

Paulo Freire. La Educación como Instrumento para la Justicia Social

Paulo Freire. Education as an Instrument to Reach Social Justice

Paulo Freire. A Educação como Instrumento para a Justiça Social

Emilio Lucio-Villegas
Universidad de Sevilla

Este artículo presenta las ideas principales del pensamiento de Paulo Freire. Se ha seguido para ello una estructura tradicional para desarrollar brevemente las propuestas del autor: un recorrido por la vida y la bibliografía y la presentación de los elementos considerados esenciales en su obra. La última parte está dedicada a discutir sobre la actualidad del pensamiento de Freire en relación a cuestiones como la ciudadanía y la Justicia Social. El texto termina analizando la utilidad de sus aportaciones si asumimos una perspectiva crítica y reflexiva.

Descriptor: Ciudadanía, Concientización, Diálogo, Participación, Justicia social.

This article presents the main ideas of Freire's thought. It can be considered a traditional presentation to briefly develop life and works, and his main ideas. The last section is devoted to discuss about the actuality of Freire's ideas in relation to issues such as citizenship and Social Justice. The article ends analysing the usefulness of his contributions if we assume a critical and reflexive perspective.

Keywords: Citizenship, Conscientization, Dialogue, Participation, Social justice.

Este artigo apresenta as ideias principais do pensamento de Paulo Freire. Seguiu-se para isso uma estrutura tradicional para desenvolver brevemente as propostas do autor: um percurso pela vida e a bibliografia e a apresentação dos elementos considerados essenciais em sua obra. A última parte está dedicada a discutir sobre a atualidade do pensamento de Freire em relação a questões como a cidadania e a Justiça Social. O texto termina analisando a utilidade de suas contribuições se assumirmos uma perspectiva crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Cidadania, Conscientização, Diálogo, Participação, Justiça social.

Introducción

Es difícil imaginar la educación, y menos aún la educación de personas adultas, en el siglo XX sin considerar la influencia de Paulo Reglus Neves Freire. El trabajo de Freire se extiende desde finales de los años 50 del pasado siglo hasta su fallecimiento en 1997, con el cambio de milenio llamando a la puerta. Su influencia es decisiva en el panorama educativo internacional y Freire puede ser considerado el más conocido representante de lo que se denomina, usando una terminología muy anglosajona, Educación Radical de Adultos o simplemente Educación Popular: una batalla por la justicia social desde la educación. Este elemento es distintivo del trabajo de Freire y recupera hoy toda su actualidad y su necesidad en un momento en que los derechos de ciudadanía son puestos en duda, el aumento de las desigualdades parece imparable y las situaciones de injusticia y desamparado se han convertido en territorio común en nuestras sociedades.

Partiendo de esta premisa, la estructura de este artículo es bastante tradicional a la hora de acercarnos al pensamiento de un autor determinado. En primer lugar, haré un breve recorrido sobre la vida de Freire y sobre sus obras principales. Sin entrar en profundidades, me parece que tanto el recorrido vital como una cierta clasificación de su extensa obra pueden ofrecer algunas pistas para acercarnos a sus ideas y, en concreto a aquellas que más se relacionan con las de ciudadanía y justicia social como una contante en su pensamiento.

Más adelante trataré de centrarme en otros elementos que caracterizan la obra de Freire, lo que se puede considerar como los conceptos esenciales de su pensamiento. Por último, intentaré conectar esos conceptos con la situación actual y en concreto con unos elementos siempre presentes en la obra del autor: la constante lucha porque las personas adquieran y ejerzan la condición de ciudadanía y el desarrollo de las ideas de justicia social. En el fondo, todo ello está presente en la obra de Freire que, como Mayo (1999) señala, constituye un proyecto educativo que es un proyecto político.

1. Relatos sobre la Vida

De forma básica y sucinta, el recorrido vital de Freire puede considerar tres grandes períodos. El primero se cierra en 1964 con el golpe militar en Brasil (Rubens, 2000). Su trabajo fundamental está ligado a la alfabetización dentro de la División de Educación y Cultura de la Prefectura de Recife, esta experiencia es fundamental como germen para sus primeros trabajos y, principalmente, para Pedagogía del Oprimido que puede considerarse no sólo la gran obra magna de esa época, sino la referencia general de toda su teoría educativa.

La segunda etapa de este recorrido comienza, precisamente, tras el golpe de estado. El exilio lo lleva a Bolivia, Chile, Estados Unidos y finalmente a Ginebra para trabajar en el Departamento de Educación del Consejo Mundial de las Iglesias. Esta última etapa en Ginebra es fundamental para conocer y entender el proceso de reconocimiento internacional de la figura de Freire. Su trabajo en Ginebra le permitirá viajar y conectar con experiencias de alfabetización, y con las personas que participan en esos procesos, en todo el mundo - aunque principalmente en África en los países de lengua portuguesa que iniciaban procesos de liberación nacional, y más tarde en países de Latino América como Nicaragua.

La tercera etapa comienza con el retorno de Freire a Brasil en 1979 y se extiende hasta su fallecimiento el 1997. Durante este tiempo Freire va a trabajar en São Paulo, en la Universidad, y como responsable del Departamento de Educación de la Prefectura de São Paulo entre 1989 y 1991. A nivel intelectual esta es la etapa en la que Freire reescribe una parte importante de sus ideas y elementos conceptuales. Aún cuando cada una de estas etapas podría ser dividida y subdividida, voy ahora a centrarme en clasificar brevemente la extensa bibliografía de Freire.

En mi opinión (Lucio-Villegas, 2009a) pueden diferenciarse cuatro momentos. El primero tiene que ver con la publicación de sus trabajos seminales y en concreto *La Educación como Práctica de la Libertad* y la ya nombrada *Pedagogía del Oprimido* - seguramente el texto más influyente en toda la historia del pensamiento en educación de personas adultas. Una segunda categoría de su obra son aquellos textos que podemos denominar 'libros hablados'. Freire practica el diálogo en estos libros con personas como Ivan Illich, Miles Horton, Antonio Faundez, Moacir Gadotti, etc.

Una tercera categoría (y esta como la primera puede tener una cierta temporalidad) está relacionada con los textos escritos tras su vuelta del exilio. En libros como *Pedagogía de la Autonomía* o *Pedagogía de la Esperanza*, entre otros, Freire reflexiona y reescribe los principales elementos conceptuales de su pensamiento que ya estaban presentes desde sus primeros trabajos.

Por último, hay una serie de textos que se refieren a su participación en experiencias concretas de alfabetización, desarrollo o educación de personas adultas. Aunque he señalado más arriba que la internacionalización del trabajo de Freire proviene, sobre todo, de su tiempo en el Consejo Mundial de las Iglesias, también hay textos anteriores como *Extensión o Comunicación* sobre su experiencia en Chile durante el gobierno de Freire.

2. Algunos Conceptos Fundamentales en la Obra de Freire

A partir de ahora voy a detenerme en diversas ideas que me parecen fundamentales para acercarnos al pensamiento de Paulo Freire: cultura, diálogo, el método de alfabetización y de investigación, el concepto de oprimido (y opresor), los procesos de concientización, y la idea de educador/a.

2.1. Cultura

Para Freire, la cultura forma parte del proceso de humanización de las personas. Este proceso lleva implícito, de alguna forma, que las personas salgan de lo que denomina *Cultura del Silencio*: las formas de dominación que les impiden expresarse. Para Souza (2007) este proceso de expresión cultural está ligado al propio proceso de construcción colectiva del conocimiento. Este mismo autor considera que el asunto de la cultura en Freire debe ser abordado desde una perspectiva intercultural.

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

Estos planteamientos nos conducen al interesantísimo trabajo de Moore (1995) sobre el aprendizaje del inglés normativo por parte de dos jóvenes bangladeshís y como en un

caso hay un respeto por la cultura, preferentemente oral, y en el otro caso parece existir una posición contraria de reconocimiento de esa cultura oral para centrarse en la enseñanza escolar del inglés sin considerar los intereses y tradiciones de procedencia del estudiante. Eso conlleva la pérdida de interés en los procesos de enseñanza en los que participa y que encuentra absolutamente alejados de su propia realidad. De ahí podemos derivar también los procesos de transición de la oralidad a escritura (Lucio-Villegas, 2015).

La cultura, como expresión de las propias visiones de la vida, está presente en la obra de Freire desde sus comienzos. En *La Educación como Práctica de la Libertad* señala:

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

Por tanto, la noción de cultura en Freire parece estar inextricablemente ligada al desarrollo de las personas tanto en el ámbito individual, como en el colectivo y nos enlaza con uno de los elementos donde el pensamiento de Freire se muestra útil como referente en estos momentos: combatir la situación de alienación cultural y de pérdida de identidad individual y colectiva que deriva de los procesos de globalización y estandarización que enfrentamos en todos los ámbitos de vida.

2.2. Diálogo

El diálogo es el corazón de la metodología y la filosofía freireanas. El diálogo es el elemento que establece un determinado tipo de comunicación igualitaria y construye procesos educativos que son procesos cooperativos que se caracterizan por la construcción de interacciones sociales entre las personas participantes en estos procesos. El dialogo establece, de alguna forma, el camino y el método por el cual nuevas formas de conocimientos son creadas. Como señala Park "más que una técnica para conseguir un fin, es una expresión de la condición humana que mueve a las personas a reunirse" (Freire, 2001, p. 81).

Freire consideraba que enseñanza y aprendizaje eran dos pasos en el proceso de creación de conocimiento, donde el educador/a se convierte en aprendiz y el aprendiz deviene educador/a. Para Freire el momento esencial donde el dialogo se desarrolla es el proceso de codificación/ descodificación. El dialogo construye los temas generadores ayuda a las personas a reflexionar e iniciar acciones transformadoras sobre su propia realidad, como veremos más adelante al hablar de la concientización. El dialogo es un elemento presente en todo el recorrido por el pensamiento de Freire.

Lo que me parece fundamental aquí es que el diálogo permite abordar otras formas de construir el conocimiento –tanto escolar como no escolar– por caminos alternativos al pensamiento dominante, lo que se constituye como garantía para la emancipación de las personas.

2.3. El método del alfabetización y la investigación temática

El método de alfabetización de Freire es uno de los elementos distintivos y más conocidos de todo el universo freireano. Fernández señala:

El método de Paulo Freire nace como un instrumento para alfabetizar-educar a adultos campesinos o de los barrios periurbanos con el propósito de prepararlos para participar en la vida social y política. (Freire, 2001, p. 327)

El método, como toda la filosofía freireana, está claramente ligado a dos elementos fundamentales. Por un lado, la conexión de los procesos educativos con la vida comunitaria, de donde surgen las palabras generadoras a través del proceso de codificación/descodificación.

Por otro lado, uno de los objetivos de la alfabetización es que las personas puedan decir su palabra en el sentido de expresar sus opiniones, tomar posiciones, expresar ideas. Citando a Virginia Woolf podríamos decir que la alfabetización permite la emancipación de las personas.

Y llego la mayor liberación de todas, la libertad de pensar directamente en las cosas. Aquel edificio, por ejemplo, ¿me gusta o no? ¿es bello aquel cuadro o no? En mi opinión ¿este libro es bueno o malo? (Woolf, 1989, p. 56)

De esta forma, el método de alfabetización, sobre el que no entraré en muchos detalles aquí (Freire, 1986; Kirkwood y Kirkwood, 2011) se convierte en un elemento indispensable para entender, desde la perspectiva freireana, la construcción de los procesos de ciudadanía, lo que hemos considerado como una alfabetización participativa (Lucio-Villegas, 2015).

Vamos a detenernos brevemente en la investigación temática como otro elemento importante en la metodología freireana. El acto educativo es una acción de conocer. Ese conocer/aprender/educar-se lleva aparejado, entre otras cuestiones, la explicitación de las palabras o los núcleos generadores que, a través del dialogo, lo que implica necesariamente la participación - se constituyan como el referente significativo a partir del cual poder iniciar ese proceso de conocer que conduzca a la capacidad de decir la palabra.

El método de alfabetización que propone Freire se basa en la investigación que las personas realizan sobre la percepción que tienen o van construyendo de su realidad. De esta forma, Freire señala: "Investigar el tema generador es investigar, repitamos, el pensamiento de los hombres [sic] referido a la realidad, es investigar su actuar sobre la realidad, que es su praxis" (Freire, 1985, p. 131). Y "educación e investigación temática, en la concepción problematizadora de la educación, se tornan en momentos de un mismo proceso" (p. 136).

Para Freire, la investigación temática tiene una serie de etapas:

- ✓ Los investigadores entran en contacto con las personas que viven en una comunidad en la búsqueda de informaciones primarias. Esta primera fase pretende, también, ir captando a personas de la comunidad que puedan ir comprometiéndose en determinadas tareas. Recordemos que para Freire existen diferentes niveles de conciencia y que, por tanto, las personas se irán incorporando a los procesos de manera progresiva.
- ✓ La segunda fase comienza cuando los investigadores parecen haber aprehendido el conjunto de contradicciones que caracterizan una determinada realidad. Estas contradicciones se convierten en las codificaciones: "desafíos sobre los que debe insistir la reflexión crítica de los sujetos descodificadores" (1985, p. 144), y van construyendo el universo temático de los sujetos. Estas codificaciones deben estar dotadas de ciertas condiciones: a) deben representar situaciones conocidas por los sujetos; b) no deben presentar su núcleo temático ni demasiado oscuro ni demasiado explícito; y c) la codificación debe constituir una totalidad. Esta totalidad es descodificada, produciendo una nueva percepción de la realidad por

parte de los participantes, lo que supone la generación de nuevos conocimientos. Podríamos decir que, como en la investigación acción o la investigación participativa, estamos ante un proceso que avanza a partir de sucesivas espirales.

- ✓ La tercera etapa supone la creación de círculos de investigación en los que se procede a la discusión, al dialogo descodificador. Esta etapa es, también, una etapa de organización.
- ✓ Con la siguiente etapa se introduce un proceso de abordaje interdisciplinar para que los temas, producidos desde las necesidades y los intereses de las personas, se vayan construyendo y trabajando desde la mayor cantidad de puntos de vista posibles.
- ✓ Por último, la quinta etapa supone elegir el mejor cauce para presentar los temas. La elección del canal no va a depender sólo de los temas generadores que han sido abordados, sino también de la situación de las personas a las que se dirige. La esencia de este proceso de devolución queda señalada por el propio Freire:

Temática que saliendo de él [el pueblo, las personas que conforman un determinado círculo] vuelve ahora a él, como problemas que deben descifrar, y no como contenidos que deben ser depositados en el pueblo. (Freire, 1985, p. 156)

2.4. Oprimido/a (y opresor/a)

Como ya se ha señalado, desde sus primeros trabajos Freire consideró que el proceso educativo era un proceso de liberación que debía permitir a las personas salir de la Cultura del Silencio a través de procesos educativos que le permitan decir su palabra. La Cultura del Silencio se convierte en el elemento de opresión fundamental, en esta perspectiva freireana, que es utilizado por los sectores dominantes de la sociedad y que se convierte en una forma de hegemonía en el sentido gramsciano del término (Gramsci, 1974). En este esquema opresión/liberación “aparece también la diferencia que Freire establece entre educación bancaria y educación liberadora” (Freire, 1985, pp. 73-99).

Coben (2001) ha recogido algunas críticas al concepto de oprimido en Freire. Dos resultan particularmente interesantes. Por un lado, señala la autora, Freire no introdujo nunca los asuntos referidos al género como un instrumento de opresión. Por otro lado, Coben también considera que los temas relacionados con las minorías étnicas, las migraciones, etc., no se encuentran presentes en el análisis freireano. En resumen, estas críticas plantean que Freire sólo consideró e incluyó como oprimidos a los trabajadores del campo y los campesinos sin tierras.

En cualquier caso, y sin entrar a valorar estas críticas u otras, lo que nos interesa del concepto de opresión bien entrado ya el siglo XXI es la idea de que determinados colectivos sociales son obligados a vivir en la Cultura del Silencio sin posibilidad de construir sus propias narrativas de vida. Evidentemente, cada momento histórico presenta determinadas formas de opresión, y un cambiante y movedizo colectivo de personas que se encuentran en situación marginal o en los límites de la vida y la riqueza social, aunque los grupos opresores parecen mantenerse siempre ligados a los detentadores del poder.

Es importante que podamos hacernos la pregunta: ¿quiénes son hoy las personas oprimidas? La situación social actual se caracteriza por el aumento de las desigualdades sociales, la pérdida de derechos de ciudadanía, el deterioro de los servicios públicos del

entramado que conocemos como Estado del Bienestar. Frente a esto, me parece evidente que el concepto de oprimido/a sigue siendo un referente que permite analizar las injusticias sociales. Lo que considero es que es importante poner el acento en las nuevas formas de opresión que parecen encontrarse en este momento en los procesos de expulsión de importantes sectores de la sociedad de aquello que podemos denominar una vida digna y plena.

2.5. Concientización

Este es uno de los más controvertidos conceptos del universo freireano. Tanto es así, que en algún momento Freire dejó casi de utilizarlo porque consideró que podía ser entendido como un ejercicio intelectual desligado de prácticas transformadoras: una persona oprimida puede ser consciente de su situación de opresión en una perspectiva sólo intelectual, y puede crear conocimiento explicativo sobre esa situación de opresión.

Paulo Freire adoptó la noción de conscientización en su trabajo, y lanzó un gran reto a la educación autoritaria y bancaria, pero abandonó su uso cuando vio que se estaba usando como mentira para tiznar la implementación de la racionalidad instrumental bajo el disfraz de la educación radical. (Torres, 2007, p. 216)

Por ello, es muy importante destacar que Freire siempre usó el concepto de conscientización para hacer referencia no sólo al conocimiento que un grupo de personas puede adquirir sobre situaciones concretas, sino que la conciencia de una situación sólo puede ser alcanzada a partir de las prácticas sociales de transformación que derivan de la investigación sobre el medio social en el cual las personas viven, de las condiciones, y causas de esas condiciones y los procesos de cambio social que se acometen para cambiar dichas situaciones. En estos procesos de investigación/transformación las personas se encuentran en el diálogo y pueden transitar desde lo que Freire llamaba conciencia mágica hasta la que denominó conciencia crítica. Se puede añadir que la conscientización es un proceso y no un estado. En este proceso Freire señala diversas etapas: conciencia mágica donde el destino, y la inevitabilidad son dominantes en la comprensión de las personas, conciencia ingenua que ya va permitiendo algunas visiones sobre el contexto de las propias personas, y conciencia crítica donde los análisis que permiten interpretar la realidad, para transformarla, son profundos y evidentes.

En resumen, el proceso de conscientización necesita de las acciones transformadoras sobre lo que está siendo conocido y el objeto de ese proceso de toma de conciencia. En este sentido, la conscientización se constituye en las acciones liberadoras que día a día las personas realizan para superar las causas de su alienación. Kirkwood y Kirkwood (2011) nos ofrecen una definición en el glosario de su libro:

El proceso por el cual las personas son estimuladas y animadas al explorar su realidad y su conciencia de ella, de forma que su comprensión de ambas, la realidad y su propia conciencia, es profundizada y comienzan a comprometerse en la praxis. (p. 172)

2.6. El educador/a

Mucho se ha discutido sobre la concepción del educador/a en Freire. En algunas ocasiones se ha señalado que Freire no diferenciaba entre educador y educando. El mismo Freire ha insistido reiteradamente que el educador/a es necesario en el proceso educativo.

Rubens (2000) considera que la idea freireana del educador/a esta relativamente cercana a la idea del llamado práctico reflexivo. En ese sentido los acercamientos de otros autores, como Stenhouse (1987), me parecen muy cercanos a la idea de Freire de un

educador/a comprometido tanto con las personas como con sus propias prácticas como educador, y que sería similar a:

Un jardinero cuidadoso cuyo trabajo no está determinado por intereses económicos sino por la afición. Él quiere que sus plantas crezcan y puede tratar por separado a cada una. Desde luego puede tener cien plantas diferentes y diferenciar el tratamiento de cada una de ellas, podando sus rosales pero no sus matas de habas de la India. (p. 53)

Pero además, ese profesional reflexivo parte de las realidades contextuales donde se desarrollan las situaciones de diálogo que constituyen los procesos de enseñanza/aprendizaje. Como señala Donald Schön (1992),

En la variopinta topografía de la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa un pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica. (p. 17)

En fin, hay un elemento ideológico importante alejado de la neutralidad puramente técnica y racional que tanto fue objeto de las críticas de Freire. Indica: "tiene que haber diferencias radicales entre un militante de izquierda y un militante de derecha en el uso que hagan del mismo proyector de diapositivas" (Freire, 1984, p. 45).

En este contexto también debiera ser importante reflexionar sobre la transposición acrítica del pensamiento y la metodología de Freire. Las mismas causas y razonamientos que llevaron a algunas personas a considerar el proceso de concientización como puramente intelectual, han llevado a pensar de forma mecánica la metodología freireana. Por ejemplo cuando se proponen métodos alfabetizadores que se venden en función de su eficacia para adquirir las habilidades lectoescritoras en un tiempo record. Es importante recordar que para Freire el asunto fundamental era como alcanzar una conciencia que permitiera situarse y actuar en el mundo desde la perspectiva de un/a ciudadano/a con derechos, y eso supone, y principalmente para el/la educador/a, la realización de una práctica reflexiva.

En esta dirección, conviene recordar que una de las características que parecen definir la situación social actual tiene que ver con la estandarización de los procesos educativos. La idea de Freire es la de un educador más preocupado por las personas que por los objetivos, de un educador que, viviendo en el riesgo de errar y aprender, busque hacer su trabajo dejando su propio sello.

3. Ciudadanía y Justicia Social. Una Mirada desde el Pensamiento Freireano

Los asuntos relativos a la ciudadanía y la justicia social son esenciales para comprender la obra de Freire. Como ha señalado Mayo (1999), y ya hemos indicado más arriba, el proyecto educativo de Freire es un proyecto político cuya finalidad es, en el fondo, la construcción de unas relaciones sociales nuevas y, por tanto, de una sociedad diferente.

La educación es, para Freire, un elemento destacado en este proceso de liberación que permite a las personas ser más consciente de la realidad en la que viven y poder transformarla. En ese sentido, podemos decir que el proyecto educativo freireano es un proyecto entre cuyas finalidades se encuentra, desde el inicio, la aspiración a que las personas alcancen la condición de ciudadanos y ciudadanas. Esa es la gran aportación de Freire a la democracia: la construcción de la ciudadanía democrática, la construcción de

un sujeto democrático que pueda emanciparse de las limitaciones de un sistema basado en la opresión y la violencia (física o simbólica) ejercida contra las personas para dificultar su participación, de forma activa, en un proceso democrático y participativo.

Es importante resaltar que el ejercicio de la democracia supone el aprendizaje de determinadas reglas de funcionamiento para participar activamente (Santos, 2003). En otros textos (Lucio-Villegas, 2009b) hemos centrado nuestra mirada en la oralidad y en la posibilidad de construir un discurso que pueda ser compartido en los espacios de deliberación donde el experimento de la democracia tiene lugar (Biesta, 2014).

Algunas de las críticas realizadas a Freire se centran en la poca atención que parece haber prestado a la oralidad (Coben, 2001). En principio parece que para Freire decir la palabra era, fundamentalmente, decir la palabra escrita, aunque tuviera su sustento primigenio en la oralidad de las personas. No voy a entrar en la idea de si Freire desdeña la oralidad -yo creo que no- o no, sino en el hecho de que para Freire la posibilidad de decir la palabra es la oportunidad de emanciparse de las restricciones que impiden participar en la vida social, cultural y política de una comunidad.

En mi opinión, la aportación de Freire a la ciudadanía y a una educación democrática, se encuentra en el carácter participativo del método educativo. Es imposible construir las palabras y los temas generadores sin la participación de las personas interesadas en el propio proceso de definición/ construcción/ desvelamiento de las situaciones problematizadoras. Las palabras, los temas, no son sólo significativos por sí mismos, sino, sobre todo, porque su significación deriva del hecho de que han sido propuestos por las propias personas en una reflexión oral, colectiva y dialógica sobre su mundo circundante. Al final, el concepto aristotélico de política no es sino la preocupación de las personas por participar en la vida de la polis, o sea, de la comunidad. Y esa preocupación y conocimiento se construyen por medio del diálogo como elemento central del proceso educativo.

El otro gran teórico de la educación para la democracia en el siglo XX es, sin duda, John Dewey. Me detendré un momento en un elemento central y contradictorio de la educación para la ciudadanía.

La democracia implica un proceso de participación en el que todos los participantes se consideran iguales. Sin embargo, en la práctica, la educación no es una práctica igualitaria.
(Feinberg y Torres, 2014, p. 33)

Freire abordó este asunto desde la perspectiva de construir una relación lo más igualitaria posible a través del diálogo que permitía descodificar las situaciones problematizadoras y analizar colectivamente las realidades circundantes en la búsqueda de transformaciones. Por ello, no parece descabellado plantear que una educación para la ciudadanía y la justicia social desde una óptica freireana sólo puede tener como una de sus finalidades fundamentales el cambio social.

Ese cambio es el que podemos estudiar directamente en la práctica política de Freire al frente de la Secretaría de Educación de la ciudad de São Paulo. Nos detendremos aquí brevemente. El trabajo como administrador y político de Freire ha sido analizado, entre otros, por Torres, O'Cadiz y Lindquist (2007). Una de las conclusiones de este detallado trabajo nos relaciona el pensamiento teórico y la práctica de Freire en ese período.

No sorprende, por lo tanto, que la orientación de la administración de Freire, como intentamos afirmar y ejemplificar, fue la de construir lenta y apasionadamente, un movimiento social sensible a las necesidades educativas de las comunidades populares, en

lugar de construir paquetes curriculares coordinados para ser reproducidos fielmente en las 691 escuelas de la ciudad. (Torres, O'Cadiz y Lindquist, 2007, pp. 296-297)

Aquí encontramos la práctica de construir ciudadanía al mismo tiempo que se construye comunidad y la escuela se convierte en un recurso comunitario que, como indica Rubens (2000) "siendo un centro irradiador de cultura popular, promovería el rescate de la identidad del pueblo, permitiéndole reconocerse como oprimido y deseando la superación de esa condición" (p. 67). Por tanto, el movimiento de construcción de una escuela y una educación diferentes que Freire acometió desde su cargo de la Secretaría de Educación de São Paulo concebía la escuela como un espacio de construcción de conocimiento, "un centro irradiador de cultura popular a disposición de la comunidad, no sólo para consumirla, sino para recrearla" (Rubens, 2000, p. 65). Las nuevas relaciones de poder y las nuevas relaciones entre las personas, y la ciudadanía se puede considerar como una forma de relación (Heller e Isaac, 2003), solo pueden enmarcarse en el proyecto de construcción de la ciudadanía que Freire acometió no sólo en sus escritos, sino cuando tuvo la posibilidad de administrar e introducir cambios en el funcionamiento cotidiano de las escuelas y las comunidades.

Y todo ello debe enlazarse con el compromiso en la construcción de unas relaciones sociales más justas y equitativas, objetivo de la educación de personas adultas, como señalan Finger y Asún (2001). Podemos definir la justicia social como la inclusión de todas las personas en los beneficios de la sociedad, así como empoderar a las personas para poder participar en la vida económica, cultural, social y educativa de su comunidad. Este objetivo supone la realización de un aprendizaje transformador, una práctica social, política y pedagógica que ocurrirá "cuando las personas lleguen a una comprensión más profunda, rica y con matices de sí mismas y del mundo" (Torres, 2007, p. 215). Al fin y al cabo este es el elemento esencial de los procesos de conscientización definidos por Freire y que defendió, como ya he señalado más arriba, como una práctica transformadora de la realidad y no como una construcción intelectual. Y aquí queda patente el compromiso freireano con la Justicia Social como un objetivo que debe ser alcanzado para garantizar la dignidad de las personas y las comunidades. Por ello, me gustaría citar nuevamente a Carlos Alberto Torres (2007):

La contribución de Freire nos brindó una pedagogía que expandió nuestra percepción del mundo, alimentó nuestro compromiso con la transformación social, iluminó nuestra comprensión de las causas y las consecuencias del sufrimiento humano, e inspiró y avivó la pedagogía ética y utópica para el cambio social. (p. 218)

Para terminar me gustaría plantear dos tipos diferentes de reflexión sobre esa contribución y legado de Paulo Freire.

En primer lugar, creo que es preciso llamar la atención y ser muy cuidadoso sobre el tratamiento acrítico de Freire, una especie de leyenda que dice que su pensamiento puede ser útil en cualquier situación y contexto sin necesidad de someterlo a crítica, reflexión, adecuación, etc. Haciendo referencia a Karl Marx, el historiador Eric Hobsbawm usó la noción japonesa de *sensei*: un maestro intelectual con quien se ha contraído una deuda impagable, por quien ha de mostrarse un respeto profundo, nunca acrítico. Tengo la sensación de que en muchas ocasiones el pensamiento de Freire es utilizado, fuera del contexto cultural e histórico donde surgió, como una especie de verdad revelada. Me parece imprescindible seguir aquí el consejo del propio Freire cuando nos invitaba a leer un libro de forma crítica, a leer un libro para reescribirlo (Freire, 1992).

Por ello, entiendo, y es la segunda reflexión, que es determinante concluir este artículo indicando qué aporta el pensamiento de Freire a la situación social actual caracterizada (como he señalado a lo largo del texto) por una globalización que limita la capacidad de las personas de mantener su identidad social y cultural, por un aumento de las desigualdades sociales que conlleva un aumento progresivo de las injusticias sociales, y por un sistema educativo anclado en la homogeneización y la búsqueda de estándares.

Las desigualdades sociales a las que hoy nos enfrentamos tienen una importante base económica, la educación no puede ser presentada como la respuesta a todas las problemáticas sociales, sobre la que podemos reflexionar y actuar en el nivel micro de la comunidad o el barrio. El concepto de conciencia y concientización que Freire utilizó, abandonó y recuperó nuevamente al final de su obra nos permite recordar que la reflexión sobre las causas de la injusticia, y la toma de conciencia sobre la misma, sólo es posible a partir de acciones sociales transformadoras en los espacios donde nuestra vida cotidiana se desarrolla. Nada cambiamos si no somos capaces de actuar sobre esos espacios cotidianos que se encuentran cercanos.

La cultura, en el pensamiento freireano, es una construcción colectiva ligada a los contextos sociales donde las personas desenvuelven su vida. Este concepto de cultura es esencial para entender cómo podemos resistir el impulso globalizador que aspira a convertir toda la cultura en una sola, despersonalizada y despersonalizante, donde lo local, lo habitual, lo que ha dotado de sentido y significado la vida de las personas en sus comunidades se presenta como algo atrasado y obsoleto. La idea de la cultura como creación humana, que humaniza a las personas en el proceso de su construcción, es hoy más urgente que nunca para preservar la diversidad cultural que enriquece y dignifica la vida de éstas y de las comunidades.

El innoble reduccionismo que considera una persona como productor y/o consumidor ha creado un sistema educativo cuyo elemento definitorio en la situación actual son las políticas y prácticas de lo que conocemos como *Lifelong Learning* que se fundamenta en la transmisión de contenidos que deberían facilitar la adquisición de competencias válidas para el mercado de trabajo, pero no para la vida. La noción freireana de diálogo se opone frontalmente a este reduccionismo. El diálogo debe permitir la presencia de una diversidad de saberes que tienen que ver, a su vez, con las experiencias que las personas atesoran. Con el diálogo la homogeneización en las situaciones educativas se rompe. Cada proceso educativo es único y adecuado a las condiciones históricas, sociales y culturales en las cuales los grupos viven. Pero, además, el diálogo supone la recuperación de la educación como espacio colectivo de creación, reflexión y acción. Y, de esta forma, nos ayuda a crear unas relaciones sociales más justas.

Referencias

- Biesta, G. (2014). Learning in public places: civic learning for the twenty-first century. En G. Biesta, M. de Bie y D. Wildemeersch (Eds.), *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere* (pp. 1-11). Dordrecht: Springer.
- Coben, D. (2001). *Gramsci y Freire, héroes radicales. políticas en educación de adultos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Feinberg, W. y Torres, C.A. (2014). Democracia y educación: John Dewey y Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 29-42.

- Finger, M. y Asún, J.M. (2001). *Adult education at the crossroad. Learning the way out*. Leicester: NIACE.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1986). *La Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Gramsci, A. (1974). *La formación de los intelectuales*. Barcelona: Grijalbo.
- Heller, P. e Isaac, T. (2003). O perfil político e institucional da democracia participativa: lições de Kerala, Índia. En B. Sousa Santos (Org.), *Democratizar a democracia. Os caminhos da democracia participativa* (pp. 497-535). Porto: Afrontamiento.
- Kirkwood, G. y Kirkwood, C. (2011). *Living adult education. Freire in Scotland*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Fernández, J.A. (2001). Paulo Freire y la educación liberadora. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 313-342). Barcelona: Graó.
- Lucio-Villegas, E. (2009a). Paulo Freire: a beginner's guide. *Concept. The Journal of Contemporary Community Education Practice Theory*, 1(1), 1-24.
- Lucio-Villegas, E. (2009b). Educating citizenship on the background of participatory budget. En E. Lucio-Villegas (Ed.), *Citizenship as politics. International perspectives from adult education* (pp. 105-144). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lucio-Villegas, E. (2015). *Adult education in communities. Approaches from a participatory perspective*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire and adult education: possibilities for transformative action*. Londres: Zed Books.
- Moore, A. (1995). Estilo literario, etnocentrismo y bilingüismo en clase de inglés. En P. Woods y M. Hammersley (Eds.), *Género, etnia y cultura en la escuela* (pp. 183- 207). Barcelona: Paidós.
- Park, P. (2001). Knowledge and participatory research. En P. Reason y H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research* (pp. 81-90). Londres: Sage Publications.
- Rubens, J. (2000). *Paulo Freire. Retalhos biobibliográficos*. Sao Paulo: Edições Pulsar.
- Santos, B.S. (2003). Orçamento participativo em Porto Alegre: para uma democracia redistributiva. En B. Sousa Santos (Org.), *Democratizar a democracia. Os caminhos da democracia participativa* (pp. 375-465). Porto: Afrontamiento.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Souza, J.F. (2007). Modernidad 'versus' postmodernidad en la cultura de acuerdo con la perspectiva freireana. En A.C. Scocuglia (Org.), *Paulo Freire en el tiempo presente* (pp. 187-212). Xátiva: Edicions del CREC.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Torres, C.A. (2007). Paulo Freire y el aprendizaje transformador de la justicia social. En A.C. Scocuglia (Org.), *Paulo Freire en el tiempo presente* (pp. 213-218). Xátiva: Edicions del CREC.
- Torres, C.A., O'Cadiz, M.P. y Lindquist, P. (2007). *Educación y democracia. Paulo Freire, movimientos sociales y reforma educativa*. Xátiva: Edicions del CREC
- Woolf, V. (1989). *Una habitación propia*. Barcelona: Seix Barral.