

las primeras tareas que han de emprenderse se trata de adelantar un proyecto pedagógico autorizador. El reconocimiento de cada uno, de sus costumbres y las de sus ancestros y de su memoria histórica, ha de concluir en la concienciación o concientización como condición crucial para adelantar un proyecto pedagógico nacional. En consonancia con Freire señalaba la importancia de la cultura como un pueblo trihíbrido. La realización de un proyecto pedagógico no puede darse, necesariamente, en un contexto cultural. No basta el conocimiento de la realidad y el reconocimiento constitucional. El desafío para la educación es cómo materializar el Proyecto Nacional de Educación y Democracia y el compromiso de la

democratización y liberación. El diálogo se erige entonces como una característica del ser humano a través de la cual se pueden establecer todo tipo de interacciones dialécticas y que va desde las relaciones de confianza que sustentan las transacciones comerciales hasta el conocimiento del ser humano como un ser integrador de una especie, y que se da entre diferentes en contextos culturales. Allí se entiende por qué los seres humanos no conocen la práctica de la pluralidad, de la diversidad. Ellos, los dictadores políticos, no se interesan por los seres humanos que desean las personas que se identifiquen con un principio inherente a la vida. Podríamos decir que el diálogo es el fundamento de la cultura.

Alvaro Chaustre Avendaño
Colombia

Educación, política y escuela desde Freire y las pedagogías críticas

Freire

Resumen Abstract

El siguiente texto analiza el carácter político de la educación y la escuela desde reflexiones teóricas elaboradas por algunos representantes de las pedagogías críticas, entre ellos Paulo Freire. En él los lectores y las lectoras encontrarán elementos e ideas que ponen de manifiesto la necesidad de identificar la educación como un hecho histórico, cultural y político, la escuela como un espacio de lo público, y los maestros y maestras como reproductores de las falencias de la escuela o como innovadores y transformadores de las prácticas tradicionales antidemocráticas. A partir de la realidad colombiana y con base en el análisis de una serie de experiencias pedagógicas, adelantadas en instituciones de los EE.UU. y en la ciudad de Bogotá, se insiste en la necesidad de avanzar, en los ámbitos educativos y escolares, en el proceso de formación en cultura política como condición para la dignificación de los seres humanos.

Palabras Clave

Pedagogía, educación, escuela, política, cultura política, ciudadanía, democracia, Innovación, autonomía

Education, politics and school from Freire and the critical pedagogies

The following text analyzes the political character of Education and the School starting from theoretical reflections elaborated by experts in critical pedagogy, among them Paulo Freire. The reader will find elements and ideas pointing towards the need to identify Education as a historical, cultural and political fact; the School as a public space and the Teacher as reproducer of the failures of the school or as innovator and transformer of the antidemocratic traditional practice. Starting from the Colombian reality and the analysis of a series of pedagogical experiences in Bogota City and American institutions the text emphasizes the need to forward -both in the Education and Scholar worlds- the process of education in political awareness as a condition to dignify the human being.

Key Words

Pedagogics, education, school, policy, policy culture , citizenship, democracy, innovation, independence

Alvaro Chaustre

Maestro-investigador vinculado a la SED, docente universitario, cursante del Doctorado en educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en educación comunitaria, Especialista en Derechos Humanos, Licenciado en ciencias sociales, autor de textos.



“La misión de la escuela y del sistema educativo no es otra que la formación del pensamiento reflexivo de los alumnos para asegurar su participación activa, creativa y responsable como ciudadanos que actúan inteligentemente en la solución de los problemas individuales y sociales.”

John Dewey

Quienes han asumido, de manera consciente, el ejercicio de la pedagogía como una actividad íntimamente ligada a la política y quienes desde esta perspectiva consideran que en la escuela se pueden adelantar propuestas orientadas hacia la promoción real de la democracia, hacia la profundización de la misma, sin duda se identifican con algunos planteamientos de las pedagogías críticas.

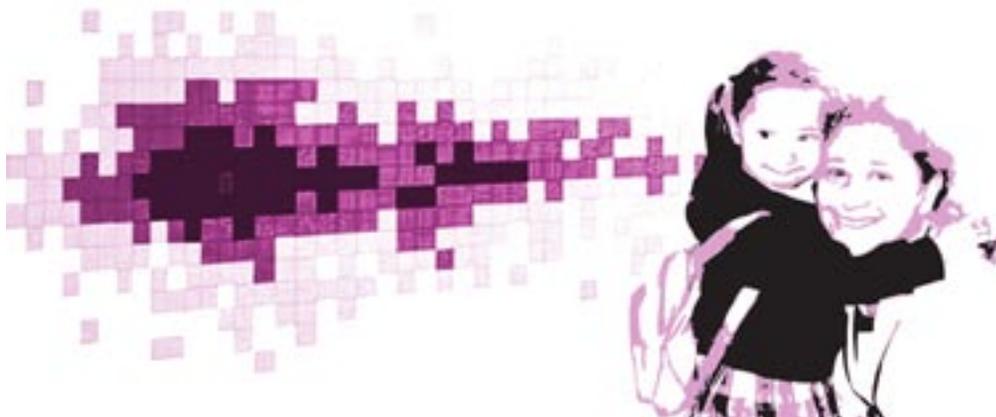
Convencido de que la educación cumple una tarea fundamental en la transformación de las sociedades y de la responsabilidad social de los maestros, Paulo Freire dedicó gran parte de sus reflexiones y de sus prácticas al desarrollo de propuestas educativas esperanzadoras que superaran las posturas fatalistas a partir de la convicción de que desde la educación se puede contribuir al logro de significativas transformaciones políticas y culturales. Por ello, una de sus principales preocupaciones fue el deseo que el ser humano, su naturaleza y su condición, constituyeran el centro de toda actividad educativa.

Freire criticó las prácticas políticas y educativas basadas en la comprensión mecanicista de la historia y sugirió el análisis de la misma como una posibilidad en permanente transformación. Desde esta perspectiva “se impone reexaminar el papel de la educación... factor fundamental en la reinención del mundo... la educación es práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia.”¹ Hay que pensar por tanto en una educación contextualizada en donde las condiciones del presente y del pasado histórico inciden en los procesos que se desarrollan en las instituciones educativas y en donde las experiencias y los aprendizajes escolares tienen un cierto grado de incidencia en los comportamientos individuales dentro de los ámbitos colectivos.

En relación con el sistema educativo formal, en Colombia se ha delegado a la escuela una serie de responsabilidades, que también corresponden a la familia y a la sociedad, basadas en interpretaciones ligeras de su quehacer. Con frecuencia se escuchan voces, provenientes de distintas personalidades e instituciones, que claman porque la escuela asuma, de manera coyuntural, las problemáticas que afectan a la sociedad en su conjunto. Hay quienes sugieren que por medio de la implementación de una nueva cátedra se pueden afrontar problemas de diversa índole generando mayores tensiones y dificultades en la ya convulsionada vida escolar.

¹ Freire, Paulo, “Política y educación”. Siglo XXI editores; México, 1997. P. 16.





De hecho la educación política es uno de los propósitos de la escuela como institución educativa. No obstante existe un cierto velo de indiferencia o apatía que pretende ocultar esta realidad, suponiendo, para un gran número de personas, la neutralidad de las instituciones educativas en la vida política del país. En alguna medida las pedagogías críticas nos invitan a reconocer la politicidad del espacio escolar y a aprovecharla en el sentido de construir sociedades más equitativas.

Tradicionalmente la formación ideológica ha sido tarea de la educación como condición para mantener el *statu quo* o para transitar hacia nuevas formas de organización cultural y social y en la medida en que se han consolidado proyectos políticos educativos progresistas, se ha materializado la posibilidad de incidir en la transformación de la sociedad colombiana. De igual manera una actitud desprevenida e indiferente frente a la política contribuye a mantener el estado de cosas por simple inercia, situación esta que caracteriza a gran parte de instituciones educativas.

Las pedagogías críticas, en este sentido, promueven el ejercicio o desarrollo de la democracia en las escuelas, más allá de los simulacros de la democracia electoral. No se trata entonces de promover exclusivamente una educación mecanicista que pretenda superar los altos niveles de analfabetismo -que recientemente

alcanzan en Colombia un escandaloso 9% a nivel nacional- o de universalizar este derecho por la vía de la masificación, sino de darle a la educación y en especial a la escuela un carácter emancipador en donde el diálogo, la participación, la deliberación y la acción social conduzcan a prácticas verdaderamente democráticas. Se propone entonces una *“Educación que libre de la alienación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad. La opción por lo tanto está entre una educación para la domesticación alienada y una educación para la libertad”*²

No se trata de promover como fin último de las tareas políticas de la escuela, los formalismos de las democracias. Más allá de la parafernalia que se monta alrededor de las elecciones de los representantes a los órganos del gobierno escolar, lo que debe inquietar a maestras y maestros es el sentido real de la democracia, es decir la construcción de cultura política. Más que la forma lo que nos debe interesar es el sentido y los procesos mediante los cuales se asumen los temas políticos en las escuelas. Es indispensable por tanto superar las prácticas electorales, como propósito fundamental, y darles su justo lugar en la escuela como un medio para promover la participación y el ejercicio de los valores democráticos.

2 Freire, Paulo , *“La educación como práctica de la libertad”*. México: Siglo XXI editores, 2001. P. 26.



Sobre las escuelas y los proyectos democráticos

Si bien las propuestas de escuelas democráticas se encuentran en permanente discusión, son muchas las experiencias pedagógicas que nos demuestran que es posible la construcción de proyectos tendientes a democratizar las prácticas escolares. El texto *Escuelas democráticas*⁴ de Apple y Beane, es de gran interés para los proyectos y educadores innovadores por cuanto narra y analiza, desde los espacios escolares, algunas propuestas de educación democrática e introduce una síntesis de algunas experiencias pedagógicas democratizadoras adelantadas en escuelas públicas de los EE.UU. Mencionan los autores que como éstas, se conocen gran cantidad de proyectos que comprometen de manera participativa a niños y jóvenes, vinculados a comunidades reales, con proyectos e ideales democráticos. De igual manera aprovechan estos ejemplos para defender como espacio privilegiado de las prácticas democráticas a la escuela pública: *“Hay escuelas públicas por todo este país donde el trabajo duro de los profesores, los administradores, los padres, los activistas de la comunidad y los estudiantes ha dado resultado. Son centros rebosantes de entusiasmo, incluso en circunstancias a veces deprimentes y difíciles. Son escuelas en las que tanto los estudiantes como los profesores se comprometen en un trabajo serio que deriva en experiencias de aprendizaje ricas y vitales para todos”*.⁴

Partiendo de la idea de que la política es una expresión social producto de la interacción de los sujetos en un contexto histórico específico y que esta actividad nace y se desarrolla entre los hombres³, se puede considerar que la política, la ética y la cultura están estrechamente ligadas y que el estudio de uno de estos aspectos requiere el concurso y análisis del otro. Esta complementariedad permite plantear un análisis político, desde la cotidianidad del espacio escolar, de acuerdo con una serie de ideas y prejuicios, manifiestos en los estudiantes y los maestros, que reproducen prácticas y tradiciones de la cultura de la dominación, el autoritarismo, la ausencia de participación y la poca o nula toma de decisiones que afectan la vida colectiva. A pesar de su vitalidad y de su supuesta legitimidad, este tipo de situaciones puede variar y transitar hacia experiencias que permitan la construcción de una conciencia crítica promotora de nuevas formas de ver y estar en la escuela.

Así mismo podemos mencionar que en diferentes puntos de nuestra geografía se han promovido, en escuelas estatales y privadas, proyectos pedagógicos con propósitos democratizadores específicos y que muchos de ellos han probado, mediante experiencias, investigaciones y sistematizaciones, la posibilidad de construir propuestas innovadoras y alternativas a pesar de la lógica y la rigidez de la institución escolar.

3 Arendt, Hannah, *“¿Qué es la política?”*. Barcelona; Paidós editores, 1997. P. 31.

4 Apple, Michel; Beane, James. *“Escuelas democráticas”*. Madrid: Ediciones Morata, 1999. p.15-16.

No obstante frente a los análisis de la educación popular y del papel social de las escuelas públicas elaborados por Freire, Apple nos previene sobre la idealización de estas últimas y sobre los proyectos democráticos que en ellas se adelantan. El ansia de la “neutralidad” escolar manifiesta en los diseñadores de las políticas educativas y de manera consciente e inconsciente en algunos integrantes de las comunidades educativas esconde, bajo el supuesto ejercicio de la meritocracia, la esencia clasista de gran parte de las instituciones educativas y de los sujetos que allí se encuentran (adultos, jóvenes y niños).

En el fondo lo que se evidencia en gran parte de las micro sociedades escolares son prácticas discriminatorias que segregan sutilmente a aquellos individuos que por razones étnicas, de género, culturales o económicas no logran adaptarse al sistema institucional, o si lo hacen es de manera tangencial, y por ello, a través de procesos sofisticados, empiezan a ser señalados por la misma.

La escuela genera espontáneamente ciertos tipos de discriminación. Este proceso de generación espontánea está íntimamente ligado al complejo papel de la escuela en la reproducción de las relaciones de clase; por un lado el papel de la escuela como aparato ideológico estatal... y por otro lado con el papel de las instituciones educativas en la producción de tipos de conocimiento concreto que precisa una sociedad desigual.⁵

En este sentido la promulgación de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación representa un hito en la historia del país y de sus comunidades educativas ya que por primera vez la educación se piensa y se planea desde unos referentes políticos y legales específicos. Preservando el espíritu de la constitución política de 1.991, la ley 115 promueve el ejercicio de los derechos fundamentales y pretende, por la vía institucional, fortalecer la participación como mecanismo que contribuya a revitalizar la democracia escolar y ciudadana.

Desde esta óptica que señala la educación y particularmente la escuela como corresponsable de la formación política de las nuevas generaciones, se han realizado una serie de investigaciones y trabajos tendientes a diagnosticar el estado del ejercicio democrático en diversas instituciones educativas. Asimismo gran cantidad de proyectos pedagógicos se orientan hacia la resolución pacífica de conflictos, la formación de jóvenes demócratas, la promoción de la comunicación y del diálogo, la práctica de valores ciudadanos, etc.

Hasta el momento los resultados de diversas innovaciones e investigaciones⁶ muestran que es indispensable multiplicar las energías y recursos que se invierten en la promoción de una cultura democrática puesto que, pese a las resistencias propias de algunas propuestas innovadoras, lo que prevalece en los medios escolares es la permanente tensión y a veces contradicción entre los discursos sobre la democracia participativa y las prácticas que frecuentemente contrarían las elaboraciones conceptuales, incoherencias éstas que son inaceptables para los teóricos de las pedagogías críticas.

5 Apple, Michel. “Educación y poder”. Barcelona: Ediciones Paidós, , 1987. P. 56.

6 Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico IDEP. “Ciudadanía y escuela: experiencias pedagógicas”, 2005.

La relación Estado-escuela

A la promoción de la participación como mecanismo para oxigenar la maltrecha democracia colombiana debe sumarse los requerimientos de un modelo económico que minimiza la inversión estatal en seguridad social, es decir que en alguna medida se espera que la gestión participativa de las comunidades y de las familias descargue, por lo menos parcialmente, al Estado y a los gobiernos de turno de sus responsabilidades económicas. La relación Estado-escuela es además de vital importancia para entender la función que ha de desempeñar la institución educativa dentro de la sociedad.

Puesto que una de las finalidades del Estado es la “reproducción de las relaciones sociales”, la escuela se constituye en un medio esencial para este propósito. El sistema educativo no sólo legitima sino que además reproduce las condiciones y los intereses de los grupos sociales más representativos y privilegiados de un país o una nación. No obstante, los intereses de otros sectores o grupos sociales también cuentan dentro de la lógica de la democracia y de la “democracia escolar” y esto genera situaciones contradictorias en su cotidianidad.

“La escuela se encuentra atrapada sin salida. Por una parte, debe colaborar en la acumulación, produciendo agentes para un mercado laboral jerárquico, y un capital cultural de conocimiento técnico-administrativo. Por otra parte, nuestras instituciones educativas deben legitimar ideologías de igualdad y movilidad social, y hacer que las vean positivamente tantas clases y grupos sociales como sea posible”⁷

Lo político dentro del espacio escolar

Reconocer la escuela como espacio de formación política es entender su condición de lugar público por excelencia, por ello hay que rescatar la responsabilidad de los maestros y de las instituciones educativas en la formación de los estudiantes para que se posicionen frente a una serie de problemáticas que los afectan. Además de la responsabilidad social de los maestros como productores, reproductores o mediadores de la cultura, cabe preguntarse ¿Qué tipo de procesos pueden generarse en la escuela para posicionarla como institución privilegiada en la cualificación cultural y política de niños(as), jóvenes y adultos y para la generación de nuevas prácticas democratizadoras?



7 Apple, Michel op. Cit, P. 72.

En relación con este cuestionamiento suele mencionarse la incapacidad de la escuela para aportar elementos suficientes en la formación de individuos y comunidades participativas que contribuyan a la solución de sus problemas y a la resolución no violenta de sus conflictos. Así las cosas, surgen una serie de inquietudes frente a la escuela, su función y la posibilidad de que ésta se constituya como un sujeto social que oriente el accionar de las comunidades, no sólo desde el punto de vista académico sino desde su capacidad política en la generación de hechos y valores sociales que se constituyan como referentes éticos para la construcción de nuevas formas de convivencia social. En últimas podría plantearse como un dilema de la escuela colombiana el transformar sus prácticas, de acuerdo con las nuevas y complejas circunstancias culturales, para convertirse en sujeto deliberante para la transformación de la sociedad.

Lo anterior nos exige también una permanente reflexión sobre la frecuente desarticulación entre las macropolíticas educativas -provenientes de los organismos internacionales y ejecutadas por los gobiernos nacionales y locales- y la particularidad de cada una de las instituciones escolares. Esto conduce a una constante confrontación de intereses entre quienes teorizan sobre la institución escolar, quienes marcan sus derroteros y los sujetos de las políticas educativas, es decir los estudiantes y los maestros.



Se ha tratado entonces de superar esta brecha concediéndole un cierto grado de autonomía a las instituciones escolares para el desarrollo de sus propias iniciativas. No obstante esta autonomía carece de peso específico por cuanto las definiciones sobre políticas educativas descansan en las manos de unos cuantos funcionarios que desconocen la dinámica escolar o que ciegamente promueven las orientaciones provenientes de algunos organismos nacionales e internacionales. De esta forma a las llamadas comunidades educativas no les queda mas opción que la de plegarse a dichos requerimientos o establecer formas de resistencia pedagógica a través de proyectos innovadores o de estrategias dentro del denominado currículo invisible. Como consecuencia de la necesidad urgente del modelo globalizante, que promueve la autonomía como valor fundamental, la escuela tiene como una de sus grandes pretensiones formar ciudadanos autónomos, pero la cotidianidad nos muestra que ésta es una de las instituciones en donde las personas actúan sin iniciativa propia ni creatividad generalmente, dependiendo de las órdenes u orientaciones de agentes externos, para el caso de los directivos y los docentes, o de los maestros, para el caso de los estudiantes.

La estructura jerárquica que soporta el sistema educativo colombiano está concebida para que la escuela sea un espacio de reproducción de una serie de comportamientos ajenos al valor de la autonomía en contravía de los proyectos educativos innovadores que promuevan su ejercicio. Frente a la autonomía requerida por el neoliberalismo, para que los sujetos se conviertan en gestores de iniciativas que les permitan satisfacer sus necesidades básicas, existe la posibilidad de una autonomía en el sentido kantiano que permita a los individuos expresarse como mayores de edad, es decir que puedan tomar libre y racionalmente sus propias decisiones.

En definitiva la denominada autonomía de las instituciones educativas se orienta, particularmente, a que ellas generen su propias dinámicas para la autofinanciación o coofinanciación económica dentro de la lógica del mercado y la ley de la oferta y la demanda, mientras que otros aspectos de la vida organizativa y académica de las escuelas e incluso de las universidades dependen de dictámenes ajenos a dichas instituciones.

Los maestros y la cultura política

Resulta importante contar con los imaginarios individuales y colectivos que los maestros tienen frente al sentido de la política y al ejercicio de la misma. Como



lo indica Paulo Freire, se hace indispensable que los educadores se vean no solamente como trabajadores de la pedagogía sino como individuos con ideas y posiciones políticas, lo que a su vez genera una serie de derechos y deberes como ciudadanos y como profesionales de la educación. Igualmente sugiere que no son los discursos ni los moralismos las opciones para la transformación de esas prácticas sino que son los comportamientos rigurosamente éticos los que pueden conducir a que la educación se oriente hacia la responsabilidad en términos políticos.

El educador brasileño analizaba cómo la educación y la escuela se mueven entre dos posiciones antagónicas: una postura liberadora, responsable, progresista y tolerante, frente a una autoritaria, domesticadora y antidemocrática.⁸ Retomando algunas investigaciones adelantadas en escuelas y colegios bogotanos, relacionadas éstas con la formación en cultura política, vemos como ciertas condiciones han contribuido a separar la brecha entre una y otra posición. Si bien es cierto que la tradición tiene un peso inercial extraordinario en las instituciones educativas también observamos que recientes innovaciones han permitido generar nuevos escenarios en las escuelas: suele suceder que el maestro autoritario e intransigente tiene que compartir el mismo espacio con la maestra, reflexiva y dialógica. Esta situación ha generado tensiones y conflictos⁹ que exigen nuevas formas de ver y pensar la escuela en las que necesariamente hay que dar cabida a discursos y prácticas pluralistas, las cuales circunstancialmente pueden ser aprovechadas para profundizar la democracia escolar.

8 Freire, Paulo, "Política y educación". México: Siglo XXI editores, 1997. P. 99.

9 Se sugiere, a propósito de esta temática, la lectura del artículo Tensiones, conflicto y democracia en la escuela, escrito por Alvaro Chaustre en el texto de experiencias pedagógicas titulado Rastros y atisbos: La escuela constructora de ciudadanía, Universidad Central y Compensar, 2000.

Estas experiencias muestran que es necesario promover, en las comunidades educativas, procesos de formación política en donde el individuo se reconozca como ser social, se forme en la pluralidad de ideas y en el debate alrededor de ellas, en fin que se construya y exprese ideológicamente. Los maestros y analistas de la escuela deben comprender el funcionamiento de la cultura dominante en esta institución, para que la escuela pueda ser entendida como un espacio de transformación de la realidad y el maestro como un sujeto activo de este proceso¹⁰. Es indispensable, para tal fin, trabajar en procura del desarrollo de un pensamiento crítico que permita superar los prejuicios que obnubilan el criterio político de las personas limitándolo a comentarios e ideas propios del sentido común. Se trataría entonces de analizar los intereses que se entrecruzan en una sociedad o microsociedad determinada, más allá de los particulares intereses de un grupo hegemónico.

La construcción de cultura política o de juicios políticos que les permitan a los individuos posicionarse de manera más o menos clara frente al mundo es un derecho social especialmente en aquellas naciones en donde la participación política de gran parte de los ciudadanos se reduce a los eventos electorales. Como lo expresa Hannah Arendt,

“El juicio es idiosincrasia, fruto de la experiencia personal y apenas puede imponerse en el espacio público-político. El juicio se convierte en prejuicio al ser arrastrado sin menor reparo a través del tiempo. Apelar a los prejuicios en sustitución de los juicios es peligroso en el ámbito político, por cuanto el pensamiento político se basa esencialmente en la capacidad de juzgar”¹¹

La capacidad de juzgar debe ser pues una de las tareas prioritarias de la escuela especialmente cuando se trata de hechos que afectan los intereses de las personas, es decir aquellos relacionados con el bien común. El ejercicio de juzgar no puede limitarse a seres omnipotentes o a individuos extraordinarios distantes de la vida cotidiana de las personas, ésta ha de ser una práctica que manifieste el interés y el conocimiento de los ciudadanos frente a su país y en particular frente a aquellos personajes que por una u otra razón han sido elegidos, mediante eventos propios de la democracia representativa, para desempeñar cargos públicos



10 Mc Laren, Peter, “La vida en las escuelas”. Siglo XXI editores; México; 1989. P. 245.

11 Arendt, Hannah. “¿Qué es la política?”. Barcelona: Paidós, 1997. p. 53.



La escuela en la formación de ciudadanos.

La despolitización que caracteriza a las sociedades contemporáneas ha tomado su lugar en la escuela y se encuentra dentro de ella para impedir que allí se cuestione el verdadero sentido de la democracia como forma de organización social. Esta crisis de lo político, ligada a la reorganización de las funciones del Estado y a la decadencia de los partidos, se refleja ampliamente en un orden social en el que la representatividad ha perdido trascendencia no sólo por la relación, cada vez más distante, entre los gobernantes y los gobernados sino por el desgaste que acusan ciertas comunidades frente a diferentes procesos y eventos participativos, a la imposibilidad de decidir y a la fragilidad de las decisiones que se alcanzan a través de ellos. La confianza, valor indispensable para el equilibrio de las democracias, se ha resquebrajado, pervirtiéndose de esta forma una de las condiciones fundamentales para su ejercicio.¹²

Así mismo la carencia de imaginación política, entendida dicha imaginación como la posibilidad de generar nuevas condiciones que permitan la participación y la toma de decisiones en asuntos fundamentales, contribuye a que desde las escuelas y las comunidades se desvirtúe el sentido del accionar colectivo en materia de reivindicaciones y derechos fundamentales.

*“La falta de imaginación política que penetra la cultura dominante... hace imposible señalar los problemas sociales más importantes como la atención a la salud, la educación, y la vivienda inadecuadas”.*¹³

La emergencia de nuevos proyectos que tengan como propósito la exaltación de los seres humanos, a través de la profundización de la democracia, no puede estar al margen de los avances en las diferentes facetas de la vida social. Una educación progresista reconoce las diversas variables que se conjugan en este proceso como un permanente encuentro entre las múltiples expresiones culturales de los individuos de forma tal que la integralidad, concebida como el reconocimiento de los sujetos a través de sus múltiples condiciones y expresiones, sea uno de sus objetivos primordiales.

Las consecuencias para la escuela y para la educación en general son enormes: enseñar a pensar; saber comunicarse; saber investigar; tener raciocinio lógico; hacer síntesis y elaboraciones teóricas; saber organizar su propio trabajo; tener disciplina para el trabajo; ser independiente y autónomo; saber articular el conocimiento con la práctica.¹⁴

¹² Touraine, Alain, “¿Podremos vivir juntos?”. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica, 1997. P. 49.

¹³ Henry Giroux, “Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical”. Editorial popular, 1998. P. 27.

¹⁴ Gadotti, Moacir. “Cruzando fronteras, Lecciones de Freire”. Bogotá D.C.: Corporación viva la ciudadanía, 2001. P. 47.

Los proyectos pedagógicos democratizadores

Reconocer las condiciones de cada pueblo es tal vez una de las primeras tareas que han de emprenderse cuando se trata de adelantar un proyecto pedagógico democratizador. El reconocimiento de cada individuo, de sus costumbres y las de sus ancestros así como de su memoria histórica, ha de concluir con la concienciación o conscientización como punto de partida crucial para adelantar un proyecto de educación nacional. En consonancia con Simón Bolívar, Freire señalaba la importancia de reconocer a América como un pueblo trihíbrido en donde la construcción de un proyecto pedagógico y ético debía fundamentarse, necesariamente, en la promoción del pluralismo cultural. No basta entonces, al referirnos concretamente de la realidad colombiana, con el reconocimiento constitucional de la diversidad étnica y cultural. El desafío para el país y para sus instituciones educativas es cómo materializar un Proyecto Pedagógico Nacional que promueva el espíritu pluralista y democratizador de nuestras costumbres.

A propósito de las propuestas educativas conducentes a la construcción de democracias radicales en Brasil y los países de América latina, Freire diferenciaba dos conceptos fundamentales cuando se trataba de indagar sobre un modelo democrático: la radicalización y el sectarismo, entendido el primero como una opción “crítica y amorosa, humilde y comunicativa”, que no niega el derecho a disentir. Ser radical implica

entonces estar convencido de una opción y luchar por su construcción o consolidación. Por el Contrario, el sectarismo es acrítico, arrogante, autoritario y antidialógico. Una posición sectaria niega cualquier posibilidad de diálogo, categoría central en el proyecto democratizador y liberador propuesto por Freire¹⁵ El diálogo se erige entonces como una característica del ser humano a través de la cual se pueden establecer todo tipo de interacciones. Ese diálogo que es polisémico y que va desde las relaciones de carácter amoroso hasta las transacciones comerciales, se funda en el reconocimiento del ser humano como único y a su vez como integrador de una especie, y no puede darse más que entre diferentes en condiciones de igualdad.¹⁶ Desde allí se entiende por qué los regímenes autoritarios no conocen la práctica del diálogo, del reconocimiento de la pluralidad, del respeto por la diferencia. Ellos, los dictadores, los autoritarios, no son dialógicos, no se interesan por conocer que piensan o que desean las personas, salvo que dichos intereses se identifiquen con los suyos. El diálogo es pues un principio inherente a la democracia, por lo cual podríamos decir que a mayor número de espacios y momentos para el diálogo, más o menos democráticas pueden ser las instituciones, las organizaciones sociales y nuestras vidas.

El diálogo como expresión de la comunicación y de las interacciones democráticas procura hacer posible que los educandos con inquietudes frente a los conocimientos y saberes puedan, en espacios propicios para tales efectos, apropiarse de la significación de los objetos del conocimiento aprehendiéndolos para luego aprenderlos.

15 Freire, Paulo. “*La educación como práctica de la libertad*”. México: Siglo XXI editores, 2001. P. 39.

16 Sánchez, Ricardo. “*El diálogo, en mimeógrafo*”. Bogotá D.C. Universidad Nacional de Colombia, 2001. P. 1.

El educador progresista, facilitador de dichos procesos, se expresa entonces desde las percepciones que posee del mundo hasta las relaciones que establece en los procesos de enseñanza. Este debe enfrentarse permanentemente a la intolerancia y el autoritarismo, barreras que obstaculizan cualquier proceso democratizador. Surge entonces, a reglón seguido la pregunta ¿Cómo convivir con un intolerante? ¿Se puede tolerar al intolerante? Freire responde al respecto: “La intolerancia es sectaria, acrítica, castradora. El intolerante se siente dueño de la verdad. No es posible crecer en la intolerancia.”¹⁷

Educación y calidad de la educación

Refiriéndonos al tema de la calidad de la educación Freire alude a las cualidades de las cosas, tomado como base el estudio sistematizado por Locke en su ensayo sobre el entendimiento humano. Debido a que no existe una calidad sustantiva cuyo perfil esté definido universalmente, dicha calidad de la educación se convierte en un juicio valorativo: “Calidad de educación; educación para la calidad; educación y calidad de vida, no importa en que enunciado se encuentren, educación y calidad son siempre una cuestión política, fuera de cuya reflexión y comprensión no nos es posible entender ni una ni otra.”¹⁸

Desde esta interpretación la calidad de la educación, de la cual se habla actualmente en la mayor parte de los países de América latina, se limita a los intereses particulares de un modelo económico y político. En términos generales el neoliberalismo circunscribe el concepto de calidad de la educación a la relación mercantilista de inversión o costos frente a resultados o utilidades, lo que impide el análisis de otro tipo de variables, también llamadas factores asociados, que pueden dar cuenta no sólo de la “calidad”, sino además de la función social que puede y debe cumplir la educación.



Desde la perspectiva de las pedagogías críticas el acto educativo no puede limitarse a las leyes de la oferta y la demanda sino que ha de trascender a otros espacios de carácter ético y político.

“La política de mercantilización y privatización de la educación pública a escala mundial se adelanta en un contexto de crecientes expresiones de agotamiento y de crisis del proyecto político del neoliberalismo; así mismo, de cada vez más amplias e intensas manifestaciones de resistencia activa, social y política, que se desenvuelven en escenarios transnacionales, estatales y locales. Hay movimiento, con desarrollos desiguales, alcances políticos diversos, niveles distintos de vinculación del sujeto social de la resistencia, pero hay movimiento. Y eso es esperanzador”¹⁹

17 Freire, Paulo, “Política y educación”. México: Siglo XXI editores, 1997. P. 80.

18 Freire, Paulo. op cit, P. 48.

19 Estrada, Jairo. “La contrarrevolución educativa”. Bogotá D.C.: Colección Espacio crítico, 2003. P. 135.



Las ciudades en los procesos educativos.

En la educación, concebida como un permanente ejercicio social donde participan diferentes actores desde distintos ámbitos, juegan un papel importante los escenarios donde se forman las diferentes generaciones. La ciudad, lugar en donde convergen múltiples expresiones culturales, se considera hoy un espacio privilegiado para transmitir mensajes y promover propuestas educativas. Freire habló sobre la necesidad de construir un discurso de carácter no neutral que hiciera referencia a las ciudades como lugares de formación y educación. No bastaba con reconocer que la ciudad es educativa –decía–.

“La ciudad es cultura... La ciudad somos nosotros los seres humanos... y nosotros somos la ciudad... En cuanto educadora, la ciudad también es educanda. Las políticas públicas, de educación, de salud, del gasto público tienen una injerencia sobre la ciudad y ella sobre los ciudadanos. Perfilamos la ciudad (con nuestras acciones) y somos perfilados por ella”.²⁰

Desde las ciudades educativas se puede promover el respeto por las diferencias a través de prácticas pedagógicas en donde niños, jóvenes y adultos puedan expresar el derecho a ser diferentes. Hay

necesidad de insistir en que el trabajo político-cultural de las pedagogías críticas no se restringe al ámbito de la educación formal en las escuelas sino que la educación se percibe como un proceso de permanente interacción entre los sujetos sociales en diferentes espacios físicos y temporales. El sentido de las frases de Freire, “nadie educa a nadie, todos nos educamos” o “quien educa se educa constantemente”, tiene que ver precisamente con el reconocimiento de la educación como ejercicio social en donde todos los sujetos, desde sus experiencias de vida y sus reflexiones personales y colectivas, participan en el acto educativo. Aprender y enseñar forman parte de la existencia humana.

La educación como formación, como proceso de conocimiento de enseñanza, de aprendizaje, ha llegado a ser a lo largo de la aventura de los seres humanos en el mundo una connotación de su naturaleza,... no es posible ser humano sin hallarse implicado de alguna manera en alguna práctica educativa.²¹

²⁰ Freire, Paulo, “*Política y educación*”. México: Siglo XXI editores, 1997. P. 27-28.

²¹ Ibid, 22 y 24



La educación es un constructo exclusivamente humano que tiene una dimensión social y que se expresa histórica, cultural y políticamente. Es una manifestación de la racionalidad que exige el ejercicio del pensamiento y el lenguaje. Esto implica que las prácticas educativas se encuentran íntimamente ligadas a la posibilidad de ejercer el derecho a la participación por parte de todas aquellas personas que intervienen en ellas. “*La participación, en cuanto ejercicio de la voz, de tener voz, de intervenir, de decidir en ciertos niveles de poder, en cuanto derecho de ciudadanía, se encuentra en relación directa con la práctica educativa progresista.*”²²

Una de las tareas educativas que ha de cumplir la escuela y que le corresponden específicamente a esta institución, en cuanto a la formación de ciudadanos, es develar la realidad nublada. De allí que el maestro progresista no pueda esperar contemplativamente a que las condiciones históricas y sociales cambien para luego acomodarse en el tren de las transformaciones. Este educador se mueve en los contextos históricos y culturales en donde realiza su trabajo y se preocupa constantemente por el estudio de textos y contextos que le permiten interpretar y mejorar su realidad y la de sus estudiantes. El carácter de este educador y de la escuela debe ser entonces formativo e informativo. “Ni contenido solamente ni develamiento solamente.”

Así mismo las acciones de los educadores progresistas, -como los proyectos pedagógicos innovadores y las formas de resistencia manifiestas en la cotidianidad escolar-, tienen límites, marcados precisamente por la lógica de la democracia radical que no contempla ni



promueve los hechos de violencia. La intervención del educador debe ser, según Freire, consciente y ante todo democrática para lograr superar algunas inconsistencias frecuentes en la labor educativa:

- Distancia entre el discurso y la práctica del educador.
- Las prácticas licenciosas en las que el educador se niega a inferir como organizador.
 - La insensibilidad frente al lenguaje popular y
 - La formación intelectual del educador.

Lo anterior pone de presente el gran reto al que se enfrentan los pedagogos críticos, las escuelas y la educación progresista: la dignificación del ser humano en construcción histórica permanente mediante el diálogo consigo mismo, con los otros seres humanos, con el mundo material y con lo trascendental. Existir y no solamente vivir parece ser uno de los retos fundamentales planteados por Freire para la humanidad, inquietud que adquiere una gran significación para las sociedades del siglo XXI.

Finalmente hay que señalar que los aportes de Freire a la pedagogía y particularmente a las pedagogías críticas fueron extraordinarios, especialmente en lo concerniente a la articulación de dos conceptos inseparables en su propuesta: la pedagogía y la política como elementos básicos para la formación en cultura democrática.

²² Freire, Paulo. “*La educación como práctica de la libertad*”. México: Siglo XXI editores, 2001. P. 82.

Referencias

- Alvarez, Agustín y otros. “Ciudadanía y Escuela”. Bogotá D.C.: IDEP, 2005.
- Apple, Michel. “Educación y Poder”. Barcelona: Ediciones Paidós, 1987.
- _____; BEANE, James. “Escuelas democráticas”. Madrid: Ediciones Morata, 1999.
- Arendt, Hannah. “¿Qué es la política?”. Barcelona: Paidós, 1997.
- Chaustre, Alvaro. “Tensiones, conflicto y democracia en la escuela, en *Rastros y atisbos: La escuela constructora de ciudadanía*”. Bogotá D.C.: Universidad Central-Compensar, 2000.
- Estrada, Jairo. “La contra-revolución educativa”. Bogotá D.C.: Colección Espacio Crítico, 2003.
- Freire, Paulo. “La educación como práctica de la libertad”. México: Siglo XXI editores, 2001.
- Freire, Paulo. “Política y educación”. México: Siglo XXI editores, 1997.
- Gadotti, Moacir. “Cruzando fronteras, Lecciones de Freire”. Bogotá D.C.: Corporación Viva la ciudadanía, 2001.
- Geertz, Clifford. “La interpretación de las culturas”. Barcelona: Editorial Gedisa, 1997.
- Giroux, Henry. “Estudios culturales, pedagogía crítica y Democracia Radical”. Editorial Popular; 1998.
- Mc laren, Peter. “La vida en las escuelas”. México: Siglo XXI editores, 1989.
- Sánchez, Ricardo. “El Diálogo, En mimeógrafo”. Bogotá D.C.: Universidad Nacional, 2001.
- Touraine, Alain. “¿Podremos vivir juntos?”. Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 1997.