

# REESCRIBIENDO DEMOCRACIA: UNA RELECTURA SIN UTOPIÁS DE JOHN DEWEY Y PAULO FREIRE

Natalia Sánchez Corrales, Andrés Mejía D., y Aliex Trujillo<sup>1</sup>

## Resumen

“[Dewey] criticó a los antiguos filósofos y a muchos de sus contemporáneos por no reconocer que las ideas, teorías y filosofías son producto de lugares, problemas y personas determinadas, y que como tal, sólo tienen un significado y valor en relación con situaciones determinadas. En la medida en que las condiciones de la vida cambian, expuso Dewey, nuestras ideas deben cambiar a fin de tener relevancia crítica” (Stuhr, 1998, p. 82 traducción nuestra)

Decir “democracia” hoy en día sin ninguna consideración previa o posterior al acto de reproducir fonéticamente el grafema, pareciera ser una acción de la que puede entonces generarse cualquier cosa. Durante muchos años, filósofos, politólogos e incluso pedagogos han coincidido en la utopía democracia para designar aquello a lo que deberíamos dirigir nuestro curso de acción. Sin embargo, este acuerdo es sólo parcial, y alcanza nada más los límites del grafema, pues aquello que ha sido entendido hasta hoy por democracia, es tan diverso que ni siquiera podríamos asirlo, aunque quisiéramos.

El problema que nos convoca, nuevamente, a pensar sobre la democracia, es la propuesta de Dewey que aunque reitera su compromiso con aquella utopía colectiva de la democracia, se distancia de propuestas, como la de Paulo Freire, al señalar un tipo de democracia que sin llegar a la dimensión política, se manifiesta incluso en la forma de vida de los grupos sociales.

La comparación que sucede aquí entre Freire y Dewey con ocasión de sus reflexiones acerca de la democracia, nos interesa en la medida en que estos dos autores han institucionalizado la utopía democracia en distintos niveles: por un lado Freire, con un

---

<sup>1</sup> Natalia Sánchez, [n.sanchez50@uniandes.edu.co](mailto:n.sanchez50@uniandes.edu.co); Centro de Investigación y Formación en Educación, Universidad de los Andes. Andrés Mejía D., [jmejia@uniandes.edu.co](mailto:jmejia@uniandes.edu.co); Centro de Investigación y Formación en Educación, Universidad de los Andes. Aliex Trujillo, [atrujillo@ucentral.edu.co](mailto:atrujillo@ucentral.edu.co); Escuela de Pedagogía Universidad Central.

cambio en el sistema político, y por el otro, Dewey, con una propuesta que llega a las dinámicas en las que se relacionan las personas.

Sin embargo, al institucionalizar la democracia en uno y otro nivel, persiste una circularidad en el argumento que hace pensar que la utopía no significa más allá de las palabras, como si intentara referirse a algo en el mundo, pero no pudiera. Es justamente con esta noción en mente, como surge entre nosotros la idea de tachar esta democracia utópica, no para perder la esperanza en que algún día seremos democráticos, sino para evidenciar que, hasta cierto punto, desde una cierta perspectiva y de una manera fragmentada, movilizamos momentos democráticos que terminan por reproducir esta misma esperanza.

Es por esta razón que, en el marco del pensamiento que Stuhr recoge de Dewey, hemos escogido tachar la democracia como utopía para que en las condiciones actuales de nuestras sociedades no tan democráticas, ni tan pluralistas contemporáneas, logremos significar algo cuando reproducimos fonéticamente este gastado y cansado grafema.

Palabras claves: democracia, inteligencia, crecimiento, conciencia crítica, momento democrático

## **Introducción**

Uno de los elementos más característicos de la obra de John Dewey consiste en la relación que él propone entre lo político y la educación. Más en concreto, esta relación toma la forma de una asociación entre democracia y lo que él postula como el proceso y el resultado de la educación: *crecimiento* e *inteligencia*. ¿Pero cuál es la forma de esa relación? Se puede argüir que a partir de seguir los textos de Dewey no es difícil llegar a la conclusión de que la democracia como forma de relación entre los individuos de una comunidad, es una condición social necesaria para el desarrollo del proceso y de los fines últimos de la educación. Así, por ejemplo, Putnam ha sugerido que “[la democracia] es la condición previa para la aplicación plena de la inteligencia a la solución de los problemas sociales” (Putnam, 1994, p. 247). De forma similar, y desde la idea de que el pluralismo es uno de los rasgos de la democracia, Garrison y Neiman

han dicho que “según los criterios de libertad, creatividad, y diálogo, la sociedad pluralista es, para Dewey, la mejor sociedad posible conocida para apoyar el crecimiento. (...) La estructura gubernamental asumida por una democracia es de importancia secundaria. No importa mientras que promueva la comunicación. La conversación para Dewey se trata de crear y compartir significado. Es acerca de crecimiento”<sup>2</sup> (2003, p.28, traducción nuestra). Y es en este sentido que interpretamos las palabras de Dewey (1916/2007, p.66, traducción nuestra):

Para tener una gran cantidad de valores comunes, todos los miembros del grupo deben tener una oportunidad igual de dar y recibir de otros. Debe haber una gran variedad de emprendimientos y experiencias compartidas. De otro modo, las influencias que educan a unos para ser amos, educarán a otros para ser esclavos. Y la experiencia de todas las partes pierde en significado, cuando se detiene el libre intercambio de variados modos de experiencias de vida.

De esta manera, la relación entre educación y democracia en Dewey supone un énfasis en un cierto tipo de relaciones democráticas entre los miembros de un grupo social –del tipo que está supuesto en la definición de Dewey-, que deben permear la educación de modo que se garantice la continuidad de la democracia.

El trabajo de Paulo Freire está también caracterizado por la muy fuerte relación planteada entre política y educación. Freire no puede ser más explícito al respecto (1994, p.189, traducción nuestra):

La educación tiene politicidad, la cualidad de ser política. De igual forma, la política tiene educabilidad, la cualidad de ser educativa. Los eventos políticos son educativos, y viceversa. Dado que la educación es politicidad, nunca es neutral. Cuando pretendemos ser neutrales, como Pilatos, apoyamos la ideología dominante. Al no ser neutral, la educación debe ser liberadora o domesticadora.

---

<sup>2</sup> Vale la pena mencionar que la palabra “crecimiento”, en Dewey, no se refiere necesariamente a lo que dicha expresión puede sugerir a nuestros oídos contemporáneos, relacionado con el crecimiento económico. Para una discusión explícita de su noción de crecimiento, ver Dewey, 1916/2007, cap.4.

Sin embargo, en la anterior cita así como en numerosos otros casos en la obra de Freire, el énfasis de la relación entre educación y democracia parece haberse establecido de manera invertida con respecto a la forma en que lo enuncia Dewey. Freire entiende la educación como la productora de las condiciones políticas: “la educación debe ser liberadora o domesticadora”. Y, en este caso, el proceso educativo —de *concientización*— así como su resultado —la *conciencia crítica*— son entendidos como los primeros pasos en el camino hacia la transformación social realizada de manera colectiva.

Es posible que esta diferencia de énfasis sea atribuible a las condiciones sociales, históricas y culturales de cada uno y a la actitud con la que comprendieron sus circunstancias: Un cierto optimismo, aunque mesurado y con reservas, por parte de Dewey; y un inconformismo radical ante una situación en extremo dolorosa, por parte de Freire. Sin embargo, más allá de las diferentes condiciones de contexto en estos dos autores, nosotros queremos en este artículo rescatar en ellos un punto de vista más dinámico de la relación entre la democracia y la educación, en el que se pueda ver la forma en la que ejercen mutua influencia los dos elementos implicados en la relación

Con este propósito en mente, pretendemos rescatar la relación entre educación y democracia, con el fin de entender mejor *cómo es posible*, aún dentro de contextos gravemente antidemocráticos —en los que nos encontremos muy lejos de los ideales de libertad, equidad y fraternidad—, obtener procesos educativos altamente significativos que conduzcan a un crecimiento intelectual y emocional de sus participantes; crecimiento que a su vez debe conducir a una ampliación de los ideales democráticos en la sociedad y en la cultura.

La adopción de esta concepción dinámica de la relación entre educación y democracia implica dejar de entender esta última, con Dewey, como un sistema político institucionalizado: “Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vida en asociación, de experiencia comunicativa conjunta” (1916/2007, p. 68). Sin embargo, la postura de Dewey aún sugiere un cierto grado de institucionalización de ciertas maneras de asociarse o interactuar, ya no materializada en entidades y políticas oficiales, pero sí en la *cultura*; es decir, en la configuración de *modos de vida*, expresión ésta que presupone una cierta sedimentación de maneras de actuar con otros. Como lo argumentaremos más adelante, el tipo de intervención

educativa freireana en una comunidad no parte de ningún tipo de institucionalización de la democracia. No puede hacerlo, precisamente, por las condiciones culturales y políticas del medio en el que se encuentra la comunidad, en las cuales la existencia de cierto tipo de sistema político y económico llega a permear la cultura, legitimando las formas de conciencia de quienes se encuentran en posiciones dominantes en la sociedad. La intervención educativa propuesta por Freire es, en sí misma, democrática, aunque la cultura y el sistema de gobierno en el que ocurre puedan no serlo.

De esta manera, nosotros queremos argumentar que es necesaria incluso una visión más radicalmente desinstitucionalizada de la democracia, en la que la ruptura de las condiciones antidemocráticas puede aparecer inicialmente, incluso, solamente en la intervención educativa. Esta visión será inevitablemente mucho más local, provisional, y fragmentada. Pero en ella podemos decir que la búsqueda de la democracia aparece con la creación de *momentos democráticos*, que son de carácter educativo aunque no necesariamente ocurran en la educación formal, y que sólo constituyen parcial y provisionalmente una ruptura del orden antidemocrático que puede existir en la sociedad.

## **1. La conciencia crítica y la democracia en Freire**

### **1.1 La conciencia crítica como condición previa de la democracia**

La propuesta pedagógico-política de Freire tiene un horizonte de transformación en mente, a saber, el de cambiar las condiciones actuales de opresión y desigualdad a través de un proyecto de educación en donde se opere el cambio en las mentes de los oprimidos. La pregunta que surge en este punto para Freire, es por la diferencia entre las condiciones iniciales en las que opera el proyecto pedagógico, y las condiciones finales a las que se pretende llegar con la transformación.

Esta pregunta aparece en nuestro panorama de indagación porque si bien parecen muy claras las condiciones finales –en la forma de una organización social no opresora que sea garante de la equidad, la libertad y la fraternidad entre sus miembros-, no parece haber mucha diferencia, con respecto a las características, de la forma en la que deben proceder los círculos culturales:

No hay diálogo verdadero si no existe en sus sujetos un pensar verdadero. Pensar crítico que, no aceptando la dicotomía mundo-hombres, reconoce entre ellos una inquebrantable solidaridad. Este es un pensar que percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir, y no como algo estático. (Freire, 1970, p. 106)

Si es cierto que en el diálogo verdadero se espera que los oprimidos puedan tener un “pensar verdadero y en constante devenir”, entonces deben garantizarse en los círculos culturales condiciones de libre flujo de la información y equidad en la participación. Debe entenderse además, la relación epistemológica y ontológica dialéctica que ocurre entre educando y educador, para poder pensar en una liberación de la opresión.

Este paso por los círculos culturales tiene, al menos, un propósito: el de procurar la liberación de los oprimidos, expulsando al opresor que tienen en su interior, para llegar a este pensar verdadero, a esta conciencia crítica que “comprende el ayer, reconoce el hoy y descubre el mañana” (Freire, 1969, pág. 30). La conciencia crítica así definida, ha sido empoderada con el germen de la revolución, pues ha logrado superar los mitos del opresor y se ha alzado en busca de la transformación.

Pero la función de la conciencia crítica en el modelo freireano trasciende los límites de la transformación, pues se levanta como el garante de que la sociedad transformada vigile las formas de opresión invertida que puedan surgir como resultado del intento de los *ex* oprimidos por oprimir a los *ex* opresores. Solamente en la superación de la dicotomía amo-siervo operada en la conciencia crítica, puede gestarse la democracia como sistema político que garantiza la no opresión entre sus miembros.

Así pues, la conciencia crítica se formula como una condición previa y necesaria para la transformación de las condiciones de opresión, pero también y con más fuerza, para la utopía democrática que plantea Freire como situación histórica en la cual las conciencias están en permanente liberación:

La democracia que antes que una forma política es una forma de vida, se caracteriza por la gran dosis de transividad de conciencia en el comportamiento humano, transividad que sólo se desarrolla en el debate, el examen de los problemas y en la participación. (Freire, 1969, p. 76)

Ahora bien, ¿Cuáles son las condiciones para que se efectúe esta transividad de conciencia en el modelo freireano?

## **1.2 La democracia como condición previa de la conciencia crítica**

Una de las preocupaciones fundamentales de una educación para el desarrollo y la democracia debe ser proveer al educando de los instrumentos necesarios para resistir los poderes del desarraigo frente a una civilización industrial que se encuentra armada para provocarlo. (Freire 1969, p. 84)

Una educación que permita al educando experimentar el debate y el análisis de los problemas, y que le propicie condiciones de verdadera participación. (Freire, 1969, p. 89) Si la inserción crítica de las conciencias en la realidad es la que posibilita una comprensión auténtica de las dinámicas de opresión en la que la historia y la cultura ha sumergido a la población bajo el dominio de complejas estructuras de poder y control, entonces será esta conciencia crítica la que abandere la revolución y garantice su sostenibilidad.

Pero la revolución a la que se refiere Freire no es la misma forma de emancipación de la que hablaba Marx. Aunque Freire se sitúa en el mismo marco conceptual según el cual una comprensión legítima de la sociedad es aquella que sitúa todos los problemas en la lucha de clases, sus propuestas revolucionarias difieren no sólo respecto al método, aunque sea el método el único que nos interese en este lugar.

Para Freire tanto el empoderamiento como la transformación toman la forma pedagógica como fin, pero también como origen: Sólo a través de la pedagogía liberadora puede gestarse la inserción crítica de las conciencias en la realidad para su transformación, pero una vez transformada la realidad, es tarea de los hombres continuar su proyecto de liberación:

El primero en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo en la praxis, con su transformación. El segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía

deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en permanente liberación. (Freire, 1970, p. 47)

Pero esta pedagogía, tanto en el primero como en el segundo caso, representa la emancipación en sí misma, es ya la transformación de las condiciones actuales de opresión, y por ende el único lugar en el que los hombres pueden comprender la realidad. Esta emancipación es facilitada por los investigadores de los círculos culturales, y se trata de la creación de ambientes en los que los campesinos pueden, efectivamente, participar de su proceso de lectura y re-escritura del mundo.

Es en este caso, el diálogo participativo el que hace posible esa re-escritura del mundo opresor, en un mundo en continua liberación. Pero son también las condiciones de libre interacción, de equidad y de fraternidad entre los participantes, y una situación de no opresión en la que se va expulsando al opresor de las conciencias de los participantes, las que finalmente hacen posible la liberación.

Siendo éstas las condiciones iniciales de la inserción crítica de las conciencias en la realidad, entonces ¿Cuál es la diferencia entre las condiciones democráticas en las que se desarrolla la conciencia crítica y la noción de democracia como fin último de la revolución?

### **1.3 Círculo de necesidad**

En Freire parece haber un círculo de necesidad entre democracia y educación, a saber, el que se genera cuando pensamos que son necesarias unas condiciones ideales democráticas que permitan a los individuos expulsar a su opresor y convertirse en conciencia crítica, pero a su vez esta transitividad crítica va a garantizar que las condiciones de democracia a nivel macro se construyan libres de opresión. Sin embargo en uno y otro caso, el concepto de democracia del que estamos hablando no es el mismo; al contrario, de lo que se trata aquí es de un nivel inicial en el que se ofrecen unas condiciones democráticas de libre participación a los oprimidos con el fin de llevarlos desde su condición de conciencia ingenua sumergida en el mundo opresor, a una conciencia crítica que se empodere con la transformación del mundo y constituya la democracia como sistema político de no opresión.



Esta última idea de democracia como utopía es la que necesariamente recae en el círculo de necesidad que enunciábamos al principio de este apartado, Ah, pero ¿qué pasaría si nos quedáramos con esos pequeños momentos democráticos?

## **2. la relación inteligencia y democracia en Dewey**

### **2.1 Democracia como condición ideal de la inteligencia**

Para Dewey el mundo no es tan amenazante como lo es para Freire; en cambio Dewey parece estar medianamente satisfecho con el progreso del que da cuenta la ciencia y la historia. Desde esta cierta satisfacción con el progreso, es que va a formular todo un marco conceptual de referencia desde el cual se pueda garantizar no sólo la continuidad de todas las iniciativas actuales, sino también el constante cambio hacia nuevas y mejores formas de pensar lo que sabemos y lo que no.

Con este horizonte progresivo en mente, el tipo de sociedad que quiere Dewey empieza a configurarse desde una gran confianza, al menos en un sentido prescriptivo, en la ciencia y en la democracia. Esta restricción está asociada al complejo ejercicio de depuración que emprende Dewey con la idea de democracia en *Democracy and Education* (1916/1995).

Dewey se asegura además de formular un aparato conceptual que sea consecuente con esta idea de continuidad en el progreso, unos conceptos dinámicos que al tiempo que incentivan las condiciones en las que el crecimiento se mantenga como una constante, restrinjan en lo posible todo aquello que pueda resultar en detrimento de este mismo interés. Esta idea de crecimiento está asociada a dos dimensiones: en primer lugar al proceso que siguen los miembros jóvenes de los grupos sociales en su camino a la madurez, y en segundo lugar a la justificación de la educación como garante de este proceso.

El crecimiento ocurre toda vez que se entienden las dos premisas de la inmadurez: la interdependencia que se gesta entre los miembros de un grupo social en el proceso de aprender el mundo, y la plasticidad en tanto habilidad para aprender de la experiencia. (Dewey, 1916/1995, p. 47). Así, para mantenerse en la continuidad del crecimiento, deben existir al menos dos condiciones: por un lado debe garantizarse la interacción

entre los miembros de un grupo social que posibilite la interdependencia como condición inicial, y por el otro deben proveerse un número de experiencias reflexivas que permitan la construcción de sentido derivado de ellas y la anticipación y planificación de nuevas experiencias.

Esta construcción de significado en la experiencia, es la que permite sentar las bases y anticipar los fines de la experiencia nueva, en un proceso que no tiene fin. Esta es la condición y garantía en la que se mantiene como constante el crecimiento, pero también estas condiciones responden a lo que Dewey denomina como actividad inteligente:

Identificar la actuación con un fin y con la actividad inteligente es bastante para mostrar su valor, su función en la experiencia. Ser consciente es darse cuenta de lo que nos ocurre. Consciente significa los rasgos deliberados, observadores, planeadores de la actividad. La conciencia es el nombre para designar la cualidad con propósito de una actividad, para el hecho de que está dirigida por un fin. Tener un fin es actuar con sentido, es tener el propósito de hacer algo y percibir el sentido de las cosas a la luz de aquel intento. (Dewey, 1916/1995, p. 95)

La inteligencia se identifica con la actuación que lleva como propósito la continuidad de la experiencia reflexiva en la construcción permanente de sentido que caracteriza el crecimiento como una constante. Sin embargo, si el fin es el crecimiento, el camino hacia la madurez en un grupo social con el que interactúa, entonces parece que las condiciones en las que vive ese grupo social son determinantes tanto en el propósito del crecimiento, como en el contenido de las experiencias.

Dewey claramente se da cuenta de esto, y reconociendo la diversidad social y cultural del mundo a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, formula una noción de democracia que garantiza las experiencias que llevan al crecimiento a través de la actividad inteligente, en una progresión infinita de posibilidades en las que puede devenir esa experiencia democrática:

Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. (Dewey, 1916/1995, p. 91)

En esta definición de democracia es donde participan las nociones de interacción y flexibilidad que constituyen el crecimiento y las consecuentes experiencias significativas que le permitirían a una sociedad garantizar el crecimiento de todos sus miembros inmaduros.

Sin embargo, sobre este argumento hay que hacer al menos una consideración adicional. La democracia surge como condición ideal en la que todos los miembros de un grupo social pueden mantener constante su crecimiento hacia la madurez. Sin embargo, tanto las experiencias significativas, como la actividad inteligente pueden gestarse en ambientes no democráticos, so pena de no poder interactuar libremente con todos los miembros y de esta manera perder en número, posibles experiencias significativas.

## **2.2 La inteligencia como condición ideal de la democracia**

Dewey aporta una consideración acerca de los límites de la democracia que abren nuestras oportunidades de interpretar esta utopía persistente:

En todos los aspectos en los que la vida falle en ser democrática limita los contactos, los intercambios, las comunicaciones, las interacciones por medio de las cuales la experiencia se vuelve ininterrumpida a la vez que es aumentada y enriquecida. La labor de esta liberación y enriquecimiento es una que tiene que llevarse a cabo diariamente. Porque no puede finalizar hasta que la experiencia misma llegue a un fin, la tarea de la democracia es para siempre la creación de una experiencia más libre y más humana compartida por todos y a la que todos contribuyan. [ED 1.343, LW 14.227(Traducción nuestra)]

Una democracia tal que sea al tiempo resultado y condición del constante crecimiento de sus miembros, es ya una forma de vida asociada institucionalizada que ha superado la noción de sistema político para convertirse en algo mucho más permanente: la actividad inteligente de todos los miembros de la sociedad garantizada únicamente por la posibilidad de interactuar libremente y de compartir este interés por resolver los problemas que se interponen en una idea tal de democracia.

Por esta razón es que la actividad inteligente aplicada a resolver problemas sociales se configura aquí no sólo como garante del mantenimiento de estas condiciones

democráticas, sino también como el punto de partida desde el cual estas condiciones pueden llegar a ser posibles.

La inteligencia como condición ideal de la democracia tiene al menos dos determinaciones. Por un lado, la inteligencia aplicada a la resolución de problemas sociales no sólo hace posible la democracia, sino que además mejora las condiciones en las que todos los miembros del grupo social pueden acceder a las experiencias de los demás. Por el otro, la inteligencia con miras al crecimiento de la sociedad se constituye en el fin y en el medio a través del cual se hace posible y se prolonga la condición de democracia en tanto forma de vida de un grupo social.

### **2.3 Círculo de influencia**

Aunque las condiciones en las que estos dos conceptos dependen el uno del otro son ideales –ya que podría haber democracia sin inteligencia y viceversa- se genera en este sentido un círculo de influencia entre este par de conceptos deweyanos: mientras haya inteligencia aplicada a la resolución de problemas sociales, se generan condiciones que hagan crecer la democracia, favoreciendo la actuación inteligente y proveyendo las condiciones en las que los fines pueden ser flexibles, entonces hay una liberación de actividades y se mantiene el principio de continuidad.

Estos círculos que surgen en las teorías de Freire y Dewey entre dos de sus categorías más importantes, resultan de pensar en la democracia como utopía bien política o bien cultural. Tanto la democracia como sistema político como la democracia como forma de vida, suponen unas condiciones ideales que cada vez postergan más el contenido semántico que está inscrito en el grafema Democracia. La tachadura que proponemos supone un envío inmediato a una idea de democracia que ya no será nunca más una utopía.

### 3. Democracia y educación

La existencia de estas relaciones circulares de influencia entre democracia e inteligencia en la propuesta de Dewey, o entre democracia y conciencia crítica en la propuesta de Freire, sugiere que existe una dinámica propia de las situaciones sociales y educativas: En este caso, la relación es una de refuerzo mutuo entre la democracia y el producto de la educación: si se da la una, se favorecerá la otra, lo cual a su vez ampliará la primera. O al menos ésa es la teoría. Planteado así, todo parece llenar las condiciones de un círculo virtuoso. Pero por supuesto todo puede ocurrir también a la manera de un círculo vicioso: con pocas condiciones de democracia, la inteligencia y la conciencia crítica se desarrollan menos, lo cual lleva a un aún menor desarrollo de las condiciones de democracia. Esta idea parece imponer un destino fatalista para aquellas comunidades o sociedades cuyo estado actual es de falta de democracia así como de inteligencia o de conciencia crítica. El contexto en el que principalmente intervino Freire, por ejemplo, parece ser de este tipo; y su análisis corresponde precisamente al círculo vicioso al que acabamos de referirnos: las relaciones de opresión producen una domesticación de la conciencia de los oprimidos, la cual ayuda a legitimar y por tanto reforzar las instituciones y las relaciones sociales opresivas (Freire, 1970/2005). De manera similar, la discusión de Giroux al inicio de los años 80s en parte se basó en hacer una crítica de los círculos de desesperanza y del fatalismo propio del trabajo académico de los intelectuales de izquierda durante la década anterior (ver Giroux, 1980 y 1983). Pero, en los términos usados aquí, ¿qué se requiere para que los círculos de influencia operen de manera virtuosa en lugar de hacerlo de manera viciosa?

La idea de democracia, sin embargo, y como hemos visto, ha aparecido de formas diversas en esta discusión. Aquélla a la que aspira Freire se refiere a principalmente a un nuevo orden social e institucional que se debe manifestar en, entre otras cosas, un nuevo *sistema político-económico*. En Dewey, la democracia es explícitamente sugerida como un modo de vida caracterizado por una institucionalización, ya no necesariamente en el sistema político sino en la *cultura*, de dos características primordiales: el grupo comparte una gran cantidad de significados y propósitos, y existe libre interacción tanto al interior de éste como con otros grupos (Dewey, 1916/2007). Como lo sugieren Garrison y Neiman, para Dewey “la estructura gubernamental asumida por una democracia es una preocupación secundaria. No importa siempre y cuando promueva la comunicación” (2003, p.28).

La más intrigante forma de democracia, sin embargo, ocurre en el contexto de las intervenciones educativas puntuales, tales como los círculos culturales freireanos. En este caso, no se puede apelar a un sistema político o a una forma de vida impresa en la cultura para describir o explicar lo que ocurre en el contexto de dichas intervenciones. Allí, el sistema político dista mucho de ser democrático, y la cultura se caracteriza por la interiorización, por parte de los oprimidos, de las relaciones de opresión así como de la imagen que de ellos mismos han construido las clases dominantes. La democracia aquí ocurre sólo de manera localizada en el tiempo y en el espacio, dentro de los confines de las relaciones que se crean en el proceso educativo mismo. Es decir, lo democrático ocurre solamente en un período de tiempo relativamente corto, en los lugares en los que tiene lugar la intervención, y en las relaciones personales que se desarrollan dentro de ésta. En otras relaciones, en otros momentos y lugares, al encontrarse por fuera de los círculos culturales, la falta de democracia puede seguir siendo la norma. Lo democrático aquí ya no está institucionalizado, y por esa razón no tiene necesariamente una permanencia importante en el tiempo. Ocurre, en este sentido, en un *momento democrático*.

En una primera instancia, esta idea de momento democrático nos ayuda a comprender de qué manera es que algunas propuestas —como la de Freire y las pedagogías críticas— operan en contextos de falta de democracia, en medio del círculo vicioso mencionado arriba. Es importante también notar que esta noción se aparta de los rastros de utopía que puedan existir dentro de la idea de democracia en sus versiones institucionalizadas o sedimentadas, ya sea en sistemas políticos o en la cultura. Y en este sentido, tachar la Democracia —con mayúscula— es exorcizar del término las utopías, no porque no sea bueno tenerlas, sino porque al tachar este gastado grafema, logramos que vuelva a significar. La ~~democracia~~, es ahora algo fragmentado y parcial, una intervención educativa freireana que tiene la oportunidad de definirse en los términos de Dewey. .

A partir de esta formulación y de la discusión en los capítulos precedentes, podemos ahora pasar a plantear de manera más clara algunos puntos necesarios para que los círculos de influencia entre la democracia y los productos de la educación puedan surgir en su condición virtuosa. Las diferencias encontradas entre las propuestas de Freire y Dewey nos ayudan en esto, así como algunas de las críticas que ellas han recibido.

El primer punto concierne la dirección en la que apunta el desarrollo de la inteligencia o de la conciencia crítica. Como vimos, la primera de estas nociones apoya la ampliación de las condiciones democráticas en un momento dado, *pero sólo si se imponen ciertas restricciones sobre la dirección que pueda tomar*. En cuanto a dichas restricciones, garantizar que los productos de la educación apoyen la ampliación de la ~~democracia~~ implicaría prestar atención a dos propósitos, uno formulado de manera más negativa y otro de manera más positiva: que el uso de la inteligencia no se vuelque en contra de la sociedad, y que se use, al menos en parte, para resolver los problemas sociales. Pero esto implica que de alguna manera se deben usar los criterios democráticos en la selección de los fines y las experiencias de los procesos educativos, más allá de la idea pura de inteligencia. En este sentido, la idea de conciencia crítica freireana ya conlleva una fuerte direccionalidad.

La imposición de restricciones sobre la dirección del uso de la inteligencia es, por supuesto, riesgosa. Como algunos autores lo han señalado, se puede imponer también una ideología particular y reprimir otras, se pueden privilegiar visiones particulares sobre *cuáles* formas de opresión o humillación existen y en qué consisten (ver Ellsworth, 1989; y Weiler, 1996). Y como consecuencia, la ~~democracia~~ puede ocurrir alrededor de algunos aspectos de las relaciones entre las personas, pero no alrededor de otros. Y esto nos lleva a un segundo aspecto importante de los momentos democráticos: en ellos, la fragmentación y parcialidad de la ~~democracia~~ no aparece solamente en cuanto a tiempo y lugar, sino también en cuanto a las relaciones sociales y políticas de los participantes. Así, ningún momento democrático es una instancia perfecta de democracia (sin tachar).

Concluimos con dos últimos puntos derivados de esta discusión. La idea de momento democrático propuesta aquí pretende tener un potencial crítico, como una invitación al cuestionamiento continuo sobre los límites de la ~~democracia~~ en espacio, tiempo, y relaciones sociales y políticas, en situaciones particulares. En segundo lugar, resaltamos la condición de necesidad continua de educación, o de desarrollo de inteligencia crítica, para perseguir una democracia que se consigue *en cada momento y para cada momento*, y siempre de manera parcial.

## Referencias

- Dewey, J. (1916/2007). *Democracy and Education*. Teddington: Echo Library.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of Hope*. New York: Continuum
- Garrison, J. y Neiman, A. (2003). Pragmatism and education. En N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, y P. Standish (eds.), *The Blackwell guide to the philosophy of education*. Oxford: Blackwell.
- Giroux, H. (1980). Beyond the correspondence theory: Notes on the dynamics of educational reproduction and transformation. En *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education*. South Hadley: Bergin and Harvey.
- Weiler, K. (1996). Myths of Paulo Freire. *Educational Theory*, 46(3), 353-371.
- Giroux, H. (1999). Paulo Freire y el origen del intelectual fronterizo. En *Placeres inquietantes: Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI editores.
- Putnam, H. (1994). *Cómo renovar la filosofía*. Madrid: Cátedra
- Stuhr, J. (1998). Dewey's social and political philosophy. En L. Hickman. *Reading Dewey: Interpretations for a postmodern generation*. Indiana University Press: Indianapolis.