municipalidades en el marco de un proyecto político socialista y democrático, es decir, con la posibilidad de elaborar un presupuesto realmente participativo y popular en estas unidades políticas. La escuela aparece así como un instrumento democratizador al servicio de la ciudadanía, en tanto y en cuanto comienza a responder más a un proyecto popular que a uno centralista, elitista y dominante.

Descentralización y autonomía son dos ideas que se complementan en este marco político²⁴. Los sistemas educacionales,

24 En el caso argentino, la idea de descentralización educativa, lamentablemente fue monopolizada por el proyecto político-económico que los organismos multilaterales como el Banco Mundial vienen imponiendo a la mayoría de los países de la región. Por eso, la descentralización realizada en nuestro país se centró en el proceso de ajuste fiscal, más que en la idea de autonomía y democratización de las instituciones escolares. La descentralización por motivos de ajuste fiscal llevó a una seria desinversión en educación, con todas las consecuencias que esto trae siempre aparejado: descuido de la infraestructura y abandono de los edificios escolares, severos recortes presupuestarios y de los salarios de los docentes, etc. Pero con esto no queremos decir que la descentralización sea mala per se, por el contrario es un aspecto fundamental para poder hablar de autonomía y democratización institucional de las escuelas. Lo que ocurre es que cuando se la proyecta e implementa desde un marco de ajuste fiscal, lo que resulta suele ser muy malo para la educación pública y popular. En este último caso, la descentralización se traduce directamente en la desresponsabilización presupuestaria del sistema educativo nacional por parte del Estado, con todas las consecuencias que esto conlleva para los sectores más vulnerables de la población. Pero en un marco político-económico diferente la descentralización es algo, desde el punto de vista democrático, muy deseable.

dice Moacir Gadotti, se encuentran en un contexto de explosión descentralizadora. De hecho, en una época en que el pluralismo político aparece como un valor universal, asistimos tanto a la creciente globalización de la economía como a la emergencia de los poderes locales, que se expresa en los sistemas educativos de muchos países de una forma inédita. Pero se trata de dos tendencias complementarias más que antagónicas (Gadotti, M., 2000: 6-7).

No hay duda de que está creciendo la reivindicación por la autonomía, en contra de la uniformización cultural, lo cual es un aspecto progresista y democratizador que es preciso alentar. Crece el deseo de afirmación de la singularidad de cada región y localidad, de cada lengua, de cada dialéctico. Es cierto que a pesar de la explosión de los medios de comunicación y la informatización planetaria, existe una fuerte tendencia de afirmación regional y de valorización de las culturas locales. La “multiculturalidad” es un fenómeno de la época de la globalización.

Pero no debemos olvidar que esta inocultable realidad multicultural se da en el marco de la globalización neoliberal. Y esta globalización se expresa en la existencia, también inocultable, de dos amplios sectores con intereses antagónicos: los globalizadores y los globalizados. Los distintos establishment financieros locales encuadrados en el poder económico-financiero global prácticamente han aniquilado la función social de los Estados nacionales. Por eso, debemos lamentar que los Estados de los países de la región se encuentren hoy, extremadamente débiles para defender a los sectores más vulnerables de la población y muy fuertes para gerenciar los intereses de los ricos. De ahí que debamos continuar, hoy más que nunca, con la lucha por no dejar dormir en paz al Estado, como lo sugería Freire.

La autonomía de la escuela supone una mayor participación de la comunidad en la gestión escolar que, desde un punto de vista democrático radical, es muy deseable. Pero debemos entender bien cómo debe ser esa participación comunitaria. Principalmente, esta participación no debe significar un alivio para el Estado, es decir, la posibilidad de que éste se desentienda de su responsabilidad respecto de la educación pública y popular. Tiene que ser una participación que incluya decididamente una responsabilidad ciudadana que se exprese en una continua presión sobre el Estado, para que en ningún momento este último descuide el sistema educativo. Por lo tanto, la ciudadanía debe embarcarse en una lucha sin cuartel por impedir cualquier tipo de recorte presupuestario que pueda afectar a la educación, lo mismo, por supuesto, que a la salud pública, el bienestar de los ancianos, los salarios de los jubilados y trabajadores, etc.

En el Brasil, comenta Gadotti, el tema de la autonomía de la escuela encontró sus fundamentos en la propia Constitución promulgada en 1988 que instituyó la “democracia participativa” y la posibilidad de que el pueblo pudiera ejercer el poder directamente (art. 1°). La Constitución de 1988 establece como principios básicos: el “pluralismo de ideas y de concepciones pedagógicas” y la “gestión democrática de la enseñanza pública” (art. 206). Estos principios, dice Gadotti, pueden ser considerados como fundamentos de la autonomía de la escuela.

En la esfera educacional las experiencias municipales²⁵ vienen surgiendo desde la década de los ochenta, como alterna

25 En este sentido son de destacar las experiencias de “presupuesto participativo” en los municipios de Porto Alegre e Ipatinga, que actualmente se están desarrollando con éxito en sendas ciudades de Brasil. Dicho éxito proviene de que empiezan a aparecer reflejados, de una manera realmente efectiva, los intereses del pueblo en la distribución presupuestaria del municipio. De ahí que esto se vea reflejado también en una mayor participación comunitaria en la gestión de la escuela pública.

tiva a algunos problemas históricos de la educación brasileña. Lo actuado por Freire se enmarca y potencia esta línea pedagógico-política de trabajo que encontró la denominación de “escuela ciudadana”.

No obstante, es de notar que si por un lado se puede destacar la relevancia social de estas experiencias, por otro lado, la garantía de éxito y de continuidad de estos proyectos dependen del estrechamiento del vínculo establecido entre el poder público y el ciudadano.

Quienes vienen trabajando sobre el tema de la escuela ciudadana, como Ana María Duarte de Vale Gomes, consideran que:

“La descentralización y democratización de los espacios públicos locales, que pretenden constituir políticas nacionales a partir de un movimiento inverso, o sea, de la periferia hacia el centro, implica necesariamente la concientización de los sujetos respecto de su función social en el contexto local, regional y nacional. En una palabra, requiere ciudadanía”. (Ventorim, S., y otros 2000: 233-234).

La escuela ciudadana se inscribe políticamente en este marco movimientista y le cabe la tarea de ser un instrumento de esta nueva práctica democrática. Por eso, no es posible hablar de escuela pública popular, de escuela ciudadana, sin considerar las posibilidades y límites de nuestra participación ciudadana y compromiso docente.

La educación popular es una educación de clase. Una educación comprometida con los reales intereses de los sectores populares, cuyo objetivo debe ser el de contribuir a la elevación de su conciencia crítica, del conocimiento de sus condiciones de clase y de sus potencialidades transformadoras en el marco de

esa condición. Por eso, esta educación popular a que nos referimos no puede ser hecha por el poder que silencia, sino por la sociedad civil en pleno: movimientos populares, ONGs²⁶, gremios, partidos políticos realmente populares, grupos de educadores comprometidos con los sectores populares, etc.

El mayor desafío para educadores y educadoras progresistas en la situación actual es trabajar en la construcción de una escuela pública de carácter popular. Esta es la gran cuestión. Pero es necesario discutir los límites y posibilidades de una propuesta de este tipo. Como decía Paulo Freire, la educación popular, como toda práctica social está sometida a límites de todo orden: sociales, políticos, económicos, ideológicos, en fin, límites históricos que, siendo de tal naturaleza, ocurren en una determinada estructura social. Aunque, tratándose de un espacio histórico, nos encontramos en un espacio político, un espacio contradictorio, por lo tanto, generador de posibilidades.

El ciudadano argentino medio, salvo excepciones, elige a sus representantes sin establecer prácticamente ningún vínculo de afinidad con sus elegidos. Esta dicotomía, que se ahonda cada vez más por el descrédito que se vienen ganando los políticos con sus actuaciones irresponsables y antipatrióticas, ha terminado por crear una enorme y peligrosa distancia entre el poder público y la ciudadanía. Esto implica la delegación de poder a los representantes políticos para la resolución de todos los problemas, lógicamente sin la participación ciudadana.

²⁶ Se trata de las diferentes organizaciones e instituciones no gubernamentales de carácter social y sin fines de lucro que actúan en las sociedades. El vacío dejado por el Estado en la región de América latina, sobre todo en lo que hace a la atención de los sectores más vulnerables de la población, está siendo llenado por estas organizaciones. Con esto no queremos decir que la función del Estado puede ser reemplazada por estos organismos. La responsabilidad del Estado frente al pueblo, aunque en manos de dirigencias corruptas no la asuma, es indelegable y se le debe exigir.

De esta manera, la responsabilidad por los cambios y las transformaciones necesarias termina siendo exclusivamente de los funcionarios políticos. Semejante delegación de poder con una clase política que, salvo algunas excepciones, está seriamente sospechada de corrupción, configura un gran peligro para la ciudadanía, ya que los políticos terminan casi siempre traicionando al pueblo. Un pueblo que no está alerta y que no participa activamente en la solución de las problemáticas sociales y políticas, es un pueblo que seguramente será traicionado. En una situación de este tipo, una sociedad civil pasiva e inmovilizada no sólo crea y favorece una situación de estancamiento social y económico que perjudica a los sectores más desfavorecidos, sino que debilita en extremo a la democracia.

La importancia que tiene para nosotros el proceso democrático nos obliga a reconocer que el tiempo histórico que nos toca vivir tiene de alguna manera sus raíces en las dictaduras que sufrimos los argentinos, sobre todo en el mal llamado Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983), la más sangrienta y nefasta de todas. A la desarticulación del campo popular, mediante el exterminio y la determinación del exilio de gran parte de la intelectualidad, líderes y militantes populares, hay que sumarle el trauma colectivo dejado por la dictadura, que se expresa sobre todo en el miedo de la ciudadanía a participar en todo aquello que tenga algo que ver con lo social y político.

Esta separación profunda entre los funcionarios políticos que están ejerciendo el poder y la población se refleja en la apatía general del pueblo, su desencanto, su escepticismo, su falta de esperanza, en una palabra, su descreimiento de la democracia. Indudablemente, esta realidad se ve también reflejada en la escuela.

En este sentido, si quisiéramos realmente ayudar a consolidar una auténtica democracia participativa en nuestro país y, consecuentemente, en el campo educacional, sería necesario un enorme esfuerzo tanto de la dirigencia cuanto del pueblo, entendiendo que este avance pasa necesariamente por saber comprender las contradicciones y convivir con las diferencias.

Aquí cabe una pregunta: ¿cuál es el papel de la escuela en esta situación?

Conviene recordar que ya no se trata de la escuela capitalista-liberal integradora, en manos de una clase hegemónica que poseía un proyecto de país que, aunque favorable a los intereses de los sectores dominantes, buscaba la integración nacional. Hoy, lamentablemente, los sectores dominantes y hegemónicos no buscan esta integración, sino todo lo contrario, ya que las fuerzas globalizadoras neoliberales requieren del debilitamiento del estado nacional integrador. Para ser más exactos deberíamos decir, siguiendo a James Petras, que el neoliberalismo necesita un Estado débil para los pobres y fuerte para los ricos.

En las actuales circunstancias para que la escuela promueva verdadera formación de ciudadanía será necesario observar otras condiciones. En primer lugar, que el concepto de ciudadanía ya no será el mismo. No se trata de una ciudadanía meramente formal, es decir, basada en la adaptación pasiva a una sociedad ya dada, sino de un ciudadano políticamente activo y socialmente movilizado. En segundo término, el proyecto de una escuela ciudadana ya no será la encarnación instrumental de la voluntad de una clase dirigente hegemónica, que ya no existe, sino que ahora será un instrumento de lucha por la hegemonía de la sociedad civil en el escenario social y político, o, por lo menos, de una cierta presencia en la distribución del

poder social y político de los sectores y movimientos realmente progresistas y populares. Por último, un proyecto de escuela ciudadana como este ya no nadará a favor de la corriente, como lo hacía el de la escuela capitalista-liberal, sino que deberá aprender a hacerlo en contra, por lo menos hasta que no se consolide un cierto poder real de la sociedad civil movilizada.

En el marco de esta nueva situación, en la que la dicotomía clase política y pueblo, así como la desintegración del Estado nacional, colocan a la democracia en una situación de máximo riesgo, se impone una nueva concepción de ciudadanía que refleje una real participación de la sociedad civil en el escenario social y político. Es en el contexto de esta nueva situación que cobra significado la “escuela ciudadana”, en tanto instrumento de una sociedad civil que se levanta con una clara intención y vocación de participar realmente en las grandes decisiones sociales y políticas que van sellando el destino de la patria.

¿Cómo debe ser esta escuela ciudadana, cuáles deben ser sus objetivos? La mayoría de los educadores progresistas están de acuerdo en que la escuela debe proporcionarle a los alumnos una verdadera formación cultural y científica, mediante el dominio de contenidos escolares de calidad, es decir, que sean el resultado de una selección en la que no sólo participen los expertos y especialistas, sino también se vean reflejados los intereses comunitarios.

Por otro lado, el concepto de calidad de la escuela ciudadana exige un tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje que favorezca el desarrollo de un pensamiento realmente autónomo, crítico y creativo, así como la formación en el alumno de actitudes y cualidades éticas y políticas, en tanto elementos básicos para un hombre y una mujer activos y participativos, ca-

paces de sustanciar auténticas democracias. En una palabra, esta escuela ciudadana tiene que desempeñar un papel fundamental en el fortalecimiento de la sociedad civil, es decir, de las instituciones, organizaciones y movimientos populares.

Es evidente que esta no es la escuela que tenemos, ni este es el camino adoptado por nuestras instituciones escolares. Es de conocimiento general que la escuela pública actual está muy lejos de corresponder a las expectativas y necesidades de la mayoría de la población. Esto se explica cuando recordamos que la escuela pública existente responde a las exigencias políticas de su creación histórica, es decir, a los intereses de la dirigencia capitalista-liberal. Naturalmente, una escuela que pelee por otros intereses deberá instaurarse a partir de fundamentos y objetivos diferentes. Es por eso que debemos hablar de los límites de una escuela pública popular, es decir, de una escuela ciudadana. Estos límites son:

- En el orden político-económico, las condiciones generales impuestas por el proceso de globalización neoliberal que, como sabemos, atentan contra una democracia verdaderamente participativa y con justicia social.

- Derivado de lo anterior, es necesario reconocer la existencia de límites de orden socio-económico y político, ya que es imposible no considerar el fuerte deterioro de las condiciones de vida de los sectores populares que, con suerte, llegan a la escuela.

- En el orden valorativo-simbólico, encontramos un límite de orden estructural-burocrático en las normas pedagógicas y práctica administrativa tradicionales que, en muchos casos, dificultan una práctica progresista y realmente democrática de la educación.

- Es necesario considerar también las cuestiones referidas a la práctica social y política de los educadores y educadoras, a su deficiente formación como profesionales y a su falta de claridad política, lo que limita las posibilidades de transformación de sus prácticas.
- Otro límite se encuentra en la mayor o menor claridad política de los gremios y sindicatos docentes.
- Finalmente, nos encontramos con uno de los límites más severos: la calidad de la subjetividad de cambio existente en el conjunto de la población. La apatía política, la desmovilización social, el escepticismo y la resignación de la ciudadanía frente a una realidad objetiva que se deteriora día a día en nuestra región, configura uno de los obstáculos más fuertes que debemos vencer.

Si es verdad que la escuela es por excelencia un lugar capaz de incorporar millones de argentinos a la ciudadanía participativa por medio de una formación cultural verdaderamente democrática y ligada intrínsecamente a la transformación de su función social, es igualmente cierto que esa nueva escuela sólo podrá ser construida con la participación de toda la ciudadanía.

Este es el camino que debe transitar la escuela ciudadana, una escuela realmente democrática, participativa, autónoma, que incorpore a la comunidad en su proceso de gestión. Una escuela que forme para la ciudadanía activa, capaz de profundizar la participación de la sociedad civil organizada en las instancias del poder institucional. Capaz de garantizar un patrón de calidad para todos, respetando la diversidad local, social y cultural.

Pero es importante aclarar que no sólo se trata de garantizar

la “escuela para todos”. No es sólo educación para todos, sino una educación “diferente”, es decir, más participativa y democrática, para todos. La extensión de la escuela para todos, es decir, la distribución, desde supuestos iluministas, del “bien educación” a los sectores subalternos, no garantiza su carácter de popular. Basta recordar que este fue uno de los principios defendidos por la escuela pública burguesa: la universalización de la enseñanza. La escuela pública popular no es sólo aquella a la que todos tienen acceso, sino fundamentalmente aquella en la cual los conocimientos son la materia prima para la participación activa de la ciudadanía y la efectivización de prácticas sociales y políticas realmente progresistas y transformadoras.

La construcción de una escuela de estas características señala diferentes atribuciones y responsabilidades para cada una de las esferas involucradas en su transformación, es decir, el poder público, la comunidad y la institución escolar. Cada uno de estos segmentos deberá, de forma consciente y democrática, asumir responsabilidades en función de una educación pública y popular. El supuesto fundamental es, entonces, que la educación es responsabilidad de todos.

Siguiendo la inspiración de la praxis freireana, el Instituto Paulo Freire desarrolla, entre otros, el proyecto de una escuela ciudadana. Es cierto que lo hace en una realidad diferente de la nuestra, pero que, no obstante, en términos generales, sufre y comparte problemas similares a los nuestros. Cambiando aquello que debiera ser cambiado, de acuerdo a la realidad de nuestro contexto, estamos seguros que sería muy útil para nosotros reflexionar sobre las características de la escuela ciudadana, en orden a las atribuciones y responsabilidades de cada una de las esferas involucradas, es decir, el poder público, la comunidad y la propia institución escolar.

Al poder público le cabe:

1. Establecer directrices que garanticen patrones básicos de calidad para toda la red de enseñanza pública;
2. Garantizar los recursos que aseguren los desarrollos exigidos por la expansión cuantitativa y cualitativa de los servicios demandados por la comunidad en el área de la jurisdicción de la escuela, a partir del cálculo del costo patrón-calidad por alumno y por mes;
3. Fiscalizar los gastos y evaluar los desempeños a los efectos de garantizar la calidad de la enseñanza;
4. Preservar y garantizar el vínculo empleador-empleado y los salarios de todos los funcionarios de educación;
5. Articular convenios con diferentes instituciones públicas y de la sociedad civil en el marco de una responsabilidad conjunta respecto de la educación básica.

A la comunidad le cabe:

1. Colaborar en la elaboración del proyecto político-pedagógico de la escuela;
2. Velar por el patrimonio público, buscando la racionalización los recursos;
3. Luchar contra las diversas formas de discriminación y selectividad, en especial en los procesos de evaluación (entendiéndolos como un medio y no como un fin)
4. Fiscalizar la aplicación de los recursos;
5. Participar en la selección de los dirigentes escolares.

Finalmente, la escuela tendría en su interior un colegiado con personalidad jurídica compuesto por representantes de todos los segmentos integrados (especialistas, profesores, técnicos, funcionarios, alumnos y sus representantes), cuyas atribuciones serían:

1. Definir su propio proyecto político-pedagógico;
2. Garantizar un mínimo de alumnos por turno, determinado por el poder público;
3. Comprometerse en la creación de mecanismos e instrumentos que viabilicen la participación comunitaria en la gestión colectiva de la escuela;
4. Dar cuenta bimestralmente a la Secretaría de Educación, de la productividad de la escuela, especialmente en lo que hace a la permanencia de los alumnos en la escuela y a su desempeño;
5. Trabajar en todos los espacios de la escuela, tanto administrativos, como pedagógicos y comunitarios, para sustituir los procedimientos que llevan a una formación autoritaria y dependiente, por aquellos que conducen a una formación para la ciudadanía (auto afirmación personal y espíritu solidario);
6. Velar por el patrimonio público, buscando la racionalización de los recursos financieros.

La idea es rescatar la función social de la escuela pública, dotándola de un carácter auténticamente popular. Es evidente que se trata de una tarea que no puede estar a cargo exclusivamente del Estado, sino también de todos los sectores que, como vimos, participan del esfuerzo colectivo para superar el atraso de la educación. Pero nunca debemos olvidar que al Estado, como decía Freire, no hay que dejarlo dormir en paz.

La escuela pública popular de Paulo Freire

Paulo Freire como Secretario de Educación de la ciudad de San Pablo (1989-1991)

Nos parece oportuno comenzar con una pregunta que a los interesados por la pedagogía de Paulo Freire seguramente les debe preocupar: ¿Por qué aceptó Freire ser Secretario de Educación de la ciudad de San Pablo? Él mismo la responde en una entrevista concedida el 6 de mayo de 1989, a la revista italiana *Tierra Nuova*:

“En primer lugar porque soy secretario de una administración del Partido de los Trabajadores y particularmente de la alcaldesa Luiza Erundina. Esto es, porque puedo decir, en programas de TV y a los periódicos y estaciones de radio, que, en la Secretaría de Educación, tarjeta e imposiciones políticas no se sobreponen al derecho de nadie. En segundo lugar porque, si no hubiese aceptado la honrosa invitación que me hizo Erundina, tendría que retirar, por una cuestión de coherencia, todos mis libros de las imprentas, dejar de escribir y callar hasta la muerte. Y éste era un precio muy alto. Aceptar la invitación es ser coherente con todo lo que dije e hice, era el único camino que tenía. Acepté, así, la Secretaría y estoy contento de haber actuado en esa forma.” (Freire, P., 1995: 72-73).

En verdad, el deseo y la necesidad de ejercitar la coherencia fue uno de los rasgos más notables del pensamiento pedagógico-político de Paulo Freire. Lo que sitúa a su propuesta en un nivel de eticidad política desacostumbrado para una época donde, por el momento, parece haber triunfado el pragmatismo

más descarnado.

La praxis pedagógica de Paulo Freire, tanto a partir de su aporte como sistema teórico de pensamiento cuanto por los desarrollos prácticos concretos, contribuyó de una manera importante a la promoción, instauración y proyección de la escuela ciudadana. Es más, deberíamos decir que en su pensamiento y obra, en su praxis, se encuentra una de las fuentes inspiradoras y promotoras potenciales más ricas, de cara al futuro, de la escuela ciudadana.

A partir de una lógica de la coherencia, eje de su sistema pedagógico, Paulo Freire diseña su proyecto educativo para la Secretaría de Educación de San Pablo. Pero tengamos presente que no se trata de una búsqueda dogmática de coherencia, de una coherencia a cualquier precio, sino de una coherencia dialéctica, que encuentra sus límites y, a la vez, sus reales posibilidades, en la práctica del consenso democrático y la comprensión de la necesidad de buscar caminos viables para los proyectos y programas.

¿Es posible concebir a la educación escolar tradicional desde la perspectiva de la educación dialógica y liberadora, que Freire llamó educación popular? Él siempre creyó que esta pregunta tenía una respuesta positiva. Asumiendo este desafío se hizo cargo, el 1° de enero de 1989, de la conducción de la Secretaría de Educación de San Pablo, en el marco de la intendencia socialista (PT-Partido de los Trabajadores) de Luiza Erundina.

Nuestra idea es recuperar, sin extrapolarla²⁷, la experiencia de

27 Los contextos sociales y políticos son diferentes, las historias son diferentes, por lo tanto las experiencias no son extrapolables. Lo importante es concebir a la experiencia como un dato inspirador y mo-

Paulo Freire. Para ello relataremos a continuación, de una forma crítica y sintética, los presupuestos y logros de su actuación como Secretario de Educación de la ciudad de San Pablo (enero de 1989-mayo de 1991).

Freire parte de una pregunta fundamental: ¿cuáles son las tareas a desarrollar para concebir y llevar a cabo la transformación del sistema educativo tradicional desde la óptica política de una educación popular y liberadora? Conviene no perder nunca de vista que Freire se hace esta pregunta desde la realidad de actuar en el marco de un gobierno que, aunque municipal y en el contexto de una sociedad neoliberal, parte de una perspectiva política socialista.

En nuestro caso las cosas son diferentes. Por ejemplo, nosotros no podríamos hacernos esa pregunta en Buenos Aires. Nuestro contexto actual (Argentina 2001) es diferente del que tenía Freire en el Brasil de hace una década. En primer lugar, Freire estaba contenido, en tanto miembro activo, por un partido político progresista, el PT liderado por Luis Ignacio Lula da Silva. En la Argentina actual no hay partidos mayoritarios que puedan ser llamados progresistas en el sentido del PT. Y en segundo término, su actuación a la cabeza de la Secretaría de Educación, estaba respaldada por un programa político de índole socialista, aunque debemos reconocer que el gobierno nacional no era de ese signo, lo que, sin duda, configuraba un serio problema para su administración.

Freire asumió la conducción de la Secretaría de Educación so

tivador. Sería interesante que los lectores compararan la concepción que intentó poner a andar Freire en San Pablo y la que viven en su contexto concreto, buscando, entre ambas, similitudes y diferencias, así como posibilidades y límites.

bre la base de su respuesta afirmativa a la siguiente pregunta: ¿es posible transformar a la escuela pública tradicional desde la óptica pedagógico-política de una educación popular y liberadora? Siendo educadores progresistas, como parte de un gobierno, aunque municipal, socialista y movidos por la esperanza cierta de la posibilidad del cambio y la transformación, Freire y su grupo de colaboradores consideraron que debían correr el riesgo de intentarlo. Ese fue su planteo político-estratégico.

La diferencia con el contexto socio-político y la situación de Freire, es que nosotros todavía no nos hemos planteado la pregunta. Estamos todavía inermes frente al problema. En todo caso, nosotros estamos en una etapa previa a la de Freire, en una situación que nos interroga con otra pregunta: ¿cómo crear ciertas condiciones socio-políticas para poder hacernos la pregunta? No obstante, aún sin un marco favorable, podemos formular la pregunta, pero a sabiendas de que, si bien es posible sentirse desafiado por la tarea, las posibilidades de logro dependen de un contexto político favorable que, como sabemos, excede el marco institucional de las escuelas y las aulas.

Pero salvando las distancias contextuales y las diferentes condiciones existentes, lo que nos invita a tomar en cuenta aquello que Freire no se cansaba de sugerirnos: su re-invenición en nuestra realidad concreta, es muy interesante plantearnos qué pensamientos, reflexiones y tareas requeriría concebir la transformación del sistema y los diferentes subsistemas educativos, desde la perspectiva política de una educación popular y liberadora.

Para ello proponemos una primera reflexión, aunque deba ser breve, sobre la propuesta de Freire para la Secretaría de Edu-

cación de San Pablo²⁸. Nada mejor para comenzar, que un análisis del primer documento elaborado por su administración y publicado en el Diario Oficial del Municipio de San Pablo, el 1 de febrero de 1989:

“La calidad de esa escuela deberá ser medida no sólo por la cantidad de contenidos transmitidos y asimilados, sino igualmente por la solidaridad de clase que haya construido, por la posibilidad de que todos los usuarios de la escuela –incluidos padres y comunidad– tuvieron de utilizarla como un espacio para la elaboración de su cultura.

No debemos llamar al pueblo a la escuela para que reciba instrucciones, postulados, recetas, amenazas, amonestaciones o castigos, sino para participar colectivamente en la construcción de un saber, que va más allá del saber hecho de pura experiencia, que toma en cuenta sus necesidades y lo vuelve instrumento de lucha, permitiéndole transformarse en sujeto de su propia historia. La participación popular en la creación de cultura y de educación rompe con la tradición de que sólo la elite es competente y sabe cuáles son las necesidades e intereses de toda la sociedad. La escuela debe ser también un centro irradiador de la cultura popular, a disposición de la comunidad, no para consumirla, sino para recrearla. La escuela es también un espacio de organización política de las clases populares. La escuela como un espacio de enseñanza-aprendizaje será entonces un centro de debates de ideas, soluciones, reflexiones, donde la organización popular va sistematizando su propia experiencia. El hijo del trabajador debe encontrar en esa escuela los medios de autoemancipación intelectual independientemente

²⁸ El lema de Freire para la transformación popular de las escuelas de la ciudad de San Pablo era: “cambiar la cara de la escuela”.

de los valores de la clase dominante. La escuela no es sólo un espacio físico. Es un clima de trabajo, una postura, un modo de ser.

La marca que queremos imprimir colectivamente a las escuelas privilegiará la asociación de la educación formal con la educación no formal. La escuela no es el único espacio para la transmisión del conocimiento. Procuraremos identificar otros espacios que puedan propiciar la interacción de experiencias. Consideramos también prácticas educativas las diversas formas de articulación que se dirijan a contribuir con la formación del sujeto popular en cuanto individuos críticos y conscientes de sus posibilidades de actuación en el contexto social” (Freire, P., 1995: 19-20).

El modelo político-pedagógico en que se inspiraba su administración se fundaba en la noción de *escuela pública popular*, tal como lo enunciaba continuamente en sus charlas y conferencias: “la escuela, que ya es pública, debe convertirse, además, en popular”. Pero es verdad que este primer documento no es más que una carta de intenciones. Sin embargo, las diferencias con la retórica de otros documentos educativos similares que podríamos encontrar en nuestro medio, es manifiesta²⁹. Aquí se utilizan conceptos que ni soñando podemos pensar encontrar en los documentos oficiales de nuestras administraciones escolares, tanto a nivel local (Buenos Aires), cuanto provincial y nacional. Aquí se habla de:

- solidaridad de clase;

²⁹ Exceptuando los documentos del período de la CREAR (Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción), del Ministerio de Cultura y Educación a cargo del Dr. Jorge Taiana, en el Tercer gobierno peronista (1973-1976). Ver LENS, J. L. y YAGÜE, J. R. (1986): La crisis de la educación de adultos. Buenos Aires: Editorial Búsqueda.

- el saber como instrumento de lucha de los sectores populares;
- la participación popular en la creación de cultura;
- la escuela como un centro irradiador de la cultura popular;
- la escuela como espacio de organización política de las clases populares;
- los hijos de los trabajadores que deben encontrar en esa escuela los medios de autoemancipación intelectual, independientemente de los valores de la clase dominante;
- la formación de sujetos populares en tanto individuos críticos y conscientes de sus posibilidades de actuación en el contexto social.

Se propone una escuela que, además de dirigirse a los sectores populares (el carácter público que posee históricamente la escuela), intenta ser un centro funcional a la organización sociopolítica de dichos sectores (el carácter popular de la escuela, que no es un dato histórico-cultural que ésta exhiba). Como ya hemos visto, la escuela, históricamente, nace como pública, pero no como popular. Vale repetirlo, esto es posible intentarlo porque se trata de instituciones escolares que se encuentran enmarcadas en una administración socialista, aunque dicha administración municipal esté situada en el contexto mayor de un sociedad capitalista neoliberal.

Paulo Freire encontró una Secretaría con escuelas en ruinas y vaciada pedagógicamente. A poco más de un mes de asumir la administración (19 de febrero de 1989) Freire le comentaba en una entrevista a la revista *Leia*:

“No me parece posible para ningún educador o educadora que asuma la responsabilidad de coordinar los trabajos de una Secretaría de Educación, no importa de qué ciudad o estado, escapar al reto de los déficits que experimenta la educación brasileña. Por un lado, lo cuantitativo; por el otro, lo cualitativo. La insuficiencia de escuelas para atender la demanda de niños en edad escolar que quedan fuera de ellas, o lo inadecuado del plan de estudios entendido el concepto en su máxima amplitud (...) Es fundamental, creo, afirmar algo obvio: los déficits referidos a la educación, entre nosotros, castigan sobre todo a las familias populares. Entre los ocho millones de niños sin escuela en Brasil, no hay niños o niñas de las familias que comen, visten y sueñan. Y aun cuando, desde el punto de vista de la calidad, la escuela brasileña no atienda plenamente a los niños bien nacidos, son los niños de las clases populares –los que consiguen llegar a la escuela y quedarse en ella– los que más sufren la falta de calidad de la educación” (Freire, P., 1995: 25-26).

En otra entrevista, también ya como flamante Secretario de Educación, se le preguntó lo siguiente: ¿la transformación de la sociedad pasa por la escuela? ¿hasta qué punto?:

“He dicho, desde hace mucho tiempo, que la educación no es la palanca para la transformación de la sociedad. El hecho no obstante, de no ser, no disminuye su importancia en el proceso. Esta importancia crece cuando, en el juego democrático, los partidos progresistas alcanzan el gobierno y, con él, una tajada de poder. En este caso, todo lo que sea posible hacer de manera competente, para introducir cambios democráticos en el aparato escolar, debe hacerse. La formación permanente de las educadoras, sin manipulación ideológica pero con claridad política, dejando clara la opción progresista de la administración. La reformulación del currículo, la participación popular en la vida de la escuela, las asociaciones

de padres, los consejos de escuela, etc." (Freire, P., 1995: 61-62).

Si la escuela, de corte burgués, se preocupa sólo por la enseñanza autoritaria de los contenidos, ocultando, en el proceso, la razón de ser de los hechos o dando falsas razones de ellos, en una escuela de gobierno progresista se vuelve imperiosa la enseñanza de los contenidos, a lo que debe agregarse la lectura crítica y reveladora de la realidad.

Por último, no debemos olvidar que sólo a partir de una comprensión dialéctica³⁰ de la relación escuela-sociedad es posible entender y trabajar el papel fundamental de la escuela en la transformación de la sociedad.

Del análisis de la propuesta de Paulo Freire como Secretario de Educación de la ciudad de San Pablo, se puede inferir que existieron por lo menos cuatro objetivos que direccionaron su accionar³¹:

30 Para cambiar la educación es preciso transformar la sociedad, es decir, democratizarla. Pero para transformar la sociedad deben movilizarse todos los sectores sociales y populares, incluso el de la educación. Visto de esta manera, estaríamos en un círculo vicioso, en una especie de callejón sin salida. Pero no hay tal callejón sin salida si analizamos el problema en forma dialéctica. El filósofo Espinoza decía, "para forjar el hierro es preciso una maza, pero para tener una maza deberíamos haber previamente forjado el hierro. No obstante, el hierro fue forjado". La concepción filosófica de Freire es dialéctica, porque analiza la realidad desde una perspectiva totalizante (holística) y no admite los comienzos absolutos. Por eso, el hecho de que la educación no pueda ser concebida como la palanca del cambio social, no implica que no debamos trabajar desde ella en ese sentido, ya que no podemos sentarnos a esperar a que la sociedad se transforme por sí sola, es decir, sin nuestra intervención: "La visión mecanicista de la historia, que guarda en sí la certeza de que el futuro es inexorable, de que el futuro viene como está dicho que vendrá, niega todo poder a la educación antes de la transformación de las condiciones materiales de la sociedad. Del mismo modo que niega toda importancia mayor a la subjetividad en la historia" (Freire, P., 1996: 108)

31 Sustentamos este análisis especialmente en una de las últimas obras de Paulo Freire: "La educación en la ciudad" (1995). Se trata de una compilación de artículos y entrevistas de Paulo Freire, prologado por dos autorizados críticos y seguidores de la obra freireana, Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres. También hemos apelado a la importante obra organizada por Moacir Gadotti: Paulo Freire: Uma biobibliografia" (1996).

1. Ampliar y mejorar el acceso a la escuela de los sectores populares, los principales usuarios de la educación pública.
2. Democratizar todos los aspectos de la escuela, a los efectos de que todos, funcionarios, educadores, alumnos, técnicos educacionales y padres de familia se vinculen en el marco de una planificación autogestionada, pero cuya responsabilidad final está en manos del Estado, quien debe garantizar en última instancia el carácter público y popular de la educación.
3. Aumentar significativamente la calidad de la educación, mediante la construcción colectiva de un círculo interdisciplinario y la formación permanente de la docencia.
4. Como no podría ser de otra manera, tratándose de una gestión dirigida por Paulo Freire, contribuir a la eliminación del analfabetismo de jóvenes y adultos en San Pablo.

En orden a esto cuatro objetivos: ¿cuáles fueron los cambios estructurales introducidos por Freire en la red municipal de enseñanza de la ciudad de San Pablo? Freire se propuso trabajar en los siguientes frentes que podríamos denominar pedagógico-políticos:

- 1) La formación permanente de educadoras y educadores;
- 2) El programa de alfabetización de jóvenes y adultos;
- 3) La práctica de la interdisciplinariedad, expresada en:
 - a) La reformulación del currículo;
 - b) La participación popular en la vida de la escuela, las asocia-

ciones de padres, los consejos de escuela, etc.;

c) Los convenios y negociaciones conjuntas con movimientos sociales de diferente índole.

La formación permanente de educadoras y educadores

Cada vez que Freire hablaba sobre la formación permanente de educadoras y educadores, solía agregar que esto debía realizarse sin manipulación ideológica pero con claridad política, dejando clara la opción progresista de la administración.

La formación de las educadoras y educadores era uno de los programas prioritarios de Freire, quien sostenía que los educadores necesitan de una práctica político-pedagógica seria y competente, que pudiera responder a la nueva fisonomía de la escuela que él buscaba construir. El programa de formación de educadores de la Secretaría se edificaba sobre cinco principios básicos:

1. El educador es el sujeto de su práctica, compitiéndole a él crearla y recrearla;
2. La formación del educador debe instrumentalizarlo para que él cree y recree su práctica a través de la reflexión sobre su cotidiano;
3. La formación del educador debe ser constante y sistematizada, porque la práctica se hace y se rehace;
4. La práctica pedagógica requiere de la comprensión de la pro-

pia génesis del conocimiento, o sea, de cómo se da el proceso de conocer;

5. El programa de formación de educadores es condición para el proceso de reorientación curricular de la escuela;

El programa de formación de educadores tendrá como ejes básicos:

- la fisonomía de la escuela que se quiere, en tanto horizonte de la nueva propuesta.
- la necesidad de suplir elementos de formación básica en los educadores en las diferentes áreas del conocimiento humano.
- la apropiación, por los educadores, de los avances científicos del conocimiento humano que puedan contribuir a la calidad de la escuela que se quiere (Freire, P., 1995: 92-93).

Freire señala para la formación docente una de sus aspiraciones más caras: “la priorización de la relación dialógica en la enseñanza”. Este tiene que ser uno de los ejes fundamentales sobre los cuales se debe apoyar la práctica pedagógica de maestras y maestros. Se trata de una enseñanza que permita el respeto de la cultura del alumno, valorizando el conocimiento que trae el educando, para realizar un trabajo “a partir de” la visión del mundo que éste posee:

“Esta propuesta es muy seria y profunda porque la participación del alumno no debe ser entendida en forma simplista. Lo que propongo es un trabajo pedagógico que, a partir del conocimiento que el alumno trae, que es una expresión de clase social a la cual los educandos pertenecen, haya una superación de lo mismo, no en el sentido de anular ese conociemien-

to o de sobreponer un conocimiento a otro. Lo que se propone es que el conocimiento con el cual se trabaja en la escuela sea relevante y significativo para la formación del educando.

Eso no debe y no puede ser hecho sólo depositando informaciones en los alumnos. Por eso repudio la “pedagogía bancaria” y propongo y defiendo una pedagogía crítico-dialógica, una pedagogía de la pregunta. La escuela pública que deseo es la escuela donde tiene lugar destacado la aprehensión crítica del conocimiento significativo a través de la relación dialógica. Es la escuela que estimula al alumno a preguntar, a criticar, a crear, donde se propone la construcción del conocimiento colectivo, articulando el saber popular y el saber crítico, científico, mediados por las experiencias del mundo.

“Quiero decir que trabajar de esta forma no es la práctica de la escuela brasileña, hoy. Por eso es necesaria una gran inversión en la formación permanente de los educadores para que se pueda revertir la situación existente y conseguir un trabajo donde la relación dialógica suceda de verdad, esto es, de la forma como la comprendo” (Freire, P., 1995: 95-96)

Nunca dejaremos de señalar la importancia que posee la formación de los educadores, sobre todo cuando existe el objetivo de promover una educación democratizadora. Pero debemos pensar en una formación y capacitación seria, es decir, comprometida, crítica, científica y política, que implique para los docentes asumir la fundamental tarea de superar los rasgos bancarios que les ha transmitido y refuerza en ellos diariamente la escuela tradicional. No obstante, no podemos esperar que una formación de este tipo sea promovida por las administraciones educativas de turno. Seríamos demasiado ingenuos si pensáramos algo así. Una formación como la que piensa Freire

no puede venir de regalo, sino que sólo se consigue con lucha.

Según Moacir Gadotti:

“Con este programa Paulo Freire pretendía formar profesores para una nueva realidad pedagógica, considerando sobre todo la autoritaria tradición brasileña. Brasil nació autoritario. Tiene 500 años de tradición autoritaria. Por eso, no es posible esperar que esta realidad pudiera ser superada en pocos años. De ahí que Paulo Freire pusiera a prueba en esta empresa su conocida paciencia pedagógica, con decisión política, competencia técnica, amor y sobre todo con el ejercicio de la democracia. Acabó teniendo un enorme éxito en su tarea” (Gadotti, M., 1996: 97)

Para Freire, la formación del educador va más allá de los cursos de capacitación sobre la democracia. La verdadera formación democrática se da a través de la práctica, de una participación real y concreta. La práctica de la democracia vale mucho más que cualquier curso sobre democracia.

El programa de alfabetización de jóvenes y adultos

Es conocida la preocupación de Freire por la alfabetización de jóvenes y adultos de las clases subalternas. Según narra su biógrafo Moacir Gadotti (1996), antes de asumir la Secretaría de Educación, Paulo Freire ya tenía intención de sugerir al Gobierno Municipal un proyecto de alfabetización. Una vez a cargo de la administración de la Secretaría, Freire propuso en forma casi inmediata un proyecto que se llamó MOVA-SP (Movimiento de alfabetización de la Ciudad de San Pablo). Dicho proyecto fue elaborado y estructurado en estrecha colabora-

ción con los movimientos sociales y populares de la capital que crearon, para ello, el Forum de los Movimientos Populares de Alfabetización de Adultos de la Ciudad de San Pablo.

La Secretaría de Educación, a través de convenios con las entidades integrantes de este Forum, era quien proporcionaba los recursos financieros y técnicos. Le cabía al Forum, junto con la Secretaría, definir los criterios para la concertación de Convenios, en el marco de los cuales las entidades convenientes se responsabilizaban por la creación de los núcleos de alfabetización, locales, materiales didácticos y salarios de los alfabetizadores y supervisores.

Pero es conveniente tener una idea de la problemática de la alfabetización en el San Pablo de los noventa, así como de los conocimientos, objetivos y presupuestos teórico-ideológicos de Freire al respecto. En una entrevista que Freire concediera el 9 de agosto de 1989 a la revista *Convergence*, del ICAE (International Council for Adult Education) de Canadá, se le preguntó:

ICAE: ¿Cómo describiría usted el universo de la población marginada, objeto del Año Internacional de la Alfabetización?

Freire le expuso al entrevistador su preocupación por la población marginada de San Pablo, que él conocía muy bien. En San Pablo, la población de adultos y jóvenes no alfabetizados está constituida, en su mayoría, por migrantes venidos de estados pobres del Norte, Nordeste, y también de la zona rural del interior de San Pablo y Minas Gerais. Son personas que viven generalmente del subempleo o se dedican a profesiones que no exigen preparación específica (por ejemplo, peones de la construcción, sirvientas, empleadas domésticas).

Por lo tanto, según el relato de Freire, su nivel de ingresos es muy bajo, hasta insuficiente para la satisfacción de las necesidades básicas como alimentación y vivienda. Probablemente habitan en favelas y en las autoconstrucciones de la periferia de San Pablo. Consumen gran parte de su tiempo en transporte y casi no usufructúan los servicios o espacios de recreación que tiene la ciudad. Algunas excepciones son: frecuentar, los domingos, la plaza de la Sé o el parque de Ibirapuera, o más recientemente el parque de Carmo (zona este de San Pablo). Gran parte de la población analfabeta está constituida por mujeres, que desarrollan doble jornada de trabajo (Freire, P., 1995: 76-77).

La preocupación de Freire por los sectores subalternos de la población queda patentizada en sus conocimientos y descripciones de las clases populares. Además, como hemos visto, posee una concepción de la alfabetización que va más allá del mero acto instructivo de enseñar a leer y escribir.

No obstante, en las últimas décadas viene surgiendo una preocupación a partir de la realidad en que se encuentran las cada vez mayores camadas de pobres que pueblan el planeta, sobre todo en la región del Tercer Mundo. Esta preocupación quedó reflejada en la pregunta que le hiciera el entrevistador del ICAE:

ICAE: Mucha gente está criticando la Campaña Internacional de Alfabetización y preguntan: ¿para qué aprender a leer y escribir cuando no se tiene casa y comida, lo que es la situación de la mayoría de los no alfabetizados?

Es obvio que la condición de no alfabetizado va acompañada siempre de otras condiciones de carencia, falta de comida, de vestido, de trabajo, de vivienda, de derechos, en fin, se trata de

seres marginados y excluidos. En realidad, los analfabetos son los oprimidos de los que habla Freire. En este caso, si la propuesta educativa no va más allá de la simple enseñanza de la lectoescritura, si la preocupación de los educadores se detiene ahí, entonces, es cierto que no les servirá de mucho a los oprimidos saber leer y escribir, ya que este saber les será de poca utilidad para cambiar sus condiciones estructurales. Si la lectoescritura no es considerada un instrumento, entre otros, para la superación socio-política de sus condiciones de vida adversas, entonces se empobrece mucho como recurso educativo.

La respuesta a la pregunta, como no podría ser de otra manera, estuvo dada en una dirección crítica y liberadora. En principio, Freire siempre mantuvo una visión global y sistémica del problema del analfabetismo. Por lo tanto es necesario avanzar hacia una visión más global y no sectorizada de los derechos sociales y de las luchas de los movimientos populares. Los problemas están interrelacionados (analfabetismo, pobreza, marginalidad, falta de trabajo, de vivienda, etc.) y es importante luchar por la conquista real de los derechos de las mayorías populares. No se trata sólo de enseñar a leer y escribir, es mucho más que eso:

“Cabe resaltar todavía que, para nosotros, el trabajo de alfabetización, en la medida en que posibilita una lectura crítica de la realidad, se constituye como un importante instrumento de rescate de la ciudadanía y refuerza el compromiso ciudadano en los movimientos sociales que luchan por la mejora de la calidad de vida y por la transformación social” (Freire, P., 1995: 77).

Recordemos las dimensiones desarrolladas sistemáticamente por Freire y, entre ellas, la que señala el carácter político de la educación. Desde una concepción realmente política queda claro que la educación no puede ser concebida como la palanca

de la transformación social. Si así lo pensáramos caeríamos en una postura educacionista, en un discurso mistificador de la realidad. La educación es un instrumento importante para cambiar la realidad social y política, pero no es “el” instrumento. Por eso, Freire, desde una postura crítica superadora de cualquier atisbo de ingenuidad o romanticismo, sostuvo en su relato al interlocutor del ICAE que:

“El analfabeto, principalmente el que vive en las grandes ciudades, sabe, más que nadie, cuál es la importancia de saber leer y escribir para su vida como un todo. Sin embargo, no podemos alimentar la ilusión de que el hecho de saber leer y escribir, por sí solo, va a contribuir a alterar las condiciones de vivienda, comida o incluso trabajo. Esas condiciones sólo serán cambiadas por las luchas colectivas de los trabajadores, por cambios estructurales en la sociedad” (Freire, P., 1995: 79).

En el ámbito de la Municipalidad de San Pablo, en 1990, Paulo Freire dio comienzo al Movimiento de Alfabetización MOVA-SP, conjuntamente con los grupos populares que ya desarrollaban trabajos de alfabetización, así como junto a otros sectores, tales como las iglesias y universidades, que pudieran unirse a la tarea de crear 2.000 núcleos de alfabetización, atendiendo a más de 60.000 personas. Los objetivos generales definidos por la administración Freire para el proyecto MOVA-SP, fueron los siguientes:

1. Reforzar y ampliar el trabajo de los grupos populares que ya trabajan con alfabetización de adultos en la periferia de la ciudad.
2. Desarrollar un proceso de alfabetización que posibilite a los educandos una lectura crítica de la realidad.

3. A través del Movimiento de Alfabetización, contribuir al desarrollo de la conciencia política de los educandos y educadores comprometidos.

4. Reforzar el incentivo a la población popular y a la lucha por los derechos sociales del ciudadano, resaltando el derecho básico a la educación pública y popular.

Comenta Moacir Gadotti, que el proyecto, iniciado efectivamente en enero del 90, tuvo una gran repercusión tanto en la ciudad de San Pablo como en otros estados, precisamente por la propuesta de fortalecimiento de los movimientos populares. Fue uno de los raros ejemplos de relación efectiva y prometedora entre la sociedad civil y el Estado. No obstante, dice Gadotti, esta relación no siempre suele ser armoniosa y, en este caso, no faltaron las tensiones. Aunque las negociaciones y tensiones son condiciones necesarias para un trabajo conjunto entre el Estado y los movimientos populares.

Son interesantes los datos evaluativos proporcionados por Moacir Gadotti respecto de este proyecto, los que también pueden servirnos para comprender el significado que tuvo la actuación general de Paulo Freire en la administración de la Secretaría de Educación.

Según Gadotti, lo que más interesaba a los fundadores y promotores del proyecto MOVA, así como a los sectores populares que lo sustentaban, era que el trabajo tuviera continuidad como parte integrante del sistema municipal de educación. Sin embargo, esto no ocurrió. En 1993, la nueva administración que asumió en la Secretaría Municipal de Educación, interrumpió este movimiento. El nuevo Secretario de Educación declaró el 20 de mayo de 1993, al diario Folha de Sao Paulo: "los valores

de la administración del PT, no son los valores que nosotros queremos para la educación de los alumnos”. Si bien el 13 de abril de 1993 una manifestación con más de cinco mil personas reivindicaba la continuidad de MOVA-SP, el nuevo Secretario respondió que la protesta tenía un sesgo político-partidario. A pesar de todos los esfuerzos de alumnos y profesores, el MOVA-SP se terminó por causa de la vieja tradición que, según Gadotti, es uno de los factores que explica el atraso educacional del Brasil: la “discontinuidad administrativa”, que caracteriza la administración pública brasileña en todos sus niveles³².

A pesar de la suspensión del proyecto y la discontinuidad administrativa, el programa MOVA-SP fue evaluado positivamente por sus organizadores, tanto en los estudios realizados por los investigadores cuanto por los observadores extranjeros. Ello sirvió de referencia para otras experiencias y se constituyó en un proceso muy significativo de formación para todos los que lo promovieron.

Tratándose de un inspirador y promotor como Freire, debemos pensar al MOVA-SP como parte de una estrategia de acción cultural orientada al rescate de la ciudadanía, que se expresa en la formación de líderes políticos y personas con mayor capacidad de autonomía intelectual, en tanto multiplicadores de una acción social liberadora. El MOVA-SP, dice Gadotti, estaba con

³² Vale comentar que esta “discontinuidad administrativa” también es un mal de la Argentina. Los puestos de conducción son siempre políticos y no se respeta lo hecho por los antecesores. De poco vale la idoneidad técnica, la capacidad intelectual y científica, la profesionalidad y la trayectoria de los funcionarios, cuando lo que está en juego es “ocupar políticamente” los puestos de conducción. Pareciera que estamos siempre comenzando de nuevo. En el ámbito educativo esto es harto evidente. Un simple cambio de administración echa por tierra cualquier programa o proyecto hecho con anterioridad, sin que nadie se preocupe por evaluar su calidad y las consecuencias que acarreará su suspensión.

tribuyendo con ese objetivo al fortalecer los movimientos sociales populares y establecer nuevas alianzas entre la sociedad civil y el Estado.

El sentido freireano de la interdisciplinariedad

Una visión totalizadora como la de Freire no podía dejar de dar entrada a la idea de la interdisciplinariedad. Por eso, se trata de un concepto que debe relacionarse con la visión holística (dialéctica) y sistémica de la pedagogía de Paulo Freire. El concepto de interdisciplinariedad tiene que ver con las necesarias relaciones existentes entre teoría y práctica, contexto concreto y contexto teórico, lectura del mundo y lectura de la palabra. Este concepto excede, en Freire, el enfoque meramente didáctico, ya que se orienta, por un lado, a la superación del estrecho carácter disciplinario de la organización de los saberes y los conocimientos de la escuela tradicional y, por el otro, a la superación del tradicional aislamiento y desarticulación de dicha institución respecto de los problemas sociales y políticos.

El objetivo de la interdisciplinariedad es articular saberes, conocimientos, vivencias, escuela, comunidad, ciudadanía, medio ambiente, etc., lo que, en la práctica, se traduce en un trabajo colectivo, solidario y político, ya que es preciso exigir y presionar al Estado para que cumpla con su deber, tarea eminentemente política, aunque no necesariamente partidaria.

Para Gadotti, que participó activamente en varios tramos del proyecto educativo de Freire:

“El objetivo fundamental de la interdisciplinariedad es experi-

mentar la vivencia de una realidad global que se inscribe en las experiencias cotidianas del alumno, del profesor y del pueblo y que, en la escuela tradicional, está compartimentalizada y fragmentada” (Gadotti, M., 1996: 102).

La integración de los saberes escolares con los de la vida de los alumnos es un primer tramo del proceso interdisciplinario. Se trata de una selección y organización de los contenidos programáticos de la educación donde no sólo intervienen los expertos ministeriales, sino que participan diversos especialistas académicos universitarios en el marco de una consulta comunitaria y popular.

La práctica de la interdisciplinariedad también se expresó en la participación de la comunidad toda, del pueblo, en la vida de las escuelas, a través de las asociaciones de padres, los consejos de escuela deliberativos, no sólo consultivos y, en fin, la vinculación de las instituciones escolares con movimientos sociales de diferente índole, así como con los centros de producción de saber que son las universidades.

Esta práctica de la interdisciplinariedad, quedó expresada en la administración Freire, a través de las siguientes acciones:

- a) La reformulación del currículo;
- b) La participación popular en la vida de la escuela, las asociaciones de padres, los consejos de escuela, etc.;
- c) Los convenios y negociaciones conjuntas con movimientos sociales de diferente índole.

La reforma curricular

La creación de una escuela pública popular supone, entre otras cosas, una reformulación curricular profunda. Los fundamentos de la estrategia que Freire con su equipo diseñaron para conseguirlo, quedó resumida en una frase del propio Freire: *“Nadie democratiza la escuela solo, a partir del gabinete del secretario”* (Freire, P., 1995: 51).

La estrategia de Freire se basó en la participación y asesoría de profesores de diferentes universidades. Pero ya antes de tomar la conducción de la Secretaría, Freire tuvo varios momentos de reflexión en torno a la reformulación curricular. Posteriormente, en enero y febrero de 1989, con grupos de especialistas de primer nivel, profesores y profesoras de la Universidad de San Pablo, de la Pontificia Universidad Católica de San Pablo y de la Universidad Estatal de Campinas, discutió teoría del conocimiento y educación, arte y educación, ética y educación, sexualidad y educación, derechos humanos y educación, deportes y educación, clases sociales y educación, lenguaje, clases sociales, ideología y educación.

Pero no estaba en el ánimo de Freire, lo que sería contradictorio con su filosofía pedagógico-política, “extender” meramente un paquete de contenidos o receta curricular a las escuelas, maestras y maestros:

“Por convicción política y razón pedagógica rechazamos los paquetes con recetas para ser seguidas al pie de la letra por los educadores que están a la base” (Freire, P., 1995: 50).

Para Freire la universidad tiene una responsabilidad social que

cumplir respecto de los demás niveles de la enseñanza. Además, el acercamiento de la universidad a la escuela, le permite a la propia universidad apropiarse de un conocimiento de la realidad que le puede ser muy útil para repensar su enseñanza y su investigación.

A partir de estos fundamentos y estrategias, la administración Freire creó una Comisión de Reorientación Curricular para promover la preparación del Movimiento de Reorientación Curricular que posteriormente desarrolló sus actividades junto con las escuelas y la comunidad educativa.

Por supuesto que la reformulación curricular se hacía en el marco de un proyecto pedagógico político de signo popular. Aquí entra en juego el carácter político de la educación, ya que todos los proyectos pedagógicos son explícitamente políticos y están empapados de ideología, aunque este hecho se intente enmascarar en un discurso aparentemente neutro. El asunto, para Freire, es saber a favor de qué y de quién, contra qué y contra quién se hace la política de la que la educación jamás puede prescindir:

“La discusión fundamental es política. Tiene que ver con qué contenidos enseñar, a quién, en favor de quién, contra qué, contra quién, cómo enseñar. Tiene que ver con quien decide sobre qué contenidos enseñar, que participación tienen los estudiantes, los padres, los maestros, los movimientos populares en la discusión en torno de la organización de los contenidos programáticos. Ésta es exactamente una de las preocupaciones nuestras y de las que hablé antes, en el esfuerzo que hacemos para la reformulación del currículo en las escuelas municipales de la ciudad de San Pablo” (Freire, P., 1995: 53).

Pero ningún plan de estudios, en una perspectiva realmente democrática, se cambia de la noche a la mañana. Se trata básicamente de un arduo proceso de consensos. Primero porque no puede ser realizado autoritariamente de arriba hacia abajo, a partir de la sola voluntad de expertos iluminados. La transformación curricular elaborada exclusivamente por especialistas de gabinete, además de constituir, dice Freire, una contradicción inaceptable desde el punto de vista de una administración democrática, no es eficaz.

Por otro lado, ninguna reformulación curricular puede tener éxito, y esto parece no haber sido comprendido por nuestros administradores políticos y expertos en educación, sin un proceso paralelo de formación docente de carácter permanente. No es posible cambiar contenidos de una forma progresista sin cambiar hábitos de enseñanza tradicionales consolidados a través de décadas. Sería incongruente y, además, poco efectivo.

La reformulación curricular desde una perspectiva progresista, entonces, si bien debe partir de la tarea de selección y organización de los contenidos programáticos realizada por los especialistas en educación, no obstante, debe estar mediada por:

- La valorización del conocimiento que traen los alumnos a la escuela, articulando el saber popular y el saber crítico, científico, mediados por las experiencias del mundo.
- La incorporación de la visión del mundo del alumno, como parte del proceso educativo.
- La priorización la relación dialógica en la enseñanza, que permite el respeto de la cultura del alumno.
- La consulta y asesoría de las cátedras universitarias, a partir

partir de entender el papel y la responsabilidad que les cabe a estos centros de saber respecto de la escuela.

La participación del pueblo en la vida escolar

En cuanto a la participación de la gente, del pueblo, en la vida de la escuela, la administración Freire promovió básicamente dos tipos de instancias o acciones principales, orientadas a que los directivos de las escuelas, las maestras y los maestros puedan conocer lo que la población quiere de la escuela, así como sus críticas respecto de la misma:

1. La instalación en todas las escuelas de los Consejos de Escuela con carácter deliberativo. Estos consejos eran actuantes y participaban efectivamente de las decisiones y realizaciones de la escuela.
2. Las plenarias pedagógicas, grandes encuentros que se hacían los sábados entre dirigentes de la SME (Secretaría Municipal de Educación) y la comunidad.

“Las plenarias pedagógicas son grandes encuentros que se hacen los sábados entre dirigentes de la SME de las más diferentes instancias y la comunidad. En el primer semestre tuvimos dos de esas plenarias: una que reunió a la población popular de la Zona Este y otra que discutió con población popular del área céntrica de la ciudad. Además de estos dos grandes encuentros, registrados en video, he aceptado, con gusto, invitaciones para discutir con comunidades diversas, a petición de las escuelas, de los Núcleos de Acción Educativa o incluso por iniciativa y organización de la propia población” (Freire, P., 1995: 97).

La relación de la escuela con movimientos sociales

Al mes de asumir como Secretario de Educación Freire fue entrevistado por la Revista Scola Nova (San Pablo, 26 de febrero de 1989). En ella comenta que ya estaba trabajando un equipo intersecretarial – Secretaría de Cultura, Secretaría de Educación, Secretaría de la Salud, Secretaría de la Vivienda, Secretaría de Bienestar Social, Secretaría del Deporte- en relación directa con movimientos sociales en la elaboración de proyectos de educación popular. El punto de partida de uno de esos proyectos era una investigación participante que, según Freire, les mostraría una especie de repertorio de las ansias, de los sueños, de los deseos de la población del área donde se hiciera la investigación (Freire, P., 1995: 38).

En una entrevista que se le hiciera el 15 de agosto de 1989, a siete meses de haber asumido, se le preguntó cuáles eran sus planes para los próximos seis meses. Esto es lo que contestó:

“Para los próximos seis meses tengo como metas:

- Dar continuidad a la administración por colegiados, procurando hacer realidad las ideas de representatividad y participación.
- Ampliar el trabajo de la SME junto a los Núcleos Regionales de Planificación e intensificar las plenarias pedagógicas posibilitando mayor participación de la población organizada en las decisiones educacionales.
- Desencadenar, junto a las escuelas, el trabajo de Reorientación Curricular, promoviendo discusiones organizadas con to-

dos los educadores del sistema.

- Ampliar la autonomía de la escuela posibilitando la descentralización del presupuesto para las escuelas, ampliando el adelanto directo de dinero que pueda ser administrado por las propias escuelas.

- Estimular la autonomía pedagógica de las escuelas permitiendo que las mismas elaboren sus planes de trabajo y presenten proyectos que vayan a mejorar la calidad de la escuela.

- Implantar en diez escuelas, con garantía de expansión para todas las demás, hasta el final de la administración, un trabajo interdisciplinario con el apoyo de los Núcleos de Acción Educativa de los equipos de la Dirección de Orientación Técnica de la SME y con la asesoría de los profesores de las universidades.

- Establecer selección de prioridades en la atención a la demanda y destinar recursos presupuestarios, humanos y materiales necesarios.

- Desarrollar los programas de formación permanente de personal, con múltiples modalidades, priorizando la formación permanente de alfabetizadores y de maestras de educación infantil y de 5to. año; dar oportunidad a los educadores del sistema, en general, de frecuentar programas que actualicen la formación básica señalados por las directrices de esta Secretaría.

- Promover concursos para los que están en condiciones de ser funcionarios y profesores de los niveles I y II.

- Continuar las obras de construcción de ocho escuelas nuevas.

- Continuar la reforma de 39 escuelas iniciada en el primer se-

mestre.

- Proveer a las escuelas de los conjuntos de escritorios necesarios y demás materiales básicos para el trabajo escolar.
- Promover el desarrollo y el acompañamiento de los Consejos de escuela y de los gremios libres.
- Continuar con la participación en trabajos intersecretariales, garantizando una acción integrada de diferentes secretarías.
- Preparar una acción organizada para el surgimiento, en 1990, del proyecto Mova-SP, que se constituirá en una gran acción, con el objeto de disminuir significativamente el número de adultos analfabetos en la ciudad de Sao Paulo.

“En síntesis, hay muchos planes que, de manera coordinada, estarán dirigidos al cambio de la escuela y a la formación permanente de los educadores” (Freire, P., 1995: 100 a 102).

Este es, en una apretada síntesis, el proyecto de Paulo Freire en una intendencia socialista de una megalópolis latinoamericana, como San Pablo. Hay varios elementos que debemos tomar en cuenta para el análisis. En primer lugar, que se trata de un proyecto democrático bien fundado e intencionado, pero a sabiendas de que entre las intenciones y las realizaciones siempre suele haber un trecho importante. Sobre todo tratándose de la cultura escolar tradicional, tan fuertemente refractaria a todo tipo de cambios, principalmente aquellos que tienen que ver con una mayor democratización y participación popular.

Freire aquí, de alguna manera, rema a favor de la corriente (una administración comunal socialista), aunque es cierto que

lo está haciendo en una sociedad capitalista (Brasil) sometida, como la mayoría de las latinoamericanas, a la trampa de la deuda externa, las imposiciones del sistema financiero local-mundial y los condicionamientos impuestos por la potencia hegemónica de la región, los EE.UU.

También observamos que la base de su proyecto está en concebir (diseñar) la escuela desde la filosofía pedagógico-política de la educación popular, y no de hacer educación popular en el sistema público de educación establecido. Freire es aquí un arquitecto, un diseñador, con muchos problemas para la ejecución por cierto, pero con las manos libres para innovar y hacer lo que creyera más conveniente.

Pero es muy diferente intentar hacer educación popular “en” el sistema escolar establecido, es decir, en la escuela tradicional de una sociedad democrática neoliberal y en una administración del mismo signo. Digamos que no es lo mismo intentar hacer educación progresista con una cuota de poder, como la que tenía Freire, que intentar hacerlo sin ninguna. Aún así Freire era consciente de que remaba contra la corriente:

“Sería impensable que profesores progresistas empezaran a movilizar a sus compañeras y compañeros, a sus alumnos, a los celadores, las cocineras, los vigilantes, en una administración reaccionaria, autoritaria, en el sentido no sólo de protestar contra el arbitrio y el abuso de poder de la propia administración, sino de instaurar un régimen de gestión democrática. Y que lo hicieran sin ninguna reacción inmediata del poder.

Sin embargo, el hecho de que estas prácticas y otras de naturaleza similar no puedan realizarse en forma abierta, plena y libre no significa que su imposibilidad sea absoluta. Toca a las

educadoras y los educadores progresistas, armados de claridad y decisión política, de coherencia, de competencia pedagógica y científica, de la necesaria sabiduría que percibe las relaciones entre tácticas y estrategias, no dejarse intimidar.

“Toca a ellos y a ellas elaborar su miedo y crear con él el valor con el cual enfrentarse al abuso de poder de los dominadores. Les toca, por último, realizar lo que es posible hoy, para que mañana se concrete lo que hoy es imposible. Les toca, finalmente, basados en esos saberes, hacer educación popular, en el cuerpo de una red bajo el comando autoritario antagónico” (Freire, P., 1996: 111-112).

Sabemos – porque lo contó en sus charlas (Buenos Aires, 1993)- que su propuesta tuvo una fuerte oposición por parte de los sectores conservadores e, incluso, por parte de la docencia. Por otro lado, conocemos las enormes dificultades que conlleva la transformación de una docencia impregnada por años de la cultura escolar tradicional.

Pero ni aún en el marco de una administración progresista, como la que tuvo Freire en la Secretaría de Educación de San Pablo, es posible cambiar las cosas de la noche a la mañana. Todo lleva mucho tiempo, porque todo debe ser consensuado:

“En el gobierno municipal, aprovecho el poder que de él proviene para realizar, por lo menos, parte del viejo sueño que me anima. El sueño de cambiar la cara de la escuela. El sueño de democratizarla, de superar su elitismo autoritario, que sólo se puede hacer democráticamente. Imagine usted si yo pretendiese superar el autoritarismo de la escuela autoritariamente” (Freire, P., 1995: 85).

Se trata siempre de un trabajo político, que excede con mucho la cuestión didáctica, la problemática metodológica, que son temas meramente instrumentales y no decisivos. Ocurre que sin objetivos claros los instrumentos no sirven para nada. Esto es lo que nos quería decir Freire cuando se refería a que no venía a traernos recetas.

Si la lucha en el marco de una administración progresista tiene proporciones de enorme complejidad, imaginemos lo que será dentro de una reaccionaria:

“Hay obstáculos de toda clase que retardan la acción transformadora. El montón de papeles que ocupan nuestro tiempo, los mecanismos administrativos que impiden la marcha de los proyectos, los plazos para esto, para aquello, que Dios nos ayude. De hecho, la burocracia que está ahí perjudica incluso a las clases dominantes, pero, al final, en tanto dominantes, terminan por ajustar la máquina burocrática a sus intereses. Lo difícil es poner esta burocracia al servicio de los sueños progresistas de un gobierno popular que no es populista” (Freire, P., 1995: 85) (...) *“Nadie en una perspectiva democrática, cambia los planes de estudio de las escuelas de lunes a martes. Autoritariamente hecha, de arriba abajo, a partir de la voluntad de especialistas iluminados, la transformación curricular, además de constituir una contradicción inaceptable desde el punto de vista de una administración progresista, no es eficaz”* (Freire, P., 1995: 43-44).

Si estos son los obstáculos que existen trabajando respaldados por una administración democrático-progresista, imaginemos lo que puede resultar hacerlo sin ese respaldo, es decir, en el marco de una administración reaccionaria en una sociedad neoliberal. Por eso, sin participar en la lucha por conseguir transformar las administraciones reaccionarias en progresis-

tas, y no sólo en los niveles municipal y provincial, sino fundamentalmente en los niveles nacional y regional, no es mucho lo que progresaremos en la transformación de la educación.

Esto no quita, por supuesto, ya que pensamos el problema en forma dialéctica, que no debemos dar una lucha desde nuestros lugares naturales de trabajo, pero por supuesto articulada con otros espacios y movimientos sociales que estén en lo mismo. Pero esperar a que cambien las condiciones para transformar a la educación, o esperar que cambie la educación para transformar las condiciones, es no haber entendido los principales fundamentos de la propuesta de Freire, es no haber comprendido el carácter dialéctico de la relación educación-sociedad. La realidad no cambiará por sí sola sin nuestra intervención.

Finalmente, es importante preguntarnos en qué medida la administración Freire logró los objetivos propuestos. En este sentido es importante recordar lo que dice Moacir Gadotti respecto de la “discontinuidad administrativa” típica de Brasil. Por eso, hablar de éxito o de fracaso no es fácil, ya que la transformación social y educativa democrática es un proceso que lleva décadas y no se puede concretar en sólo dos años y medio, que fue lo que duró la administración Freire.

No obstante, lo hecho por Freire es una luz en el camino, que puede y debe inspirarnos para reinventarlo en los diferentes contextos latinoamericanos a partir de la premisa del inédito viable, es decir, intentando hacer posible lo imposible.

Conclusiones generales y prospectiva

Hemos mostrado que la propuesta pedagógico-política de Paulo Freire entendida como un sistema, aunque abierto, no significa concebirlo como un aparato o estructura ortodoxa, rígida, partidaria, doctrinal o dogmática, sino todo lo contrario. Hablamos del carácter sistémico de su propuesta, porque se trata de:

- Una concepción totalizadora (holística), en la cual las diferentes partes, como por ejemplo los métodos, encuentran su pleno significado en el marco filosófico-político de su concepción general. Su famoso “método” de alfabetización es un ejemplo claro de este hecho.

- La firme unidad existente entre los principios y los métodos, en la que se destaca el importante papel que cumple la lógica de la coherencia como principal elemento de cohesión sistémica.

- Una concepción pedagógica que, lejos de ser autónoma o pretendidamente original, cobra vida y sentido en el marco de una ética y filosofía esencialmente humanistas, que dan lugar a una comprensión estratégica del entramado político conflictivo en el que se conforman las sociedades y el mundo.

- Una comprensión totalizadora y humanista del mundo, en el marco de la cual la educación es un instrumento, entre otros, para la transformación progresista de las sociedades y del mundo.

A su vez, el sistema es abierto porque:

- Se funda en principios filosóficos humanistas que, por su propia naturaleza, impiden cualquier deslizamiento hacia posiciones autoritarias, dogmáticas, doctrinarias o fundamentalistas. Sobre la base de estos principios Freire fundamenta y asume su firme adhesión a posiciones radicalmente democráticas en lo social, político y educativo. Asumir los supuestos de una democracia radical nos impide deslizarnos hacia posiciones autoritarias, paternalistas o manipulativas. Esto quiere decir que tanto la ingeniería social, cuanto la política o la educativa, deben ser elaboradas y desarrolladas a partir de una continua búsqueda de consensos.

- Se sustenta en la relación dialéctica teoría-práctica, con lo cual la teoría no se convierte en un cuerpo fijo de conceptos, sino que se ve continuamente reformulada por su confrontación con la experiencia. En el sistema pedagógico-político de Paulo Freire no es la realidad quien deba adecuarse a la teoría, sino que es la teoría la que continuamente busca su acuerdo con la realidad.

- Se sostiene en una concepción abierta de la historia, en la que se destaca el papel de la subjetividad como elemento fundamental de la transformación social. Una concepción abierta de la historia convierte al futuro en una instancia problemática, es decir, abierta a la posible actuación transformadora de los hombres y mujeres que pueblan el planeta. Precisamente con el concepto de “inédito viable”, Freire alude a la posibilidad de que los individuos y los grupos imaginen las instancias transformadoras viables, es decir, las que les permiten cada uno de los contextos concretos en los que se encuentran necesariamente insertos. Nadie hace lo que le da la gana en la historia, sino sólo lo posible, lo viable en un momento, situación o época determinada.

Sobre la base de estos principios y supuestos Freire fue desarrollando la praxis de su actuación pedagógico-política, expresada tanto en sus programas de alfabetización de jóvenes y adultos, cuanto en el delineamiento del proyecto político-educativo de una escuela pública y popular, que puso en práctica en la Secretaría de Educación de San Pablo entre los años 1989-1991.

Cada día queda más claro en América latina que los problemas que nos aquejan no son específicamente sociales, ni políticos, ni económicos, ni culturales, ni educativos, sino que encuentran su raíz en la ausencia de un proyecto global autónomo, propio de la región y los países que la componen. Pero para conseguirlo, en una época en la que la unificación integral del planeta se ha convertido en un destino prácticamente inevitable, debemos imaginar y decidir en qué tipo de mundo queremos vivir: en uno injusto, desigual y falto de solidaridad, o, por el contrario, en uno humano, es decir, justo, igualitario y solidario, en donde, como decía Paulo Freire, sea posible amar.

Precisamente, el sistema de pensamiento pedagógico-político de Paulo Freire se expresa como una concepción filosófico-política que asume el problema central que nos aqueja, y que lo hace con verdadero espíritu filosófico, es decir, radical. Y este problema no es otro que la imaginación y definición del mundo en que queremos vivir y de cómo y de qué manera tenemos que luchar para conseguirlo. Por eso, en el sistema de pensamiento pedagógico-político de Paulo Freire la educación no es el problema central, sino sólo un instrumento importante, entre otros, para llevar adelante la lucha por la transformación social, cultural, económica y política.

El sistema pedagógico-político abierto de Paulo Freire no sólo es un paradigma inspirador para la transformación de la reali-

dad latinoamericana o de las regiones del Tercer Mundo, sino también para la transformación del mundo. En un planeta unificado como el que nos toca vivir, la liberación de las regiones y de los países es impensable sin la liberación del mundo todo, de la humanidad.

Y si el objetivo al que realmente damos prioridad es la liberación del mundo, de la humanidad, ya que tanto los dominadores cuanto los dominados “son menos” en un mundo injusto y desigual, el aporte del sistema pedagógico-político abierto de Paulo Freire no es algo que sólo merezca ser pensado, sino que es una invitación ineludible a la urgente tarea de re-inventarlo.



Bibliografía

APPLE, M., (1989): Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Barcelona: Paidós y M.E.C.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1998): Homenaje a Paulo Freire. Revista N° 265. Barcelona: Editorial Praxis.

FREIRE, P., (1970): Pedagogía del oprimido. México: Siglo Veintiuno Editores.

FREIRE, P., (1973): ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México: Siglo Veintiuno Editores.

FREIRE, P., (1977): Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. México: Siglo Veintiuno Editores.

FREIRE, P., (1985): Reflexión crítica sobre las virtudes del educador. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.

FREIRE, P., (1986): Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez. Buenos Aires: Ediciones la Aurora.

FREIRE, P., (1990): La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidós y M.E.C.

FREIRE, P., (1993): Pedagogía de la esperanza. México: Siglo Veintiuno Editores.

FREIRE, P., (1994): Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo Veintiuno Editores.

FREIRE, P., (1995): La educación en la ciudad. México: Siglo Veintiuno Editores.

FREIRE, P., (1996): Política y Educación. México: Siglo Veintiuno Editores. FREIRE, P., (1997): A la sombra de este árbol. Barcelona: El Roure.

FREIRE, P., (1998): Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo Veintiuno Editores.

GADOTTI, M., (organizador) (1996): PAULO FREIRE: UMA BIO-BIBLIOGRAFIA. San Pablo: Cortez editora. UNESCO. Instituto Paulo Freire.

GADOTTI, M., (2000): Escola Cidadã. Brasil: Cortez editora.

GIROUX, H., (1990): Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós y M.E.C.

LENS, J. L. y YAGÜE, J. R., (1986): La crisis de la educación de adultos. ¿Tecnocracia o participación? Buenos Aires: Editorial Búsqueda.

MARCOS, S., (2001): La dignidad rebelde. Conversaciones con Ignacio Ramonet. Buenos Aires: Le Monde diplomatique, "el dipló".

MONCLÚS, A., (1988): Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. Nuevos planteamientos en educación de adultos. Barcelona: Editorial Anthropos.

POPPER, K. R., (1957): La sociedad abierta y sus enemigos. Barcelona: Paidós.

TORRES, C. A., (1978): Entrevistas con Paulo Freire. México: Ediciones Gernika.

VENTORIM, S., PIRES, M., CASTRO DE ALIVEIRA, E., (organizadores) (2000): Paulo Freire: A práxis Político-Pedagógica do Educador. Victoria: EDUFES.

Agradecimientos:

A mis colegas del NEES
(Núcleo de Estudios Educativos y Sociales)
de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad
Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

A mi esposa Cristina y mi hijo Antonio,
que siempre me acompañan en todo lo que hago.

Convocatoria:

HACIA UN GRUPO CRÍTICO
DE EDUCADORES Y EDUCADORAS
COMPROMETIDOS CON UNA TRANSFORMACIÓN
SUSTANTIVAMENTE DEMOCRÁTICA
DE LA EDUCACIÓN.

José Luis Lens Fernández

jllens@gmail.com

Skype: jllens

Quedo abierto al diálogo y al intercambio
con todos aquellos docentes
que hayan sentido que este libro
les aportó algo para transformarse
y transformar la educación.

Índice

El proyecto utópico de Freire	7
Presentación	11
La praxis pedagógica de Paulo Freire como sistema	15
La importancia de comprender la praxis pedagógica de Paulo Freire como sistema	15
El carácter abierto del sistema freireano	26
Las dimensiones de la educación como ejes del sistema	29
El sistema pedagógico de Paulo Freire como una conjunción coherente de círculos concéntricos	34
La dimensión axiológica de la educación	42

El carácter dialógico de la educación	43
Educar para la libertad	52
Educar en la esperanza	59
El carácter abierto de la historia	63
La utopía como fundamento del diálogo	67
La dimensión política de la educación	70
La imposibilidad de una educación neutra	71
Dominadores y dominados	75
Educación y poder	77
Lo que puede y no puede la educación	80
La apuesta por la sustantividad democrática	83
Una opción política trascendente: crítica los dos grandes sistemas políticos (neoliberalismo y socialismo)	86

**La dimensión
gnoseológica
de la educación
97**

La educación entendida como
una situación gnoseológica
98

**La dimensión
metodológica
de la educación
111**

Los errores metodológicos tienen
un trasfondo ideológico
112

La importancia de la comprensión
de los “límites”
113

La educación dialógica como marco de
significación del método de alfabetización
de Paulo Freire
116

Los límites de la didáctica
123

La organización de la tarea educativa dialógica:
sus posibilidades y límites en los marcos
institucionales tradicionales
125

La selección, elaboración y organización
de los contenidos programáticos de la educación
132

El tratamiento pedagógico-didáctico
de los contenidos
145

La importancia de poner en juego
los saberes, problemáticas y expectativas
previas de los educandos
152

La práctica pedagógica de la selección y elaboración
de textos. La promoción de la lectura crítica
154

Acreditación y evaluación
162

Las cualidades básicas de la educadora
y el educador progresistas
166

**La escuela pública popular o escuela ciudadana:
sus posibilidades y límites
en sociedades neoliberales**
168

Los fundamentos histórico-políticos
de la escuela tradicional
y el proyecto educativo freireano
168

La praxis pedagógica de Paulo Freire
como fundamento de la escuela pública popular
175

Paulo Freire y la escuela ciudadana
177

La escuela pública popular de Paulo Freire	191
Paulo Freire como Secretario de Educación de la ciudad de San Pablo (1989-1991)	191
La formación permanente de educadoras y educadores	201
El programa de alfabetización de jóvenes y adultos	204
El sentido freireano de la Interdisciplinariedad	211
La reforma curricular	213
La participación del pueblo en la vida escolar	216
La relación de la escuela con movimientos sociales	217
Conclusiones generales y prospectiva	225
Bibliografía	230

Este libro
se termino de imprimir
en el año 2013