

Paulo Freire y la cultura escolar: condiciones para una escuela viva

Marcos Santos Gómez¹
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada
España
pp. 1033-1042

En este trabajo pretendemos, retomando la pedagogía de Paulo Freire, considerada una de las fuentes teóricas principales de la educación popular de las zonas rurales salvadoreñas (Cruz, 2004, pp. 901-902), y siguiendo el hilo de algunas de sus consideraciones, analizar la cultura escolar. Iremos exponiendo una descripción y una crítica de la concepción “bancaria” de la educación, desde una idea diferente de la educación, entendiéndola como un proceso formativo que, más allá de la mera reproducción social, aspire a la transformación perfectiva de individuos y sociedades. No abandonaremos la peculiar perspectiva de la pedagogía, del ser humano y de la cultura de Freire. Pero también intentaremos enriquecer la discusión con la aportación de algunos teóricos clásicos del pensamiento del siglo XX, que sirvieron a Freire. Aludiremos sobre todo a algunos de los autores de corte marxista, que el autor brasileño leyó y citó en abundancia. Por supuesto, no podemos recoger ni vamos a considerar todas las fuentes intelectuales de la pedagogía de Freire², pues este no pretende ser un estudio exhaustivo.

Primero haremos un breve análisis de lo que Freire llamó “educación bancaria”. Expondremos el diagnóstico de la “enfermedad” que halló en la escuela tradicional para, más adelante, relacionar su crítica con la crítica a las ideologías de los autores marxistas que siguió. Concluiremos, en la última parte, con la descripción de la alternativa a la cultura

1. El autor es licenciado en Filosofía y Doctor en Pedagogía. Ejerce como profesor en el departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada. Pertenece al grupo de investigación “Valores emergentes y educación social” de la misma universidad, que dirige el catedrático D. Enrique Gervilla Castillo. Ha publicado artículos en revistas especializadas que versan sobre la tolerancia como valor educativo, axiología educativa y educación participativa. Imparte cursos en diplomaturas, licenciaturas y doctorado sobre filosofía de la educación y teorías e instituciones contemporáneas de la educación. Si desea contactarlo, favor dirigirse a: Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, Campus Universitario de Cartuja, S/N, 18071 Granada, España. Fax: 958 24 37 61. Dirección electrónica: masantos@ugr.es
2. Las influencias intelectuales de Freire aparecen enumeradas, por ejemplo, por Rogelio Blanco (1982, pp. 17-19) y, más recientemente, por Enrique Dussel (2002, p. 439). El propio pedagogo, en alguna ocasión, enumera los autores y las lecturas que hizo y que le influyeron (Freire, 2002, p. 17).

escolar bancaria, una cultura escolar participativa que, superada la escisión vivida entre los educandos y la propia cultura escolar, permita que todos los implicados intervengan de manera efectiva en la conformación del conocimiento y de la cultura de la propia escuela. Serán conclusiones que podrían hacerse extensibles al resto de las instituciones y de la sociedad. Por tanto, nos encaminamos a esbozar, como objetivo final del presente trabajo, las características de una cultura participativa y a esclarecer algunas de las condiciones requeridas para su realización.

1. La crítica de Freire a la escuela directiva: la educación bancaria y el carácter autoritario

Paulo Freire utilizó la expresión “educación bancaria” para designar un tipo de educación, en el cual la relación educativa adquiere un carácter “vertical”, donde uno (el educador) otorga y otros (los educandos) reciben conocimiento. Es lo que en el lenguaje de la pedagogía se denomina, por lo general, *instrucción*. En este modelo educativo existe una separación tajante entre los roles de educador y del educando (Freire, 1992, pp. 73-99). La educación bancaria es concebida, en lo esencial, como narración de unos contenidos fijos, como transmisión de una realidad que no requiere reelaboración y que se presenta como la única posible (Freire, 1992, p. 75).

Según el *Pedagogo de la liberación*, la educación bancaria implica una violencia estructural, en la medida en que se realiza desde la sordera hacia el *otro* que *está siendo educado*. Como afirma el propio Freire, “Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación” (Freire, 1992, p. 75). Esta violencia se manifiesta sobre todo en la consideración del *otro*, el educando, como un ignorante. “En la visión ‘bancaria’ de la educación, el ‘saber’, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación

que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro” (Freire, 1992, p. 77).

En relación con esta “absolutización de la ignorancia”, Freire relata cómo aprendió, gracias a una lección, que recordaría toda su vida, que no hay educación sin escuchar, ni sin considerar a nuestro interlocutor como *maestro y sabio* (Freire, 2002, pp. 22-25). O sea, aprendió que lo que, por lo general, se hace en la escuela no responde a la realidad profunda del ser humano, su cualidad *dialógica*. Pero la ocultación de esta verdad acerca de la naturaleza humana, que él solía denominar también *transitividad* del hombre, acababa imponiendo su visión *desviada* de lo humano y la cultura. En este sentido, muchas veces, hubo de toparse, como alfabetizador, con la naturalización de la ignorancia por parte del propio oprimido. Por ejemplo, en uno de sus últimos libros, cuenta que comenzó una charla con un juego de preguntas y respuestas con el cual reveló, con el poder de la evidencia, cómo ciertos campesinos analfabetos, que afirmaban ser ignorantes, en realidad, *eran sabios* (Freire, 2002, pp. 44-45).

Descubrir la sabiduría del *otro*, por supuesto, requiere humildad al educador. Como el propio Freire afirma: “No hay [...] diálogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante” (Freire, 1992, p. 107). Freire se opone a toda arrogancia y a la separación tajante entre los participantes en un proceso educativo. “La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos” (Freire, 1992, p. 77). En realidad, toda su educación liberadora, en oposición a la educación bancaria, posee un carácter *recíproco*, es decir, se da “de todos con todos”. Esto presupone un sentimiento profundamente arraigado en el educador de que el *otro*

vale, además de una sincera fe en los seres humanos, en su poder creador para dotarse de un destino, y en que este destino puede adecuarse a sus necesidades profundas. Así, dice con total claridad, “Su creencia debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador” (Freire, 1992, p. 81).

Además de la conformación de actitudes pasivas en los educandos, Freire también relaciona la educación bancaria con una cierta prohibición de ser feliz, un desafortunado distanciamiento entre los seres humanos, desde un doloroso rechazo a la vida. El educador bancario es, y en esto Freire, desde luego, sigue muy de cerca al pensador y psicólogo Erich Fromm, un “necrófilo” (Freire, 1992, p. 85).

También el pedagogo A. S. Neill, otro seguidor de Fromm, en este aspecto, creador de la conocida escuela no directiva *Summerhill* (Neill, 1994), entiende que en el ser humano hay fuertes tendencias, socialmente moldeadas, hacia lo que denomina “anti-vida”. Analiza la educación en las escuelas tradicionales desde el paradigma del freudomarxismo de Fromm y, sobre todo, de Reich. En *Summerhill*, se procura hacer una escuela que sí responda a las humanas necesidades, es decir, a la vida. Ello, frente al miedo a lo vital, que, en su concepción, llega a ser un elemento configurador y determinante de la sociedad. Por eso, esta se halla enferma, en la medida en que sus miembros no logran los recursos para su realización como personas ni tampoco su humanización.

Neill identifica numerosos síntomas de la enfermedad de la cultura actual, al igual que Fromm (Fromm, 1992, pp. 11-25). Afirma que el miedo anti-vida se aprende, básicamente, en la cuna. Se apoya en el psicoanálisis para explicar el proceso por el cual esto ocurre y las tendencias que, una vez interiorizados estos miedos, operan contra el crecimiento. Sus reflexiones lo reflejan con toda claridad: “La civilización está enferma y es desgraciada, y yo sostengo que la raíz de todo ello es la familia sin libertad. Desvirtúan a los niños todas las fuerzas de la reacción y

del odio, los desvirtúan desde la cuna. Se les enseña a decir *no* a la vida porque sus jóvenes vidas son un largo *no* [...]” (Neill, 1994, p. 95).

En términos generales, el pedagogo brasileño coincide también con la crítica de Fromm y Neill a una cultura y una escuela impregnadas de rechazo a la vida, así como también en la propuesta de “revitalizar” al ser humano que Fromm desarrolla en sus obras. Para el psicólogo, la existencia humana ha de racionalizarse, no en el sentido de intelectualizarla, sino en el de humanizarla, es decir, haciendo que responda a las necesidades específicamente humanas. (Fromm, 1992, p. 1999). Esta humanización implica el desarrollo de una vinculación afectiva equilibrada con los otros seres humanos y con el mundo, ya no gobernada por la cosificación, sino trasmutada en una suerte de amor maduro, que describe bellamente como una relación fraterna (Fromm, 1974). En sus reflexiones, demuestra la humana *necesidad de fraternidad*, porque para él la felicidad siempre es *con el otro*, nunca solitaria.

Según Fromm, la vida, desde su perspectiva heterodoxamente freudiana, se relaciona con el amor y la capacidad de amar, mientras que la muerte es la parálisis y destrucción de los procesos vitales. En las relaciones humanas, entre ellas las educativas, puede darse un predominio de la vida (*eros*) o de la muerte (*tanatos*). Cuando rige la pulsión de la destrucción, la relación entre los sujetos se encorseta, se torna rígida y deja de responder a la empatía. El sujeto pierde la capacidad para expresarse y comienza un proceso patológico de negación de sí mismo y, por supuesto, del *otro*, proceso que está detrás de los fenómenos autoritarios.

El sujeto autoritario, según Fromm, a menudo efectúa, inconscientemente, una ordenación vertical jerarquizada, en la cual se sitúa él y sitúa también a los demás en una escala de arriba y abajo. Por eso, el sujeto sustituye el amor por la rivalidad con los demás. Se torna competitivo, rivalizando con el *otro* y cosificándolo, en la medida en que lo considera solo según su situación, respecto a los grados o escalones de la jerarquía del prestigio

interiorizada. El sujeto filtra y elimina todo lo humano presente en el prójimo y se queda con el tipo o la etiqueta que lo clasifica. Su mirada se torna superficial, en tanto se acoraza en los clichés. Las relaciones humanas se convierten en un juego patológico de sumisión y dominio, en un proceso cuyo fundamento es el ejercicio del dominio y del poder (Fromm, 1976).

El problema de esta situación estriba en que hay una considerable pérdida de libertad y de autenticidad en el sujeto humano.

El elemento común a la sumisión y el dominio es la naturaleza simbiótica de la relación. Las dos personas afectadas han perdido su integridad y su libertad; viven la una de la otra y la una para la otra, satisfaciendo su anhelo de intimidad, pero sufriendo por la falta de fuerza y de confianza interiores, que requieren libertad e independencia, y además están constantemente amenazadas por la hostilidad consciente o inconsciente que nace de la relación simbiótica (Fromm, 1992, p. 33).

Es decir, la persona ha colocado su voluntad en manos de los otros, erigidos en jueces de la propia valía. En la base de los fenómenos autoritarios estaría esta suerte de vivencia enajenada, que, según Fromm, es buscada por el propio sujeto, quien se somete al grupo con el cual se identifica (a menudo de forma inconsciente), debido a que siente el “miedo a la libertad” (Fromm, 1976). Debido a dicho miedo hacia lo que la libertad y la autonomía implican de *separatidad*, a la amarga sensación de soledad e incertidumbre que acompaña los primeros pasos del sujeto hacia la autonomía y la madurez psíquicas, este se anula y se enajena, en una suerte de postura regresiva a estadios de inmadurez.

Así, pues, esta persona que asume las escalas sociales, en lo más profundo de su carácter, y que se identifica con ellas, está *alienada*. Fromm define la alienación (o enajenación) de la manera siguiente.

Entendemos por enajenación un modo de experiencia en que la persona se siente a

sí misma como un extraño. Podría decirse que ha sido enajenada de sí misma. No se siente a sí misma como centro de su mundo, como creadora de sus propios actos, sino que sus actos y las consecuencias de ellos se han convertido en amos suyos, a los cuales obedece y a los cuales quizás hasta adora. La persona enajenada no tiene contacto consigo misma, lo mismo que no lo tiene con ninguna otra persona. Ella, como todas las demás, se siente como se sienten las cosas, con los sentidos y con el sentido común, pero al mismo tiempo sin relacionarse productivamente consigo misma y con el mundo exterior (Fromm, 1992, p. 105).

En estas circunstancias es imposible el diálogo real. Porque una persona convencida, en su fuero interno, a menudo de manera inconsciente, de que los seres humanos son cosas, objetos mensurables o no más que seres cuantificables en una escala jerárquica, es imposible que muestre apertura sincera al *otro* (tampoco a sí misma). No asume que del prójimo pueda proceder una sabiduría. Del *otro*, solo le interesa la etiqueta con la cual lo cataloga y que lo sitúa abajo o arriba. No se halla *psicológicamente* dispuesta a recibir lo que pueda ofrecerle el *otro*. En la medida en que, como hemos dicho, jerarquiza y segrega, ¿cómo puede incluir sinceramente la opción del *otro* en el diálogo como búsqueda de la verdad o en el acuerdo práctico?

Fromm emplea la noción de “carácter social” para aludir al tipo de persona requerido por una estructuración social determinada. Es decir, una determinada sociedad, a través de los procesos de socialización, procura la configuración mental que sirve para su reproducción (Fromm, 1992, pp. 71-90). En este sentido, la *verticalidad* como carácter social se relaciona y se combina con una serie de características especiales de la sociedad, las cuales aparecen íntimamente ligadas a ella. Porque, como ya hemos sugerido en líneas anteriores, la educación bancaria cumple un papel ideológico fuerte, al legitimar y fortalecer un modelo específico de sociedad. Así, resulta ostensible la relación entre la aliena-

ción psíquica, cuya descripción nos ha ocupado hasta ahora, con la enajenación promovida en una sociedad consumista y meritocrática. En este sentido, podemos remitirnos también a los inquietantes estudios de Bourdieu, que explicitan esta relación entre la configuración personal de los individuos, sus gustos y creencias con el lugar que ocupan en la sociedad (Bourdieu, 2000).

En consecuencia, para Freire, quien tanto leyó de Fromm, una tarea fundamental de todo educador sería la identificación y la superación de su propia verticalidad como actitud psicológica, que lo predispone contra el diálogo. Pero la pedagogía de Freire parece apuntar más allá de la visión psicologista de Fromm. En este sentido, tal como afirma el filósofo Dussel, “no es la sola inteligencia teórica o moral (esto se supone, pero no es el objetivo principal), ni siquiera el desbloqueo pulsional hacia una normal tensión del orden afectivo (à la Freud, que también se supone), sino algo completamente distinto: Freire intenta la educación de la víctima en el proceso mismo histórico, comunitario y real por el que deja de ser víctima” (Dussel, 2002, p. 431). La *horizontalización* de las relaciones humanas que propone llevar a cabo en el acto educativo es la ubicación factual del oprimido fuera de la estructura opresora. Es decir, en toda educación liberadora se realiza, de hecho, la utopía de unas relaciones humanas auténticas que, desde la perspectiva del pedagogo brasileño, han de ser “horizontales” e igualitarias.

En efecto, la interacción horizontal es ya una realización de la utopía de una sociedad sin oprimidos, es decir, una sociedad estructurada de forma que no cohiba la expresión de las personas. La utopía, pues, está ya presente en el medio para lograrla. No es un fin ajeno al momento actual, sino que se encuentra, necesariamente, en el proceso educativo. Pero, para que acontezca esta encarnación del ideal y el género humano “se cure”, es preciso vencer la carga ideológica que el sujeto implicado porta, incorporada a sí mismo. Se requiere combatir contra los obstáculos que operan en sentido contrario y

se oponen a nuestra salud, obstáculos que actúan como un lastre dentro del espíritu y que, en la concepción que estamos exponiendo, arrastran hacia una cultura del *tanatos*. En este sentido, en las líneas que siguen, vamos a profundizar en las relaciones entre educación bancaria e “ideología”, entendiendo esta última como el lastre que dificulta lo que para Freire no es sino una normalización de la existencia humana. La *pedagogía del oprimido* impulsa una rectificación en el interior y el exterior del sujeto, siempre desde su libertad, que lo conduce a la senda que había perdido. Según Freire, quien irradia un optimismo considerable, esto es posible. Pero no podemos olvidar las nefastas consecuencias de la falsa conciencia que uno porta en sí mismo, porque es, precisamente, su detección el primer paso del proceso de “concientización”, al que tanto se refiere nuestro pedagogo en sus obras, proceso que devuelve al hombre el dominio de sí mismo.

2. La escuela como ideología

Por “ideología” se entiende el conjunto de creencias e ideas (políticas, religiosas, morales, etc.), que legitiman una determinada configuración social, a la cual justifican y, a veces, encubren las verdaderas razones de la realidad actual (Marx, 1993). Seguiremos esta tradición, que concibe a la ideología como sirvienta de un régimen económico y social concreto.

El papel determinante de las ideologías en la reproducción y la consolidación de las estructuras de clase está explicado en autores de gran influencia en el pedagogo Freire. Entre ellos están Gramsci, Lukacs, Horkheimer o Marcuse. Paulo Freire recoge elementos de todos, como señala el profesor Dussel (2002, pp. 430-439). El pedagogo conecta con estas perspectivas neomarxistas, que se alejan del economicismo de otros enfoques marxistas. Al igual que en los autores citados, el pedagogo entiende que la transformación, desde los niveles superiores de la cultura, es decir, desde el discurso y las ideas, que pueden incidir en la dirección del cambio, es

posible. A la ideología se la puede combatir, según ellos, en su mismo ámbito: el pensamiento y las ideas. La liberación se puede centrar en una praxis, ejecutada en la palabra y a través de ella, criticando las creencias asentadas y desvelando los corsés ideológicos. Y es que este desvelamiento, de por sí, ya incide en la transformación de la sociedad. Por ejemplo, Lukács destaca que la lucha por la emancipación será no solo en el plano de la realidad económica y social, sino también en el plano de las ideas: “*El proletariado se realiza a sí mismo al suprimirse y superarse, al combatir hasta el final su lucha de clase y producir así la sociedad sin clases.* La lucha por esta sociedad [...] no es sólo una lucha con el enemigo externo, con la burguesía, sino también y al mismo tiempo una lucha del proletariado *consigo mismo*, con los efectos destructores y humillantes del sistema capitalista en su conciencia de clase [...] El proletariado no puede ahorrarse ninguna autocrítica, pues sólo la verdad puede aportarle la victoria: la autocrítica ha de ser, por lo tanto, su elemento vital” (Lukács, 1984, p. 166).

También Gramsci, en su valoración de la función crítica y transformadora del pensamiento, afirmará: “Una filosofía de la praxis no puede dejar de presentarse inicialmente como una actitud polémica y crítica, como superación del modo de pensar precedente y del pensamiento concreto existente (o del mundo cultural existente). Es decir, debe presentarse ante todo como crítica del ‘sentido común’ [...]” (Gramsci, 1972, p. 21).

Pero de nuevo es la influencia de Erich Fromm la que parece resultar determinante en Freire. Define la enajenación, en términos psicológicos, como la incorporación de unas creencias ajenas, operantes en las personas, que simulan ser propias y favorecer al sujeto oprimido, que, así, vive engañado. La ideología sería la lógica del opresor, que se incorpora al pensamiento del oprimido; aun más, la lógica de una estructura producida por una civilización creada por el ser humano contra sí mismo y que oculta su enajenación.

En el freudomarxismo y la primera escuela de Frankfurt, la toma de conciencia de esta enajenación, la cual supone haber interiorizado una lógica ajena, que opera contra los propios intereses, o sea, de manera ideológica, resulta vital. Por eso, el proceso de liberación habría de comenzar con la toma de conciencia de la función legitimadora de las creencias y concepciones del mundo que conforman a la persona, tal como apunta Marcuse. “Toda liberación depende de la toma de conciencia de la servidumbre, y el surgimiento de esta conciencia se ve estorbado siempre por el predominio de necesidades y satisfacciones que, en grado sumo, se han convertido en propias del individuo” (Marcuse, 1998, p. 37).

En consecuencia, el primer paso en la pedagogía de la liberación es la *concientización*, necesaria en la medida en que el oprimido, víctima de su enajenación ideológica, por lo general no es consciente de su propia opresión. En cambio, la concientización permite que el sujeto oprimido retome las riendas de la realidad y la asuma como suya, percatándose del grado en que su propia persona había dejado de pertenecerle. Así, afirma Freire, que “El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que ‘alojan’ al opresor en sí, participar de la elaboración, de la pedagogía para su liberación. Solo en la medida en que se descubran ‘alojando’ al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. Mientras vivan la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo. La pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para este descubrimiento crítico: el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización” (Freire, 1992, p. 41). En cualquier caso, esta concientización supone asumir la propia circunstancia, partiendo de la realidad que envuelve al oprimido. Solo así, lo que en términos psicoanalíticos sería “volver consciente lo inconsciente”, se darían

las condiciones para que el sujeto humano se convierta a actor y artífice, en la escuela y la cultura. Desde esa toma de conciencia, es posible ya la interacción democrática con los demás, en la construcción y la re-creación de la cultura, pudiendo darse una cultura verdaderamente participativa.

3. La cultura de la participación

Hoy, la ciudadanía de a pie se encuentra lejos de la participación, entendida como una interacción real con el medio que la determina (Grácio das Neves, 2002; Fernández del Riesgo, 2001). En este sentido, a la mayoría de las personas, la cultura escolar le es ajena. Los libros y el conocimiento académico se suelen percibir como objetos escindidos y separados del sujeto vivo y real.

Frente a esta enajenación, una participación plena en la cultura escolar implicaría ser miembros activos de ella. En el fondo, lo que estamos expresando implica la generalización auténtica de la democracia, entendida como sistema en el cual la participación, en su propia circunstancia, por parte del ciudadano, llega a ser plenamente realizada. Entendemos que la democracia representa el marco organizativo, que permite la participación de todos los seres humanos en la elaboración del propio destino, o sea, la fusión con la cultura que nos hace, la cicatrización de la dolorosa herida entre esta y la persona, vivida y aprendida en la escuela *bancaria*, según Paulo Freire. Supone una forma de interacción por la que estamos dispuestos a construir con los demás y a participar en la perpetua elaboración del mundo y del ser humano.

La idea de una educación democrática, entendida como participación en la cultura o capacitación para la participación, la tenemos plenamente expresada en la fusión de dos culturas escindidas: la escolar y la popular. El objetivo es que el niño perciba la cultura "escolar" como percibe la popular, en el sentido de perteneciente a la vida, de la misma manera, por ejemplo, que el *rock and roll* lo pueda ser para él. Frente a una cultura académica que con frecuencia pierde todo con-

tacto con la realidad vital, una escuela participativa para una sociedad participativa habría de conectar lo escindido. Así, en Paulo Freire, que desarrolla a fondo esta idea en sus libros y en su labor pedagógica, la alfabetización sirve para transportar al ser humano, desde el papel de mero espectador del proceso de la realidad, hasta el de transformador e interventor en el mismo. Como él mismo afirma: "Pensábamos en una alfabetización directa y realmente ligada a la democratización de la cultura, que fuese una introducción a esta democratización. Una alfabetización que, por eso mismo, no considerase al hombre espectador del proceso, cuya única virtud es tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje, sino que lo considerase como sujeto" (Freire, 1989, p. 100).

Freire propone una educación que nos faculte para reencontrarnos con el mundo. Esta es la idea fundamental de su pedagogía. La cultura escolar vuelve a ser un instrumento de acción con repercusión directa en la sociedad. Primero, el ser humano ha de comprender el mundo, y a eso se dirige la alfabetización. Se trata del estudio y del conocimiento de las causas, de las líneas maestras de la sociedad y del tiempo histórico, que cualquiera puede emprender con algún esfuerzo. Y después, la transformación. El brasileño nos dice que "al defender el esfuerzo permanente de reflexión de los oprimidos sobre sus condiciones concretas, no estamos pretendiendo llevar a cabo un juego a nivel meramente intelectual. Por el contrario, estamos convencidos de que la reflexión, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica" (Freire, 1992, p. 67).

La educación, en efecto, si pretende ser útil, debe poner al educando en su sitio: en la realidad. Esa es la realización del ser humano. Primero, comprender el mundo para, acto seguido, transformarlo. La educación debe, pues, contribuir al desvelamiento (comprensión), para intervenir (acción). Y este proyecto educativo-emancipador se logra, en palabras del propio Freire, con "un método

activo, dialogal y participante” (Freire, 1989, p. 104). En la escuela, se procuraría formar una comunidad de aprendizaje, en la cual se dé pie a la participación de todas las personas de ella y de su entorno. Una comunidad para que todos dialoguen.

Para que se dé una relación horizontal de comunicación mutua del tipo propuesto por Freire, es preciso que intervengan ciertas virtudes: amor, humildad, tolerancia. Si no se plantea así, será un anti-diálogo, presidido por la arrogancia y los intereses ajenos a la búsqueda de la verdad (Freire, 1992, pp. 159-243). En esto, es inevitable oír el eco del maestro Sócrates. Como se recoge en un artículo reciente (Santos, 2003b), se puede hablar del “modelo pedagógico socrático” como método educativo por excelencia, entre los extremos de una educación dogmática y otra escéptica.

El diálogo, como es lógico, requiere un acuerdo en escuchar a los demás y en aceptar la intervención de las distintas voces (Muñoz, 1997). Debe haber una especie de pacto, por el cual todos nos comprometamos a respetar y oír la opinión ajena. En general, recogiendo el espíritu de Freire, se ha de mantener una actitud de apertura a la crítica racional, desde un auténtico deseo de aprender del *otro* y la consecuente modestia intelectual, que permita renunciar a los propios enunciados, si hubiera otros mejores.

Tenemos, en fin, que el diálogo es el método de una educación que se entiende mutua, en la que todos participan y aprenden de todos. “La educación auténtica [...] no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, mediatizados por el mundo” (Freire, 1992, p. 112). Entre todos se construye el conocimiento. Cualquier educando-sujeto siente la realidad y toda la cultura como propias, compartidas por todos, y contribuye a su elaboración. Los *alumnos* de Freire, reconciliados con la cultura e identificados con lo que se hace en la escuela, se encuentran consigo mismos con su dignidad de seres humanos. Reconocen la cultura como algo propio (Freire, 1989, p. 107). Un analfabeto puede

descubrir que él es cultura y hace cultura, lo que eleva su dignidad y su autoestima. Reconoce el mundo como propio y, desde su perspectiva, contribuye a su transformación. “A través de su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, los hombres simultáneamente crean la historia y se hacen seres histórico-sociales” (Freire, 1992, p. 123).

Así, la conformación colectiva de la propia realidad que nos determina se aprende en la escuela, mediante la cooperación con el proceso de aprendizaje. Tenemos en esto un medio para conformar la actitud participativa, requerida por el diálogo. Colaborando con los demás en la realización de tareas comunes, el niño comprende que estos no son rivales con quienes competir y aprende a valorarlos como compañeros. Esta es la clave. Enseñar a colaborar significa enseñar a respetar y a valorar las diferencias, promoviendo actitudes de apertura ante los demás. Por contra, la competitividad, que muchas veces preside la educación, puede generar actitudes intolerantes y peligrosas. Ya lo afirmaba contundentemente, a principios del siglo XX, cierto autor, considerado hoy un clásico de la pedagogía, que llegaba a relacionar la competitividad y la pasividad aprendidas en la escuela con la violencia desatada en la primera guerra mundial (Ferrière, 1982, pp. 119-123).

El aprendizaje cooperativo, entendido como aquel que emana del esfuerzo y de la interacción de todos con todos, posee ventajas psicológicas y sociales innegables. Se traduce en un mejor rendimiento y en la promoción de las habilidades sociales y de la igualdad, objetivos fundamentales de la educación del ciudadano de hoy, como señala Rodríguez Neira (2002); y no digamos en el aprendizaje de los propios valores democráticos (Pérez Pérez, 1998; Gavilán, 2002, pp. 517-519). Finalizamos, pues, insistiendo en la necesidad de una cultura y una escuela de la cooperación. Bien es cierto que hay inercias poderosas que tal vez pudieran mantener una cultura escolar escindida de la vida, la cual obedece a lo que Freire denominó “educación bancaria”, que hemos estudiado

en la primera parte de este comentario. Por eso, debe haber un trabajo de identificación y superación de las falsas creencias paralizantes y encubridoras, lo cual requiere una gran capacidad de sospecha y autocrítica. En este sentido, la pedagogía de Freire, como todo pensamiento utópico, nos ayuda, en realidad, a conocernos y a afrontar una sana autocrítica, la cual debe conducir a la mejora efectiva de la escuela y la democracia. En efecto, no hay nada más realista que la utopía.

4. Conclusión

Como conclusión general y síntesis final del presente trabajo, vamos a concretar los aspectos fundamentales que hemos ido desarrollando. Primero, hemos estudiado la denominada, por Paulo Freire, "educación bancaria", describiendo lo que el pedagogo entiende por ello y relacionando sus ideas con la filosofía freudomarxista de Erich Fromm, quien influyó, notablemente, en las obras del educador brasileño. A lo largo de dicha exposición, hemos ido configurando una crítica que, más allá de la escuela, puede extenderse a un modelo de sociedad, caracterizado por la enajenación.

A partir de la crítica a la educación bancaria, hemos relacionado su carácter con la función de las ideologías, según la consideran algunos autores de corte marxista, que Freire leyó y citó en abundancia. Hemos destacado, en este apartado, que la ideología se inmiscuye en el interior psíquico del sujeto y acaba configurándolo, de modo que se produce un tipo de persona que se corresponde con las necesidades del tipo de sociedad que lo "educa". En este sentido, la educación bancaria apunta a procesos mucho más profundos y generalizados que la mera institución escolar. Se inserta, podíamos decir, en una *lógica social* determinada.

Por último, hemos considerado algunos requisitos generales necesarios para que pueda darse una auténtica sociedad y una escuela participativa. En ellas, el sujeto debe ser capaz de tomar parte en la conformación y la recreación de la cultura, de modo que la sienta

y la viva como propia, sin la patológica extrañeza de las sociedades de opresión.

Referencias bibliográficas

- Blanco, R. (1982). *La pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora*. Madrid, Zero-Zyx.
- Bourdieu, P. (2000). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.
- Cruz, M. C. (2004). "Orígenes de la educación popular en Chalatenango: una innovación educativa (Parte I)", *Estudios Centroamericanos (ECA)*, 671, 897-925.
- Dussel, E. (2002). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid, Trotta.
- Fernández del Riesgo, M. (2001). "Exigencias éticas de la utopía democrática", *Cuadernos de realidades sociales*, 57/58, 373-400.
- Ferrière, A. (1982). *La escuela activa*. Barcelona, Herder.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI.
- Fromm, E. (1974). *El arte de amar*. Buenos Aires, Paidós.
- Fromm, E. (1976). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires, Paidós.
- Fromm, E. (1992). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (1999). *¿Tener o ser?* Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Gavilán, P. (2002). "Repercusión del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento y desarrollo personal y social de los estudiantes". *Revista de Ciencias de la Educación*, 192, 505-521.
- Grácio das Neves, R. M. (2002). "Globalización neoliberal y exclusión". *Cuaderno de realidades sociales*, 59/60, 93-112.
- Gramsci, A. (1972). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona, Península.
- Luckács, G. (1984). *Historia y consciencia de clase* (2 vols.) Madrid, Sarpe.

- Marcuse, H. (1998). *El hombre unidimensional*. Barcelona, Ariel.
- Marx, K. (1993). *Manuscritos: economía y filosofía*. Barcelona, Altaya.
- Muñoz, A. (1997). "El diálogo crítico popperiano: reflexiones para una educación intercultural". *Aprender a pensar. Revista iberoamericana*, 16, 2º semestre, 18-30.
- Neill, A. S. (1994). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Pérez, C. (1998). "El aprendizaje de valores democráticos a través de las asambleas de aula". *Bordón*, 50 (4), 387-394.
- Rodríguez Neira, T. (2002). "La figura del ciudadano. Condiciones para una intervención socioeducativa". *Bordón*, 54 (1), 133-149.
- Santos, M. (2002). "La tolleranza come valore educativo: ragioni e conseguenze". *Orientamenti Pedagogici. Rivista internazionale di scienze dell'educazione*, Vol. 49, (291), 421-434.
- Santos, M. (2003a). "Hacia una noción educativa de tolerancia". *Enseñanza. Anuario interuniversitario de didáctica*, Vol. 21, 363-378.
- Santos, M. (2003b). "La tolerancia en la escuela: el modelo pedagógico socrático". *Revista de Ciencias de la Educación*, 194, 157-173.
- Santos, M. (2005). "Antecedentes del valor educativo 'tolerancia'". *Revista española de pedagogía*, 228, 223-238.
- Santos, M. (2006). "De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora". *Realidad. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, enero-marzo, 107, 39-64.
- Santos, M. (2006). "Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular". *Revista de Educación (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)*, enero-abril, 339, 883-901.
- Traspadini, R. (2006). "Paulo Freire e a pedagogia do oprimido: entre a violência da dominação e a potencia de libertação". *Pensares y quehaceres. Revista de políticas de la filosofía*, 2, 95-112.