

La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas

Ramón Flecha

RESUMEN

El presente artículo se inscribe en la *Educación democrática de Personas Adultas* (EDA) en la *Pedagogía de la Autonomía*, de Paulo Freire. Veremos la opción freiriana por el diálogo como requisito para una educación de adultos emancipadora y útil, y se articularán aquellas ideas clave de Freire, enumerando los siete principios de la EDA. El primero, *diálogo igualitario*, destaca la horizontalidad que Freire confiere a las integraciones que toman forma en el hecho educativo, necesarias para la transformación. El segundo reconoce aquellos saberes a disposición de todas las personas, la *inteligencia cultural*, desarrollada en contextos académicos o no. Después mostraremos que la opción por el diálogo y la convivencia puede potenciar la *dimensión instrumental* que toda educación superadora de las desigualdades debe tener. La *transformación* aleja la educación de todo determinismo, confiere capacidad emancipadora a la educación y parte de un concepto dinámico de persona, capaz de actuar en el medio social. La *creación de sentido* se experimenta cuando un proyecto educativo afecta positivamente a todas las diferentes esferas de la vida. La *igualdad de las diferencias* supone gestionar la diferencia en términos de igualdad. El último principio es *solidaridad*, que hace avanzar las comunidades hacia la superación de la desigualdad social.

PALABRAS CLAVE: Educación de Adultos, Pedagogía crítica, Formación de profesorado.

Correspondencia:

Ramón Flecha

CREA
Baldiri Reixac, 4-6, 4A5
08028 Barcelona

Teléfono: 93 403 4551
Fax: 93 403 4562

E-mail: publicrea@pcb.ub.es

Recibido: 08/06/2004
Aceptado: 01/08/2004

Ramón Flecha

Freire's Pedagogy of Autonomy and Democratic Adult Education

ABSTRACT

The present article situates *Democratic Adult Education (DAE)* in Paulo Freire's *Pedagogy of Autonomy*. We will consider the freirian option for dialogue as a requisite for an emancipatory and useful adult education, and Freire's key ideas will be articulated by enumerating the seven principles of DAE. The first, *egalitarian dialogue*, highlights the horizontality that Freire confers to the interactions that take place in education that are necessary for transformation. The second, recognizes the type of knowledge that is at everyone's disposal, *cultural intelligence*, developed in academic or non-academic contexts. Afterwards, we will demonstrate that the choice of dialogue and coexistence can promote the *instrumental dimension*, which all education that overcomes inequalities must have. *Transformation* distances education from any form of determinism, confers education with an emancipatory capacity and is based on a dynamic concept of the person, capable of acting in the social context. The *creation of meaning* is experienced when an educational project positively affects all of the different spheres of one's life. The *equality of differences* supposes dealing with difference on egalitarian terms. The last principle is *solidarity*, which helps communities advance towards overcoming social inequality.

KEYWORDS: Adult Education, Critical pedagogy, Teacher training.

La actual sociedad está caracterizada por la diversidad de opciones personales, sociales y culturales. Las iniciativas colectivas, como son los proyectos educativos de personas adultas, han de ser capaces de integrar esta diversidad de opciones, lo que sólo es posible mediante el diálogo. Como veremos, toda Educación de Personas Adultas democrática es deudora de la obra de Paulo Freire, cuya opción por el diálogo garantiza tanto el derecho a dicha diversidad como el respeto a la igualdad de todas las personas.

Hay que empezar diciendo que el diálogo no es la mera conversación, sino el modo de coordinar la acción entre las personas para alcanzar una finalidad común. Ante una situación dada, como puede ser la situación de exclusión a la que se ven abocadas las personas sin formación académica, las personas, es decir los sujetos, comparten su pensamiento sobre la realidad, el objeto, y buscan las soluciones para superar la mencionada situación. Diálogo, pensamiento

La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas

y acción aparecen así estrechamente ligados. De ahí que Freire sugiera que el papel de la educación debe ser... «enseñar a pensar acertadamente [...] algo que se hace y que se vive mientras se habla de ella con la fuerza del testimonio. Pensar acertadamente implica la existencia de sujetos que piensan mediados por el objeto u objetos en que incide el propio pensar de los sujetos» [FREIRE, 1997, 38]. La educación tradicional convertía a las personas participantes en simples objetos que eran «moldeados» por el educador-sujeto. La perspectiva de Freire fundamenta la toma de protagonismo por parte de las personas participantes, que se niegan a desempeñar dicho papel. Las personas adultas piensan sobre la realidad que las rodea, a pesar que desde sectores tradicionales de la educación no se les reconozca esta capacidad, y desean participar activamente en el diálogo que permita la transformación de la realidad.

En este contexto dialógico, aparecen movimientos a favor de la democratización de la educación de personas y la cultura como es el movimiento para la Educación Democrática de Personas Adultas (EDA), integrado por personas participantes en EA, personas profesionales, colaboradoras y voluntarias de la EA y profesorado universitario y personal investigador en EA¹, que coordinan sus esfuerzos con el compromiso común de potenciar una educación de personas adultas más democrática, desde la teoría y desde la práctica, con la participación y la horizontalidad como formas de transformación. Esto se ha conseguido mediante la creación de espacios comunes de diálogo, como han sido las *Trijornadas de Educación Democrática de Personas Adultas de Investigación en Educación de Personas Adultas*², y del funcionamiento radicalmente democrático de las diferentes organizaciones, ya que, de acuerdo con el pensamiento de Freire, priorizan las voces de los más silenciados, partiendo del hecho de que todas las personas tenemos capacidad de lenguaje y acción [HABERMAS, 2001].

En el diálogo no importa la posición académica de los interlocutores, sino los argumentos que fundamentan las pretensiones de los sujetos. Estas interacciones presiden la dinámica de centros educativos de orientación democrática y dialógica, así como su organización y gestión. Un ejemplo de cómo los sujetos piensan sobre el objeto y esto incide en el propio pensamiento, es el código ético que comparten las organizaciones que integran dicho movimiento. Ante las diversas situaciones de exclusión que se dan en EA, como la asunción del protagonismo por parte del profesorado o la negación de las capacidades de las personas participantes, las reflexiones sobre el funcionamiento de la EA se concretaron en un código donde se priorizan los intereses y necesidades de las personas participantes y bajo el que orientan y coordinan sus actividades de formación e investigación. La toma de voz de las personas no académicas en los foros públicos, el reconocimiento de que todas las personas tenemos capacidades y por lo tanto

Ramón Flecha

podemos gestionar nuestros propios proyectos culturales o educativos, y la necesidad de que los proyectos de formación y de investigación tengan por finalidad la inclusión social y educativa de todas las personas, son algunas de las transformaciones que se han producido como consecuencia del diálogo entre todas las personas implicadas.

Pero es importante remarcar que la educación democrática se inicia en los propios proyectos de EA, donde las personas participan en la toma de decisiones, en la organización y gestión de los centros y en las diversas actividades. Esta implicación supone una transformación de las personas participantes y de los educadores y educadoras —considerada por Freire [2002] como una necesidad educativa fundamental— mediante la solidaridad entre las personas que participan en el proyecto. Pero conseguirlo supone situarnos en un plano de igualdad en todos los niveles.

«Si, en verdad, el sueño que nos anima es democrático y solidario, no es hablando a los otros, desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás, como aprendemos a escuchar, pero es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él. Lo que nunca hace quien aprende a escuchar para poder hablar con es hablar impositivamente. Incluso cuando, por necesidad, habla contra posiciones o concepciones del otro, habla con él como sujeto de la escucha de su habla crítica y no como objeto de su discurso. El educador que escucha aprende la difícil lección de transformar su discurso al alumno, a veces necesario, en un habla con él» [FREIRE, 1997, 108].

La educación tradicional, a pesar de que a veces utilice la palabra diálogo, convierte a este, o bien en un instrumento mediante el cual la persona educadora impone «su verdad», o bien la concibe como una mera conversación sin otra utilidad que ella misma, sin objetivos instrumentales. En el primer caso, el otro es visto como objeto que no entiende, y al que no se escucha, siendo el resultado la descalificación de las posibles críticas y propuestas de las personas participantes. Por su parte, la segunda concepción tradicional de diálogo conduce a una falta de utilidad pedagógica y social. En cambio, la EDA entiende el diálogo como la definición intersubjetiva de la «realidad», en función de la validez de los argumentos expuestos, de la escucha y aceptación de la validez de los argumentos de los demás, haciendo un esfuerzo por entender y por hacernos entender. Es de esta forma que se llega a un consenso intersubjetivo, basado en el esfuerzo y el compromiso de integrar todos los argumentos en los

La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas

resultados del proceso de diálogo. Por ejemplo, es bastante habitual que los centros tradicionales excluyan a las personas que han repetido dos cursos un mismo nivel, con argumentos no sostenibles científicamente, como el límite de aprendizaje de las personas participantes. Esas personas son vistas, así pues, como meras receptoras de una oferta educativa dada, y no como protagonistas de la misma. La decisión de su exclusión será tomada en función de las necesidades del centro, y no de ellas mismas. En los proyectos de EDA, la finalidad común es que todas las personas alcancen el éxito, por lo que la evaluación dialógica analiza todos los aspectos que inciden en la mejora del proyecto, y considera que la opción del diálogo, que Freire defendió tan efusivamente, debe ser la inclusión de todas las voces. En tanto que cuenta con la participación de todas las personas implicadas el diálogo, se centra en cómo mejorar y no en cómo penalizar a unas personas u otras. En este sentido, la *Educación Democrática de Personas Adultas* sigue los principios del aprendizaje dialógico [FLECHA, 1997], que tiene a Freire como una de sus fuentes.

Diálogo igualitario

Desde los medios de comunicación, los diferentes entornos sociales y culturales, las iniciativas políticas como la LOGSE o la LOCE, los ámbitos pseudocientíficos, o desde el propio sistema educativo, se proyecta un discurso pesimista que defiende que la desigualdad es intrínseca al ser humano y que poco se puede hacer contra ella. Los y las profesionales de EA estamos, como todas las personas, inmersos en este estado de opinión. No obstante, este mismo contexto social tiene componentes transformadores, como son los movimientos que luchan por la desigualdad, la cada vez mayor valoración de la solidaridad, la reivindicación del diálogo y la igualdad, o la lucha contra la exclusión.

El diálogo igualitario comporta que aquellos sectores que no tienen voz, porque está supeditada a las decisiones de los técnicos y las técnicas, aporten su conocimiento y experiencia, permitiendo que afloren los componentes transformadores. Ello supone un cambio de actitud de los y las profesionales, abandonando el menosprecio implícito o explícito que aparece en la valoración de los sectores tradicionalmente excluidos. Frases como «hemos de decidir entre todos... pero el profesional es el que toma las decisiones sobre cómo hay que hacer las clases, quién ha superado la evaluación...», o «cómo han de participar en las decisiones si no tienen cultura», son ejemplos de esta actitud a superar. Estas posturas son rebatidas por Freire:

Ramón Flecha

«Mi seguridad no reposa en la falsa suposición de que lo sé todo, de que soy lo «máximo». Mi seguridad se funda en la convicción de que algo sé y de que ignoro algo, a lo que se junta la certeza de que puedo saber mejor lo que ya sé y conocer lo que aún ignoro.» [FREIRE, 1997, 129].

Los y las profesionales hemos de ser conscientes de que todas las personas poseemos saberes igual de válidos, aunque no igualmente valorados por la sociedad. La experiencia vital nos da a todas las personas, en función de los respectivos entornos, saberes culturales, sociales y políticos diferentes. Como afirma Freire: *«En mis relaciones con los otros, quienes no tuvieron necesariamente las mismas opciones que yo, en el nivel de la política, la ética, de la estética, de la pedagogía, no debo partir de que debo «conquistarlos», no importa a qué costo, ni tampoco temo que pretendan «conquistarme»» [1997, 129].*

Las Trijornadas o los proyectos de EDA siguen este principio. En las Trijornadas, personas participantes, docentes de EA y profesorado universitario dialogaron con la voluntad de entenderse. Así, por ejemplo, se consensuó que la representación y los cargos de los movimientos de EA deben ser ocupados por personas participantes sin estudios universitarios y que la minoría que tiene título universitario y/o es profesional de la EA debe apoyar a las organizaciones de participantes. Este acuerdo en un foro formado únicamente por profesionales nunca antes se había tomado, ya que las opciones de la mayoría de ellos derivan de unos entornos que ni tan sólo se habían planteado que una persona analfabeta pudiera representar un movimiento social. Cuando se hacían propuestas de este tipo eran ignoradas o rebatidas en base a supersticiones anticientíficas, como la falta de capacidad de las personas sin estudios. En los proyectos de EDA se han tomado acuerdos para dotarse de una organización donde todos los órganos de decisión y gestión son abiertos, toman las decisiones por consenso y se garantiza que los órganos máximos están integrados por una mayoría de participantes que representan a la diversidad de los mismos.

Esto es posible porque, como dijimos, el diálogo igualitario se basa en la validez de los argumentos y no en el status social o la titulación académica de la persona que los emite. El diálogo igualitario se aleja así de relaciones jerárquicas y autoritarias, en las que el profesor o profesora determina aquello que es necesario aprender, marcando los contenidos y los ritmos de aprendizaje. Por el contrario, todas las personas pueden elaborar sus contenidos e interpretaciones en función de los argumentos aportados intersubjetivamente. Mediante el diálogo igualitario se hacen propuestas, se aportan los argumentos en que se fundamentan, se cuestionan o aceptan y se construye conocimiento. Por

La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas

ejemplo, una persona plantea que los horarios laborales cada vez son más diversos y que el horario de clases de 19:30 a 21:30 no permite asistir a una parte de la población. Ante esta situación propone que dicho horario comience una hora más tarde. Otra persona acepta el planteamiento inicial, pero cuestiona que acabar las clases a las 22:30 sea adecuado, ya que cuando se han hecho actividades que acaban más tarde de las 22 horas, las personas participantes han manifestado que sus obligaciones familiares les impedian participar. Al final de la deliberación y de diversas aportaciones se decide que el nuevo horario será de las 20 a las 22 horas. Es decir, «*la verdadera escucha no disminuye en nada mi capacidad de ejercer el derecho de discordar, de oponerme, de asumir una posición*» [FREIRE, 1997, 115], pero el diálogo igualitario desarma las pretensiones de poder; en este ejemplo, que el horario obedezca a la necesidad de los profesores y no de las personas participantes. En tanto que todas las personas queremos participar, son implanteables falsos argumentos que se dan en educación no democrática, como que «el horario nocturno debería de acabar a las 20 horas, ya que las personas participantes no desean acabar más tarde³». Este argumento sólo es sostenible en un espacio donde no haya personas participantes que trabajen y acaben tarde y donde un sector de los profesionales pueda estar interesado en acabar antes. El diálogo igualitario, en tanto que garantiza la participación de todas las personas y sectores implicados, evita que se den estas situaciones.

Inteligencia cultural

Todas las personas poseemos habilidades que hemos adquirido en contextos diferentes, académicos o no académicos. El reconocimiento de estas habilidades es un requisito previo para que se den unas relaciones horizontales en que todas las personas aprendamos y enseñemos.

«No hay docencia sin discencia significa que las dos se explican y sus sujetos no se reducen a la condición de objeto uno de otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Reflejar la idea de que enseñar no existe sin aprender y viceversa» [FREIRE, 1997, 25].

En determinadas ocasiones oímos a profesionales de la educación de personas adultas posicionarse a favor de que todos enseñamos y todos aprendemos. Para ilustrarlo ponen ejemplos como: «las personas sin formación tienen una gran experiencia de la vida de las que he aprendido mucho. Todos hemos aprendido, yo he aprendido de su experiencia y ellas han adquirido nuevos conoci-

Ramón Flecha

mientos». Aunque este posicionamiento es positivo, la propuesta de Freire y el concepto de inteligencia cultural va mucho más lejos. No se trata sólo de que las personas adultas posean una experiencia social, laboral y cultural, sino que esta experiencia les ha proporcionado conocimientos objetivos equivalentes a los que poseemos los educadores. No se trata de que los profesionales sepamos resolver fracciones y las personas participantes tengan conocimientos de, por ejemplo, relaciones laborales, sino que éstas saben también matemáticas de otra forma: cuando han comprado determinados productos, en las elecciones sindicales en su empresa o siguiendo las noticias, han aprendido a resolverlas de otro modo.

Es decir, todas las personas tenemos conocimientos de todo tipo, que podemos compartir para ayudarnos a aprender aquello que nos hayamos fijado como objetivo. Este planteamiento incide también en la organización democrática de los proyectos y del movimiento de Educación Democrática de Personas Adultas. Una organización horizontal y democrática supone reconocer que todas las personas pueden expresar su opinión, argumentarla y hacer propuestas sobre cualquier aspecto que les afecte. La metodología, la participación y organización de actividades culturales, o las relaciones con la administración, no son temas que dominen más las personas profesionales por el hecho de serlo. El diálogo intersubjetivo permite compartir los conocimientos y llegar a un grado de objetividad superior, ya que el conocimiento sobre cómo se aprende o sobre cómo se participa se construye entre todas las personas.

«Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción» [FREIRE, 1997, 47].

Enseñar basándonos en la inteligencia cultural cambia su significado. La persona profesional no es quien sabe muchos contenidos, sino quien sabe escuchar las preguntas y ayudar a buscar las respuestas (que no necesariamente las ha de poseer la persona educadora), creando a través de este proceso nuevo conocimiento.

«Debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones» [FREIRE, 1997, 47].

Este cambio de perspectiva se hace aún más evidente en los procesos de participación. El reconocimiento de las habilidades comunicativas que todas las personas adultas poseemos es la base sobre la que se han constituido CONFAPEA o FACEPA⁴, que están formadas por personas participantes que han tomado la voz y han asumido su propia representación, ya que no necesitan personas que lo hagan por ellos.

Dimensión instrumental

Con lo comentado hasta ahora se podría llegar a la errónea conclusión de que la educación democrática de personas adultas consiste en compartir conocimientos mediante el diálogo, y que la valoración de las habilidades y de la inteligencia cultural desplazan a un segundo plano los aprendizajes instrumentales de carácter académico. Nada más alejado de la realidad. La Educación Democrática de Personas Adultas ha de posibilitar que, a partir de las habilidades que todas las personas poseemos, se dominen los instrumentos académicos priorizados por la sociedad de la información.

«La idea es respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares -saberes socialmente contruidos en la práctica comunitaria-, sino también, discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos» [FREIRE, 1997, 31].

La razón de ser de estos saberes es la exigencia de la actual sociedad. Pero lo que plantea Freire no es que nosotros y nosotras les digamos a las personas participantes cuales son las actuales exigencias, sino que entre todas las personas discutamos cuáles son esos contenidos y qué relación tienen con nuestros saberes. Cuando se plantea qué queremos aprender, pueden aparecer argumentos que afirmen que la sintaxis o las ecuaciones son innecesarias. Pero también aparecerán los argumentos que digan que, como mínimo, son necesarios para seguir estudiando, la utilidad de estudiar o no hacerlo a determinada edad, o la relación de la formación con la inclusión social. Curiosamente, cuando se establece así el nivel de exigencia, por parte de las personas participantes, respecto a los objetivos a alcanzar, se superan ampliamente los que plantean los educadores. Sin embargo, el diálogo sobre los contenidos instrumentales y el mismo proceso de aprendizaje basado en la pedagogía de la pregunta, permite la recontextualización ética de los contenidos que se relacionan con la posibilidad de transformación social y personal. *«La capacitación de mujeres y hombres en el ámbito de saberes instrumentales nunca puede prescindir de su formación ética» [FREIRE, 1997, 55].* Es desde esta perspectiva transformadora que se legitiman los contenidos y se participa en la gestión de los propios procesos de aprendizaje y se toman decisiones sobre ellos.

Transformación

«Uno de los saberes primeros, indispensables para quien al llegar a favelas o a realidades marcadas por la traición a nuestro derecho de ser

pretende que su presencia se vaya convirtiendo en convivencia, que su estar en el contexto se vaya volviendo estar con él, es el saber del futuro como problema y no como inexorabilidad. Es el saber de la Historia como posibilidad y no como determinación» [FREIRE, 1997, 74].

Esta frase de Freire constituye una premisa en la EDA, rechazando las teorías deterministas que condenan a la exclusión a las personas. *«Me gusta ser persona porque, inacabado, sé que soy un ser condicionado pero, consciente del inacabamiento, sé que puedo superarlo. Ésta es la diferencia profunda entre el ser condicionado y el ser determinado» [FREIRE, 1997, 53].* El diálogo supone en la EDA compartir cuales son las barreras que nos encontramos en la sociedad y los elementos que contribuyen a transformarla. Como afirma Freire [1997, 75]:

«El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, [...] no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias. No soy sólo objeto de la Historia sino que soy igualmente su sujeto. En el mundo de la Historia, de la cultura, de la política, compruebo, no para adaptarme, sino para cambiar.»

En la EDA, las personas somos sujetos que constatamos la realidad, tenemos ocurrencias para transformarla, nos ponemos de acuerdo sobre ellas e intervenimos en el mundo. Hacemos el mundo, en lugar de adaptarnos a él. *«Al comprobar, nos volvemos capaces de intervenir en la realidad, tarea incomparablemente más compleja y generadora de nuevos saberes que la de simplemente adaptarnos a ella» [FREIRE, 1997, 75].* Es decir la transformación es doble. Por un lado, transformamos el mundo interviniendo en él coordinadamente con el resto de los sujetos implicados. Por otro, generamos nuevos saberes que nos transforman a nosotros mismos.

«Cambiar es difícil pero es posible» [FREIRE, 1997, 75]. Implica luchar contra el discurso pesimista que niega la posibilidad de cambio. Sólo la certeza de que es posible cambiar permite salvar las dificultades. La incorporación de las voces de las personas participantes en el proceso de transformación es la garantía que la certeza se mantendrá. En los proyectos de EDA es imposible que las personas profesionales impongan su discurso pesimista o se impongan criterios relativistas o homogeneizadores. En una dinámica en que las personas han tomado la voz, no consideran que sus argumentos sean inferiores porque no tengan formación. Sirva de ejemplo el caso de Verneda, donde las personas participantes se movilizaron cuando un grupo de profesionales quiso imponer el modelo tradicional. Si bien el cambio puede ser difícil, intentar pararlo cuando se ha iniciado es prácticamente imposible.

Creación de sentido

Mediante el diálogo igualitario las personas participan en la definición del proceso educativo. Este proceso intersubjetivo supone compartir, por ejemplo, los contenidos a impartir, la utilidad de estos, el tipo de relaciones entre profesorado y personas participantes; los objetivos de la educación o las vivencias personales, que aparecen ligadas de forma inseparable en el proceso de argumentación para construir un proyecto común. Es decir, las personas implicadas profundizan en todos los aspectos que afectan a las personas y al proyecto y buscan la coherencia entre las diferentes esferas de la vida.

«Pensar acertadamente, por el contrario, demanda profundidad y no superficialidad en la compresión y en la interpretación de los hechos. No existe el pensar acertadamente al margen de los principios éticos. Todo el pensar acertadamente es radicalmente coherente» [FREIRE, 1997, 35].

La creación de sentido es un objetivo global a conseguir por toda Educación c.a. Democrática de Personas Adultas. La dificultad de su consecución parte de que en la modernidad, las esferas de lo verdadero, lo normativo y lo expresivo se han desmembrado, originando formas diferentes de validez. Este fenómeno ha afectado enormemente a la EA. Por ejemplo, en ocasiones se prioriza la primera de las esferas, con contenidos instrumentales, justificando que «la escuela debe ofrecer contenidos». De ahí que el GES sea considerado por algunos como una forma de obtener un título que proporcione un mejor currículum. Esta perspectiva olvida las normas sociales que rigen las relaciones sociales y los valores y sentimientos de personas y colectivos. Otra perspectiva primaría la segunda de las esferas, la normativa, primando el trabajo sobre hábitos sociales, estando especialmente dirigida a colectivos en riesgo de exclusión social: «Estas personas lo que necesitan es aprender normas de convivencia que no tienen». Esta afirmación, sin ninguna base evidentemente, ignora que las personas necesitan la dimensión instrumental para poder mejorar su situación económica y social. Difilmente tendrá sentido una EA de este tipo para un parado de larga duración, que, además, se sentir  humillado y engañado. Un tercer enfoque primaría la subjetividad. «Lo importante es que las personas sean felices y para ello la escuela ha de permitir expresar sus emociones». Desde este planteamiento, la EA se convierte en un espacio de ocio donde compartir las emociones. Por ejemplo, a colectivos como las personas mayores de cincuenta años se les ofrecen talleres de entretenimiento. Esta situación no aporta nuevos conocimientos que les permitan transformar su situación ni les facilita marcos de nuevas relaciones sociales. El resultado de esta desmembración de las esferas es una pérdida de sentido,

Ramón Flecha

que el trabajo de Freire nos muestra que es necesario recuperar en su integridad y unidad. Eso es lo que hemos llamado «creación de sentido».

La EDA es un espacio de creación de sentido. Personas de diferentes edades, de diferentes culturas, de diferente género o de diferentes procedencias, parten del sentido de la transformación personal y social. Es importante la dimensión instrumental, porque ello nos abre nuevas posibilidades en todos los ámbitos. Es importante la dimensión social, ya que sólo mediante ella podemos cooperar para conseguir que todos y todas aprendamos y sólo mediante ella podemos gestionar y decidir nuestro propio proyecto educativo. Es importante la dimensión subjetiva, porque todas las cuestiones tienen una repercusión a este nivel y el diálogo igualitario permite expresar con sinceridad sus sentimientos y valores.

La vida real no esta escindida. Las personas nos sentimos mal cuando se nos impone algo, aunque esto pueda ser teóricamente útil. En la EDA las personas creamos nuevos sentidos de la educación y de la vida mediante el diálogo para desarrollar un proyecto común transformador.

Igualdad de diferencias

Respeto, adquisición y generación de conocimiento aparecen ligados en Freire. *«Al ser producido, el nuevo conocimiento supera a otro que fue nuevo antes y envejeció y se «dispone» a ser sobrepasado mañana por otro. De allí que sea tan importante conocer el conocimiento existente cuanto saber que estamos abiertos y aptos para la producción del conocimiento no existente»* [FREIRE, 1997, 29].

En Freire, esta apertura a nuevos conocimientos se da en la intersubjetividad, a través del diálogo igualitario. De ahí que parta del respeto a las diferencias como premisa para poder establecer un diálogo. *Es en el respeto a las diferencias entre ellos o ellas y yo, en la coherencia entre lo que hago y lo que digo, donde me encuentro con ellos o con ellas* [1997, 129]. La EDA parte del igual derecho a ser diferentes y a mostrarse y ser respetado como tal. Este respeto es entendido como el punto de partida para poder adquirir y generar nuevos conocimientos que, así, parten de la interacción.

Tanto los enfoques que parten de la homogeneidad pero no respetan la diferencia, como las perspectivas que parten de la diversidad olvidando el objetivo de la igualdad, generan profundas desigualdades. Los primeros defienden un retorno a un modelo académico y bancario de carácter etnocéntrico y homogéneo, que no es viable en una sociedad caracterizada por la diversidad. Las

La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas

segundas parten del relativismo cultural, que entiende el respeto a la diversidad como adaptación a las desigualdades y que condena a la exclusión a la mayoría de personas que no pertenecen a los grupos privilegiados, ya que no poseen los instrumentos priorizados por la sociedad.

La EDA tiene por finalidad conseguir la igualdad de resultados respetando las diferencias. Mediante el diálogo igualitario las personas aportan las características culturales, sociales, generacionales o de género propias que, a la vez, reflejan las de los grupos a los que pertenecen. Así, personas gitanas, no gitanas, magrebíes... de diferentes edades y de diferentes contextos sociales y culturales expresan sus sentimientos y valores, plantean las normas sociales que consideran apropiadas y comparten los conocimientos fruto de trayectorias vitales diferentes. Mediante este proceso, se adquieren nuevos conocimientos y a través del proceso de argumentación y reflexión se genera nuevo conocimiento, se transforman los valores como consecuencia del cambio en la visión «del otro» y se consensuan nuevas normas, con el objetivo de conseguir una mayor igualdad de las personas diferentes. No se trata de que las personas gitanas vean respetada su diferencia, pero continúen en situación de paro o de trabajo precario, ni de que accedan a la universidad, pero renunciando a ser gitanas. Se trata de que, por ejemplo, accedan a la universidad sin tener que renunciar a su identidad gitana.

Un ejemplo es la intervención de una mujer gitana en un Congreso de Alfabetización, que manifestó el deseo del pueblo gitano de acceder a la educación sin que ello supusiese renunciar a su cultura. Sin embargo, no se limitó a plantear la reivindicación, sino que realizó propuestas concretas, como la inclusión de la historia de los gitanos en el currículum de EA. Era la primera vez que hablaba en público.

La EDA se basa en la constatación científica y práctica de que los proyectos educativos han de contar con la voz de los colectivos implicados para desarrollar una educación de calidad para todos y todas, que contribuya a transformar la realidad de las personas y sus entornos, que consiga la inclusión social y educativa y potencie la convivencia y cohesión social.

Solidaridad

La EDA parte de un posicionamiento ético ante la realidad. Las personas participantes, los educadores y educadoras plantean una radicalización democrática de la educación, para conseguir el acceso y participación de todas las personas a la actual sociedad.

Ramón Flecha

«No junto mi voz a la de quienes, hablando de paz, piden a los oprimidos, a los harapientos del mundo, su resignación. Mi voz tiene otra semántica, otra m sica. Hablo de la resistencia, de la indignación, de la «justa ira» de los traicionados y de los engañados. De su derecho y de su deber de rebelarse contra las transgresiones éticas de que son víctimas cada vez más» [FREIRE, 1997, 97].

Las personas que participan en el movimiento de EDA se organizan como respuesta a la injusticia. El medio a través del que organizan su acción es la solidaridad [HABERMAS, 1987]. Solidaridad con las personas de minorías étnicas y culturales, para que alcancen la igualdad; con las mujeres, con las personas jóvenes y con las mayores, con cualquier persona excluida por no tener formación académica.

El diálogo igualitario permite acercar «al otro» y conocerlo, con lo que se refuerzan los nexos de solidaridad mencionados. La solidaridad es la base sobre la que se estructura el movimiento, se emprenden y definen los proyectos de EDA y se articula la cooperación de todas las personas para garantizar el aprendizaje y la transformación. El profesorado y las personas investigadoras tienen un papel especial en la solidaridad. Pero ser solidarios y solidarias, no significa defender a las personas participantes porque no tienen habilidades académicas, sino dar apoyo a los movimientos de participantes que toman su voz. Tampoco significa enseñar los contenidos que nosotros y nosotras consideramos necesarios, sino apoyar a las personas participantes en la definición de los mismos. Igualmente, no supone ser un transmisor de conocimientos, sino ser un dinamizador que comparte su conocimiento potenciando la dinámica natural de que todos y todas nos ayudemos a aprender.

Una muestra de ello son los Congresos de tertulias literarias dial gicas⁵, de los que se han celebrado tres hasta el momento. Las personas participantes gestionan dichos eventos en todos sus aspectos, realizan las ponencias y moderan las diferentes sesiones y grupos. Igualmente se organizan tertulias para dar a conocer la experiencia de forma práctica y, por último, se extraen conclusiones. En estos congresos se respetan los principios descritos en el presente artículo y se potencia la voz de las personas que menos suelen participar. El medio a través del que se establecen las relaciones entre las personas es la solidaridad. Las personas respetan escrupulosamente el turno de palabras, las interpretaciones y las diferentes maneras de expresarse. Cuando interviene una persona que silabea al leer o que no tiene un dominio suficiente del idioma, no aparece ningún gesto ni palabra que coarte a la persona que está en uso de la palabra. Pero no sólo se

La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas

respeto a los demás, sino que cuando participan personas que no saben leer suficientemente, son ayudadas por sus compañeros y compañeras.

De esta forma, personas analfabetas, no hispanohablantes o con una auto-percepción negativa de sus capacidades, comprueban que sus opiniones son valoradas y tenidas en cuenta y que son capaces de organizar un congreso, actividad que hasta ese momento consideraban reservada a personas con formación universitaria. Así, la solidaridad es el medio para cooperar en el aprendizaje y para coordinar la acción de las personas. En cuanto al aprendizaje, las personas participantes constatan que sus conocimientos son válidos y que tienen capacidad de adquirir y generar nuevos conocimientos mediante la cooperación solidaria. Es decir, se produce una transformación individual. Respecto a la coordinación, caen los discursos pesimistas condenados por Freire y comprueban que las personas podemos organizarnos solidariamente coordinando nuestras acciones para transformar la sociedad.

«Me gusta ser hombre, ser persona, porque sé que mi paso por el mundo no es algo predeterminado, preestablecido. Que mi «destino» no es un dato sino algo que necesita ser hecho y de cuya responsabilidad no puedo escapar. Me gusta ser persona porque la Historia en que me hago con los otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo. Eso explica que insista tanto en la problematización del futuro y que rechace su inexorabilidad» [FREIRE, 1997, 52].

Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos relacionado aspectos de la Pedagogía de la Autonomía de Freire con los principios que rigen la Educación Democrática de Personas Adultas. El movimiento y los proyectos de EDA se han dotado de una organización y de un modelo de aprendizaje basado en el diálogo igualitario, que permiten que las personas participantes gestionen y decidan su propio proyecto educativo. Esto es posible porque se parte del principio de que todas las personas tenemos inteligencia cultural y capacidad para gestionar nuestros propios proyectos. El reconocimiento de las habilidades adquiridas incide en un mayor aprendizaje y participación. Respecto al primero, se transforman la auto-percepción y las expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje. En cuanto a la participación, dicho reconocimiento supone que las personas se convierten en protagonistas de las organizaciones de EA, con el consiguiente aumento de la participación. El diálogo igualitario se convierte también en el instrumento para

La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas

Todas las opiniones son respetadas y argumentadas y el coordinador o coordinadora se limita a dar palabras, de manera que se prioricen las voces de las personas que más dificultad tienen para hacerlo. El primer Congreso fue organizado por FACEPA en Barcelona en el año 2000 y los dos siguientes fueron organizados por CONFAPEA en la misma ciudad, en 2001 y en Madrid en 2003.

Referencias bibliográficas

- BECK, U & BECK-GERNSHEIM, E. (1998). *El normal caos del amor*. Barcelona: El Roure.
- DELORS, J. (Ed.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana (Ediciones UNESCO).
- ELSTER, J. (1998). *Deliberative Democracy*. New York: Cambridge University Press.
- FLECHA, R. & GÓMEZ, J. & PUIGVERT, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México DF: Siglo XXI (Trabajo original publicado en 1996).
- FREIRE, P. (2002). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure (Trabajo original publicado en 1997).
- GINER, E. & LEBRÓN, A. & VALLS, R. (2000). Las voces de las personas participantes en los movimientos de educación de personas adultas del siglo XXI. *I Jornadas de Educación de Personas Adultas*, pp. 29-35. Barcelona: EL Roure.
- GIDDENS, A. (1994). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- HABERMAS, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa. Tomos I-II*. Madrid: Taurus. (Trabajo original publicado en 1987).
- SÁNCHEZ AROCA, M. (1999). La Verneda – Sant Martí: A School Where People Dare to Dream, *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-335.
- TOURAINÉ, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.