Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía	Titulo
Mafra, Jason - Autor/a; Gomez, Margarita Victoria - Autor/a; Gadotti, Moacir - Autor/a; Fernandes de Alentar, Anderson - Autor/a;	Autor(es)
En: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Buenos Aires : CLACSO, 2008. ISBN 978-987-1183-81-4.	En:
Buenos Aires	Lugar
CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales	Editorial/Editor
2008	Fecha
Campus Virtual	Colección
Práctica Pedagógica; Cultura; Teoría de la Educación; Filosofía de la Educación; Educación Popular; Pedagogía Crítica; Paulo Freire; Formación de Docentes; Formación Ciudadana; América Latina;	Temas
Libro	Tipo de documento
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100720020314/gomez.pdf	URL
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
http://biblioteca.clacso.edu.ar

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences

Paulo Freire
Contribuciones para la pedagogía

Moacir Gadotti
Margarita Victoria Gomez
Jason Mafra
Anderson Fernandes de Alencar
[compiladores]

Priscilla Carballo Villagra, Zaylín Brito Lorenzo, Claudia Castilla García, Kenia Lorenzo Chávez, Ana Masi, Teresa del Granado Cosio, María de Lourdes Larrea, Ania Mirabal Patterson, Norma Beatriz López Medero, Andrea Fraga, María Belén Cevallos, Anabel Rieiro, Guadalupe Juárez Ramírez, Margarita Victoria Gomez, Miguel Ángel Duhalde, Ángela María Alessio, Marcelo Hernández, Gregory A. Banazak, Mercedes Medina Gamboa, Pablo Perel, Anderson Fernandes de Alencar, Jason Mafra, Claudio Piatti, Gerardo Cerdas Vega, Norma Isabel Fuentes, Marisa Fernández, Moacir Gadotti

ISBN 978-987-1183-81-4
Buenos Aires: CLACSO, enero de 2008
(23 x 16 cm) 352 páginas

Este libro presenta trabajos riquísimos por su valor académico y por las experiencias pedagógicas llenas de vida que nos aproximan a nuevos conocimientos. En este sentido, los textos se destacan por reinventar a Paulo Freire y no por la repetición de su obra. Aquí hallamos experiencias llenas de vida pero no libres de conflictos y dificultades realizadas en tiempos concretos de expansión de los intereses del mercado sobre el derecho de las personas a educarse en espacios públicos.

Al dar cuenta de la singularidad de aquellos que por medio de esta obra se expresan, establecemos nexos con la pedagogía freireana dialogando con las grandes corrientes filosóficas, los principios de la educación popular, los círculos de cultura, los movimientos sociales y la formación docente. La participación es destacada como dimensión fundamental de la praxis del hombre y la mujer que se manifiestan por la comunicación y el diálogo.

PREFACIO

Tal vez sea ese el sentido más exacto de la alfabetización [y de la formación]: aprender a escribir su propia vida, como autor y como testigo de su historia. O sea, biografiarse, darse existencia, historizarse.

Prefacio de pedagogía del oprimido
E. Fiori

EL PRESENTE LIBRO es, en parte, resultado del curso *Paulo Freire y la pedagogía crítica*, realizado en 2006, que tuvo por objetivo general contextualizar la propuesta educativa de Paulo Freire en el conjunto de las corrientes pedagógicas y analizar sus aportaciones al pensamiento pedagógico contemporáneo. En esta obra se aproximan textos y trayectorias de profesores y profesoras que hasta ahora parecían desconectados entre sí. La actualización de la propuesta freireana encuentra sentido en la expresión de los alumnos/profesores orientada a permitir una mejor comprensión y conocimiento de su realidad educativa. Entendemos que la escritura no es una forma neutra y que la palabra, por ser dinámica e interpersonal, comporta la acción y la reflexión. Como parte constitutiva de nosotros, el lenguaje y la práctica discursiva posibilitan el autoconocimiento, el situarse/asumirse frente a los otros por el diálogo, el ocupar un lugar en el contexto de la educación.

Consideramos que este sentido más profundo de la formación se dio en este curso a distancia al actualizar el debate y las prácticas pedagógicas de quienes participaron en él. Este libro, como continuidad del anterior, *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan* (editado por CLACSO en 2003), se torna así relevante en un contexto socio-político-educativo de aguda crisis.

El curso *Paulo Freire y la pedagogía crítica*, llevado a cabo en el Campus Virtual de CLACSO, fue una experiencia que de cierta manera dio continuidad a otras dos: *Iniciación a la Obra de Paulo Freire* y *Lições de Freire Cruzando Fronteiras: Três Falas que se completam*. Los tres cursos fueron realizados en castellano y portugués con alumnos y profesores de varios países de América Latina y el Caribe, especialmente.

La pedagogía crítica allí vivenciada se caracterizó por ser participativa y por su calidad social expresa en la dimensión emancipadora de la producción de conocimientos y la propia humanidad de quienes participaron, sin descuidar la rigurosidad académica. Por ser una pedagogía con continuidad, empapada de vida, problematizadora, abrió otros caminos y cuestiones a los profesores que buscaron continuar pensando y haciendo educación crítica en el mundo contemporáneo.

En la potencialidad creadora que brindó la conexión entre profesores, alumnos, técnicos, conocimientos y tecnología residió la base del éxito de estos cursos. Cada uno, a su propio ritmo, tono, espacio y tiempo, fue desplegando su sensibilidad, curiosidad y conocimiento para aproximarse a otros en búsqueda de aprendizajes. En esa conectividad, creemos que alumnos y profesores experimentaron un proceso de subjetivación democrática al abrirse a otras personas y otros mundos. Al darse existencia en esta red de formación, cada uno tomó posición frente al conocimiento, al otro, a la ética/estética y a la tecnología en su dimensión cultural y polifónica.

Las aportaciones de Paulo Freire se abren y *nos* abren al mundo para la comprensión y el conocimiento de la realidad, manteniendo la esperanza como la espera activa que nos lleva a trabajar comprometidos con el sujeto social, la praxis, la libertad, el diálogo, la autonomía, las relaciones de poder y la democracia. Por ello, promover, estudiar y actualizar(*nos*) a través de la lectura de Paulo Freire como propuesta teórico-metodológica contribuye a enfrentar los desafíos de la educación en América Latina ante las políticas neoliberales.

El presente libro entra en esta corriente para hacer historia, pues recrea la postura crítica de quienes aquí escriben (*se* escriben), de educadores que no aceptan la decadencia de las experiencias políticas, narrativas y de afectos e intentan promover un territorio educativo democrático, con identidad propia.

Con la finalidad de valorizar el diálogo, el volumen se organizó en dos partes principales que conversan entre sí: la primera, "Por una educación popular crítica"; y la segunda, "Por una pedagogía participativa".

Este libro-red, por considerar la praxis, el esfuerzo y las condiciones de realización de cada participante, llama a no continuar produciendo homogeneidades debilitadoras deliberadamente y a ser sensibles a la heterogeneidad del potencial creador de los que aquí se manifiestan.

Margarita Victoria Gomez
Jason Mafra
Anderson Fernandes de Alencar

Priscilla Carballo Villagra*

UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN POPULAR SEGÚN PREMISAS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

EL PRESENTE TRABAJO remite a una experiencia de educación popular realizada en el marco de un proceso sindical de organización y capacitación con trabajadores pertenecientes al sector de enderezado y pintura automotriz en el Área Metropolitana de San José de Costa Rica.

Se toma esta experiencia como referente pues se considera que constituyó un proceso de educación no formal que permitió efectuar algunas reflexiones con los sujetos involucrados, y porque se trata de un trabajo que generó un importante impacto –no sólo en el ámbito personal, sino también político– en quienes estuvieron involucrados en él. Además, porque reflexionar sobre la propia práctica es un ejercicio fundamental para aquellas personas que plantean un compromiso por la transformación social desde el trabajo con las bases. Y este artículo es un pequeño aporte a tal reflexión.

La intención de este texto es pensar acerca de una experiencia a partir de la pedagogía crítica, tomando como base las reflexiones que

* Docente e investigadora de la carrera de Trabajo Social, Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica. Ha desarrollado experiencia de trabajo sindical y trabajo con jóvenes de sectores populares en el área urbana de ese país.

fueron realizándose en el proceso del curso *Paulo Freire y la pedagogía crítica*, impartido por CLACSO y el Instituto Paulo Freire de Brasil durante el segundo semestre de 2006, y particularmente a partir de seis premisas que consideramos centrales en el análisis de esta experiencia concreta.

Se analiza el proceso seguido en dos años de organización sindical (2003-2004) y, dado que la experiencia no se encontraba sistematizada, se recurre a materiales tales como: planificaciones, boletín mensual, cartas enviadas a instituciones, minutas de reuniones, síntesis de capacitaciones, etcétera.

Se inicia con algunos elementos básicos del contexto en el que se desarrolla el proceso de educación realizado con la población y se destacan elementos como el perfil de las personas con quienes se trabajó y las actividades llevadas a cabo, para posteriormente analizar la experiencia vivida.

¿CON QUIÉNES SE TRABAJÓ?

Los trabajadores del sector eran hombres; la mayoría no había terminado la primaria; muchos de ellos migraron del campo a la ciudad, y en este escenario aprendieron y desarrollaron el oficio. Además, existía en el sector un número considerable de trabajadores nicaragüenses y menores de edad.

El proceso se inicia con quince trabajadores y en el transcurso de la experiencia llegan a ser cincuenta afiliados. Sin embargo, los alcances logrados beneficiaron a un número mucho mayor de trabajadores, pues muchas de las gestiones involucraban avances para el sector laboral en general.

La organización de este sindicato para el caso de Costa Rica, donde el sindicalismo en el sector privado es prácticamente imposible por la represión y persecución a trabajadores y trabajadoras, fue un logro importante a pesar de ser una organización pequeña.

El sindicato surge por iniciativa de los mismos trabajadores, que comienzan a articularse porque uno de ellos muere, y en el hospital les comunican que este último tenía altos índices de plomo en la sangre, elemento que eventualmente podía tener relación con el trabajo que realizaba. Ello preocupa a los otros trabajadores por su situación de salud.

El colectivo no concebía claramente qué tipo de organización laboral quería conformar, por lo que se llevó a cabo un proceso de explicitación de las potestades legales de cada una de las instancias de organización popular existentes en la legislación del país (cooperativas, asociación solidarista, sindicatos, etcétera).

Finalmente, el colectivo define que la organización que cumple con sus expectativas de defensa y mejora de su situación como trabajadores es un sindicato.

Luego de esta decisión, el grupo se vincula a una organización sindical mayor con una larga trayectoria en el sector público, llamada Asociación Nacional de Empleados Públicos y Privados (ANEP), que les brinda un espacio para reuniones, así como también asesoría legal y sindical.

¿QUÉ PROBLEMÁTICAS PRESENTABA ESTE SECTOR LABORAL?

En Costa Rica, la experiencia de organización sindical en el sector público es muy escasa. Además, existe poca información sobre las condiciones laborales de sectores concretos, por lo que al iniciar el proceso organizativo no se contaba con información del sector ni siquiera en relación con la cantidad de talleres que operaban en el país.

Por ello, a partir de la constitución de la organización como sindicato, comienza a trabajarse con el grupo un diagnóstico de las problemáticas comunes que presentaba el sector, entre las que se ubican las siguientes:

- la totalidad de los trabajadores no se reportaban en planillas para acceder a un seguro estatal, y en muchos talleres sólo se reportaba una parte de la totalidad de la población existente;
- pocos trabajadores contaban con pólizas de seguro que los cubrieran por accidentes de trabajo, a pesar de la peligrosidad de su labor;
- no se pagaban correctamente aguinaldos, cesantías, vacaciones, etc., pues, como su condición de trabajadores no estaba regulada ni inscripta oficialmente en ningún lugar, quedaba a disposición del patrón abonar o no estos derechos;
- algunas de estas empresas ocultaban la relación laboral existente mediante supuestos contratos a destajo, pero en la realidad mantenían todas las condiciones de una relación laboral (horario, remuneración periódica, subordinación);
- en muchos casos, las instalaciones carecían de los espacios sanitarios y de consumo de alimentos mínimos necesarios. Por ello, los trabajadores comían al lado de las pinturas con los olores de los tóxicos o con los compresores encendidos, soportando un ruido ensordecedor;
- los trabajadores estaban expuestos a una serie de sustancias tóxicas como pinturas, solventes y otros químicos que entraban en contacto con sus cuerpos cuando los inhalaban al pintar; también se exponían a las partículas de los removedores, que entraban en contacto con su piel y sus ojos. Dichos productos tienen un alto nivel de peligrosi-

dad tal y como lo enuncian sus etiquetas, y atentan contra la salud si no se utiliza el equipo de protección adecuado. Algunos ejemplos de los efectos que causan en el organismo son: daño permanente en el cerebro y el sistema nervioso, irritación de piel y ojos, irritación del sistema nervioso. Dicha información fue tomada de las etiquetas de los respectivos productos, recolectadas por los mismos trabajadores.

¿QUÉ TRABAJO SE REALIZÓ DESDE EL SINDICATO?

El sindicato estaba en proceso de formación, y paralelamente a ello llevaba a cabo las primeras gestiones para exigir a las instituciones correspondientes que hicieran estudios de la situación del sector, por lo que el trabajo se dividía en dos grandes ejes: consolidación del sindicato y denuncia de la situación ante instituciones vinculadas al sector.

La tarea que se realizó con los trabajadores consistió en las siguientes actividades.

- *Capacitación*: se generaron espacios de formación permanente en temas de interés. Este aspecto se inició con conocimientos básicos de sindicalismo, legislación existente, etc., y luego se intentó desarrollar temas más amplios como globalización, etcétera.

- *Afiliación*: se crearon una serie de estrategias de afiliación e invitación de nuevas personas al sindicato. Se trataba de un elemento con un alto grado de dificultad, pues no era posible abordar a los trabajadores en los centros de trabajo. Se tomaron dos estrategias para acercar personas al sindicato: primero, entregar material informativo a la salida de las empresas; segundo, contactar a las personas del sector en los barrios populares en los que habitaban.

- *Integración*: se promovieron actividades de acercamiento con la ANEP para estar al tanto de sus acciones y tener una participación activa en el proceso de toma de decisiones.

- *Salud ocupacional*: se difundió información y se realizaron gestiones en las instituciones respectivas para lograr la creación de un estudio en relación con la toxicidad de los productos.

- *Pólizas de riesgo del trabajo*: se efectuaron procesos de denuncia de la evasión que se daba en los talleres, y se solicitó que los departamentos de inspecciones realizaran visitas a los centros de trabajo.

- *Salarios*: se intentó promover el estudio de los montos salariales para el sector ante una instancia tripartita (la Comisión Nacional de Salarios).

- *Seguro social*: se denunció la situación ante la institución respectiva y se solicitaron visitas a los centros de trabajo.

La dinámica de trabajo consistió en reuniones de la junta directiva del sindicato cada semana durante el primer año, y cada quince días durante el segundo. Además, se emitía un boletín mensual para mantener informadas a las personas que no podían asistir a dichas reuniones.

Para el presente trabajo interesa analizar principalmente la dinámica seguida en las reuniones y en el proceso de capacitación llevado a cabo con los trabajadores, pues era este el espacio en el cual se producía un proceso de educación con ellos.

ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA A LA LUZ DE ALGUNAS PREMISAS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

La experiencia realizada con estos trabajadores es amplia, por lo que interesa en este punto vincular algunas de estas situaciones con varias premisas de la pedagogía crítica. A continuación presentamos las principales reflexiones.

LA EDUCACIÓN FORMAL COMO LEGITIMADORA DE LAS ASIMETRÍAS

La educación formal según la pedagogía crítica mantiene una relación estrecha con la intencionalidad de las clases dominantes, pues los elementos que se establecen en el curriculum de la educación formal obedecen a estos intereses de clase. Además, las asimetrías entre trabajadores con educación profesional y aquellos que sólo ostentan un oficio resultan de utilidad para la división social del trabajo del sistema capitalista (Gadotti, 1998).

En el proceso realizado, se analizó que existía en los miembros del sindicato una noción de *minusvalía* en relación con las personas que sí tenían algún nivel de escolaridad universitaria; y que ello se reforzaba en la relación con los patrones, quienes hacían uso de este tránsito académico para minar los derechos de estos trabajadores y desacreditar las demandas que ellos les planteaban.

Este es un elemento importante, pues la educación formal brinda estatus y poder a quien la tiene, por lo que genera fuertes asimetrías y problemas de autopercepción en los colectivos populares. Por ejemplo, cuando los trabajadores debían plantear su problemática en una reunión con funcionarios de instituciones, lo hacían con gran temor, no sólo por la relación de poder desigual con sus patrones y la eventual represión, sino por la forma y el lenguaje con que era socialmente *correcto* expresarse.

Uno de los ejercicios que se realizó en el proceso era evidenciarles a los trabajadores que, al ser ellos quienes vivían las injusticias, eran ellos quienes debían plantearlas en las reuniones con instituciones. Ello

se hacía para contrarrestar una tendencia a delegar en la promotora sindical la representación en actividades públicas.

La presión que genera la ausencia de la educación formal en el desenvolvimiento de los colectivos populares privilegia socialmente la noción de la educación formal, lo que implica a su vez privilegiar la cultura oficial, evidentemente vinculada a los intereses de las clases dominantes. Tal como lo plantea José Eustáquio Romão (2006: 1):

> A lo largo de la historia de las sociedades estratificadas, las producciones y expresiones de las clases hegemónicas o por ellas controladas han constituido la denominada "cultura erudita". Y, por ella ser la expresión de los que tienen poder, casi siempre, aparece como la única que debe ser transmitida a las futuras generaciones, como si tuviese la garantía de la elevación de los seres de la especie a niveles superiores de actualización de sus potencialidades específicas.

A partir de esto, resulta notorio el papel que cumple la educación en la autoafirmación o no de los colectivos, y cómo esta es utilizada por parte de algunos sectores –en este caso, los patrones– para desacreditar a los otros no escolarizados.

Esto debe entenderse como reflejo de una sociedad en la que se define que el conocimiento válido es el conocimiento de los opresores, por lo que se aprende, por ejemplo, la historia oficial de los opresores, sus presidentes, sus logros, sus referentes de identidad nacional. Lo perverso de la situación es que, en tanto un oprimido conozca sólo la historia y el saber generado por los opresores que es plasmado en el curriculum educativo, y desconozca su propia historia, le es más difícil comprender su situación y emprender acciones de cambio.

Esta omisión de la historia y el conocimiento generados desde los oprimidos en la educación oficial implica una forma profunda de desacreditar y negar la experiencia de vida y el conocimiento generados desde estos sectores, por lo que tiene una intencionalidad claramente ideológica en tanto falsa conciencia.

EL CAMBIO SOCIAL SE REALIZA DESDE LOS OPRIMIDOS Y LAS OPRIMIDAS

Esta premisa plantea que las posibilidades de cambio en las sociedades sólo pueden generarse desde la experiencia de los oprimidos. En palabras de Paulo Freire:

> Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores. Estos, que oprimen, explotan y violentan en razón de su poder, no pueden tener en dicho poder la fuerza de la liberación de los oprimi-

> dos ni de sí mismos. Sólo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos (Freire, 1994: 2).

Interesa destacar esta premisa, ya que durante la experiencia con el sindicato se tuvo la oportunidad de entrar en contacto con los sectores que tenían algún nivel de decisión en el cambio de la situación de los trabajadores, principalmente con los empresarios dueños de los talleres.

En estos encuentros resultó evidente el desinterés de los patrones por la situación de los trabajadores, y además la imposibilidad de ver a los trabajadores como sujetos de derechos.

La constante desacreditación de la que fueron objeto sus demandas y la lucha que debió llevarse a cabo para que fueran incorporadas y asumidas como válidas demostraron la imposibilidad de ver al otro por parte del sector que detenta el poder.

Por ejemplo, en una reunión que se realizó con la Comisión Nacional de Salarios –una instancia estatal tripartita en la que participan el Estado, los sindicatos y los empresarios y a la que se acude para plantear la necesidad de revisar los montos salariales estipulados para el sector–, el representante de los empresarios respondió a las demandas del sindicato diciendo que los trabajadores del sector automotor eran *borrachos y vagos* y que por eso existían problemas con los pagos. O sea, desde su lógica, desacreditarlos *moralmente* era su forma de legitimar la violencia que se ejercía sobre ellos al pagarles salarios de hambre.

Se evidencia así la imposibilidad de los opresores de ver a los otros, pues están tan ocupados desacreditándolos y explotándolos que son incapaces de verlos más que como insumo de producción. Y se ha demostrado también que la responsabilidad por visibilizarse corresponde a los oprimidos, pues el opresor niega incluso la condición humana del oprimido, como una forma de justificar la violencia que ejerce sobre él.

Esta es la base de la relación de opresión en la actual sociedad, entender al otro como no-humano. Y, en tanto se lo deshumaniza (como se hacía antes con las mujeres o las poblaciones indígenas), se pueden ejercer *sin cargo de conciencia* el poder y la violencia contra los *no-personas*.

LA RELACIÓN DE OPRESIÓN DE LOS TRABAJADORES HACE QUE MUCHAS VECES SE MIREN ENTRE SÍ COMO ENEMIGOS

Esta reflexión es válida en cuanto no se pretende idealizar a los grupos populares, sino intentar comprender el proceso de opresión en el que se encuentran y las contradicciones que se generan en ese contexto. Plantea Romão (2006: 5):

> De hecho, en la relación opresor/oprimido está la mediación de la situación de opresión. El oprimido, en su impulso, en

> su movimiento transformador, puede tomar dos caminos: o él busca alzarse a la posición dominante, llegando, eventualmente, a intentar derrotar y sustituir al opresor, o lucha para mudar la situación de opresión.

Es decir, los oprimidos deben elegir si reproducen el patrón de opresión o intentan cambiar la lógica ejercida, y esto ocurría en el sindicato con una serie de contradicciones que se generaban entre los miembros.

Se dio, por ejemplo, el caso de un trabajador al que despidieron de su trabajo; en su lugar contrataron a un trabajador de Nicaragua –uno de los focos de migración más importantes hacia Costa Rica–, a quienes se suele contratar con salarios inferiores a los de los costarricenses. En medio de su situación de desempleado, el trabajador costarricense plantea al sindicato que, como la mayoría de los trabajadores nicaragüenses en el sector son indocumentados, este debe promover que se radicalicen los controles migratorios en el sector laboral y que sean deportados.

En la situación de opresión extrema, que implicaba quedarse sin trabajo para mantener a su familia, este trabajador no puede ver quién es el otro que le está provocando tal situación, y lo que hace es mirar hacia su igual para agredirlo.

Momentos críticos del grupo como este son los que deben trabajarse políticamente. En ese momento no se hizo y se entendió como una cuestión coyuntural. Se trata de un desencuentro importante, pues se podría haber reflexionado críticamente con el colectivo para aclarar política y éticamente la situación vivida por este trabajador.

En relación con esta reflexión, Freire plantea dos preguntas que resultan clave en un proceso de organización popular en tanto permiten hacer un análisis de los actores sociales y las posibilidades y escenarios para luchar por la mejora de la situación: ¿con quién estoy? y ¿contra qué y quién estoy? (Freire, 1997: 3).

Es decir, la explicitación y la toma de conciencia del lugar en la situación social en la que se encuentran los sujetos, el conocimiento de las causas que generan esta situación y quienes más la viven, son cuestiones fundamentales en un proceso de acompañamiento con sectores populares. Pero igualmente importante es ver al otro que ha generado la situación de opresión y el desarrollo histórico que ha llevado a esto.

REALIZAR UN PROCESO DE EDUCACIÓN IMPLICA RECONOCER LA AUTONOMÍA DE LOS SUJETOS

Esto significa que a los sujetos se los acompaña en el proceso, se aprende de su experiencia, se apunta a hacer una reflexión del contexto de opresión y a que vean al opresor que tienen dentro, como lo plantea Freire;

pero fundamentalmente se debe reconocer la posibilidad de los sujetos de elegir el cambio que implica el reflexionar sobre su propia vida.

En el caso de estos trabajadores, se trata de sujetos masculinos en un contexto cultural concreto, que suelen tener dinámicas complejas de ejercicio del poder en los espacios en los que se encuentran, sea trabajo, familia, comunidad, etc. Un proceso de formación debe partir de entender a estos sujetos en su contexto para no idealizarlos o satanizarlos, y lograr comprender las dinámicas de conformación de identidades masculinas que el sistema genera.

No obstante, un proceso no puede quedarse en la mera comprensión de las causas culturales que los llevan a actuar de determinada manera, sino que debe apuntar de alguna forma a generar la posibilidad de que los sujetos puedan verse desde sus propios ojos, se piensen desde otras formas de relacionamiento posible, y decidan si quieren seguir tomando parte en las lógicas de poder de las que ellos también son víctimas.

Sin embargo, un proceso de educación implica reconocer en todo momento la elección de los sujetos –en este caso, los trabajadores del sindicato–, quienes deciden el lugar que ejercen en la relación de opresión en los otros escenarios.

La persona que acompaña el proceso es una parte, pero no puede asumir una posición mesiánica que intenta sustituir la responsabilidad que tienen los sujetos de decidir sobre su propia existencia.

EL TRABAJO CON GRUPOS ES UN TRABAJO POLÍTICO

Al estar frente a un grupo, la persona que acompaña el proceso está asumiendo una responsabilidad que implica una intencionalidad política, por lo que es imposible hacerlo con neutralidad.

En tanto se tenga clara la dimensión política de este trabajo, es posible reflexionar sobre la posición ética que debe mantenerse en el proceso realizado. Esta posición debe pasar fundamentalmente por el reconocimiento de los otros en la complejidad y contradicción que esto implica.

Tal reconocimiento supone acercarse a su mundo, en este caso, a su machismo, a la familia, a las estrategias de sobrevivencia y sobre todo a la representación social que ellos hacen de su experiencia de vida. Es decir que, para conocer, es necesario estar en la calle con las personas. Existen experiencias que sólo se conocen viendo y sintiendo con los sujetos, porque hay situaciones humanas que ningún libro puede explicar.

En la experiencia que compartimos en este artículo, se estuvo trabajando con un colectivo de personas de sectores populares, trabajadores violentados estructuralmente en todos los ámbitos de su vida, por

lo que posicionarse políticamente a favor de los oprimidos constituye ante todo una cuestión ética.

El reconocer a los otros y reconocerse en los otros es una de las luchas que deben emprenderse en un contexto totalmente violentado y violentador como el de la sociedad actual, y ello implica conocer la experiencia de vida de estos grupos oprimidos.

DEBE REALIZARSE UN CAMBIO EN EL PAPEL DE LAS PERSONAS FACILITADORAS

La pedagogía crítica plantea como elemento fundante la ruptura con la práctica del educador o educadora tradicional, que asume la neutralidad y el distanciamiento humano del grupo con el que trabaja, remitiendo a una labor educativa meramente técnica.

Desde esta pedagogía se propone, como lo plantea María Teresa Nidelcoff, un "profesor-pueblo" que asuma estar con el grupo acompañando su experiencia cotidiana y su condición de opresión (Nidelcoff en Gadotti, 1998: 17).

Esto evidentemente conlleva un proceso de reflexión interna e implica que la persona que acompaña y facilita un proceso de educación popular pase individualmente por un proceso de concientización. Es decir, hay preguntas fundamentales que la persona que acompaña el proceso debe hacerse, como afirmábamos anteriormente; preguntas que el mismo Freire propone en sus escritos: ¿Con quién estoy? ¿Contra quién estoy? ¿Cómo trabajo con los otros desde un lugar de humildad y horizontalidad? ¿Quiénes son los otros? ¿Cuánto de mí hay en ellos y cuánto de mí no hay en ellos?

Implica tomar conciencia, primero, de las propias situaciones de opresión –material o simbólica– que la persona haya pasado, y a partir de ello acompañar más cercanamente la experiencia de otros y otras.

Este es un elemento importante, pues muchas veces se piensa que, por haber cursado una carrera universitaria y contar con un título, las personas no han tenido experiencias de exclusión y se refieren a los procesos de vida de los otros sin analizar sus experiencias de violencia. Es necesario recordar que la actual sociedad se encuentra estructurada a partir de asimetrías de distinto tipo –género, etnia, opción sexual, etc.– que tocan de diferente forma las experiencias humanas.

En esta experiencia, la facilitadora del proceso estaba claramente marcada por su historia personal, como joven de sectores populares y parte de una familia trabajadora del sector automotor.

Así, el nivel de involucramiento cruza historias personales, ya que la posición política justamente tiene que ver con la historia vivida, en contextos de pobreza y exclusión –sea encarnada o vivida por otros u otras– que marcaron la ruptura inicial.

REFLEXIONES FINALES

Estas reflexiones, sustentadas en los aportes de Paulo Freire y otros autores vinculados a la pedagogía crítica, permiten analizar una experiencia tanto desde el punto de vista pedagógico como político, posibilitando una concepción integradora del trabajo realizado. Hoy más que nunca estas reflexiones del accionar son necesarias para aprender y pensar el acompañamiento que llevamos a cabo con los otros y otras.

Desde esta perspectiva, el trabajo que se efectuó con el sindicato fue una experiencia importante, dado que permitió a la facilitadora acercarse a la situación de opresión en la que vivían los trabajadores, y a ellos les sirvió para comprender que organizándose y analizando su situación de opresión podrían lograr más avances que peleando de manera aislada.

Esto posibilitó romper con la lógica individualizante que prima en la sociedad pues, en tanto los trabajadores se reunieron con otros que vivían su misma situación, comprendieron que existían condiciones sociales, más allá de la particularidad de cada centro de trabajo, que generaban tal condición de opresión.

Precisamente a esto refiere Freire cuando plantea que el trabajo con grupos es ante todo un ejercicio de esperanza, pues se debe recordar que el cambio llega a partir de pequeñas experiencias que, a pesar de sus encuentros y desencuentros, logran articular iniciativas y fuerzas para concretar acciones de mejora en las condiciones de vida de los colectivos humanos.

En este momento, la pedagogía crítica y el aporte de Paulo Freire a ella, resultan fundamentales para realizar y analizar esfuerzos de trabajo con colectivos, pues las situaciones de opresión siguen estando presentes, hoy más que nunca. Por tanto, el pensamiento desmitificador y esperanzador que esta corriente ofrece tiene gran vigencia.

Posicionarse a favor de los oprimidos desde experiencias como esta es, ante todo, posicionarse a favor de la humanización de las relaciones sociales, en un contexto donde cada vez más el mercado es el centro de la dinámica social. Es la posibilidad de poner en el centro de atención de las relaciones sociales la vida de las personas y no el capital.

BIBLIOGRAFÍA

Freire, Paulo 1990 *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación* (Barcelona: Paidós).

Freire, Paulo 1994 *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1997 “Mi primer mundo” en *A la sombra de este árbol* (Barcelona: El Roure).

Freire, Paulo 2002 *Pedagogía da autonomía: saberes necesarios à práctica educativa* (San Pablo: Paz e Terra).

Gadotti, Moacir 1998 *História das idéias pedagógicas* (San Pablo: Ática).

Romão, José Eustáquio 2006 “Civilização do oprimido” en <www.paulofreire.org/Biblioteca/coprim.htm>.

Zaylín Brito Lorenzo*

EDUCACIÓN POPULAR, CULTURA E IDENTIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

ESCENARIO ACTUAL DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA LATINOAMERICANA

Ver de nuevo lo antes visto casi siempre implica ver ángulos no percibidos. La lectura posterior del mundo puede realizarse de forma más crítica, menos ingenua, más rigurosa.

Paulo Freire, 1997

La pedagogía crítica se inserta en las corrientes pedagógicas y significa un punto de partida para problematizar y convertir la educación en una herramienta al servicio del cambio y la transformación de las sociedades latinoamericanas. Tampoco puede dejar de mencionarse el impacto de las concepciones de la pedagogía crítica europea, que influyeron sobre el pensamiento social de la región a partir de la década del sesenta, en la que el brasileño se situó con propuestas pioneras. Una

* Licenciada en Psicología, Universidad de La Habana. Investigadora del Grupo de Estudios sobre Juventud del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), Cuba.

suerte compartida para la pedagogía crítica y latinoamericana que surgiera en ese escenario: la propuesta de *educación popular* que desarrolló Paulo Freire.

Para una aproximación teórica y metodológica contextualizada en los momentos actuales de la educación, las principales herencias del pensamiento de Freire a tener en cuenta deben estar asociadas a su *función crítica*, como proceso que debe nutrirse de la realidad del presente en pos de reconstruir continuamente sus métodos educativos, articulados a la práctica educativa.

Esta problemática nos lleva a reflexionar acerca del déficit de las políticas educacionales en la región y su impacto en la función y efectividad de la educación como derecho pleno del hombre. Las nuevas políticas y agendas educacionales que hoy emergen demandan un programa educativo integral comprometido con el cambio, que parta de una educación abierta, responsable, crítica.

Para la pedagogía actual resulta necesario, además, incentivar aprendizajes creativos, transformadores e innovadores, que son clave en una formación integral ante las demandas profesionales que exige la vida contemporánea, completamente informatizada, globalizada y capitalizada.

La pedagogía no debe descuidar, en ninguno de los niveles de enseñanza, la formación de valores morales, éticos, políticos y espirituales, que con seguridad son los que asegurarán el compromiso de las nuevas generaciones con las transformaciones sociales más justas y equitativas en los diferentes ámbitos sociales, económicos y políticos que demanda la complejidad del mundo actual. La nueva pedagogía crítica, renovada y profundamente humanista, debe considerar que constituye como nunca antes un instrumento para el cambio social latinoamericano.

Por su parte, la escuela se erige como espacio estructural e institucional de las sociedades para reproducir su ideología y ejercer el poder. Bourdieu y Passeron sostuvieron que "la escuela se constituía en el instrumento más acabado del capitalismo para reproducir las relaciones de producción y la ideología del sistema" (Gadotti, 2006b: 1). En tal sentido, las tendencias actuales muestran cómo las escuelas privadas latinoamericanas responden a una educación que se convierte en servicio y oferta del mercado pues, en última instancia, reproducen las concepciones ideológicas capitalistas de las que son parte y a las cuales se deben.

La condición de subdesarrollo y de capitalismo dependiente periférico revela la precariedad de la educación latinoamericana. Su carácter de pedagogía dependiente aún no ha sido superado, pues con mayor fuerza se asumen los modelos neoliberales globalizados de la educación capitalista del mundo desarrollado. Por otra parte, se ha condicionado un conformismo ante las problemáticas educativas urgentes de la región. En

algunos casos, resulta imposible pensar en superar los índices de analfabetismo tan altos, si se tiene en cuenta que los proyectos educativos se privatizan y quedan aplazados en las agendas de las políticas estatales.

Con las nuevas fórmulas neoliberales en las políticas educativas, se pretende privatizar cada vez más los ámbitos educacionales públicos en todos sus niveles de enseñanza y con ello disminuir el presupuesto estatal para la educación. Sin embargo, la agenda de las ciencias sociales comprometidas debe enfrentar este reto. "La contribución al debate consiste en seguir pensando a la educación pública latinoamericana en un contexto resignificado, teniendo como base una acción político-pedagógica alternativa a la propuesta de privatización actual" (Gomez, 2002: 222).

Una alternativa que puede ofrecer la pedagogía reside en establecer un eje común que articule y sistematice el pensamiento actual de la pedagogía crítica latinoamericana. En efecto, las complejidades de las realidades de nuestra región han propiciado un cúmulo de teorías acerca de la educación. Aunque muchas muestran un agotamiento del modelo teórico crítico en función de su distanciamiento con la práctica, la pedagogía crítica demanda "analizar los fenómenos educativos desde una perspectiva social considerándolos fundamentalmente como procesos de reproducción y de transformación cultural" (Russo, 2002: 135).

Lograr verdaderas transformaciones en el ámbito educativo de la región es una deuda aún pendiente para la agenda de las ciencias sociales y, en especial, para la pedagogía crítica contextualizada en circunstancias actuales.

En todo caso, la pedagogía propuesta por Paulo Freire se sitúa como pionera para América Latina, al heredarnos el camino de la educación popular. Su obra redimensiona una nueva concepción de la realidad social, por medio de la cual se hace posible reinterpretar la sociedad y la historia a la luz de los nuevos cambios sociales, culturales, económicos y políticos de la región.

Un camino posible para repensar el andar y proyectar las nuevas utopías del cambio y la transformación educativa y social que urgen en la región latinoamericana.

EDUCACIÓN POPULAR DESDE LA PERSPECTIVA FREIREANA

Para situar cualquier análisis acerca del concepto de *educación* trabajado por Paulo Freire, es necesario partir del reconocimiento de la importancia, pertinencia y vigencia de su concepción de *educación popular* como práctica educacional y como una teoría pedagógica para los tiempos presentes, válida en el contexto latinoamericano y extendida incluso al resto del mundo.

El alcance mayor de los principios básicos que constituyen la propuesta de educación popular de Paulo Freire –la concientización

y la pedagogía del oprimido– conforma una posibilidad acertada para construir y reconstruir la teoría pedagógica en la medida en que se relaciona con la práctica y los saberes populares. "Es una pedagogía para la transición social, y por tanto define su actividad educativa como una acción cultural cuyo objetivo central puede resumirse en el término concientización" (Torres, 2002: 36-37).

Esta concepción de la educación vino a reajustar otros modelos que existían, al asumir la educación como un proceso sistemático de participación, formación e instrumentación de prácticas populares, culturales y sociales. De allí la particularidad y relevancia de este enfoque nacido en un contexto conservador, en el que, por una parte, se movieron las estructuras de poder establecido, volviéndose más democrático y participativo el proceso educativo; por otra parte, emerge mediante él una propuesta crítica, de denuncia hacia las problemáticas sociales fundamentales. Ello se da, precisamente, mediante la *concientización de la participación popular*, que constituye el principal efecto de alcance y ruptura de la concepción de educación crítica latinoamericana.

Conciencia de participación popular significa una propuesta educacional de apertura, de redefinición de los actores sociales y sus funciones, que rompe con las formas tradicionales de educación, con las estructuras y la institucionalidad establecida, así como también impone una nueva distribución del poder del pueblo y del acceso público y participativo a la educación.

Hugo Russo, al sistematizar la pedagogía liberadora de Freire, toma en cuenta las siguientes variables: "La participación activa de la pareja educador/educando, el diálogo como forma estratégica para alcanzar el aprendizaje y la necesidad de interpretar el mundo vivido como primer compromiso para tornar el mundo en historia" (Russo, 2002: 145).

En este marco, situar al *sujeto oprimido* freireano en cuanto movilizador de la emancipación humana constituye otra de las dimensiones relevantes de su propuesta. Este sujeto oprimido no sólo debe librarse de la opresión mediante el proceso educativo, sino promover cambios en las estructuras existentes y en las relaciones de poder. Al decir de Freire, "ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores" (Freire, 1994: 2).

Así la pedagogía de Freire se convierte en una pedagogía crítica, liberadora y problematizadora del ámbito educativo y social; y ofrece una propuesta revolucionaria, en tanto el sujeto educando, mediante su participación, se convierte en actor indispensable al redimensionar la realidad social que le es propia.

Las dimensiones de la propuesta participativa en el proceso educativo entre el educador/educando constituyen un espacio común en

el proceso de aprendizaje social: la responsabilidad, percepción, comprensión y conocimiento de la realidad se convierten en un hecho compartido. No obstante, el hecho de ser un proceso gradual de aprendizaje mutuo demanda necesariamente la transformación y el cambio, donde los educandos constituyen actores esenciales. "Esta enseñanza y este aprendizaje tienen que partir, sin embargo, de los 'condenados de la tierra', de los oprimidos, de los desarrapados del mundo y de los que con ellos realmente se solidaricen" (Freire, 1994: 2).

Desde la herencia freireana, los proyectos de educación popular contextualizados en el presente deben enfrentar la relación que ha existido entre el Estado y la institucionalidad educacional, en especial en la esfera pública, que no ha apostado por mayor coherencia e integración de sus políticas educacionales. En este caso, el papel del Estado en la educación ha sido desplazado por otras instituciones como las ONG, que tienden a suplantar las funciones estatales en materia de políticas educacionales. Un espacio oportuno para la educación popular, en tierra que es de nadie, como recuerda el viejo refrán.

Aunque las utopías son posibles, el proceso de educación popular para potenciar una real participación necesita de implementación en la práctica de propuestas metodológicas que se actualicen en función de la complejidad social y las carencias educativas.

Diseñar e implementar políticas educacionales integrales, conectar instituciones y agentes sociales, así como articular perspectivas y enfoques educacionales de la educación popular, pueden ser estrategias que aseguren la perdurabilidad y supervivencia de la propuesta freireana, como un enfoque acertado y actualizado para la región.

La realidad actual, precisamente, nos plantea nuevos retos y caminos que a veces se integran y otras se bifurcan. Esta experiencia latinoamericana tiene más potencialidades para provocar el cambio esperado, que comparta el espacio para que ocurran profundas revoluciones y transformaciones educacionales y sociales. Se trata de hacer de la educación popular un verbo presente, y con ello hacer de la educación una de las metas ineludibles desde la propuesta freireana contextualizada en estos tiempos.

CULTURA E IDENTIDAD DESDE LA PRAXIS PEDAGÓGICA FREIREANA

> *La tierra que la gente ama, de la cual habla, a la que se refiere, tiene siempre un espacio, una calle, una esquina, un olor de tierra, un frío que corta, un calor que sofoca, un valor por el que se lucha, una caricia, una lengua que se habla con diferentes entonaciones.*

La tierra por la que a veces se duerme mal, tierra distante por causa de la cual la gente se aflige, tiene que ver con el lugar de la gente, con las esquinas de las calles, con sus sueños.

Paulo Freire, 1997

Interconectar la propuesta de educación popular de Freire con una perspectiva de *la cultura y la identidad* nos parece oportuno y acorde con el propósito de articular la educación y las prácticas culturales como procesos que puedan contribuir a un mejor aprendizaje social.

La educación popular aboga por la confluencia entre los espacios simbólicos, la vivencia, la experiencia, los aprendizajes de la cotidianidad, de las potencialidades de cada sujeto participante desde los diferentes compromisos que asume en la sociedad. Una concepción de la educación que acepta y legitimiza la diferencia, la transformación del ser humano, su papel en la construcción y en la crítica permanente de la realidad social y cultural más inmediata en la que se inscribe.

La educación popular debe ser entendida como un proceso sistemático de participación y formación mediante la instrumentación de prácticas populares y culturales tanto en los ámbitos públicos como privados.

> Educación popular como proceso sistemático de participación en la formación, fortalecimiento e instrumentalización de las prácticas y de los movimientos populares con el objetivo de apoyar el pasaje del saber popular al saber orgánico, o sea, del saber de la comunidad al saber de clase en la comunidad (Brandão en Gadotti, 2006a: 2-3).

Un aprendizaje actual de la concepción de Freire debe partir de potenciar la participación popular desde el proceso de educación mediante la construcción de alternativas que respondan a la complejidad del proceso educativo y se articulen con la necesaria actualización en dependencia de contradicciones y exigencias sociales.

En este escenario, sistematizar políticas educacionales e interconectar diversos agentes sociales de los ámbitos educativos y culturales puede ser un camino que asegure la pertinencia de la apropiación de educación popular freireana en contextos sin políticas públicas democráticas.

Se hace indispensable la coherencia entre políticas culturales y políticas educacionales, que aseguren la perdurabilidad de un enfoque integrado, en el que educación y cultura se articulen en pos de prácticas comunes, rescatando al sujeto con sus aprendizajes y conocimientos

previos, así como con sus tradiciones populares y culturales más diversas. En este sentido, resulta imprescindible una conceptualización de cultura popular que movilice desde las prácticas culturales a los sectores populares en torno a proyectos comunes, que aseguren, en última instancia, la legitimación de identidades populares.

En este camino, las herramientas conceptuales y metodológicas de Freire aportan una alternativa hacia la comprensión de la formación de la/s identidad/es de diversos grupos sociales, los ámbitos con los que necesariamente se relacionan y conforman. Estos espacios sociales los constituyen, entre otros: el espacio geográfico y de territorio; la historicidad del sujeto, su subjetividad; la memoria histórica, individual; la conformación de la personalidad y su socialización en los diferentes espacios sociales; la formación e identificación cultural, nacional. Todos ellos a ser considerados necesariamente en una propuesta educativa que articule cultura e identidad de los sujetos involucrados mediante aprendizajes educativos y desde la experiencia que las interrelaciones sociales establecen.

En el mismo sentido, la influencia en la formación identitaria a partir del análisis de *la biografía* del sujeto participante en el proceso educativo es la categoría que articula esta perspectiva. Precisamente esta concepción de Freire acerca de la biografía del sujeto y de su lugar constituye una propuesta pedagógica que incorpora al sujeto, su historia personal, sus tradiciones culturales y populares en función de un aprendizaje apropiado desde la vivencia de los sujetos participantes en los procesos educacionales. Se convierte así el sujeto en protagonista de su educación.

El texto *Mi primer mundo* de Freire constituye un punto de partida para cualquier acercamiento a estas cuestiones de la educación, en relación con la cultura y la identidad latinoamericanas, a la vez que se erige en un referente necesario para entender la coherencia entre el pensamiento, la vida y su obra.

Un pasaje de este texto devela la posibilidad del permanente reencuentro de la historia de vida personal de los sujetos y las nuevas circunstancias conformadoras de su identidad.

> Sitios en los que este hombre de hoy, viendo en sí a aquel niño de entonces, aprende para ver mejor lo antes visto. Ver de nuevo lo antes visto casi siempre implica ver ángulos no percibidos. La lectura posterior del mundo puede realizarse de forma más crítica, menos ingenua, más rigurosa (Freire, 1997: 6).

El proceso complejo y dinámico de formación identitaria y cultural depende de la posibilidad de ese sujeto de pertenecer y de ser, en la medida en que se relaciona con los otros creando nuevos sentidos de pertenencia y de referencia. Al mismo tiempo que el proceso de diferenciación en

la interrelación con los otros, ello se vuelve un requisito indispensable de conformación identitaria.

Los sentidos de pertenencia y de referencia que tengan los individuos y grupos sociales en sus distintas interacciones resultan fundamentales en la configuración de la identidad y, por tanto, en el proceso de aprendizaje cultural y social compartido.

El reencuentro con el pasado y el presente, el lugar que se le asigna a la historia, la memoria y la identidad son nociones importantes. Si entendemos por identidad aquello que los individuos asumen como lo que los identifica y les pertenece, ello implica la posibilidad de estos sujetos, durante el proceso de aprendizaje y socialización, de concientizar su *yo* al tiempo que lo hacen respecto de su grupo o colectivo.

> La identidad es la conciencia de mismidad, lo mismo se trate de una persona que de un grupo. Si se habla de identidad personal, aunque filosóficamente se hable de igualdad consigo mismo, el énfasis está en la diferencia con los demás; si se trata de una identidad colectiva, aunque es igualmente necesaria la diferencia con otros significativos, el énfasis esta en la similitud entre los que comparten el mismo espacio sociopsicológico de pertenencia (De la Torre, 1995: 47).

Una concepción de lo identitario articulada con el proceso de educación popular debe tener en cuenta que la identidad constituye una formación sociopsicológica en la cual los individuos o grupos sociales realizan las siguientes acciones*:* toman conciencia del ser del grupo; se reconocen como grupo; al formar parte, crean sentido y sentimientos de pertenencia; comparten valores, preferencias, gustos, creencias, aspiraciones, motivaciones, culturas, tradiciones, etc., comunes o muy similares; se forman como grupo identitario, aun en tiempos y contextos cambiantes y a partir de constantes aprendizajes sociales compartidos.

En la construcción de identidad, por ende, tanto se incluye como se excluye; y ese carácter es el que marca las fronteras de lo identitario. Al coexistir lo homogéneo con lo heterogéneo, se configuran y definen los rasgos identitarios, primero desde lo individual y en la interacción con lo social.

La perspectiva de la educación popular actual deberá potenciar y aceptar la diferencia en la medida en que los educandos, al participar en espacios sociales comunes de socialización e interacción en el proceso de aprendizaje, también compartirán configuraciones y representaciones identitarias semejantes más estables, aunque siempre sujetas a nuevas transformaciones.

Oportunamente, Carlos Alberto Torres realiza un análisis de la necesidad de encontrar una alternativa educativa que dé cuenta de la

diversidad cultural que se expresa claramente en las instituciones formales como la escuela.

> Es menester abordar distintos temas para este proceso de repensar la educación, incluyendo el incorporar nociones del desarrollo desigual y combinado educativo, que sugiere la presencia de islas de posmodernidad en América Latina, con claras expresiones en el arte y las humanidades, con algunos de los estudios más avanzados en la producción del conocimiento científico cohabitando con culturas premodernas, periféricas, marginales, incluso precolombinas. Estas culturas están marcadas por profundas discontinuidades lingüísticas y culturales, entre sí, con respecto a los segmentos más sofisticados de la cultura de la modernidad y la posmodernidad, y por supuesto con respecto al capital que predomina en la escuela (Torres, 2002: 44-45).

En este marco, lo identitario desde la propuesta de educación popular no puede pretender homogeneizar el conocimiento, sino apropiarse de esa diversidad identitaria y cultural en función de un aprendizaje desarrollador y problematizador, que dé cuenta también de las diversidades sociales de los que participan en el proceso educativo: *educador y educandos*.

Por tanto, en el proceso educativo y desde la propuesta freireana, no se deben absolutizar ni simplificar identidades, sino que es necesario que estas puedan coexistir con otras formaciones identitarias: colectivas, étnicas, territoriales, generacionales, institucionales, culturales, etc., pero que tienden a interrelacionarse entre ellas, a la vez que son influenciadas por un referente sociocultural común en el que se han inscripto y se inscriben continuamente.

Torres alerta sobre otras coexistencias –por ejemplo, de género, clases sociales, razas– que influyen en los procesos identitarios y que deben ser tenidas en cuenta con especial énfasis en nuestra región multicultural y multiétnica.

> La noción de sujeto pedagógico y sus vinculaciones con las estructuras sociales y pedagógicas de América Latina […] requiere a su vez de un pensamiento cada vez más refinado para entender la lucha por la identidad, incluyendo preocupaciones cada día más candentes en la pedagogía, considerando las múltiples y asincrónicas determinaciones paralelas de la clase, la raza, la etnicidad, la preferencia sexual, la religión, el género y los regionalismos (Torres, 2002: 45).

No obstante, existen otras aristas en el proceso de conformación identitaria que tendrían un valor para el abordaje metodológico interdisci-

plinario, constituido por la expresión de la identidad y su relación con otros procesos más amplios en los que ella se conforma.

> La complejidad del fenómeno y la necesaria diversidad de aristas conceptuales que requiere su análisis obliga a un acercamiento metodológico al tema de naturaleza interdisciplinaria donde se combinen, al menos como núcleos esenciales, la perspectiva histórica con la indagación antropológica, sociopsicológica y específicamente sociológica, y sus vínculos con las relaciones económicas que le sirven de base, de manera que se entienda el proceso de formación y consolidación de la identidad; sus modificaciones en el tiempo; los elementos esenciales de su continuidad; sus expresiones a nivel macro (política, educación, cultura) y microsocial (vida cotidiana), y los nexos entre ellas; las peculiaridades de la multiplicidad de identidades que coexisten aun en los marcos de una identidad sólidamente conformada; los elementos racionales e irracionales o intuitivos que convergen; y, todo ello, en estrecha interconexión con la evolución socioeconómica y política del territorio ubicado en un contexto de relaciones sociales (Domínguez, 2005: 4).

La comprensión de las dimensiones identitarias debe tomar en cuenta no sólo la diversidad socioestructural y subjetiva que caracteriza a los grupos sociales, sino las percepciones, autoimágenes y representaciones sociales que los individuos, tanto los portadores de esa identidad como los que la reconocen y definen, tengan acerca de lo identitario en el proceso educativo. La identidad se convierte en una construcción simbólica, asociada a determinados sentidos y significados que le atribuyen carácter, estructura y funcionalidad, en constante interacción con los contenidos educativos que entran a tener influencia.

Por tanto, las influencias educativas que valoricen la formación identitaria mediante métodos de la educación popular deben incidir, además, en las vivencias, aprendizajes adquiridos y experiencias concretas que intervienen en el proceso educativo, atribuyendo significativa importancia a los sentidos subjetivos.

Constituyen sujetos activos y conformadores de sentido de lo identitario tanto los educandos, con conciencia de su identidad, como los otros significativos, que desde afuera atribuyen identidad, tal el caso de los educadores. La obra freireana, precisamente, retoma en el proceso educativo una práctica pedagógica ligada a la vivencia y la experiencia conformadora de aprendizajes identitarios mutuos del educador/educando.

Cuanto más articulada esté la práctica pedagógica con la experiencia y la vivencia de los ámbitos en los que los sujetos se forman –es

decir, familia, barrio, comunidad, instituciones, espacios y grupos humanos formales e informales, etc.–, mayores posibilidades encontrará el reconocimiento de la identidad popular y cultural de cada individuo, grupo social o comunidad.

En ello juegan un papel fundamental los métodos educativos que rescaten y revaloricen las tradiciones populares y culturales de los educandos, en estrecho vínculo con las prácticas culturales que garantizan el proceso de formación e integración de sus identidades culturales.

En esta perspectiva, la articulación de los procesos educativos en relación con las dimensiones identitarias culturales nos obliga a partir de una conceptualización también necesaria sobre la identidad cultural y lo que implica la cultura en su sentido más amplio. Para Freire, la cultura era percibida como el resultado de la acción creadora del hombre, "la cultura como el incremento que el hombre hace al mundo que no fue construido por él. La cultura como resultado de su trabajo. De su esfuerzo creador y recreador" (Freire, 1999: 117).

Similar es una de las propuestas actuales, que en este sentido enfatiza la identidad cultural: "Al sistema de respuestas valores que, como heredero, actor y autor de su cultura, este se encuentra en capacidad de producir en un momento histórico dado como consecuencia de un proceso socio-psicológico de diferenciación-identificación en relación con otro/s grupo/s o sujeto/s culturalmente definido/s" (Baeza, 1996: 63).

Corresponde retomar esas diferencias identitarias que obligadamente tendrán que contar con métodos educativos que tengan en consideración los rasgos identitarios culturales compartidos para vincular aprendizajes comunes en el terreno cultural y educativo más amplio.

El proceso educativo no sólo debe consolidar un espacio de aprendizaje cognoscitivo, sino que debe propiciar una experiencia cultural, política, ideológica, estética y ética, etc., en la que los sujetos puedan percibir, problematizar, resignificar y transformar críticamente su realidad social. Desde la articulación de los saberes con las prácticas y las vivencias culturales, desde la cotidianidad y los diferentes ámbitos de socialización en los que educando/educador participan, se aportará un aprendizaje diverso y comprometido con las problemáticas y realidades de sus espacios sociales.

La noción de identidad cultural en un proceso de educación popular actual debe ser enfocada desde una perspectiva de la identidad, conformada y conformándose ante nuevos contextos, momentos históricos, y no como producto ya acabado por una determinada cultura. Las dimensiones de lo cultural no constituyen solamente herencia o tradición –por lo tanto, popular–, sino que coexisten otros rasgos identitarios que resultan de la interacción de diversos procesos de formación cultural amplia. Por ello incluso podemos hablar, por ejemplo, de nuestra identidad latinoamericana o caribeña.

La posibilidad y la riqueza que denotan los procesos culturales y su profunda relación con los determinantes sociales más diversos –no sólo históricos, sino contextuales, regionales, espaciales, comunicacionales, etc.– en los que se inscriben y conforman los grupos sociales resultan indispensables para el proceso educativo y su efectividad.

Todos estos elementos deben integrarse en una concepción acerca de lo identitario, donde la noción de cultura popular se defina como las prácticas culturales que corresponden a las herencias tradicionales y culturales que conforman una determinada cultura. En este caso "poco a poco se define como la práctica de una relación de compromisos entre *movimientos de cultura popular y movimientos populares* a través de la cultura" (Torres, 1994: 7).

Esta perspectiva actual de la educación popular debe conjugar la herencia de la tradición cultural con otras influencias culturales más contemporáneas, para dar cuenta de una perspectiva más integradora, si se tiene en cuenta que ambas no son excluyentes de la conformación de rasgos identitarios, sino que surgen nuevos códigos y significados simbólicos de cómo impacta la cultura en el presente.

Así lo ha definido Jesús Martín-Barbero:

> Estamos ante la formación de comunidades hermenéuticas que responden a nuevos modos de percibir y narrar la identidad y ante la conformación de identidades con temporalidades menos largas, más precarias, pero también más flexibles, capaces de amalgamar, de hacer convivir en el mismo sujeto ingredientes de universos culturales muy diversos (Martín-Barbero citado en Domínguez, 2005: 8).

Estas nuevas construcciones simbólicas de la realidad inciden en la formación, integración, anulación o sustitución de identidades. Cada vez más, son múltiples y diversos los patrones culturales de consumo que refuerzan estilos y prácticas culturales que vienen a definir, redimensionar y conformar identidades a la luz de los nuevos acontecimientos sociales tecnológicos y culturales que tienen lugar en la contemporaneidad; estos impactan "en los nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo lejano y lo cercano" (Martín-Barbero, 2000: 13) y en las nuevas maneras de acceder al conocimiento en otros espacios no tradicionales, como las instituciones educativas y la escuela.

El acceso a las nuevas tecnologías de las comunicaciones y la informática mediatiza los procesos educativos y aporta otros saberes comunicativos que producen, también, impactos en la formación y configuración de las identidades, si se tiene en cuenta que "son las tecnologías audiovisuales las que prácticamente monopolizan el tiempo libre

de la mayoría de la población. Esto nos habla de un profundo cambio en la cultura" (Urresti, 2000: 192).

En este escenario favorecedor, la actual propuesta educativa debe asumir, pues, un reto mayor: la posibilidad de dialogar incluso con otros referentes y prácticas culturales de los sujetos participantes. Precisamente, la concepción de educación popular que aporta la propuesta freireana constituye un marco de referencia para potenciar el proceso de conformación identitaria de los educandos, mediante mejores y nuevos aprendizajes populares, culturales y sociales.

EDUCACIÓN POPULAR: ACERCAMIENTO DESDE EL CONTEXTO EDUCATIVO CUBANO

La cultura individual y social en la obra de Freire constituye uno de los ejes fundamentales para entender y orientar el proceso de formación humana. La pedagogía cubana y sus políticas educacionales actuales se orientan en esta dirección.

El proceso revolucionario durante las últimas, casi ya, cinco décadas sostiene un proyecto de justicia social, en el que la articulación entre educación y cultura constituye un eje medular. Las políticas sociales más diversas van encaminadas, en última instancia, a potenciar una cultura emancipadora y política de todo el pueblo.

En este contexto, la concepción de cultura adquiere una centralidad extraordinaria respecto de las otras decisiones y políticas que se toman en el orden social y político. Este proceso gradual, sistemático y consecuente con un proyecto político socialista potencia que el Estado asuma y centralice la total responsabilidad de la educación y la cultura, ambas en estrecha relación estructural y funcional.

El progreso cubano hacia una educación crítica en todos los ámbitos de la enseñanza muestra indicadores similares a los de los países del primer mundo desarrollado, e incluso supera a muchos de ellos. Tales éxitos parten del hecho de que la educación cubana "ha reforzado su significación como elemento clave en la jerarquía de valores socioculturales, fuente de satisfacción y realización personal, mecanismo de organización de la identidad psicosocial, orientadora del sentido de la vida y del tiempo existencial" (Domínguez, 2003: 11).

La correspondencia entre todas las políticas educacionales orientadas a conectar todos los niveles de la enseñanza, desde la primaria hasta la universitaria y la de posgrado, asegura una concepción pedagógica del aprendizaje como proceso formativo participativo, gradual y sistemático.

Por otra parte, el modelo educativo cubano puede ser un ejemplo para América Latina. Mediante proyectos de solidaridad e integración con la región, comparte a la vez su experiencia educativa y sus numero-

sos profesionales con países que están llevando a cabo verdaderas transformaciones sociales, especialmente en las políticas educacionales.

Las alternativas posibles para la construcción de un paradigma de una cultura emancipadora como la cubana cuentan con un proyecto de cultura para todo el pueblo, en un proceso en el que este ha participado activamente, como actor y generador de su propia cultura.

Por su parte, las políticas culturales, al integrarse en constante interconexión con las dirigidas al ámbito educacional, privilegian un escenario en el que la pedagogía de educación popular freireana puede situarse y releerse como en ningún otro contexto. Nos queda preguntarnos: ¿cómo lograr integrar la propuesta de educación popular de Paulo Freire en el contexto educativo cubano?

Justamente, la institucionalidad educativa cubana, también académica e investigativa, respalda que existan estas estructuras en el ámbito local, comunitario, regional y nacional, acompañadas de una voluntad política. Existen además experiencias desde las ciencias sociales en estudios comunitarios, en proyectos de intervención y desarrollo local, al tiempo que se comienza a identificar un gremio de profesionales en esta área, que ya muestra resultados científicos de impacto en experiencias concretas de transformación, especialmente a escala local.

La coherencia entre pensamiento y acción, así como la constante necesidad de que dialoguen teoría y práctica –y viceversa–, es una de las enseñanzas más significativas de la obra de Freire, sobre todo para nuestro contexto social. El proceso educativo y las prácticas pedagógicas garantizan el vínculo; sin embargo, son los hombres comprometidos los que desde la praxis hacen de las teorías y las utopías su realidad.

El modelo de educación integral cubana retoma la sabiduría popular y las tradiciones culturales que le dan sentido y expresión a la identidad nacional, territorial, local, popular; aseguran que la educación popular y cultural deben integrarse en estrecha relación, vínculo y conformación de sentido identitario para los educandos.

Promover una cultura también crítica y reflexiva que refleje no sólo el hecho meramente cultural y estético, sino que actúe como ideología de todo un pueblo y al servicio de nuestro proyecto de justicia social, sin duda será una alternativa para que perduren los logros alcanzados y se conviertan en motivos que sigan generando una cultura popular emancipadora.

La política educacional, cultural y social en Cuba definitivamente se reconoce como un proyecto que genera educación y cultura e identidad popular y nacional, puntos de encuentro con el paradigma del oprimido que abordó Freire. Aunque las políticas educacionales no estén libres de críticas y la implementación de los *nuevos programas de la revolución* en el ámbito de la educación necesite de evaluación y ajustes, el camino es infinito y es preciso recorrerlo para perfeccionarlo cada día.

La pedagogía al servicio de la liberación y de la constante necesidad de transformar la realidad al estilo freireano, puntos de acercamiento también con la perspectiva educativa cubana, encauza un reto para las sociedades latinoamericanas, quizás porque es donde existen las potencialidades, los contrastes y las desigualdades sociales más apremiantes. En la medida en que la educación y el acervo cultural de los pueblos sean más sólidos, también lo serán el camino de su libertad y la defensa de sus identidades culturales, territoriales, nacionales, étnicas, etc. Con toda razón, entonces, una de las enseñanzas de José Martí, Héroe Nacional de Cuba: *un pueblo instruido será siempre un pueblo libre*.

Aun con aciertos y desaciertos posibles, en el caso cubano la propuesta de educación popular de Freire debe ser más extendida, debatida en los espacios académicos e institucionales, para luego desarrollarla en articulación con la política educacional, especialmente en espacios comunitarios en los que las políticas sociales en su conjunto apuestan por la relación necesaria entre participación, educación y cultura al retomar una concepción de aprendizaje desarrollador, crítico y reflexivo con toda la complejidad social. En esta área se situarían las contribuciones de la metodología freireana al servicio del desarrollo de una concepción integradora entre educación, cultura e identidad popular.

Siempre quedarán espacios para profundizar, hilvanar, corregir, criticar, dialogar con nuestra realidad; y el camino de Freire se abre como posible en nuestro contexto latinoamericano y, por qué no, cubano. Una praxis que potencie la articulación de la educación y la cultura al servicio de la formación y consolidación identitaria de los diversos grupos humanos, y asegure con ello la constante transformación crítica de sus realidades educativas, culturales y sociales.

BIBLIOGRAFÍA

Baeza, Cristina 1996 "Una definición teórico-instrumental de la identidad cultural" en *Modelo teórico para la identidad cultural* (La Habana: Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello).

De la Torre, Carolina 1995 "Conciencia de mismidad, identidad y cultura cubana" en *Temas* (La Habana) Nº 2.

De la Torre, Carolina 2001 *Las identidades, una mirada desde la psicología* (La Habana: Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello).

Domínguez, María Isabel 2003 "La universidad y la educación en valores: retos para el nuevo siglo" en *Universidad futura* (México DF) Nº 30.

Domínguez, María Isabel 2004 "La identidad en Ciudad de la Habana" en *Programa Territorial de Investigaciones Sociales* (La Habana: CIPS) Convocatoria.

Domínguez, María Isabel 2005 "Proyecto Identidad generacional de la juventud capitalina e influencias socializadoras" en *Programa Territorial de Ciencias Sociales* (La Habana: CIPS).

Freire, Paulo 1994 *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1997 *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (México DF: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1999 *Educação como prática da liberdade* (Río de Janeiro: Paz e Terra).

Freire, Paulo 2002 *Pedagogía de la esperanza* (México DF: Siglo XXI).

Freire, Paulo 2006 (1997) "Mi primer mundo", mimeo.

Gadotti, Moacir 2006a "Educação popular na América Latina, aspectos históricos e perspectivas", mimeo.

Gadotti, Moacir 2006b "El pensamiento pedagógico crítico", mimeo.

Gomez, Margarita Victoria 2002 "Educación a distancia y cátedras libres: reflexionando sobre emergentes en el contexto de la educación latinoamericana" en Torres, Carlos Alberto (comp.) *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (Buenos Aires: CLACSO).

Martín-Barbero, Jesús 2000 "Retos culturales de la comunicación en la educación" en *Revista Chilena de Temas Sociológicos* (Santiago de Chile) Año IV, Nº 6-7.

Russo, Hugo 2002 "La educación ¿sigue siendo estratégica para la sociedad?" en Torres, Carlos Alberto (comp.) *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (Buenos Aires: CLACSO).

Suchodolski, Bogdan s/f "Educação virada para o futuro e perspectiva de um sistema social à escala humana", mimeo.

Torres, Carlos Alberto 1994 "Cultura popular e educação popular na América Latina: um olhar trinta anos depois", mimeo.

Torres, Carlos Alberto 2002 "Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte" en Torres, Carlos Alberto (comp.) *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (Buenos Aires: CLACSO).

Urresti, Marcelo 2000 "Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico" en Balardini, Sergio (comp.) *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo* (Buenos Aires: CLACSO).

Claudia Castilla García*

EDUCACIÓN POPULAR - JUVENTUD - PARTICIPACIÓN UNA ALIANZA POSIBLE

REALIDAD SOCIAL CONTEMPORÁNEA Y CIENCIAS SOCIALES

Es posible que estemos presenciando el fin de un tipo de racionalidad que ya no es apropiada para nuestro tiempo.

Immanuel Wallerstein

El puerto al que se pronosticaba arribar con la llegada del siglo XXI certificaba, con lamentable antelación, una realidad extremadamente compleja y desesperanzadora: "Otro mundo reclamado a lo ancho y largo del planeta en los últimos años a partir de la clara conciencia de que el mundo actual es insoportable por su injusticia y su naturaleza predatoria" (Boron, 2004: 133).

La incertidumbre y la desesperanza se convirtieron en la epidemia más letal de fines del siglo pasado, pues multiplicaron la propagación de inoperantes formas de ciudadanía y participación social, de compren-

* Licenciada en Psicología por la Universidad de La Habana, Cuba. Investigadora del Grupo de Estudios sobre Juventud del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS). Profesora Adjunta de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

sión de la realidad y propuestas de transformación social. La aceptación del cuadro de la realidad, en ocasiones convertida en complacencia, así como la no poca tendencia a enmascarar, a través de un supuesto pensamiento alternativo, la legitimación del orden social imperante, son letales manifestaciones con las que se arriba a este nuevo siglo:

> El fin de la Guerra Fría produjo que, por primera vez en la historia, el capitalismo comenzara a proclamarse como lo que era, una ideología que anunciaba la llegada de un punto final del desarrollo social construido sobre los supuestos del libre mercado más allá del cual resultaba imposible pensar mejoras sustanciales (Anderson, 2004: 38).

Ciertamente, en el panorama internacional asistimos, desde hace algún tiempo ya, a una nueva fase del capitalismo: la globalización. La situación, al parecer, se consolida cada vez más. Estados Unidos marca el ritmo y las pautas del sistema internacional. Aunque sus herramientas hayan cambiado, el poder es el mismo y, como consecuencia, la polarización de las riquezas aumenta cada vez más y los estados parecen ser ineficientes para resolver los problemas de sus países.

Ante este panorama internacional, ¿por dónde anda el pensamiento social? ¿Qué perspectivas ofrece? ¿Qué alternativas abre? ¿Qué caminos esboza?

Hoy, hablar de la crisis de las ciencias sociales es bastante cotidiano[1]. La incapacidad de los paradigmas heredados de la modernidad para dar cabal comprensión de una realidad presente, que es abrumadoramente compleja y desestructurante, ha sido el detonante más eficaz.

El positivismo caló profundo en las bases para comprender la realidad y, más allá de la declaración a toda voz de su inoperancia, lo vemos utilizado, una vez tras otra, como trágica letanía.

Sin duda este ambiente de crisis, expresado en todos sus niveles, reclama desde hace buen tiempo la necesidad de desarrollar cuerpos teóricos críticos y emancipatorios que expliquen nuestra realidad, como única vía para transformarla y revolucionarla.

A partir de un análisis crítico de la producción de conocimiento heredado de la modernidad, se han ido poniendo de relieve elementos imprescindibles que deben conducir a la nueva manera de comprender la realidad que los tiempos reclaman. Quizás los más importantes que pueden mencionarse son: la superación de la división entre ciencias naturales y sociales; la búsqueda de la integración disciplinaria; la su-

---

1 En el año 1996, el Informe Gulbenkian, a cargo de Wallerstein, efectuaba un análisis pormenorizado de la situación de las ciencias (Wallerstein, 1998).

peración del reduccionismo; la subjetividad, los valores y los elementos socioculturales en la construcción del conocimiento; la visión holista de la realidad; la no linealidad de los fenómenos; así como una revalorización sustancial del papel de los elementos éticos.

¿Cómo acontece la producción de conocimiento en América Latina dentro de este contexto?

Abrir la reflexión al tema del desarrollo del pensamiento social latinoamericano, sus debilidades y fortalezas, sus puntos lumínicos y sus saltos cualitativos, se convierte en tarea que renueva la esperanza, pues América Latina se revela (incluso ante el ojo más crítico) como protagonista de una historia que expresa el desarrollo de un pensamiento social muy sólido, diferente, con raíces nacidas desde las particularidades de la región, que le otorgan un matiz que marca una diferencia incuestionable en el capítulo de las tradicionalmente eurocentristas ciencias sociales contemporáneas.

Numerosos son los autores que han reflexionado sobre el tema. Particularmente, Edgardo Lander considera:

> En el pensamiento social latinoamericano, desde el continente y desde afuera de este –y sin llegar a constituirse en un cuerpo coherente– se ha producido una amplia gama de búsquedas de formas alternativas del conocer, cuestionándose el carácter colonial/eurocéntrico de los saberes sociales sobre el continente, el régimen de separaciones que les sirve de fundamento, y la idea misma de la modernidad como modelo civilizatorio universal (Lander, 2003: 27).

Según Marixa Montero, las ideas que caracterizan a la producción de esta nueva forma de conocimiento en América Latina son las siguientes.

- Una concepción de comunidad y de participación, así como del saber popular, como formas de constitución y a la vez como producto de una episteme de relación.
- La idea de liberación a través de la praxis, que supone la movilización de la conciencia, y un sentido crítico que lleva a la desnaturalización de las formas canónicas de aprehender-construir-ser en el mundo.
- La redefinición del rol de investigador social, el reconocimiento del otro como *sí mismo* y del sujeto-objeto de la investigación como actor social y constructor de conocimiento.
- El carácter histórico, indeterminado, indefinido, no acabado y relativo del conocimiento. La multiplicidad de voces, de mundos de vida, la pluralidad epistémica.

- La perspectiva de la dependencia, y luego la de resistencia. La tensión entre minorías y mayorías y los modos alternativos de hacer-conocer.
- La revisión de métodos, los aportes y las transformaciones provocadas por ellos (Montero citada en Lander, 2003: 27).

Entre estas propuestas de pensar la sociedad desde América Latina, pueden mencionarse los trascendentes nombres de Fernando Henrique Cardoso, Enzo Faletto, Theotônio Dos Santos, Ruy Mauro Marini, Gino Germani, Celso Furtado, Orlando Fals Borda, Aníbal Quijano, Pablo González Casanova y Paulo Freire[2].

A este último autor, a su propuesta de una *pedagogía del oprimido* y una *educación popular*, dedicaremos el análisis próximo.

JUVENTUD Y PARTICIPACIÓN SOCIAL: UN PROBLEMA

En busca de un sueño se acerca este joven,
en busca de un sueño, van generaciones.

Silvio Rodríguez

El advenimiento del siglo XXI ha traído de la mano el auge, dentro del ámbito de la investigación social, de diferentes temas objeto de estudio, discusión y reflexión, que como ya mencionamos no son más que la expresión de los puntos neurálgicos que caracterizan nuestro panorama mundial actualmente. Algunos de estos temas suelen ser participación, movimientos sociales, políticas sociales, exclusión, integración social.

En ese contexto, los estudios sobre la juventud adquieren un valor estratégico. Concordamos con la siguiente concepción de juventud:

> Categoría histórico-concreta que designa un grupo sociodemográfico internamente diferenciado según su pertenencia a la estructura social de la sociedad, en particular a las distintas clases y capas que la componen, a la vez que constituye su segmento más dinámico y móvil. Se pone el énfasis en que la juventud no está biológicamente determinada sino definida socialmente por la naturaleza de la actividad que se desarrolla en esa etapa, la que condiciona un conjunto de relaciones sociales específicas que conforman el estatus juvenil a partir del

2 Ello sin pretender abarcar la larga lista de contribuciones. Podría seguirse con nombres como Emir Sader, Atilio Boron, Enrique Dussel, Edgardo Lander, entre otros.

> significado propio de dicho período […] se consideran jóvenes en Cuba las personas comprendidas entre los 14 y 30 años (Domínguez et al., 2000).

Este constituye el grupo "encargado" de llevar adelante el desarrollo social y liderar los días futuros, así como se le demanda una mirada global, transdisciplinar, diferente, pero también contextualizada en un panorama marcado por la complejidad y la incertidumbre, dominado por acelerados cambios, caracterizado por la pérdida de protagonismo de los tradicionales mecanismos de control social y el reemplazo por los económicos, el consecuente desequilibrio y la desigualdad social dentro y entre las naciones, la omnipresencia de las tecnologías, fundamentalmente las audiovisuales, y un creciente auge del individualismo como valor humano.

Pérdida de la confianza en las instituciones, visión del cambio y la transformación como algo utópico, consumismo, pérdida del sentido del futuro, individualismo, desintegración, desinterés político y desencanto son atributos que se repiten como calificativos de la juventud en las más diversas regiones planetarias y alarman a aquellos que depositan en ella las esperanzas del futuro[3].

Ante este panorama, el tema de la participación y el protagonismo comprometido, desarrollador, del sector joven de la sociedad se vuelven un espacio sobre el que se requiere pensar y actuar, puesto que ¿existe alguna posibilidad de conducir las sociedades, su desarrollo y evolución, sin contar con su presencia activa? La respuesta evidentemente es negativa. Resulta difícil imaginar un desarrollo integral sin la participación conjunta de todos los actores sociales, sin las condiciones y espacios que garanticen la expresión y desarrollo de sus potencialidades. Al respecto, es preciso considerar que "el siglo XXI, en cambio, deberá centrarse en asumir que los jóvenes, lejos de ser parte del problema (como suele vérselos desde el mundo adulto), pueden ser parte de la solución a los agudos problemas que estamos enfrentando a todos los niveles, en su calidad de actores estratégicos del desarrollo" (Rodríguez, 2002).

Múltiples investigaciones y espacios para el debate de este tema se han abierto en los últimos años, pues se identifica una tendencia a la disminución creciente de la participación de los jóvenes, tanto en ámbitos sociales como políticos: "La participación juvenil en organizaciones, en niveles que impliquen cierta toma de decisiones es considerada relativamente baja" (Balardini, 2000: 11).

---

3 Especialmente si se les analiza y comprende desde los referentes que marcaron a las juventudes en épocas precedentes. La comparación con generaciones anteriores se convierte en elemento limitador para entender el presente en toda su diversidad, riqueza y valor.

Sin embargo, cada vez con más fuerza se llama la atención hacia la necesidad de visibilizar las nuevas formas que la participación está tomando en los jóvenes.

> Las movilizaciones barriales, zonales o de pequeñas ciudades que ostentan orgullosamente sus rasgos locales, la promoción de las fiestas presentadas como atractivos culturales, el desarrollo de micro-emprendimientos productivos, de trueque, cooperativas de abastecimiento o de construcción, de defensa de espacios verdes, cuidado de los niños, celebración de fiestas religiosas, comparsas y murgas, serán los presentes y futuros ámbitos de la inclusión de los jóvenes. Son las nuevas maneras de expresión participativa, celular y acotada, pero positiva en este período de la vida social que parece haber cerrado los caminos a la participación ciudadana (Urresti, 2000: 203).

> Mientras que en el pasado las identidades colectivas se construían en torno a códigos socioeconómicos e ideológico-políticos, ahora se construyen en torno a espacios de acción relacionados con la vida cotidiana (derechos de la mujer, defensa del ambiente, entre otros); mientras que en el pasado los contenidos reivindicativos se relacionaban con la mejora de las condiciones de vida (en educación, empleo, salud, transporte), ahora se estructuran en torno al ejercicio de derechos (en la sexualidad, en la convivencia, por ejemplo); mientras que en el pasado los valores predominantes tenían una impronta mesiánica y global (el cambio social debe modificar la estructura para que cambien los individuos), ahora están más vinculados con el aquí y el ahora, desde la lógica de los individuos, los grupos y las estructuras (en simultáneo); y mientras en el pasado la participación era altamente institucionalizada, ahora se reivindican las modalidades horizontales y las redes informales, más flexibles y temporales, evitando la burocratización (Rodríguez, 2002).

Dentro de esta realidad internacional, Cuba presenta peculiaridades que la distinguen, aunque también algunos elementos en común.

Así, es bien sabido que la participación juvenil en Cuba tiene antecedentes históricos significativos, cuyo punto más relevante lo constituye quizás la lucha revolucionaria que culmina en el año 1959, así como todo el posterior período hasta la actualidad, en el que la defensa y la búsqueda de presencia e integración de todos los actores sociales en la construcción del proyecto social de la nación han constituido una premisa esencial.

Según Domínguez:

> [En las primeras etapas de la Revolución Cubana] la juventud potenció su participación sociopolítica a partir de una fuerte inserción social, resultante de las nuevas condiciones creadas para el acceso a la educación a todos los niveles. Ambos factores, acceso a la educación y al empleo, provocaron intensos procesos de movilidad social ascendente […] Y la oportunidad de ingreso a la vida adulta con perspectivas de progreso legitimó el significado del cambio y reforzó su participación y su compromiso […] esa generación tuvo la posibilidad de poner en práctica un nuevo estilo de participación que conectaba la satisfacción de sus necesidades con la búsqueda de soluciones a los problemas de los grupos mayoritarios de la población (Domínguez y Cristóbal, 2004: 161).

Sin embargo, las investigaciones realizadas también han evidenciado que estos niveles de participación oscilaron en los últimos cuarenta años. Datos más recientes apuntan que la participación juvenil no se expresa en toda su amplitud, pues tiende a limitarse a la presencia en las instituciones, a la pertenencia a las organizaciones, al cumplimiento de tareas, pero es aún débil en cuanto a la influencia en la toma de decisiones y a su carácter autogestionado (Domínguez y Ferrer, 1996; Domínguez y Cristóbal, 2004: 162-171).

Estas oscilaciones han sido analizadas en su relación, no sólo con los cambios que ha vivido el país, sino también con la dinámica que caracterizó a las relaciones intergeneracionales, así como con el papel de algunas instituciones socializadoras:

> En los últimos cuarenta años, la dialéctica de esa relación [la intergeneracional] ha tendido a pasar de un fuerte protagonismo juvenil en la primera década –con rupturas generacionales intensas– a una convivencia más armónica entre generaciones para dar paso a partir de los años ochenta a cierto retorno al predominio de la autoridad de las generaciones mayores y, consecuentemente, a cierto distanciamiento de las generaciones jóvenes que buscan refugio entre sus pares […].
>
> Ello va acompañado por un mayor intento de las generaciones mayores de reforzar la socialización juvenil en los valores, normas y patrones de comportamientos refrendados como válidos a lo largo de su experiencia vital, ante el temor que dichos cambios le suscitan, lo que genera cierta tendencia al incremento de la rigidez, el autoritarismo y el paternalismo del mundo adulto hacia la juventud, y cierto rechazo

> o descalificación de esta última hacia las propuestas de los adultos. Estas tendencias se aprecian en el funcionamiento de las distintas instancias socializadoras, ya sean formales o informales […].
>
> Sin embargo, paralelamente al ensanchamiento de las brechas y las afectaciones en la comunicación intergeneracional, se ha producido un incremento de la cooperación práctica entre distintas generaciones, sobre todo en el plano de la familia, como mecanismo de apoyo frente a las contingencias cotidianas. Y en la colaboración cotidiana se han abierto espacios para un diálogo más amplio que posibilite contrastar visiones para identificar los puntos comunes y reconocer la posibilidad de existir a visiones no compartidas (Domínguez, 2004).

Los jóvenes, al compararse con generaciones anteriores en cuanto a semejanzas y diferencias, destacan como diferencia la pérdida de cualidades positivas. Sin embargo, "la comparación la realizan tomando como referente la generación que llevó a cabo la Revolución, lo que indica el papel que esta tiene en el mundo subjetivo de la juventud, pero también la contradicción que genera intentar socializar a las nuevas generaciones en un modelo difícil de imitar, lo que puede provocar subvaloración y baja autoestima" (Domínguez et al., 2004).

Más allá de estas oscilaciones, se identifican claros indicadores que reafirman la existencia de condiciones para el desarrollo de un liderazgo juvenil formal, institucionalizado.

- De los delegados de circunscripciones electos al Poder Popular en el año 2002, el 6,99% eran jóvenes. En 2005, la cifra aumentó al 18,96% (*Granma*, 2005).
- Para 2003, los jóvenes trabajadores en el sector estatal civil (de 15 a 29 años) fueron 1.027.200 de un total de 4.073.900 trabajadores, es decir, el 25,2%. Los jóvenes en la categoría ocupacional dirigentes fueron 69.700 de un total de 326 mil dirigentes, es decir, el 21,4%. A su vez, los jóvenes dirigentes son el 6,8% de los jóvenes trabajadores, mientras el total de dirigentes (de todas las edades) representan el 8% de los trabajadores (ONE, 2004: 135).

Lo anterior sin duda está relacionado con las particularidades del sistema político y social cubano, sus hilos directrices fundamentales y las prioridades que para la juventud traza. Definitivamente, estas se caracterizan por la búsqueda de la participación popular en todos los niveles de la sociedad, favoreciendo la presencia de los jóvenes en posiciones que implican roles de liderazgo formal. En cuanto a los roles de lideraz-

go informal, resulta necesario profundizar, especialmente por la significación que los espacios informales tienen en este período de vida.

Finalmente, más allá de las diferencias entre países, regiones y contextos particulares, el tema de la participación social y política de la juventud se ha vuelto una agenda prioritaria que demanda urgente atención.

Cualquier programa de acción que pretenda transformar la tendencia creciente a la disminución del interés de los jóvenes por participar activa y comprometidamente en sus contextos deberá partir del ya incuestionable hecho de que *otros tiempos corren* y las formas de participación social no escapan a la novedad. Habrá entonces que comenzar por entenderla como producto histórico, que se construye y reconstruye en un presente extremadamente dinámico y complejo, lo cual la dota de una identidad propia. Sin embargo, es innegable que existe, que palpita. Me pregunto, ¿estaremos sensibilizados y preparados para escuchar estos nuevos latidos y potenciarlos adecuadamente?

EDUCACIÓN POPULAR: ¿UN CAMINO POSIBLE?

Ala de colibrí, liviana y pura.
Ala de colibrí, para la cura.

Silvio Rodríguez

Las ciencias sociales están llamadas, hoy más que nunca, a transitar del diagnóstico de la realidad a la creación e implementación de propuestas de acción que incidan en la transformación de los problemas que nos aquejan. Desde luego, a partir de las nuevas formas de comprensión de la realidad, que superen las debilidades heredadas de la modernidad.

Sin duda, uno de los ámbitos de incidencia más tradicionales y efectivos es el educativo, pues, más allá de los cambios a los que en todas las estructuras nos enfrentamos, la educación sigue siendo un espacio clave en la socialización de los individuos.

Sin embargo, y paradójicamente, las sociedades cambian, las formas de vida cambian, las representaciones, los valores y las necesidades de los individuos cambian a formas nunca vistas, pero las instituciones educativas se aferran a modelos ya inoperantes.

Educar para qué y cómo; cómo es el sujeto que educamos y qué queremos de él; cómo construye el conocimiento; qué conocimiento necesita; son preguntas que aún encuentran respuestas prácticas dudosas, y el panorama mundial actual las complejiza todavía más:

> Lo que aparece frente a nuestros ojos, como educadores preocupados tanto por la cotidianidad y la práctica de la Educación en las aulas como por las directrices generales, orientaciones,

> naturaleza y financiación de la política educativa, es cómo se inserta la Educación en la crisis orgánica de las sociedades latinoamericanas, más aún cuando el proceso de globalización agiganta los procesos, universaliza los símbolos, exacerba las emociones, complejiza las opciones (Torres, 2002: 43).

La educación continúa siendo un importante eslabón de reproducción de la correlación de poderes imperante. El respeto a la diversidad y a la diferencia, la potenciación de la autonomía, del pensamiento crítico y divergente, la responsabilidad y el compromiso social, la adecuación de la enseñanza a las particularidades cotidianas de los sujetos son elementos aún ausentes en la generalidad de las aulas contemporáneas. Sería ingenuo y peligroso pensar que esto responde a juegos del azar. Estos hechos sólo reafirman el papel trascendente de la educación como vía de potenciación de valores y formas de entender la sociedad, de la forma en que nos asumimos y posicionamos dentro de un espacio social.

Resultará extremadamente complejo lograr transformar la realidad, y en especial el tema de la disminución de la participación social de la juventud, si no se comienza por reestructurar los arcaicos y tradicionales sistemas de educación y desarrollar "una concepción humanista y liberadora que, sin desconocer la importancia de formar destrezas generales y específicas que garanticen la inserción laboral del joven en la sociedad, lo dote de una capacidad crítica para asimilar información y formar sus propios valores, así como de una conciencia de sí mismo y una autovaloración de sus potencialidades para contribuir a la formación y desarrollo de una conciencia colectiva emancipatoria en las jóvenes generaciones que contrarreste los efectos alienantes hacia la pérdida de la memoria histórica y la identidad cultural y hacia la aceptación pasiva de la exclusión y la desintegración social" (Domínguez, 2003).

Ante este contexto, la propuesta de la educación popular, desarrollada en Brasil en la década del sesenta a partir de los estudios de Paulo Freire, se nos ofrece como una alternativa de un valor inestimable.

Veamos sus principales planteamientos y analicemos su validez para incidir en la problemática de la participación juvenil.

Esta propuesta es de transformación sociopolítica, y su valor mayor está dado por los principios en los que se sustenta: la búsqueda de un cambio más trascendente y humano; una reestructuración del orden imperante; la procura de una sociedad en la que sus miembros tengan igual espacio y voz. La emancipación de los individuos, los olvidados y excluidos, es su objetivo, y esto sólo se ve materializable a partir de la toma de conciencia, por parte de los sujetos, de su realidad. A su vez, según Freire, esto sólo es posible mediante el desarrollo del pensamiento crítico:

> La Educación Popular surge de un análisis político y social de las condiciones de vida de los pobres y de sus problemas más visibles (malnutrición, desempleo, enfermedades), e intenta gestar el esclarecimiento, al nivel de la conciencia individual y colectiva, de estas condiciones (Torres, 2002: 36).

La riqueza de la propuesta de educación popular reside en su carácter alternativo (más aún si lo enmarcamos en un contexto caracterizado por la educación tradicional y conservadora), pues propone nuevos cristales para mirar el proceso educativo en todos sus momentos. La educación deja de ser un proceso unidireccional y autoritario (jerárquico) de construcción de conocimientos predefinidos y socialmente generalizados, para ser vista como un proceso en el que ambas partes, educadores y educandos, se retroalimentan e influencian y en conjunto construyen y reconstruyen el conocimiento, en función de las necesidades de los educandos. Ambos son sujetos activos y participantes.

Quizás vale la pena que, por unos pocos segundos, nos demos la merecida licencia de soñar e imaginar que las nuevas generaciones se socializan en instituciones que parten, como principio básico, del reconocimiento de sus necesidades, que promueven el desarrollo del pensamiento crítico para entender la realidad y tomar conciencia del lugar que ocupan en ella y el por qué, y que la autoridad jerárquica deja de ser el mecanismo regulador para pasar a ser ellos mismos los actores que construyen al interactuar con el resto y su entorno. No se puede evitar sonreír porque, con esa imagen, un futuro mejor se hace perceptible. Sin duda el compromiso es más sólido si se construye a partir de una necesidad y en la comprensión de uno mismo y nuestra interacción con el contexto. La participación social depende, desde luego, de un entorno propicio, pero también se aprende a participar, especialmente a participar activa, consciente y comprometidamente. El pensamiento crítico, autónomo y creativo, la reflexión constante, en particular sobre la historia y la realidad social, conforman el andamiaje de la educación popular y son alimento directo para el desarrollo de una necesidad sentida y consciente, individualizada, de participar.

La historia ya demasiado repetida y el efecto nefasto del tiempo han ido actuando sobre la estructuración mental de los sujetos sociales, tan acostumbrados a mirar el mundo de la forma en que otros, los que tienen el poder, lo hacen, que no ven el otro lado de la colina. Sobre esta tendencia en el hombre, comenta el propio Freire:

> La estructura de su pensamiento [el pensamiento de los oprimidos] se encuentra condicionada por la contradicción vivida en la situación concreta, existencial, en que se forman. Su ideal es, realmente, ser hombres, pero para ellos ser hombres,

> en la contradicción en que siempre estuvieron y cuya superación no tienen clara, equivale a ser opresores. Estos son sus testimonios de humanidad (Freire, 1994).

Sin duda, esto es un reto posible.

La educación popular abre una puerta para transformar esta forma de ver el mundo, y el terreno más fértil será el de las nuevas generaciones, pues el tiempo aún no ha dejado mella profunda.

Sin embargo, cómo entender los términos opresor-oprimido al asociarlos a conductas de la juventud; en este caso específico, a la falta de participación social.

La propia reflexión sobre este interrogante lleva a comprender que estos términos expresan una situación, que puede ser también, y sin duda, subjetiva, donde una de las partes está en desventaja en tanto no puede desplegarse y expresarse en todas sus potencialidades. Como diría Freire, la vocación de los hombres de *ser más* (Freire, 1994).

En nuestro ejemplo específico, habría que pensar cuáles son las situaciones que están impidiendo a los jóvenes *ser más*, que sin duda implica participar socialmente. Las tradicionales sociedades adultocéntricas no favorecen la integración social de la juventud. Su participación social se ve frenada por su posición desigual ante una sociedad claramente jerarquizada que, como consecuencia, limita la igualdad de posibilidades, imprescindible para la participación.

La educación popular, al considerar el proceso de aprendizaje-enseñanza, el proceso de emancipación, como un proceso del que todos los sujetos implicados participan activamente y en el que se transforman, construyen y reconstruyen a partir de la interinfluencia, permitiría romper las estructuras adultocéntricas jerarquizadas y favorecer la integración social de las nuevas generaciones. "Es por esto que esta educación, en la que educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador bancario, supera también la falsa conciencia del mundo" (Freire, 1994).

Siguiendo este análisis, vale cuestionarse si la relación opresor-oprimido, si los tipos de relaciones que pueden establecerse con la cultura antagónica, serán siempre, valga la redundancia, antagónicos. Dentro del tema de la juventud, sería importante analizar esta relación en un ámbito específico, el de las dinámicas que se establecen entre culturas generacionales, que tradicionalmente se han visto como un conflicto.

El ámbito cubano puede constituir un ejemplo interesante. Anteriormente, al analizar esta dinámica en Cuba, hemos visto que, si bien puede existir un antagonismo, otras diferentes formas de relación pueden coexistir y estarán relacionadas con el contexto en que se den y el momento histórico que las enmarca, entre otros factores.

Esta visión de antagonismo y conflicto puede ser una herencia más de tradicionales formas de entender la realidad, que parten de comprender lo diferente como conflictivo y no como algo enriquecedor e imprescindible. Dicha visión frena la participación de los llamados *diferentes*, más aún si su participación es también diferente, como precisamente está ocurriendo en la actualidad.

La propuesta de Freire ofrece una visión diametralmente opuesta. Así se plantea que las necesidades de los educandos, que serán un reflejo de su historia pasada, de su conocimiento espontáneo y práctico acumulado, juegan en esta propuesta un papel fundamental pues son el punto de partida sobre el cual encaminar el proceso de aprendizaje y desarrollar un compromiso en los individuos. La historia propia, individual, es la vía; es el camino del cual partir para cualquier proceso de transformación social, y la educación debe serlo. Entender la historia propia, rescatar la memoria, entenderla desde su presente fortalece la identidad, la lleva a un plano consciente; y concientizar es un elemento clave en la educación liberadora, como ya vimos.

Este reconocimiento al saber popular y espontáneo expresa otro principio básico de la educación popular: el respeto a los individuos, sus culturas, prácticas y diversidad. En este sentido, esta propuesta se destaca por su carácter ético fundamental. Busca la unidad de la diversidad, construirla o, como diría Freire, *aprender a aprender de lo diferente*.

Más allá de buscar reproducir y potenciar las anteriores experiencias históricas de participación social, es necesario adentrarse en el mundo de las nuevas generaciones, buscar, rescatar y visibilizar sus propias necesidades y formas de participación, adentrarse en sus contextos cotidianos y locales, en sus representaciones y valores, sus discursos, en sus configuraciones subjetivas, en fin, mirar su mundo no con los acostumbrados y poderosos ojos del adulto sino con los de ellos, única vía de entender y desentrañar, para luego potenciar, promover, ayudar, apoyar, conducir, construir, educar.

En este sentido, la educación popular parte, justamente, del principio de respeto al otro, a su cuerpo, diversidad, cultura e identidad, de aprender de la diferencia. La diversidad es una fortaleza, una posibilidad ante todo. Sobre la necesidad de reconocer y asumir la identidad cultural, comenta Freire:

> Una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de

> sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la otredad del no-yo o del tú la que me hace asumir el radicalismo de mi yo (Freire, 1997b).

Es muy interesante la visión que Freire incorpora de *asumirse*. Para él, se trata de un término dialéctico que está en relación con la interconexión e interrelación con los "otros" y también con el otro que hay dentro de uno mismo. Si pensamos en la creciente tendencia al individualismo, esta visión resulta de gran valor, pues deja de lado la idea de *ser* individualistamente, e introduce, más bien incorpora, al otro como única vía de *ser*.

Otro elemento importante es lo local como ámbito de expresión y actuación, no sólo para los sectores populares y excluidos, sino en general como ámbito de conformación del propio sujeto, de su realidad existencial y, por tanto, como espacio desde el cual desarrollar un proceso de educación emancipadora efectiva que busque lograr incidencias o repiques más universales. Este es otro elemento más que le otorga validez a esta propuesta, pues hemos visto que se afirma, cada vez con mayor consenso, que uno de los aspectos que la participación juvenil está adquiriendo es su expresión en los ámbitos locales y comunitarios.

Por otra parte, el diálogo es visto por la educación popular como núcleo imprescindible en la construcción y reconstrucción del conocimiento necesario, lo que permite que el proceso educativo, en primer lugar, se enmarque en principios de respeto, de igualdad, de decisión, vale decir, éticos. En segundo lugar, el diálogo sustentado en estos elementos éticos, en tanto comunicación, es el elemento básico en la construcción subjetiva de los sujetos. Recuperar este elemento para la praxis educativa con jóvenes, coloreándolo con los matices estéticos antes descriptos, abre las puertas a una educación profundamente humana en tanto constitución de la humanidad del ser humano.

REFLEXIONES FINALES

La educación, para ser liberadora,
precisa construir entre educadores y educandos
una verdadera conciencia histórica.
Y eso demanda tiempo.

Moacir Gadotti

El desarrollo del pensamiento social crítico ha contribuido notablemente a la comprensión de la constitución del sujeto y su actividad en de-

fensa de la diversidad, la subjetividad, los valores y la ideología, como punto de partida para estudiar la realidad y la construcción del conocimiento social. La educación popular es expresión viva de ello.

Así, razones y sensibilidades sobran para pensar que esta es otra propuesta para contribuir con la formación de nuevas generaciones conscientes de la significación de su participación social, así como de las herramientas para hacerla sentir en la práctica. La educación popular es más que nada un modo de problematizar y enfrentar los problemas de hoy, una nueva manera de actuar sobre ellos que ataca justamente sus puntos más débiles, como son los elementos de desigualdad, poder, intereses de sectores y clases sociales y su consecuente condicionamiento de las relaciones sociales y los modos de actuación de los individuos, así como sus modos de interpretación de este cuadro vital que están experimentando; con ello, puede incidir de manera más efectiva en su transformación.

Sin embargo, vale pensar en los retos o dificultades que esta propuesta puede enfrentar en el mundo de hoy, específicamente en nuestra región.

Las contradicciones sociales en América Latina han llegado a ser tan fuertes y sostenidas en el tiempo que la claridad de los temas neurálgicos de nuestras sociedades es alta, y sin duda estos forman parte de la conciencia cultural de nuestros pueblos. Al respecto, expresa Anderson:

> En América Latina encontramos una combinación de factores mucho más fuerte y prometedora que en Europa o Medio Oriente. Aquí y solamente aquí la resistencia al neoliberalismo y al neo-imperialismo conjuga lo cultural con lo social y nacional […] Aquí y solamente aquí encontramos coaliciones de gobiernos y de movimientos en un frente amplio de resistencia a la nueva hegemonía mundial (Anderson, 2004: 45-46).

Este es el paso primero e imprescindible para que el cambio pase de ser un sueño remoto a ser un sueño posible. Sin embargo, múltiples factores deben tomarse en cuenta: los intereses de clase, las estructuras económicas, así como la posición del Estado.

Paradójicamente, el Estado en los procesos educativos, su centralidad o no, la definición del sujeto que se quiere desarrollar y cómo articular esto de manera posible en contextos nada fértiles siguen siendo agendas pendientes.

Sin duda, el éxito educativo dependerá de, para utilizar palabras de Moacir Gadotti, construir nuevas alianzas entre la sociedad civil y el Estado. El Estado resulta vital, aunque paralelamente las semillas de la responsabilidad individual se dejen plantadas con fertilizante diario.

De nada vale pecar de ingenuos, las instituciones educativas no cambiarán al margen de las sociedades y su estructuración. Sin embargo, existen ámbitos de incidencia a nivel micro que, paralelamente a la búsqueda de esta transformación global, pueden ir sembrando, para luego cosechar. Algunos primeros pasos deben ser los siguientes.

- Promover el diálogo reflexivo y crítico que se sustente en el respeto a la diferencia y en la apertura a la interinfluencia de todos los polos del conflicto.
- Generar una cultura participativa que sólo será auténtica y comprometida en la medida en que se estimulen la creatividad, la libertad, la diferencia, la autonomía.
- Formular e implementar programas dirigidos a los jóvenes que estén lejos de ser asistencialistas, pues sólo así promoverán su actuación comprometida y creativa, autónoma.
- Diseñar y aplicar programas que partan de la realidad de los jóvenes y no de la cultura adulta hegemónica, para que respondan a sus necesidades, ya que únicamente así les generarán compromiso y un vínculo afectivo estrecho, sentido de pertenencia.
- Legitimar las culturas juveniles, entenderlas, comprenderlas como parte de un todo social y no como un apéndice problemático.

Se trata de desafíos que requieren de la problematización y de una actuación desde los diversos ámbitos. Contar con una visión crítica de camino necesario y con una propuesta para ir andando es bastante para concretar una experiencia con las nuevas generaciones. La construcción social y la conducción del propio proceso de transformación demandan retomar la participación de la juventud desde los principios de la educación popular crítica.

BIBLIOGRAFÍA

Anderson, Perry 2004 "El papel de las ideas en la construcción de alternativas" en Boron, Atilio (comp.) *Nueva hegemonía mundial. Alternativas de cambio y movimientos sociales* (Buenos Aires: CLACSO).

Balardini, Sergio (comp.) 2000 *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo* (Buenos Aires: CLACSO).

Boron, Atilio 2004 "Hegemonía e imperialismo en el sistema internacional" en Boron, Atilio (comp.) *Nueva hegemonía mundial. Alternativas de cambio y movimientos sociales* (Buenos Aires: CLACSO).

D'Angelo, Ovidio 2004 "Participación y construcción de la subjetividad social para una proyección emancipatoria" en Linares, Cecilia; Moras P., Emilio y Rivero, Yisel (comps.) *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano* (La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello).

Domínguez, María Isabel 1994 "Las generaciones y la juventud: una reflexión sobre la sociedad cubana actual", Tesis Doctoral, La Habana, mimeo.

Domínguez, María Isabel 2003 "La universidad y la educación en valores: retos para el nuevo siglo" en *Universidad futura. Universitas* (México DF) Nº 30.

Domínguez, María Isabel 2004 *Identidad generacional de la juventud capitalina e influencias socializadoras* (La Habana: CIPS).

Domínguez, María Isabel y Ferrer, María Elena 1996 *Integración social de la juventud cubana: reflexión teórica y aproximación empírica* (La Habana: CIPS).

Domínguez, María Isabel y Cristóbal, Desirée 2004 "La participación social desde la perspectiva de la juventud cubana" en Linares, Cecilia; Moras P., Emilio y Rivero, Yisel (comps.) *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano* (La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello).

Domínguez, María Isabel; Cristóbal, Desirée y Domínguez, Deisy 2000 *La integración y desintegración social de la juventud cubana a finales de siglo. Procesos objetivos y subjetividad juvenil* (La Habana: CIPS).

Domínguez, María Isabel et al. 2004 *Identidad y subjetividad de la juventud de la Capital* (La Habana: CIPS).

Freire, Paulo 1994 *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1997a "Mi primer mundo", Buenos Aires, mimeo.

Freire, Paulo 1997b *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (México DF: Siglo XXI).

Gadotti, Moacir 2005 "O Paradigma do oprimido", The 11 Annual Pedagogy & Theatre of the Opressed, los Ángeles.

Gadotti, Moacir 2006 "Educação popular na América Latina: aspectos históricos e perspectivas", mimeo.

Granma 2005 (La Habana) 19 de abril.

Lander, Edgardo 2003 "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos" en Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del*

saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (Buenos Aires: CLACSO).

ONE 2004 *Anuario Estadístico de Cuba 2003* (La Habana).

Rodríguez, Ernesto 2002 *Juventud, desarrollo social y políticas públicas en América Latina y el Caribe: oportunidades y desafíos* (San José de Costa Rica: FLACSO).

Torres, Carlos Alberto (comp.) 2002 *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (Buenos Aires: CLACSO).

Urresti, Marcelo 2000 "Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico" en Balardini, Sergio (comp.) *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo* (Buenos Aires: CLACSO).

Wallerstein, Immanuel (coord.) 1998 (1996) *Abrir las ciencias sociales. Informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales* (México DF: Siglo XXI).

Kenia Lorenzo Chávez*

EL DIÁLOGO EN LA OBRA DE PAULO FREIRE COMO REFERENTE PARA EL DIÁLOGO INTERGENERACIONAL

El hombre necesita ser confirmado en su ser por el hombre. Secreta y turbadamente espera un Sí, que puede llegar a él sólo de persona a persona.

Martin Buber

EL DIÁLOGO INTERGENERACIONAL Y SU IMPORTANCIA EN PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Comienza a vislumbrarse en América Latina, en distintos grupos generacionales, una tendencia contestataria y una disposición a releer y vivir la historia de manera creativa. No obstante, la consolidación de un mundo unipolar, y el dominio que este ejerce sobre los medios de comunicación masiva, hace que se dificulte la emergencia de propuestas contrahegemónicas y su accionar hacia la transformación.

Todo ello se refuerza con un modelo educativo caracterizado por el imperio de la tecnocracia basada en la informática, a lo cual se añade

* Licenciada en Psicología de la Universidad Central de Las Villas (UCLV), Cuba. Investigadora del Grupo Creatividad para la Transformación Social del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS). Profesora Adjunta de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Magíster en Ciencias de la Educación Superior en el Centro de Estudios sobre Educación de la UCLV.

la influencia del *tecnócrata* que exalta la eficacia como fin en sí mismo, promoviendo un tipo de hombre cada vez más interesado en lograr sus objetivos personales, sin que le importe mucho el bienestar de la colectividad. En consecuencia, podría decirse que uno de los mayores enemigos de la gestación de una conciencia generacional singular es producto de lo que Mardones llama "la paralización del pensamiento crítico" (citado en Piedra, 2004).

Si bien no se cuenta con elementos suficientes para atribuir a una única generación los fenómenos antes descriptos, sí es posible afirmar que estos marcan, cada vez más, los procesos de socialización en los que participan las generaciones más jóvenes. En tal sentido, la formación de estos grupos supone, además del reto mismo de facilitar su integración cultural a través de diferentes dispositivos, el desafío de legitimar su protagonismo en circunstancias en que los mayores también se sienten desorientados.

En Cuba, los estudios sobre las generaciones se han inspirado en la consideración y confianza en los jóvenes a lo largo de la historia, así como en la interacción entre generaciones en la configuración de los procesos de cambio social (Domínguez, 1993).

No caben dudas de que la interacción generacional constructiva es un proceso necesario; especialmente en el caso de América Latina, que vive momentos en los que cobran fuerza movimientos sociales con propuestas integradoras. En tales condiciones, resulta oportuno el análisis contextualizado del diálogo intergeneracional y su pertinencia como espacio para la creación y el fomento de propuestas alternativas al neoliberalismo en la región. Se trata de concebir el encuentro entre generaciones como un intercambio que rompa el estanco reflexivo que deviene de las múltiples influencias bancarias, y que al mismo tiempo el espacio fertilice propuestas construidas en conjunto, entre actores signados por la marca de su tiempo.

El tipo de diálogo coherente con esta finalidad está basado en el respeto al otro y se construye como proceso de reflexión crítica acerca de las realidades que distinguen y comparten los grupos generacionales. Los presupuestos de Paulo Freire acerca de la configuración del diálogo como espacio pedagógico constituyen un referente obligado para precisar cómo implementar este encuentro.

Si bien no se explicitan sus fundamentos, las experiencias identificadas que se autodenominan como espacios para el diálogo entre grupos generacionales describen el encuentro de sujetos convocados en torno a disímiles temáticas. Los propósitos de tales prácticas dan cuenta de la importancia que se les atribuye y de su valor para la construcción de saberes y decisiones conjuntas. De esta forma, las distintas organizaciones, instituciones y profesionales que abordan o convocan

el diálogo intergeneracional legitiman la necesitad de integración a este nivel y la importancia del diálogo para la producción e implementación de soluciones.

EL CONCEPTO DE GENERACIÓN Y SUS IMPLICACIONES PARA EL DIÁLOGO INTERGENERACIONAL[1]

Se identifican en el estudio de las generaciones diferentes enfoques teóricos desde los que se han emprendido la investigación, la interpretación de la participación generacional en los procesos históricos y sociales, así como la atención a la diversidad que se da entre estos grupos y al interior de ellos.

El enfoque historicista coloca el énfasis comprehensivo en el conocimiento de los individuos; así, estudia las generaciones sin valorar la época y las relaciones contextuales en las que se configuran. Por el contrario, desde una concepción materialista de la historia, el concepto de generación es entendido a partir de las condiciones histórico-concretas en las que esta se desarrolla.

Situados en la última de las perspectivas mencionadas y de acuerdo con M.I. Domínguez, entendemos la categoría generación del siguiente modo:

> El conjunto histórico-concreto de hombres [y mujeres] próximos por la edad, y socializados en un determinado momento del proceso histórico del país, lo que condiciona una actividad social común en etapas clave de formación de la personalidad, creando similitud de características objetivas y de rasgos subjetivos, que la dotan de una fisonomía propia (Domínguez, 1988: 46).

La identidad generacional es una de las aristas de análisis al enfocar esta *fisonomía propia* que distingue a las generaciones. Como identidad colectiva, esta se constituye en un momento y contexto determinados, sobre la base de la autoconciencia de grupalidad; se expresa en la capacidad de estos grupos para diferenciarse con respecto a otras generaciones, identificarse con determinadas características compartidas y desarrollar sentimientos de pertenencia. Así, sus miembros pueden reflexionar sobre la colectividad de la que forman parte y comunicar el devenir de su historia, más allá de incertidumbres y cambios (De la Torre, 2001).

Esta autoconciencia de grupalidad en la cual se funda la identidad constituye un elemento importante al asumir el estudio de la

1 Las reflexiones que se comentan en el texto son el resultado del desarrollo de una experiencia de diálogo intergeneracional entre adultos mayores y jóvenes por parte del Grupo Creatividad para la Transformación Social del CIPS.

categoría generación. Especialmente en espacios de diálogo intergeneracional, es oportuno propiciar la emergencia de posturas que denoten el reconocimiento del sujeto como parte de una generación, y al mismo tiempo articular estas posturas identitarias con los aspectos comunes resultantes de las temáticas que convocan al diálogo, los modos en que este se organiza, las historias de vida de los sujetos, la dinámica que se produzca, así como de otras identidades que resulten significativas y compartidas.

Dado que la identidad generacional se configura a partir de la diferenciación con otras generaciones, y que todas ellas ocupan un espacio singular en el entramado social, es pertinente abordar el tema de la sucesión generacional. Esta se concibe como un proceso dialéctico que incluye tanto momentos de continuidad como de ruptura, en función de las características del momento histórico-concreto (Domínguez, 1994).

La continuidad intergeneracional se identifica a nivel macrosocial; no obstante, pueden describirse algunas tendencias preocupantes que se concretan en las relaciones entre representantes de diferentes grupos generacionales (Piedra, 2004). Uno de estos estilos de relación es denominado *aceptación condicionada del otro* y se atribuye a las generaciones mayores. Cuando se describe dicha tendencia, se afirma que estos grupos reconocen y aceptan totalmente la actuación de los jóvenes, siempre que demuestren su adhesión a los presupuestos tradicionales.

En otro sentido, la continuidad generacional puede expresarse como *paternalismo generacional*, basado en una condescendencia ideológica que apuesta por una transición pacífica de una generación a otra. Aunque este estilo no refleje el conflicto o crisis generacional, oculta los límites que se colocan al protagonismo de las nuevas generaciones.

Si bien la ruptura intergeneracional podría interpretarse como un acontecimiento negativo, es válido decir que se trata de un proceso natural y necesario para el desarrollo de las sociedades. No obstante, las expresiones de la ruptura pueden asumir desde formas constructivas hasta manifestaciones denominadas como *rechazo ciego del otro*. En este caso, la nueva generación considera que en las circunstancias actuales se tornan inoperantes los esquemas pasados, por lo que asume una posición de rechazo ante el legado histórico de las generaciones anteriores.

El diálogo intergeneracional constituye un recurso de valor tanto en situaciones de continuidad como de ruptura. En el primer caso, el diálogo favorece la apropiación crítica de los saberes de las generaciones mayores, así como la evaluación de su validez contextual entre contemporáneos. Ante procesos de ruptura, la importancia del diálogo intergeneracional se multiplica como único espacio éticamente legítimo para la integración generacional, revirtiéndose en procesos de ordenamiento social.

UNA PANORÁMICA DE LOS TEMAS Y FORMAS QUE ASUMEN LAS EXPERIENCIAS DE DIÁLOGO INTERGENERACIONAL

En las experiencias de diálogo intergeneracional identificadas, se perciben dos tendencias fundamentales.

- Experiencias que se orientan a legitimar las características, saberes y posibilidades de participación social de una determinada generación.
- Experiencias que convocan al diálogo a propósito de la integración generacional en torno a temas generales.

En el primer punto, los grupos etáreos que han sido más tenidos en cuenta son los adultos mayores, los jóvenes y los niños. Llama la atención que los grupos de adultos no hayan sido el centro de este tipo de experiencia. Creemos que esto se debe a que las posiciones de poder a escala social están ocupadas por adultos, de modo que no es necesario explicitar ante otras generaciones sus posibilidades de influencia social.

Ante el fenómeno del envejecimiento poblacional, uno de los temas que más frecuentemente ha convocado al diálogo entre generaciones ha sido el de reivindicar la figura del adulto mayor en la sociedad y elevar su calidad de vida. Se identifican además asuntos relacionados con la participación social de la juventud y la defensa de los derechos del niño. Algunos temas de carácter más general también han sido tratados; entre ellos se destacan los problemas medioambientales, el rescate de las culturas nacionales, el uso de las TIC, así como las posiciones políticas asumidas en diferentes momentos de la historia (Cossia de Pacer, 2004; Bolado, 2001; Fernández, 1999; Arias, 2004).

Se advierte, además, que el diálogo intergeneracional es organizado de diferentes modos; encontramos tanto experiencias prácticas en forma de talleres o eventos de intercambio y la convocatoria a espacios virtuales de diálogo, como ensayos teóricos que proponen el diálogo intergeneracional como alternativa de integración ante un determinado problema social[2].

Las experiencias de diálogo intergeneracional que nos han servido como referentes permitieron sensibilizar y concientizar a los grupos generacionales que han formado parte de ellas acerca del valor de cada etapa de la vida, de sus conflictos y satisfacciones, así como de las motivaciones que subyacen a sus concepciones del mundo, a sus actitudes

2 Entre los sitios web de mayor reconocimiento internacional que convocan al diálogo virtual entre generaciones se encuentra el sitio de UNICEF "La juventud opina", que puede visitarse en <www.unicef.org/voy/spanish/speakout/speakout_1197.html>.

ante las relaciones con las otras generaciones y a su orientación con respecto al tema sobre el que se dialoga.

UN ACERCAMIENTO AL DIÁLOGO EN LA OBRA DE PAULO FREIRE

Recurrir a la conceptualización de Paulo Freire acerca del diálogo, más que un ejercicio académico, constituye un momento ineludible al fundamentar la práctica del diálogo intergeneracional. La compresión que tiene el autor acerca de este proceso permite articular, en una experiencia transformadora, tanto las diferencias que distinguen a los grupos generacionales como las comunidades que comparten como contemporáneos.

Las ideas acerca del diálogo que pueden leerse en la obra de Freire nos aproximan al tipo de encuentro dialógico deseado y verdaderamente provechoso ante las urgencias de integración social que demandan nuestras realidades latinoamericanas. El diálogo entre generaciones (las que construyeron utopías, las que las vieron realizadas, las que dejaron de creer en ellas) es un espacio a promover y gestionar en el camino hacia esta integración necesaria.

Como centro del proceso pedagógico que Freire hilvana a lo largo de su obra, el diálogo supone una carga de criticidad y realidad contenidas en el lenguaje (Mariño, 1996). En cuanto a su esencia crítica, el diálogo promueve y acepta la pregunta y el cuestionamiento; así, la interrogación se torna afirmación del sujeto y confrontación al lenguaje de la instrucción, basado en respuestas únicas. De igual forma, el diálogo permite el intercambio de contenidos signados por una perspectiva real y de otros que se construyen desde lo posible (Freire y Macedo, 1989). Este proceso comunicativo es el espacio en el que se otorga significado a los deseos y a las esperanzas de los involucrados.

El carácter crítico y liberador del diálogo (Freire, 1994) supone, al mismo tiempo, más que un simple llamado a la reflexión como ejercicio intelectual, una movilización a la acción, al compromiso de los dialogantes con la transformación, ya sea individual, grupal o social; de modo que el fomento de una cultura reflexiva y crítica a través del diálogo no se agota en las producciones reflexivas, sino que supone trascender el espacio de encuentro y realizar acciones que impacten en la vida cotidiana. De lo contrario, la experiencia del diálogo, a pesar de que nos confronta con disímiles realidades y nos conduce a cuestionar la propia, se torna un acto estéril.

Este ir y venir del contexto del diálogo al contexto de pertenencia es una interrelación que Freire visualiza como parte de las acciones del conocimiento (Freire, 1990). El autor describe estas dos instancias interrelacionadas: la primera se refiere al contexto del diálogo entre sujetos, y la segunda, al contexto de la realidad social en la que los sujetos existen. En el espacio gnoseológico del diálogo, se analizan los hechos

de la existencia de los involucrados desde una perspectiva teórica. El auténtico diálogo implica, además, volver al contexto concreto y experimentar nuevas formas de praxis.

La reflexión crítica acerca de la práctica, que ya fuera resultado de escudriñar críticamente las condiciones de existencia (Freire, 1994), es otro de los asuntos acerca de los cuales Freire deja importantes consideraciones. En este sentido, el autor refiere que sólo este volver sobre la acción la autentifica como práctica liberadora. Coincidimos con la idea de la esencia mecanicista que supone un accionar acrítico, convirtiendo a los sujetos en meros activistas de la transformación, descomprometidos e ilegitimados en un proceso que no comprenden.

El contenido del diálogo y los propósitos de su convocatoria también deben ser punto de mira cuando se pretende propiciar el encuentro dialógico. Estos aspectos deben evaluarse en las condiciones contextuales e históricas y en función de la percepción que tengan los participantes de sus respectivas realidades. La solución no radicaría en renunciar al diálogo porque se crea que los sujetos no pueden asumir la dinámica de construcción conjunta que este supone, sino en facilitarlo; se trata de acompañar, ser solidarios con nuestra participación en la emergencia del diálogo singular que emana de los saberes y modos de interacción, también únicos, compartidos entre los involucrados.

Sería un error, según Freire, sustituir el diálogo por el antidiálogo, que supone esloganización y verticalidad (Freire, 1994). Esta alternativa esconde pretensiones contrarias a la emancipación y se afilia, más bien, a la *domesticación*. En tanto crecimos en medio de una pedagogía bancaria, que embota los sentidos desde muchos sistemas de influencia (escuela, medios de comunicación masiva, comunicación intergeneracional en la familia), siempre existe el riesgo de que las generaciones que encabezan los procesos sociales desconozcan el grado de comprensión que de estos procesos tienen otros grupos generacionales. Desde esta ignorancia, o desde este saber manipulador, las generaciones que ocupan posiciones de poder pueden reproducir la verticalidad bancaria y convertir a los otros en sujetos manipulables.

Entre las amenazas contenidas en las "adhesiones inauténticas a la causa de la liberación de los hombres" (Freire, 1994: 21), el autor menciona la desvalorización del oprimido. En el caso del diálogo intergeneracional, hemos mencionado la manera en que la identidad generacional se expresa en el contexto del diálogo, proyectando los prejuicios y estereotipos que forman parte del contenido de la representación que una generación tiene sobre la otra, sobre sí misma y sobre la relación intergeneracional. En este sentido, corresponde a los facilitadores del proceso de diálogo conformar las condiciones de seguridad, de aceptación y de confianza que permitan la expresión de esa

identidad, así como legitimar la diversidad y resaltar las comunidades que emergen del intercambio. Corresponden a los participantes, todos, los aprendizajes de re-valorización del otro y de sí mismos que resulten del encuentro.

El proceso de concientización acerca de las posiciones que se asumen como parte de una generación, y los efectos que ello tiene en nuestra mirada de otros grupos generacionales, constituyen parte del camino del hombre en la realización de su *vocación de ser más*. Al abordar este proceso, creemos necesario señalar que las generaciones están fuertemente marcadas por los mecanismos de socialización articulados a su actividad social y sus condiciones histórico-concretas. No obstante es posible, a través del diálogo, la concientización acerca de las cuotas de poder que una generación está ejerciendo sobre otra, de las posibilidades de participación que no han vislumbrado así como de las renuncias que se hacen a favor de otros grupos y en detrimento de los propios intereses. Estas claridades, al tiempo que son resultado del diálogo, se tornan premisas para profundizar la transformación que deviene de este, así como la esencia crítica del encuentro dialógico.

La connotación ética que Freire atribuye al diálogo no se expresa únicamente en los procesos de concientización y acción reflexiva que el diálogo genera, sino también en un conjunto de precondiciones que lo fertilizan (Fernández, 1999). Al entender el diálogo como el camino mediante el cual los sujetos ganan significación en cuanto tales, Freire lo asume como exigencia existencial y acto creador.

El reconocimiento respetuoso del otro es al mismo tiempo fundamento, exigencia y resultado del diálogo; la posibilidad del encuentro de los seres humanos en términos de equidad tiene sentido sólo bajo esta condición. De ese modo, las experiencias de diálogo intergeneracional colocan en espacios de horizontalidad a sujetos tradicionalmente relacionados desde posiciones distintas en cuanto a poder. Allí participan en la construcción de un conocimiento nuevo acerca de la propia generación y de la que se sitúa como contraparte. En ese espacio emergen responsabilidades compartidas y objetivos sociales que les son significativos como contemporáneos.

A MODO DE POSICIONAMIENTO

Las consideraciones de Freire acerca del diálogo, ya sea en su concepción pedagógica, en su trascendencia a la acción reflexiva o en su dimensión ética, aportan a la comprensión del diálogo intergeneracional en varias direcciones:

- la trascendencia del diálogo intergeneracional a la cotidianeidad de los participantes, o bien a su compromiso en la inserción en

procesos de trasformación, es concebible en los marcos de la dimensión reflexivo-crítica del diálogo;

- la dimensión ética de un proceso de diálogo sitúa a los representantes de las generaciones en un espacio en el cual legitimar la diversidad y apostar por lo común significativo;
- el diálogo como condición del ser (*del estar siendo*), en tanto histórico y social, es un proceso en el que se comunican y construyen significados entre los sujetos dialogantes, permitiéndoles, en el caso del diálogo intergeneracional, re-construir, de-construir y problematizar las auto-representaciones y las representaciones del otro grupo generacional. En consecuencia, las distancias generacionales se acortan en la compresión fundamentada del otro, ya sea desde lo compartido o desde lo diferente.

BIBLIOGRAFÍA

Arias, Edgar 2004 "Representación social sobre juventud y perspectiva interdisciplinaria" en <www.ipc.org.co/page/index.php?option=com_content&task=view&id=626&Itemid=337> acceso 2 de julio de 2006.

Bolado, Gerardo 2001 "Transición y recepción: la filosofía española en el último tercio del siglo XX" en <www.ensayistas.org> acceso 2 de julio de 2006.

Cossia de Pacer, Mirta 2004 "El cuento como puente intergeneracional" en <www.fac.com.ar/cn/index.htm> acceso 2 de julio de 2006.

De la Torre, Carolina 2001 *Las identidades. Una mirada desde la psicología* (La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello).

Domínguez, María Isabel 1988 "Criterios teórico-metodológicos para la investigación de la juventud" en *Revista Cubana de Ciencias Sociales* (La Habana) Nº 17.

Domínguez, María Isabel 1993 "La juventud y las generaciones, una reflexión sobre la sociedad cubana actual", Tesis de Doctorado, La Habana, mimeo.

Domínguez, María Isabel 1994 "La sucesión generacional en Cuba" en *Revista Cubana de Ciencias Sociales* (La Habana) Nº 29.

Fernández, Juan Manuel 1999 "Paulo Freire: una propuesta de comunicación para la educación en América Latina" en *Razón y palabra* (Buenos Aires) Nº 13.

Freire, Paulo 1990 *La naturaleza política de la educación* (Barcelona: Paidós).

Freire, Paulo 1994 *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Freire, Paulo y Macedo, Donaldo 1989 *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad* (Barcelona: Paidós).

Mariño, Germán 1996 "Freire: anotaciones para una lectura de la evolución de sus planteamientos" en *C/A Aportes 43* (Bogotá: Dimed).

Piedra, Arturo 2004 "Entretelones de un diálogo intergeneracional. Elementos para la búsqueda de nuevas generaciones teológicas contestatarias" en *Fraternidad Teológica Latinoamericana* (México DF) Nº 1. En <www.cenpromex.org.mx/revista_ftl/num_1/> acceso 2 de julio de 2006.

Ana Masi*

EL CONCEPTO DE PRAXIS EN PAULO FREIRE

ALGUNAS REFLEXIONES

El inmenso legado existencial de Paulo Freire posee la particularidad de que permite recuperar algunas de sus categorías teóricas y resignificarlas en la lectura de la actual realidad latinoamericana. En primer lugar, estimo que porque la *barbarie capitalista*[1] (Saltalamacchia, 1993) sigue siendo el eje estructurante de nuestras sociedades, y en segundo lugar porque mirar el mundo desde Paulo Freire continúa representando una opción ideológica de educadores de América Latina.

Partiendo de la necesaria relación "hombre-realidad, hombre-mundo" (Freire, 1976: 10), considero importante comenzar por contar

* Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Argentina. Docente de Sociología de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas.

1 "Barbarie cuyos principales signos se muestran en el brutal desequilibrio de las relaciones entre las grandes potencias y el resto de los países, la apremiante crisis del ecosistema mundial, el crecimiento de la pobreza extrema que lleva a la masiva salida de estos sectores del contexto regular de la sociedad, las migraciones masivas, los renovados enfrentamientos étnicos, el incremento de la violencia y la delincuencia, la expansión de los fundamentalismos y la impotencia y desmoronamiento de las organizaciones populares" (Saltalamacchia, 1993).

que hace veinte años atrás, cuando tenía tan sólo diecinueve años, me sumé a un grupo de estudiantes y un profesor que realizaban trabajos de educación popular en los barrios más pobres de mi ciudad. Los que éramos mas jóvenes fuimos despertando al verdadero país, el de los "desharrapados del mundo" (Freire, 1972b), el de los marginales latinoamericanos –a los cuales ya no es posible tomar como la expresión de un fenómeno pasajero, sino más bien como los irreversiblemente excluidos del neoliberalismo–, el del analfabetismo y el maltrato infantil; quien *iluminó* (Freire y Shor, 1987) teóricamente aquellos años fue Paulo Freire.

Conceptos como opresores-oprimidos, realidad como proceso dialéctico, naturaleza política de la educación, praxis, educación liberadora fueron elementos fundantes de una opción ideológica-política, y en consecuencia también fue una elección de vida. Existió en ese momento una lectura del mundo que me permitió saber-sentir de qué lado debía estar, dónde debía actuar y a favor de quién/es. A partir de allí, nunca más pude ni quise apartarme del pensamiento freireano.

Actualmente trabajo en dos ámbitos distintos: como docente universitaria en la cátedra de Sociología de la Educación, que se dicta para varias carreras de profesorados, y en educación popular, concretamente en el acompañamiento de un grupo de adolescentes de un comedor comunitario que recolectan papel y cartón[2].

Si bien son trabajos cualitativamente distintos, a esta altura me animo a decir que tanto los jóvenes que ingresan a la universidad pública, después de trece años o más de educación bancaria, como aquellos niños-adolescentes que desde que nacieron estuvieron excluidos de *todo* (salud, educación, servicios, contención), en la situación concreta, ambos están convertidos en *cosas* (Freire, 1976: 12), meros objetos de los opresores que prescriben su modo de estar en el mundo.

Por tanto, trabajar seriamente con ellos es parte de la exigencia del profesional que se compromete con su realidad. "Inserción que siendo crítica, es compromiso verdadero. Compromiso con los destinos del país. Compromiso con su pueblo. Con el hombre concreto. Compromiso con el ser más de este hombre" (Freire, 1976: 20).

Encontré necesario este relato porque se trata de esos espacios en los que uno asume su posicionamiento en el mundo, y en los que pone en juego *razón-afectividad-sensibilidad* (Gadotti, 2005) a través de

---

2 En Argentina, los *cartoneros* se han constituido en una de las *imágenes cotidianas de la sobrevivencia*. En las grandes ciudades como Buenos Aires la recolección de papel y cartón se encuentra reglamentada municipalmente como un trabajo más. En nuestra ciudad, no; es una actividad que se realiza individualmente o, como mucho, familiarmente. Aclaro esta cuestión porque, en general, detrás de los cartoneros no hay organizaciones populares.

la praxis; tema sobre el cual Paulo Freire nos legó un importante bagaje teórico, siendo uno de los elementos centrales que definen el paradigma del oprimido. Afirma Moacir Gadotti (2005) que "el teatro de la pedagogía del oprimido es para nosotros un paradigma, una referencia para la praxis política, pedagógica y artística".

Existe además un interés personal en la reflexión de esta temática, porque es la praxis concreta la que puede dar cuenta de las contradicciones en las cuales es posible caer. De allí la obligación de revisarla permanentemente, en el sentido de que soy consciente de mi "conciencia condicionada" (Freire, 1976: 8).

SOBRE LA PRAXIS

Desde lo teórico, considero que Freire tuvo varias influencias en la elaboración de su pensamiento en relación con el concepto de praxis, tales como las que se mencionan a contnuación.

- Hegel. Su dialéctica traspasa el pensamiento freireano cuando analiza la situación del hombre oprimido como un ser para otro y la necesidad de convertirse en un ser para sí, de tal modo que un proceso educativo liberador debe permitir adquirir a ese hombre oprimido los instrumentos que le posibiliten su tránsito progresivo hacia ese ser para sí y, consecuentemente, operar esta transformación gradual que media entre el hombre-objeto y el hombre-sujeto.

- Husserl. En sus primeros escritos, Freire toma de él los términos de visiones de fondo y percibidos, que hacen referencia al proceso intuitivo por medio del cual la conciencia no se limita a aprehender esencias puras sino existencias y deducir de ellas existencias subordinadas. En el proceso de concientización, el sujeto va adquiriendo visiones de fondo –es decir, la problemática general– que le permiten destacar percibidos, que serían los desafíos históricos a responder. En este sentido, "la concientización implica, pues, que uno trascienda la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad para llegar a una esfera crítica en la cual la realidad se da como objeto cognoscible y en la cual el hombre asume una posición epistemológica" (Freire, 1972a: 36).

- Marx. La propuesta marxista contempla la inversión de la dialéctica hegeliana, la superación de la filosofía que en el vocabulario hegeliano significa suprimir y conservar. Esto es: superar la especulación filosófica será realizarla por la acción. La intención profunda de Marx no es contemplar sino actuar y subordinar el pensamiento a la acción. La acción sobre el mundo, la transfor-

> mación de la naturaleza y correlativamente la transformación por el trabajo es la praxis.

Marx subraya el papel activo del sujeto en la construcción del conocimiento, considerándolo como el resultado de un conjunto de determinaciones sociales, especialmente las relaciones de trabajo y producción.

Podemos reconocer la influencia marxista en Freire cuando en *Teoría y práctica de la liberación* afirma sobre el hombre que "solo él es capaz de distanciarse frente al mundo. El hombre sólo puede alejarse del objeto para admirarlo. Objetivando, los hombres son capaces de actuar conscientemente sobre la realidad objetiva. Es precisamente esto la praxis humana" (Freire, 1972a: 35).

DEFINICIÓN DE PRAXIS EN PAULO FREIRE

Reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo.

Pedagogía del oprimido
Paulo Freire

Reflexión y acción como unidad indisoluble, como par constitutivo de la misma y por lo tanto imprescindible. La negación de uno de los elementos del par desvirtúa la praxis, transformándola en activismo o un subjetivismo, siendo cualquiera de los dos una forma errónea de captar la realidad. La tensión entre este par dialéctico es una cuestión que constantemente se repite en toda práctica social.

Si bien en algunos escritos como "Astutos e inocentes" Freire habla de praxis teórica: "la praxis teórica es lo que hacemos desde el contexto teórico, cuando tomamos distancia frente a la praxis que se ha realizado o se está realizando en un contexto concreto con el fin de clarificar su sentido" (Freire, 1979: 5), ello no implica que deje de estar refiriéndose al par completo de la misma, ya que reconoce que "sólo es auténtica en la medida en que no se interrumpe el movimiento dialéctico entre ella y la subsiguiente praxis realizada en el campo concreto. De ahí que ambas praxis sean momentos indivisibles dentro de un mismo proceso que podemos conocer en términos críticos" (Freire, 1979: 5).

LO COTIDIANO Y LA PRAXIS

Desde estas aproximaciones teóricas pienso en mi quehacer, y advierto que muchas veces no es fácil cumplir con esta premisa que nos marca la praxis cuando uno se encuentra frente a jóvenes que aceptan natural y fatalistamente el modo en que las cosas son. Si hay algo en lo que considero han sido eficaces los neoliberales es en convertir el pensamiento

único en sentido común. "El gran poder del discurso neoliberal reside más en su dimensión ideológica-política que en su dimensión económica" (Freire, 2003: 63).

Me parece que actualmente, y por encima de la condición social, existe una lógica de lo posible que se impone como determinante y hasta deseable.

Esta cuestión se manifiesta claramente en los dos espacios en los que trabajo.

Con los alumnos, cuando se les pregunta qué sueños, pasiones y proyectos tienen, muchos de ellos, ganados por el escepticismo, sólo apuestan a proyectos individuales como recibirse, tener un buen pasar económico, irse del país; otros en cambio reconocen no saber "qué van a hacer con su vida" y que entraron a esa carrera para "ver qué onda"[3]; son muy pocos los que tienen alguna inquietud social o política. Es recién en ese momento cuando uno comprende hasta dónde ha llegado el grado de alineación al que han sido sometidas nuestras sociedades. Freire afirmaba: "Los oprimidos, acomodados y adaptados en el propio engranaje de la estructura de dominación temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla" (1972b: 44). Es también allí cuando uno siente que, en vez de que el desasosiego y la impotencia lo inmovilicen, tiene algo que decir y hacer.

A veces, algunas preguntas o disparadores puntuales sobre la realidad más cruda alcanzan para empezar a correr el velo con el que los poderosos ocultan la miseria humana; esto sirve para situarnos, educadores/educandos, en un plano más reflexivo, logrando un espacio dialógico que bien puede ser el comienzo de un camino diferente que permita superar, por un lado, la contradicción educador/educando y, por otro, el inmovilismo.

Hago un breve paréntesis aquí recordando que, respecto al diálogo, Freire destacaba la importancia y el derecho que tiene cada hombre a pronunciar su propia palabra. Decía: "existir humanamente es pronunciar el mundo, es transformarlo. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción en la reflexión" (Freire, 1972b: 104). Considero que es precisamente en el diálogo en donde debemos hacer mayor énfasis en la actualidad, rescatándolo como "exigencia existencial" (Freire, 1972b: 105). El contexto neoliberal vende una falacia de comunicación; la era tecnológica hace desaparecer, de alguna manera, espacio y tiempo, pero olvida el componente esencial de la comunicación: sus sujetos.

---

3 Término que utilizan los jóvenes con un dejo despectivo y que quiere significar *sin muchas ganas* o *a ver qué pasa*.

Otras veces, los alumnos se resisten a abandonar su condición de objetos porque ello los despojaría de la comodidad que ofrecen el placer, la inmediatez, lo liviano y superficial. Afirman: "¡No nos complique!"; "Nosotros no tenemos la culpa de lo que pasa"; o directamente "El mundo no se puede cambiar". Además de provocar mucha tristeza, esto nos obliga a todos los que creemos en "la posibilidad de otra sociedad" (Gadotti, 1993) a redoblar los esfuerzos para demostrar que la historia no es un conjunto de acontecimientos que se suceden mecánicamente, sino el producto de la decisión de los hombres, y que cada época histórica se revela ante el hombre como desafío, como situación límite a superar entre el *ser más* y el *ser inacabado* que somos. Por tanto, si la cultura es creación de los hombres, no existe ningún determinismo fatal que impida recrearla, hacerla nuestra, volverla humana.

Con los adolescentes cartoneros, en tanto, la praxis se plantea de modo diferente. El mayor esfuerzo está puesto en no quedarnos sumidos en el activismo. Es cierto que las urgencias económicas que los chicos tienen actúan como un obstáculo para la reflexión, pero sería erróneo pensar en ellas como determinantes.

El nudo, obviamente, se encuentra en la situación estructural de deshumanización a la que son sometidos a diario. No se plantean el *ser más* porque la violencia que se ejerce contra ellos niega la condición humana. Actúan desde la "prescripción" (Freire, 1972b: 43) de sus conciencias albergando la conciencia del opresor, mirándose con los ojos del opresor. Grafica muy bien esta situación un relato del Subcomandante Marcos, del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en el que narra que el león mata mirando a su enemigo más débil, porque el animalito más débil no se está viendo a sí mismo y a su fuerza, sino que se está mirando con los ojos del león que ve su miedo y que, viéndolo temeroso, lo vence (Subcomandante Insurgente Marcos, 1999).

En la práctica concreta, muchas veces la discusión con los jóvenes se da en torno a esta dualidad interna oprimido-opresor, ya que las normas que se ponen entre ellos son autoritarias y duras, los vínculos tienden a ser violentos, reproduciendo la ley del más fuerte e identificando su ser hombre con el ser opresor, fenómeno al que Paulo Freire denomina "adherencia al opresor" (1972b: 41).

A algunos de estos jóvenes los hemos visto, con dolor e indignación, optar por sumar violencia a la violencia inclinándose por el robo, las drogas, la prostitución. Ellos constituyen el testimonio de la cultura necrófila del opresor de la que hablaba Paulo Freire, una cultura que acentúa como rasgos constitutivos el carácter violento y delincuencial de los pobres, que opera como una suerte de profecía autocumplida.

La recolección-venta de papel y cartón y el reciclaje de los mismos a través de un taller de artesanía permiten situarnos alrededor del eje del

trabajo y abrir, no sin dificultades e interrupciones, un espacio semanal donde adolescentes-educadores populares, trabajando juntos, discutimos y reflexionamos sobre las posibles opciones que tienen frente a la realidad, sobre el valor de apropiarse de su vida y sobre los riesgos que ello implica.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Soy consciente de que mis prácticas y la reflexión sobre ellas no alcanzan para dar cuenta de un maestro como Paulo Freire, de su teoría, de su grandeza; aun así creo que valen, en tanto comprometo en ellas mi *estar siendo* en el mundo. Sé también que en Latinoamérica hay muchísimas prácticas sociales de todo tipo; hay muchos grupos y personas trabajando para hacer de este un mundo humano.

Por ello es que coincido con Moacir Gadotti, cuando sostiene que Freire pugnaba por lograr el proceso de construcción de la subjetividad democrática y afirma "precisamos tener cuidado con la anestesia de la ideología neoliberal: ella es fatalista, vive de un discurso fatalista" (Gadotti, 2005). Y obviamente atenta contra la autonomía de los hombres/mujeres, de allí la importancia de trabajar sobre este concepto.

Asumir la autonomía implica que los hombres/mujeres primero se reconozcan como sujetos de derechos. Esto requiere romper con la desvalorización que realizan los poderosos sobre nuestras capacidades y posibilidades.

Muchas veces se habla de la necesidad de recuperar la autoestima, pero no es posible recuperar lo que nunca se tuvo. Entonces, es necesario comenzar desde más atrás. En este sentido, comparto la idea de Gadotti cuando expresa que la autonomía "no es algo dado. Es mucho más una conquista a realizar"(Gadotti, 2006). Y no tenemos otra forma de realizarla que en la praxis cotidiana.

Creo que existen dos cuestiones que nos corresponden a aquellos que nos identificamos con la visión del oprimido para la construcción de otro mundo. Por un lado, impugnar la idea de que las cosas *son así*. Afirmaba Freire: "este discurso es inmoral y absurdo. La realidad no es así, la realidad está así. Y está así no porque ella quiera. Ninguna realidad es dueña de sí misma. Esta realidad está así porque estando así sirve a determinados intereses del poder" (Freire, 2003: 63). Es nuestra obligación denunciar en todos los espacios que podamos la mentira neoliberal, que sirve a los opresores.

Por el otro lado, creo que, tal cual lo trabajaba Freire, la denuncia por sí sola no es revolucionaria, no es transformadora. Necesitamos también anunciar que otro mundo es posible, y ese anuncio consiste en trabajar por nuestra utopía, no como irrealizable, sino resignificando la utopía como proyecto que se concreta en la praxis.

BIBLIOGRAFÍA

Freire, Paulo 1972a *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación* (Madrid: INODEP).

Freire, Paulo 1972b (1970) *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1976 *Educación y cambio* (Buenos Aires: Búsqueda).

Freire, Paulo 1979 (1971) "Astutos e inocentes" en *Concientização: teoría y prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (San Pablo: Cortez & Moraes).

Freire, Paulo 2003 *El grito manso* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Freire, Paulo y Shor, Ira 1987 *Medo e ousadia: o cotidiano do profesor* (Río de Janeiro: Paz e Terra).

Gadotti, Moacir 1993 "Educação Popular na América Latina", mimeo.

Gadotti, Moacir 2005 *O paradigma do oprimido* (Los Ángeles: Annual Pedagogy & Theatre of the Oppressed).

Gadotti, Moacir 2006 "Pedagogías participativas y calidad social de la educación", mimeo.

Saltalamacchia, Homero 1993 "Barbarie capitalista y prácticas de refugio", II Encuentro Internacional Movimientos y Desigualdades, México DF, 17-18 de noviembre.

Subcomandante Insurgente Marcos 1999 *Relatos del viejo Antonio* (México DF: Guarache).

Teresa del Granado Cosio*

APUNTES QUE SEÑALAN UNA NUEVA CONCEPCIÓN EDUCATIVA

EN ESTE TRABAJO se analizan algunos aportes del pensamiento de Paulo Freire a la educación desde su humanismo pedagógico. Paulo Freire es conocido y reconocido mundialmente por sus planteamientos teórico-metodológicos en el ámbito de la educación. Principalmente, en la educación popular como una alternativa progresista y revolucionaria, que a partir de los años sesenta marcó un hito importante en la educación de adultos. Sin embargo, sus aportes no se reducen a la educación popular, sino a la educación en una acepción más amplia y en la que la educación dialógica es presentada como un acto cognoscitivo y problematizador del proceso educativo.

ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL

A partir del proceso de alfabetización realizado en su contexto inmediato, Freire observa el método y la ideología subyacentes que hacen de los estudiantes recipientes y/o "vasijas" vacías a ser llenadas con las narraciones y/o disertaciones de los profesores, palabras que se transforman en verbalismo alienado y alienante (Freire, 1974: 71), que se convierten

* Profesora normalista del nivel secundario. Licenciada en Psicología y Magíster en Investigación Educativa. Responsable del Área de Formación Docente Inicial de la Dirección General de Gestión Docente, Ministerio de Educación y Culturas, Bolivia.

en sonoridad, por no decir ruidos, pero no en fuerza transformadora de la realidad en la que el educando permanece emergido, es decir, *fuera de* y no inmerso como se piensa. Este proceso es concebido por Freire como educación *bancaria*, *rígida*, sinónimo de opresión y alienación. Representa no sólo una crítica a los procesos de alfabetización, sino a la educación tradicional en el marco de la filosofía positivista y funcionalista del siglo XIX que considera al educando como una tabla rasa, un recipiente vacío que debe llenarse con la sabiduría del docente. Los educandos a su vez deben recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos; en este marco, los conocimientos previos de los educandos producto de la experiencia y/o del sentido común, así como de la diversidad cultural y lingüística, no tienen asidero, porque la cultura predominante es la denominada *culta* o acervo sociocultural e histórico, que debe conservarse.

Las relaciones educador/educandos en el marco de la educación bancaria no posibilitan la lectura crítica de la realidad en la que el sujeto se encuentra, sino que el educando es convertido en escucha pasivo de la permanente narración de contenidos inermes a través de palabras huecas y alienantes. En este tipo de educación, Freire observó el rol autoritario del docente, dueño del saber y, por lo tanto, del poder que refleja la estructura social en la que se encuentra situado. Este anula la capacidad creadora, o por lo menos la minimiza en la perspectiva de estimular la ingenuidad del educando. La rigidez evita que la educación sea concebida como un proceso de indagación y de permanente búsqueda en la que nadie es dueño de la verdad absoluta, sino que se la construye en una perspectiva dialéctica. Por lo tanto, el educador no es quien deposita el saber ni los educandos son depositarios de este.

De acuerdo con Freire, los llamados oprimidos son los *ignorantes*: hombres y mujeres *cultos* en el marco de su cultura originaria, pero no reconocida por la *culta* o de la clase dominante. A los llamados oprimidos se les ha negado el derecho a expresarse y, por lo tanto, se los ha sometido a la *cultura del silencio*; de acuerdo con la pragmática de la comunicación humana, el silencio es también una forma de comunicación humana que encubre no sólo pasividad sino impotencia, rebeldía, odio y otros sentimientos poco edificantes para dar respuesta a un mundo tan complejo, contradictorio y en el que se busca la humanización del hombre que no es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo (Freire, 1974: 84).

En los últimos años, América Latina ha emprendido reformas educacionales dirigidas a transformar los sistemas imperantes con la mira orientada a dar respuesta a las necesidades educativas de la población en relación con las exigencias de un mundo cada vez más globalizado e incierto. Sin embargo, las reformas no han resuelto la crisis

educativa en la que viven los países, porque responden a modelos económicos que no necesariamente benefician a la población en los ámbitos socio-económico-cultural ni políticamente. Freire nos plantea una propuesta educativa altamente innovadora y, obviamente, de mejora y de cambio que facilite la adquisición de conocimientos a partir de la comprensión de la realidad que nos rodea, mediante la praxis, la acción y la reflexión que dan sentido y significado al conocimiento.

TEMAS EN DEBATE PARA RESOLVER CONTRADICCIONES

Freire considera que la educación debe resolver la contradicción existente entre educador/educando, de manera que sean simultáneamente educador y educando; es decir, que en el proceso descubran que tanto el educador como el educando son educadores/educandos en una complementariedad y dialéctica permanente. En esta perspectiva, tanto educador como educando son sujetos activos en continua comunión con la mediación del mundo y, por lo tanto, protagonistas del proceso educativo. Freire enfatiza que el enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando. Por lo mismo, exige saber escuchar y, como consecuencia, demanda la necesidad de desarrollar una pedagogía de la pregunta, ya que siempre se escucha una pedagogía de la respuesta; los profesores contestan a preguntas que los alumnos no hacen.

Freire radicaliza la crítica a los paradigmas pedagógicos vigentes en los años sesenta con base en la psicología conductista, a la que analiza y asesta, de manera lúcida, críticas maestras. Pero no se queda en la crítica, sino que a partir de esa mirada profunda e incisiva de la realidad plantea su humanismo pedagógico o de la liberación, y también revierte procesos y roles educativos rígidos, pasivos y alienantes –tanto del educando como del educador– en búsqueda de la plena libertad del hombre en una sociedad transformada y transformadora y que debe ser más humanizada (Freire, 1974).

La propuesta de Freire posibilitó que términos como educación bancaria, alfabetización como concientización, educación liberadora y más humanizada se incluyan en el lenguaje pedagógico mundial; que la educación no sólo sea pensada como instrumento de desarrollo humano sino como instrumento de liberación frente a un mundo cada vez más desafiante. Pero, sobre todo, desarrolló un humanismo pedagógico desde una perspectiva dialógica a partir de la cual se promueve capacidad de escucha, de conversación abierta, que establece corresponsabilidad y protagonismo en las acciones y decisiones educativas dirigidas a profundas transformaciones sociales.

Freire considera que la educación no es un instrumento en sí mismo para la transformación radical de la sociedad. Esta mirada le parece ingenua, pero tampoco está de acuerdo con esperar la transformación

social para iniciar la educativa. La educación es una posibilidad, un acto de conocimiento en el que hay un objeto a conocer –comúnmente denominado contenido– ubicado en un contexto, a ser conocido cualquiera sea la posición ideológica, cualquiera sea la opción política del educador o la educadora, individualmente o como grupo, como clase social o como categoría social. El aspecto importante es cómo el educador vislumbra el acto de conocer desde su comprensión político-ideológica frente a los educandos, puesto que la educación no es neutra, así como tampoco lo es la concientización.

Freire plantea la educación como un proceso dinámico de construcción, de apropiación, de crítica y autocrítica del conocimiento por parte de los sujetos involucrados para generar nuevos conocimientos y no reducirse a repetir o copiar los existentes. Por lo tanto, es praxis que no se queda en la acción, sino que es una actividad orientada a transformar la realidad; y esta acción transformadora hace que la educación tenga la principal función de crear personas libres y autónomas. Por lo mismo, la pedagogía debe renovarse y reconstruirse con la práctica. En este sentido, la práctica modifica la teoría, y viceversa, y genera nuevas miradas no sólo en cuanto a metodología o contenidos sino a formas de leer la realidad. Este proceso de renovación permanente es posible gracias al diálogo que imprime una dinámica diferente al proceso educativo.

LA EDUCACIÓN: UNA RELACIÓN

Una de las principales capacidades que tiene el hombre es el desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje (en su acepción más amplia), en íntima conexión con el pensamiento, que le posibilita entablar comunicación con el otro u otros a través del diálogo, cuyo perfeccionamiento es objetivo de la educación. El diálogo es un encuentro de los hombres con los hombres para descubrir, comprender y transformar el mundo, entendiendo que el hombre no sólo está en el mundo, sino que también está *con* el mundo.

El diálogo es considerado un proceso de reflexión y acción, develador de la conciencia del sujeto en su relación con el mundo, cuya significatividad en la producción del conocimiento es altamente relevante por la complementariedad con el otro u otros en un plano horizontal de respeto, humildad y generosidad.

> El acto cognoscitivo del diálogo se produce cuando los que desean conocer algo logran aprehender lo que se intenta conocer y ese algo se rinde como un mediador ante los dos exploradores en su crítico develamiento del objeto a ser conocido (Freire e Illich, 1986: 25).

El diálogo no sólo implica participación activa y comprometida, sino también conocimiento y comprensión; predisposición al cambio positivo frente a las perspectivas diferentes e incluso divergentes de los otros en el marco de la tolerancia, el respeto a la diversidad, la diferencia, la democracia participativa y la promoción de la inclusión.

El acto cognoscente desde Freire está mediado por el diálogo y la comunicación entre iguales, en un acto de amor, compromiso, humildad, tolerancia, respeto, etc., que busca la significatividad de los significantes mediante la interrelación para poder leer críticamente la realidad. Estos significantes adquieren sentido en el contexto en el que se encuentran y en el marco ideológico-político en el que se los inserta.

La educación fundada en el diálogo freireano quiebra los roles rígidos que desde siempre existieron entre educador/educando; desde esta perspectiva, el que enseña debe reconocerse como aprendiz del conocimiento que va a enseñar, reconocer que no lo conoce todo, que no lo sabe todo, asumir sus limitaciones y fortalezas intelectuales, humanas, y aprender a reconocerse como sujeto de aprendizaje igual que el educando. Por lo tanto, nadie educa a nadie ni nadie se educa solo, sino que la actitud dialógica de la educación permitirá la liberación del hombre de su enajenación, de su adormecimiento y su opresión mediante la comunicación e información que implican un diálogo problematizador en el marco de una nueva pedagogía y didáctica críticas; en ellas, los sujetos pueden decir su palabra, palabra que no es sonoridad, sino que despierta del letargo y les permite comprenderse como seres históricos en el mundo, capaces de transformar una realidad alienante y opresora a la que se los somete.

Freire enfatiza que la educación es concientización que supone despertar la conciencia, desarrollar la capacidad de crítica, de crear, razonar y racionalizar los hechos y acontecimientos, de descubrir el mundo circundante, desarrollar compromiso y responsabilidad en la lucha por la humanización de la sociedad y por las contradicciones opresor/oprimido. Freire busca la humanización del oprimido que debe partir de él mismo (del oprimido). Esta debe ser conquistada a través de una praxis que lo libere de su condición actual mediante la concientización, porque la liberación nunca proviene de los opresores.

Desde Freire, no basta que el hombre conozca su posibilidad de ser libre, sino que aprenda a ser efectivamente libre, y haciéndola efectiva, la ejerza; que comprenda que el mundo no se construye en la contemplación sino en la dialéctica praxis-acción-reflexión-acción. Freire pretende que los oprimidos elaboren una pedagogía del oprimido en tanto se reconocen como tales, pero en permanente lucha por recuperar su humanidad. Sólo de esta manera se podrá construir una pedagogía de la liberación y, aun más, de la esperanza.

LA DIGNIFICACIÓN DE LA CARRERA DOCENTE

Un aspecto fundamental en la propuesta freireana es la concepción de docente, que rompe los esquemas mentales generados por los paradigmas pedagógicos vigentes y establecidos en la época. Freire marca tres ejes fundamentales: no hay docente sin discente; enseñar no es transferir conocimientos; y enseñar es una especificidad humana.

El primer punto explicita las condiciones que requiere un maestro que va más allá del simple conocimiento de lo que debe enseñar. Implica un profundo conocimiento de la realidad, pero en el marco de la capacidad crítica sobre la realidad social, política y económica en la que se inserta. A su vez, su práctica exige respeto a los saberes de los educandos como punto de partida, así como el reconocimiento y asunción de su identidad cultural y lingüística basada en la investigación; exige crítica y creatividad, pero desde la práctica social con todas sus implicaciones. Los postulados de Freire no conciben la disociación entre acción y reflexión para posibilitar que la construcción de la pedagogía del oprimido se transforme en una auténtica pedagogía liberadora.

Enseñar es un acto de amor, de tolerancia, de paciencia e impaciencia, de lucha, de esperanza, de respeto y comprensión del inacabamiento del hombre. Por lo mismo, el conocimiento no se deposita ni se transfiere en el otro que es *ignorante*, sino que se posibilita su construcción en un proceso de mediación con el mundo, proceso en el que el profesor juega un papel fundamental. De acuerdo con Freire, el profesor no es un facilitador ni mediador de aprendizajes; considera que el mundo es el mediador, como lo son los objetivos cognoscibles; la pedagogía que postula es directiva: no existe una educación no-directiva, por lo tanto, el profesor es directivo del y en el proceso educativo. "Cualquiera sea la calidad de la práctica educativa, autoritaria o democrática, es siempre directiva" (Freire, 2005: 75). La posición de Freire respecto al rol y funciones del docente es contraria a los planteamientos de las corrientes constructivistas trabajadas desde las reformas educativas vigentes, que consideran la mediación y facilitación en los procesos educativos como los aspectos más importantes e innovadores.

El enseñar exige compromiso, predisposición para entablar diálogos problematizadores argumentados que induzcan a la meta-reflexión, que comprometan la intervención en el mundo; demanda saber escuchar y responder a preguntas surgidas de la curiosidad y del inacabamiento propio del hombre; requiere reconocer que la educación implica tomar decisiones y, en especial, asumir que es ideología y política, y, por lo tanto, nunca es neutra.

En este marco, ser un auténtico profesor no pasa únicamente por ser un profesional de la educación en el sentido pleno del término, sobre todo en cuanto a su formación académica, sino por una forma-

ción política ideológica que le posibilite la construcción de una mística profesional que lo comprometa con su profesión, con el desarrollo de su pueblo y, especialmente, con los menos favorecidos. La formación del docente pasa tanto por la conciencia ética como política; mientras no exista este tipo de formación que deconstruya y construya las raíces profundas del ser del sujeto, sólo se mejoran los métodos, los contenidos, a lo mejor los procesos de aprendizaje, pero no la problemática social que los oprime.

Uno de los mayores méritos de Freire es la construcción –por primera vez en la historia– de una pedagogía latinoamericana, que quizás se encuentra poco sistematizada e incluso poco conocida. Un aspecto que es importante retomar es la didáctica aplicada a la alfabetización, que causó una profunda revolución en los años sesenta en Brasil. El poco conocimiento de esta pedagogía latinoamericana nos está llevando a volver a las cartillas cuyos métodos no dejan de ser obsoletos, y cuyos contenidos implican de mayor domesticación y alienación de los oprimidos.

BIBLIOGRAFÍA

Freire, Paulo 1974 *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1996 *Pedagogía de la autonomía* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Freire, Paulo 2005 *Pedagogía de la esperanza*. *Un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Freire, Paulo e Illich, Iván 1986 *La educación* (Buenos Aires: Búsqueda).

Torres, Rosa María 1988 *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire* (Lima: Tarea).

María de Lourdes Larrea*

PEDAGOGÍA CRÍTICA PARA PROCESOS DE FORMACIÓN EN CIUDADANÍA Y DESARROLLO LOCAL

EN EL PRESENTE TRABAJO, pretendemos realizar un diálogo entre los fundamentos de la formación en ciudadanía y en desarrollo local en Ecuador, dirigida a adultos, y los conceptos de la pedagogía crítica propuesta por Paulo Freire. Consideramos que estas experiencias, especialmente las que se llevan a cabo con organizaciones sociales, indígenas, ciudadanas, de mujeres y de jóvenes, entre otras, pueden ser potenciadas como campos de educación popular liberalizadora, para desarrollar conciencia crítica y desatar procesos de humanización frente a la debacle globalizante.

El deber de luchar contra cualquier discriminación es un imperativo ético de todo educador; de allí que la conciencia sobre y el ejercicio de los derechos de la ciudadanía sean un contenido indispensable en la pedagogía liberalizadora.

A la vez, la formación para la construcción de ciudadanía es un imperativo político, pues es una educación para la praxis liberadora, en la que se construyen los nuevos mundos a partir de la esperanza y con el fin de transformar radicalmente el modelo económico y político actual.

* Investigadora social. Directora de Corporación Mashi. Docente universitaria en programas de posgrado en temas de desarrollo local, ciudadanía, planificación territorial y metodologías de investigación social.

¿POR QUÉ EDUCACIÓN EN CIUDADANÍA?

Esto nos remite a redefinir el concepto de ciudadanía. Como subraya Gadotti (2006b), ciudadanía es esencialmente conciencia de derechos y deberes (civiles, sociales y políticos) y ejercicio de la democracia. Sin embargo, los ciudadanos siempre hemos sido relegados de la acción gubernamental, tanto en el Estado centralista, paternalista, regulador y de Bienestar como en el actual modelo descentralizado.

Frente al concepto tradicional de la ciudadanía como una participación condicionada, ajena a las instancias de poder y por lo tanto despojada de ejercer decisiones que la afectan individual y colectivamente, se yergue un concepto de ciudadanía que implica el empoderamiento[1] del individuo sobre su espacio, su tiempo, su historia y su cultura. El individo se convierte en un sujeto histórico, activo y protagónico capaz de transformar su realidad personal y su entorno social.

Esta concepción, que hemos denominado *ciudadanía protagónica*, supone un ciudadano con conocimiento de sus derechos y responsabilidades, orientado al ejercicio solidario del poder, poseedor de un nuevo sistema de valores que fortalezca los principios éticos, la solidaridad y sensibilidad frente a la problemática social. Se refiere a ciudadanos y ciudadanas cuestionadores, críticos y propositivos frente al Estado y la sociedad, y por tanto capacitados para demandar del Estado sus derechos y a la vez pedir rendición de cuentas de las acciones gubernamentales. Más aún, consideramos que el ciudadano protagónico es aquel capaz de organizar y estructurar su propio poder individual y colectivo y orientarlo hacia la construcción de un tejido social que supere la descomposición actual. Ciudadanos soberanos, capaces de tomar decisiones independientemente del Estado y de los poderes económicos (Larrea et al., 2005). Este paradigma de ciudadanía protagónica se corresponde con el desarrollo de sujetos sociales que normen sus acciones a partir de una relación solidaria y respetuosa con su espacio y su diversidad, con su tiempo y su cultura.

La ciudadanía es una institución histórica y, en consecuencia, las maneras de percibirla, de entenderla, de practicarla, de legislarla han variado conforme lo han hecho las sociedades a través del tiempo. Por otro lado, es indispensable resaltar que la ampliación de la cobertura de los derechos ciudadanos es producto de los movimientos sociales y políticos y de la lucha de los pueblos por su soberanía, y no dádiva del legislador. En efecto, la historia de nuestros pueblos es una larga y sostenida historia de resistencias y luchas por la conquista y defensa

1 Usamos el término empoderamiento en el sentido que se le da en la literatura feminista y sobre derechos, con la connotación de *decidir sobre*, *conocer*, *desarrollar identidad*. Un debate sobre el sentido del término empoderamiento puede encontrarse en Dueñas et al. (1998).

de nuevos derechos, que ha llevado a la ampliación de la ciudadanía en sentido incluyente y a la incorporación de nuevos derechos económicos y sociales, hasta los ambientales, generacionales, sexuales y colectivos. En última instancia, se trata de la transformación de las relaciones entre el Estado y la sociedad.

Uno de los efectos de la globalización en el campo de lo político es la crisis de los estados-nación, el debilitamiento de su soberanía y la porosidad de sus fronteras. Desde la década del setenta prolifera en el sistema capitalista toda una institucionalidad supranacional con pretensión de gobierno mundial al servicio de las transnacionales y las potencias hegemónicas. Frente a esa globalización perversa, crecientemente se habla de una ciudadanía mundial capaz de defender los derechos individuales y colectivos de los pueblos. Dos desafíos surgen para la construcción de ciudadanías: por un lado, reforzar las identidades y las soberanías nacionales; y, por otro, avanzar en la globalización de las solidaridades y las resistencias, y en la construcción de una integración latinoamericana desde los pueblos.

A diferencia de la ciudadanía en su concepción liberal, la visión solidaria no es opuesta al afianzamiento de la organización social. Por el contrario, un requisito para la construcción de tal ciudadanía es la consolidación de las organizaciones populares locales, a fin de que se conviertan en espacios de toma de decisiones y generadores de opinión.

Especialmente propicios para ello son los nuevos movimientos sociales contemporáneos que, como destaca María da Gloria Goñi, muestran características nuevas, entre las que se encuentran: la defensa de las culturas locales como proceso vinculado a la construcción de un nuevo patrón civilizatorio; la ética en la política, como un elemento del control social sobre la actuación de todos, especialmente de los gobiernos; la superación de la clásica diferencia entre el individuo y lo social mediante reconocimiento de lo personal y de la subjetividad de los actores; y la autonomía de los movimientos sociales en el sentido de la formulación conjunta y creativa de un proyecto político propio y flexible en el que se universalizan las demandas particulares (Rosero y Betancourt, 2002).

Los procesos de formación para la construcción de ciudadanía adquieren así una perspectiva transformadora, en la medida en que se constituyen en lo que Gadotti llama *espacios de vida*, abiertos a la diversidad, respetuosos y valorizadores de las diferencias, constructores de una nueva forma de ver y ser en el mundo (Gadotti, 2006b).

La gestión de la vida pública, y por ende la *planificación* para el desarrollo local, requiere de los protagonistas de ese proceso una visión clara del espacio social, económico, político y cultural en el que se desenvuelve y una definición de hacia dónde dirigir los esfuerzos colectivos. De ahí la necesidad de la educación para el desarrollo local.

DESARROLLO LOCAL EN EL CONTEXTO ECUATORIANO

¿HACIA DÓNDE VA EL DESARROLLO LOCAL?

El derecho al desarrollo sostenible ha sido incluido entre los llamados *derechos humanos de tercera generación* como uno de los derechos humanos fundamentales del siglo XXI. Implica el derecho de todo ser humano y de todos los pueblos a una existencia digna en un medio ambiente sano, lo cual se resume en el derecho a la calidad de la vida y el bienestar.

En Ecuador, un país con índices de pobreza alarmantes, el tema del desarrollo ha sido una constante, pero abordado tradicionalmente en forma paternalista, verticalista y asistencialista. El asistencialismo, con ayuda externa, que se entronizó por décadas en los proyectos hacia los más pobres, generalmente indígenas, sirvió eficazmente a experimentos de hegemonización y contrainsurgencia, logrando con éxito imponer la cultura del mendigo, romper la organización popular y reemplazarla, en gran parte, por las organizaciones no gubernamentales de ayuda al desarrollo. Ingentes recursos destinados al desarrollo social han servido para el control ideológico, la aculturación, la inmovilidad social y la creación de grupos de poder al interior de las comunidades. La participación de la población no logra aún desembarazarse de la actitud pasiva de beneficiarios, en procesos cuyas prioridades y modelos son impuestos por las entidades financieras.

Elementos como el fracaso de las experiencias de autogestión, el desastre ambiental, la eliminación de los programas sociales estatales, entre otros, llevan en las últimas décadas a problematizar la idea de crecimiento económico y progreso. Las visiones alternativas al aperturismo neoliberal y el mercantilismo de la vida y el ambiente[2], por sus efectos devastadores, vienen desde los mismos organismos internacionales, pero son apropiadas y radicalizadas en las nuevas agendas de los oprimidos. Cada vez resulta más clara la contradicción intrínseca entre el estilo de producción y consumo, por una parte, y el bienestar de la población y la sobrevivencia del planeta, por otra. Este debate ha arribado a dos consensos básicos. El primero es que el paradigma de desarrollo integral, con equidad social y manejo sustentable de los recursos naturales, es opuesto al modelo de mercado, que busca aumentar la tasa de ganancia del capital sin importar el costo social y ambiental. El segundo

---

2 El desarrollo a escala humana (Max-Neef); el desarrollo como expansión de las capacidades y los derechos de las gentes (Amartya Sen); el desarrollo sustentable (de la Comisión Brunthal); el desarrollo económicamente redistributivo, socialmente justo, culturalmente respetuoso y políticamente democrático (defendido especialmente en América Latina); el desarrollo autoconcentrado (Samir Amin) y el etnodesarrollo (desde los pueblos originarios) (Muñoz, 2005).

es que en un mundo diverso el desarrollo debe ser diferenciado para cada parcela de la Tierra y cada parcela de la sociedad humana, y que, por lo tanto, no existe una fórmula única de desarrollo.

Las prácticas del desarrollo local presentan tres grandes tendencias. La fundada en el discurso neoliberal considera a las localidades como enclaves para la acumulación global, que de ese modo deben favorecer la inversión externa, compitiendo entre sí en la creación de ventajas en cuanto a flexibilización laboral y fiscal, ausencia de controles ambientales y sociales, apertura a la entrega de recursos y patrimonios genéticos y de biodiversidad a las transnacionales. La corriente neoestructuralista, o neocontractualista, cree en el papel regulador del Estado, especialmente para la mediación capital-trabajo, Estado-sociedad civil y para mejorar las condiciones de vida básicas (educación, salud), brindando un rostro "humano" al capitalismo sin cuestionar el sistema (Muñoz, 2005).

El enfoque del desarrollo local desde los movimientos sociales y el pensamiento crítico ve al desarrollo local como construcción social; cuestiona al orden vigente e impulsa programas de redistribución de la riqueza, de solidaridad social, de democracia participativa y de respeto al ambiente; incorpora las nociones del desarrollo humano sustentable y se nutre con las ricas experiencias de otros pueblos de América Latina. En esta visión, el eje principal son los actores sociales, quienes asumen el reto de levantar agendas de desarrollo local, tejer redes y acumular capacidades de incidencia política para lograr modificar las correlaciones de fuerzas en favor de la equidad social.

Los sectores populares del país y sus representaciones políticas han aprovechado el proceso de descentralización y desconcentración administrativa y la reforma del Estado, desde sus inicios en los años noventa. Diversas zonas del país testimonian la irrupción de gobiernos locales alternativos, protagonizados en muchos casos por autoridades indígenas, que tienen como fundamento la participación ciudadana, la equidad e interculturalidad, y el desarrollo sustentable. Si bien los logros reales de las gestiones alternativas son desiguales, colocaron en su agenda la participación de la ciudadanía en la definición de objetivos del desarrollo, en la identificación de necesidades y prioridades, en la determinación del gasto, y en la identificación de indicadores de desarrollo ligados al bienestar general. Asambleas, mesas, foros, comités y otras instancias participativas se constituyeron en herramientas de negociación y dirección política, rescatadas de mano de los grupos de poder oligárquicos.

REFLEXIONES SOBRE EL SUJETO SOCIAL

Responder a la pregunta sobre el *oprimido* supone la reflexión sobre el sujeto histórico en capacidad de ejercer la praxis liberadora, que sea ca-

paz de conocer y reconocer la necesidad de luchar por ella, sujeto hacia el cual se dirige la acción pedagógica crítica.

A la luz de las modificaciones significativas en el tejido social que en las últimas décadas ha observado la sociedad ecuatoriana, aceleradas por los efectos de las políticas neoliberales, y en función del *desarrollo* que deseamos en una sociedad humanizada, afirmamos la multiplicidad, diversidad y complementariedad de ese sujeto. Las acciones pedagógicas en ciudadanía y desarrollo buscan favorecer en última instancia a los *condenados de la tierra*, que son la mayoría en un país con un 90% de pobreza, sin servicios básicos ni asistencia médica, en el que 7 de cada 10 no tienen trabajo fijo, donde el maltrato a la mujer y el trabajo infantil son pan de cada día, donde la educación pública es una quimera, y donde cada familia tiene al menos un integrante emigrado al exterior, especialmente a España y Estados Unidos.

Conviene mirar más de cerca la heterogeneidad existente entre esos *condenados de la tierra*. En la composición actual de la clase obrera predomina el trabajador semiproletario, informal, flexibilizado, sin experiencia organizativa, apático a la defensa de sus derechos y motivado por el paradigma de la productividad, la eficiencia y la competencia individual. La clase obrera difiere, en su composición, origen, capacidad organizativa y de lucha, de aquella del período preneoliberal, enfrentada como se encuentra a la competencia externa y la desregulación. La industria se ha reducido; se han incrementado los trabajadores de la agroindustria exportadora (semicampesinos no totalmente proletarizados) y el trabajo informal (al subproletariado tradicional se suma una amplia precariedad urbana fruto de despidos masivos, ausencia de empleo seguro para profesionales jóvenes, pluriempleo, semiempleo, teletrabajo, etc.); los sectores medios se han empobrecido. Existe hoy el doble y contradictorio fenómeno de exceso de oferta de trabajo/falta de empleo. Estos sectores fluctúan entre la asimilación y la resistencia. No cuentan con amparo legal, ni seguridad social, ni estabilidad laboral. Se fomenta la autoexplotación, sin capacidad de ahorro. El artesanado, sector pionero de la organización obrera combativa al capital, enfrenta la desigual competencia de mercadería importada barata. El campesinado ha sido duramente golpeado por las políticas de ajuste, la reconcentración de la tierra y el modelo exportador liderado por el capital extranjero.

Históricamente, nuestro pueblo ha experimentado una variada gama de formas de organización que posibilitaron el enfrentamiento contra el sistema oligárquico. Cruento ha sido el combate que ejercieron y, en contrapartida, fueron objeto de la más despiadada represión política y policial. Mas, en la etapa actual de globalización, los sectores explotados del país carecen de fuertes referentes organizativos que

aglutinen el descontento y la lucha popular[3]. La profundización de un sistema de antivalores basado en el individualismo, el consumismo y la competitividad ha ahondado la crisis de representatividad. Este proceso de desagregación es acelerado por la descomposición de la comunidad rural, la ruptura familiar y el desarraigo cultural por la migración. Las instituciones y escenarios de lucha tradicionales han perdido credibilidad frente a los sectores sociales, generando apatía y dejando a estos sectores a merced del clientelismo populista.

La disgregación y la descomposición de las organizaciones son, entre otras, las causas que determinan la necesidad de recuperar el protagonismo de la población para el logro, defensa y conquista de sus derechos plenos; es decir, para ejercer una praxis liberadora *de sí y del otro*.

La conquista de los derechos ha avanzado, desde el reconocimiento de los derechos básicos a los económicos y sociales, los específicos de género, de jóvenes, niños, etc., hasta los de última generación: ambientales, sexuales, colectivos. Solamente en la Constitución de 1998, hoy vigente, se dejan sin efecto las discriminaciones expresas, al indicar que *todos los ecuatorianos son ciudadanos*. La larga lucha indígena logra el reconocimiento de los derechos a las colectividades indígenas y afroecuatorianas, la pluralidad cultural, el plurilingüismo y la administración de justicia comunitaria. A partir de allí, se inicia la ascendente participación indígena con sus representaciones políticas propias. La Constitución introduce la circunscripción territorial y la justicia indígena, importantes espacios de gestión autónoma cuya aplicación aún no es plenamente lograda.

En los últimos años asistimos a la visibilización de las diversidades. En la década del noventa fue el mundo indígena; en la presente década, la biodiversidad y la sociodiversidad. En la pasada década el movimiento indígena se fortaleció, ganó respeto a sus formas de organización y cultura, y lideró importantes jornadas de defensa de la soberanía. Por su parte, la intensa y extensa lucha ecologista ha dejado a la luz nuestra megadiversidad, pero también la fragilidad de nuestros ecosistemas. Lentamente se visibilizan otras identidades populares: afroecuatorianos, campesinos pobres de la costa, sectores populares urbanos y jóvenes son, entre otros, actores cruciales en las acciones locales, pero no logran aún el rescate de su identidad múltiple, diversa y rica, cultural y socialmente.

En la complejidad social del Ecuador, la cuestión regional ha sido y es un dato significativo. Todos los rincones del territorio nacional están

---

3 Puede considerarse una excepción la organización indígena, que ha logrado concentrar la iniciativa y la lucha de manera que las reivindicaciones étnicas sustituyen a las campesinas como palancas organizativas y movilizadoras.

hoy incorporados, a ritmos desiguales, a la lógica del mercado globalizado, al tiempo que persisten formas tradicionales de producción, circuitos autónomos y percepciones diferentes sobre la modernización. Se hace necesario rescatar una visión integral, a la par que destacar el aporte que todos los grupos realizan a la historia del país y su identidad.

LA FORMACIÓN EN DESARROLLO LOCAL

Ante el desafío de responder en el nuevo campo de acción –el desarrollo local–, sea desde sus comunidades, barrios, organizaciones, o desde la función de gobierno, se crean en los últimos años numerosos y amplios espacios de debate, de unión de esfuerzos, de construcción colectiva de conocimientos, de sinergias entre organizaciones sociales, gobiernos locales alternativos y sus aliados desde organizaciones no gubernamentales y el sector académico. De ellas surgieron *ofertas de capacitación formal e informal*, unas localizadas en instituciones académicas, otras próximas a los propios espacios de acción, tanto del ámbito nacional, regional o local[4].

Dicha demanda exige a la academia repensar sus contenidos, construir alianzas sociales y abrirse –quien más, quien menos– al tramado conjunto de mallas. Se multiplican las experiencias de interculturalidad, los intentos de conectividad con la realidad local en contenidos, investigaciones y tesis; se debaten mecanismos para ampliación de democratización de los espacios locales y promoción de un desarrollo integral; se promueve la construcción de visiones desde la historia y la territorialidad. Constituyen temas centrales el desarrollo, la democracia participativa, los derechos, la equidad (de género, generacional, étnica y cultural, territorial y social), la sustentabilidad y la sostenibilidad de los procesos.

Múltiples han sido, también, las experiencias con organizaciones populares centradas en temas de liderazgos y actorías sociales en proyectos autogestionarios: productivos, culturales, de mujeres, de jóvenes y de campesinos, entre otros.

Las propuestas pedagógicas, en todos los casos mencionados, son problematizadoras y participativas, y se ubican como formas de praxis crítica. Esta práctica pedagógica ha permitido el descubrimiento de las características de la globalización actual (mundialización de la economía, revolución informática, nuevo mapa del mundo, guerra permanente, estandarización cultural) a partir de sus propias realidades individuales y grupales, de cómo incide en la situación de Ecuador y

4 Es el caso del Programa Fortalecimiento de Capacidades Locales en Ciudadanía Protagónica y Solidaria 2006, impulsado por un convenio interinstitucional (Mashi-Terranueva-Ecociencia), que se ejecuta en la Escuela Politécnica del Chimborazo.

de las implicaciones para el desarrollo local. Su principal logro consiste en el reconocimiento de los derechos de los sectores oprimidos, la comprensión del mundo y su desmitificación para transformarlo, el despertar de la plena conectividad con la realidad teniendo como eje al ser oprimido, y el compromiso político e ideológico de cambiar esa situación de opresión.

La formación en ciudadanía y desarrollo local se justifica no solamente por imperativos éticos y políticos, sino también por la necesidad de aportar al fortalecimiento de la organización de los sectores oprimidos y propiciar su vinculación efectiva a la gestión del desarrollo.

Su objetivo central es la construcción de sujetos políticos que creen y ejerzan sus formas de poder contrahegemónico, que tengan control sobre la gestión del desarrollo, que impongan sus prioridades en función de intereses colectivos y de equidad social. Estos procesos deben ser incluyentes y generar una cultura democrática, de transparencia y diálogo.

En la pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, lo central es el momento "en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación" (Freire, 1994). Las tareas de formación en ciudadanía, "una vez transformada la realidad opresora", se apoyarán en una pedagogía que "deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación" (Freire, 1994).

Sólo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, comienzan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor. Este descubrimiento, sin embargo, no puede ser hecho a un nivel meramente intelectual, sino que debe estar asociado a un intento serio de reflexión, a fin de que sea praxis. El diálogo crítico y liberador, dado que supone la acción, debe llevarse a cabo con los oprimidos, cualquiera sea el grado en que se encuentre la lucha por su liberación (Freire, 1994).

REPENSANDO EL DESARROLLO LOCAL

La planificación y la gestión del desarrollo implican, de un lado, la acción concertada sobre un espacio colectivo, así como retomar el papel regulador del Estado en pos de un proyecto de desarrollo acorde con una visión de futuro. De ahí que lo fundamental sea el esclarecimiento de los objetivos y propuestas estratégicos, que se relacionan con la noción de desarrollo que se adopte, es decir, con *el futuro que queremos* y con *el espacio que queremos*, visión que informará todo el camino posterior. La utopía está permanentemente presente en la construcción del desarrollo, a través del rescate del discurso de la esperanza y de la propia esperanza.

El gran reto actual consiste en propugnar ese desarrollo en el marco de la globalización, de la escasez de recursos, de un modelo económico excluyente e inequitativo que ha tenido desastrosas consecuencias para los recursos naturales, y del creciente traspaso de competencias a los gobiernos locales.

La planificación del desarrollo local con *inclusión social* parte de la constatación de que las propuestas de desarrollo local, para ser exitosas en la construcción de la equidad, deben plantear un enfoque integral e incluyente correspondiente a la complejidad y diversidad social: de género, étnica, generacional, cultural. Del reconocimiento de las múltiples identidades propias, es indispensable pasar al abordaje crítico de las dimensiones de la inequidad, que se manifiestan, por ejemplo, en el acceso y control de los recursos. La planificación con inclusión social supone también considerar las potencialidades que para la equidad tienen la cultura, las construcciones sociales y las respuestas comunitarias.

La potencialidad de la *planificación territorial* es aportar un abordaje integral de la formación socioespacial, considerando las relaciones sociales y naturales que han conformado el territorio en la interacción sociedad/espacio (Larrea, 2006). La identidad territorial se enriquece por la identificación del espacio local como producto histórico cultural de relaciones socioespaciales y la reflexión sobre los espacios de globalización y sus expresiones de desterritorialización, sociedad en red, los no-lugares. Las experiencias cotidianas son prácticas propicias para la re-construcción colectiva de la historia de la conformación del espacio ecuatoriano, el territorio y el Estado nacional, saberes necesarios para el ejercicio de ciudadanía. El enfoque creativo se dirige hacia la identificación de los lugares de la esperanza, la potencialidad de la territorialidad cultural, para culminar en la construcción mental del lugar/país/mundo alternativos por y para los seres humanos a partir de los lugares y de la diversidad, sueño del espacio futuro (Larrea, 2005).

En el campo de la gestión local sustentable de los recursos naturales, se trata de reconocer la mega biodiversidad de nuestro país y la responsabilidad de los actores locales en la conservación de ecosistemas frágiles, recuperar las propuestas alternativas y participativas de manejo sustentable y protección de la biodiversidad, especialmente el manejo comunitario e integrado, así como el establecimiento de control de impactos ambientales desde los gobiernos locales.

La recuperación de la cultura, de la historia, de la identidad de nuestros pueblos, de los conocimientos sistematizados o no, permite el conocimiento del mundo y sentar las bases para la construcción del saber alternativo a la ciencia del opresor. En términos freireanos, diríamos que se trata de la construcción de la *epistemología del oprimido*.

Aportes significativos a tal construcción son la problematización sobre la resistencia de los pueblos, sus propuestas culturales y productivas, sus conocimientos ancestrales, sus formas organizativas, su visión de Futuro. Se trata entonces de lograr una mirada "que corresponda a la condición de los hombres como seres históricos y a su historicidad […] para quienes el mirar hacia atrás no debe ser una forma nostálgica de querer volver sino una mejor manera de conocer lo que está siendo, para construir mejor el futuro" (Freire, 1994).

Por otro lado, la preocupación por rescatar la *culturalidad* constituye un elemento propicio para la producción de un discurso centrado en la esperanza, con alternativas de autonomía vinculadas con lo cotidiano. Los espacios locales, la comunidad, el barrio, la ciudad son los lugares desde los cuales los pueblos pueden crear su propia historia y su poder. Es en este cotidiano donde se generan y se defienden la cultura popular, la cultura de los grupos, de los pobres, los nuevos territorios y modelos económicos, en resumen, los nuevos mundos. Nunca antes se había visto en las ciudades medianas y grandes tanta diversidad de personas con tan distintos orígenes (geográficos, étnicos, religiosos, de lenguas, formaciones...), ampliándose así las posibilidades de enriquecer nuestra visión del mundo y aprender en el reconocimiento y respeto del otro a interrelacionarnos de una nueva forma, creando bases para construir nuestro propio y específico modo de vida local, en el que cada grupo tenga su propio espacio, sea importante, apreciado, protagonista y se empodere de su realidad. Estos antecedentes indican que es posible la revalorización de la vida colectiva solidaria por y para los ciudadanos. Es en las localidades urbanas y rurales donde los pobres desarrollan su producción, la misma que no está inserta ni sometida en los circuitos de las trasnacionales. Es aquí donde se han creado redes solidarias, espacios democráticos, mecanismos de defensa de la producción local y formas creativas de distribución de bienes y servicios. Son los espacios propicios para las distintas formas de economía solidaria.

Los procesos de desarrollo han de tener en cuenta que las comunidades están hechas de personas poseedoras de características individuales únicas. La intervención sobre la *subjetividad* resulta fundamental para implementar proyectos de desarrollo, pues estos requieren el compromiso de la mayoría de las voluntades individuales para lograr objetivos comunitarios. La subjetividad es una construcción histórico-cultural; el modo en que la persona interactúa con su entorno se halla determinado por los valores generados al interior del modelo social dominante.

La preocupación por el desarrollo de la subjetividad democrática, del fortalecimiento de la identidad individual y colectiva, de la transformación en sujetos activos y protagonistas de su historia, es un intento por romper con la apatía y el miedo; vale decir, es educar el miedo e ir más allá

de la indignación, de la rabia, y aprovecharlas en favor de humanizarnos. En la identificación y problematización de los antivalores de la globalización neoliberal, se trata de reconocer lo que Freire llamó *postura de adherencia al opresor* y los comportamientos prescritos, formados sobre la base de las pautas de los opresores. Es el primer paso. La construcción colectiva de una escala de valores de la subjetividad solidaria, respetuosa de las diferencias, del medio ambiente y de la sociodiversidad, con conciencia de equidad, es el resultado esperado de este proceso.

El enfoque también apunta a la problematización del papel supeditado de los beneficiarios y a propiciar la autonomía a partir de la construcción de contrapoderes. Las nuevas formas de gestionar el desarrollo local aluden a una participación efectiva de todos los ciudadanos y ciudadanas en el proceso de toma de decisiones en las diversas etapas del desarrollo. A tal efecto, estos actores requieren mostrar capacidades de liderazgo eficaz, surgidas de una identidad con su entorno, su historia y su cultura.

Se trata de despertar la inquietud sobre las posibilidades de utilizar los avances de la globalización para darle un rumbo social acorde con el desarrollo local y encontrar el camino hacia una globalización incluyente y solidaria. Se trata de identificar las implicaciones de los proyectos creados con mirada hacia afuera, es decir, basados en la exportación. Para sensibilizar y generar propuestas de economía solidaria, el enfoque consiste en la reflexión sobre los límites de la economía de mercado y sus impactos: exclusión, inequidad, desastre ecológico; y abrir líneas de formulación de formas económicas alternativas locales/regionales; repasar experiencias concretas, especialmente de formas comunitarias no mercantiles, en la economía andina; y rescatar experiencias solidarias latinoamericanas.

DESAFÍOS PARA LA PRAXIS PEDAGÓGICA

Las experiencias de formación de actores sociales en ciudadanía y desarrollo local privilegian estrategias participativas, activas, con aprendizajes basados en las experiencias, intereses y necesidades de los participantes. Es abundante el uso de dinámicas vivenciales, estudios de casos, trabajo de campo y proyectos de investigación-acción participativa. En tal sentido, se trata de prácticas problematizadoras por cuanto los participantes "van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, no se les presenta como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso" (Freire, 1994).

Al mismo tiempo, estos procesos formativos con adultos –principalmente los que tienen contenidos técnicos y especializados– constituyen un desafío particular para el desarrollo de la pedagogía de la

autonomía basado en la *curiosidad epistemológica* y la esperanza, en contraposición con las prácticas bancarias. Sólo en la medida en que se problematice la forma de enseñar, cobrarán sentido los contenidos de dichos programas, tales como: equidad social, identidad, democracia, construcción de ciudadanía, desarrollo, defensa de los derechos sociales y económicos, entre otros.

Se deben identificar y combatir las manifestaciones de la pedagogía bancaria, hegemónica, en la formación de educadores y educandos, y las posibles posiciones dogmáticas, reconociendo que "enseñar no es transmitir conocimiento" (Freire, 1997).

El reto mayor lo constituye la necesidad de construcción de un paradigma alternativo a las ciencias basadas en el positivismo. En términos de Freire, el desafío es construir la ciencia y la epistemología del oprimido. Freire considera que sólo desde el punto de vista del oprimido puede realizarse un acercamiento para conocer el mundo, pues parte de la certeza de que el oprimido lee el mundo de forma más totalizante. De allí que su cultura es superior, porque está libre para ser, incluso para libertar también al opresor y constituirse en el hombre y la mujer nuevos.

Gadotti señala, como uno de los principios originarios de la educación popular, la creación de una nueva epistemología basada en el profundo respeto por el sentido común que traen los sectores populares en su práctica cotidiana, y describe el proceso que pasa por la problematización de dicho sentido común para descubrir la teoría presente en dicha práctica, para llegar a un raciocinio más riguroso, científico y unitario (Gadotti, 2006a).

El empoderamiento del ciudadano involucra todos los aspectos de la vida del ser humano. Este empoderamiento resulta del saber, de un saber que se reflexiona, se transforma, se apropia, se completa y hasta se supera para finalmente crear nuevo saber. El verdadero poder se ejerce cuando somos capaces de intervenir y transformar la realidad.

Para incorporar la visión del oprimido sobre los problemas de la destrucción ambiental, la defensa de la cultura, la construcción de economías solidarias, la participación ciudadana, los alcances y propuestas en torno a las nuevas tecnologías y la discusión sobre los procesos de desarrollo (léase, búsqueda de bienestar humanizado, solidario, no privatizado), entre otros, el abordaje necesariamente debe combinar una visión desde el oprimido –lo transversal– y un acercamiento transdisciplinario.

En esta relación, la visión del mundo que trae cada participante desde su experiencia cultural, educativa, social, política, religiosa, etc. ,y desde su múltiple identidad generacional, de género, étnica y social, enriquece el debate sobre las distintas características del desarrollo y del papel de los sujetos ciudadanos-protagonistas de ese desarrollo, como múltiples fases de un prisma.

Finalmente, consideramos que las experiencias pedagógicas en ciudadanías para el desarrollo local constituyen un campo prometedor para la creación de contextos educativos que favorezcan la integración creativa y cooperativa de diferentes sujetos, así como la relación entre sus contextos sociales y culturales, características que señala Fleuri como propias de la educación intercultural, exigencia primera del currículo intertranscultural (Fleuri citado en Padilha, 2003).

En esas propuestas se abren contextos de diálogo sobre nuestra cultura, nuestros sueños, nuestros orígenes y sobre las visiones del mundo y las formas de planificar conscientemente el futuro. Desde la pedagogía dialógica, es posible planificar juntos lo que será estudiado y los criterios de evaluación. De allí, según Padilha (2003), es posible pensar incluso en formas abiertas, más complejas, de organizar el currículo, como por ejemplo una organización transdisciplinaria, conformada al mismo tiempo *entre* las disciplinas, *a través* de las disciplinas y *más allá* de cualquier disciplina, procurando la unidad del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

Dueñas, Soledad; Gangotena, Carmen y Garcés, Mónica 1998 *Mujeres, poder e identidad* (Quito: Abya Yala).

Freire, Paulo 1994 *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1997 *Pedagogía de la autonomía*. *Saberes necesarios para la práctica educativa* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Gadotti, Moacir 2006a "Educação popular na América Latina: aspectos históricos e perspectivas", mimeo.

Gadotti, Moacir 2006b "Pedagogías participativas e qualidade social da educação", Seminario Internacional Gestão Democrática da Educação e Pedagogias Participativas, Brasilia, 24-28 de abril.

Ilaquiche Licta, Raúl 2001 "Ciudadanía y pueblos indígenas" en *Boletín ICCI-Rimay*, Año III, Nº 22.

Larrea, María de Lourdes 2005 "Reflexiones sobre espacio y sociedad local" en Egüez, Eduardo (ed.) *Buscando caminos para el desarrollo local* (Quito: Mashi).

Larrea, María de Lourdes 2006 *Una aproximación a la planificación territorial* (Quito: IEE-Camaren) en prensa.

Larrea, María de Lourdes; Larrea, Sissy y Leiva, Pilar 2005 "Construcción de ciudadanías en espacios locales" en Egüez, Eduardo (ed.) *Buscando caminos para el desarrollo local* (Quito: Mashi).

Muñoz, Juan Pablo 2005 "Desarrollo y democracia local: contexto, tendencias y desafíos" en Egüez, Eduardo (ed.) *Buscando caminos para el desarrollo local* (Quito: Mashi).

Padilha, Paulo Roberto 2003 "Currículo intertranscultural: por uma educação curiosa, prazerosa e aprendente", Tesis de Doctorado, USP, San Pablo.

Rosero, Fernando y Betancourt, Sebastián 2002 *Líderes sociales en el Siglo XXI* (Quito: Abya-Yala).

Ania Mirabal Patterson*

PEDAGOGÍA CRÍTICA: ALGUNOS COMPONENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

EL SIGUIENTE TRABAJO es resultado de las actividades realizadas durante el curso virtual *Paulo Freire y la pedagogía crítica*, impartido por CLACSO. Este artículo pretende un acercamiento a los diferentes principios y elementos de la educación popular, en tanto pedagogía crítica, con un especial énfasis en el papel del diálogo en los procesos de aprendizajes, función centrada en la construcción de significados a partir de las experiencias prácticas de los sujetos involucrados en estos procesos educativos y transformadores.

El recorrido histórico-social de los procesos pedagógicos y las corrientes desarrolladas hasta la actualidad ayudan a comprender por qué la pedagogía crítica constituye la cúspide de las vertientes pedagógicas desde sus componentes teóricos-metodológicos y la necesidad palpable de asumirla como opción dentro del mundo desigual y globalizado en que nos encontramos. La pedagogía del oprimido como base de esta pedagogía crítica es la línea a seguir para alcanzar un mundo de paz y esperanza, donde sean posibles las utopías proyectadas.

La pedagogía crítica tiene componentes éticos, políticos, metodológicos, y vitaliza al hombre como sujeto dentro del proceso. Un sujeto

* Socióloga. Investigadora Agregada. Magíster en Dirección y Gestión Pública Local del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, Cuba.

con conciencia crítica capaz de reconocerse en el mundo y transformarlo, llegando a obtener esta conciencia, necesita una educación dialógica, en la que se establezcan relaciones horizontales y el conocimiento sea reflexivo (y co-construido).

Un diálogo que signifique construcción colectiva de conocimientos, que se aleje de las concepciones emisor-receptor, y en el que, en cambio, los sujetos del proceso sean *emirec* (emisores-receptores al mismo tiempo).

La pedagogía crítica supone un crecimiento personal de educadores y educandos; no es puro formalismo o activismo con acciones sin sentidos, sino que supone un accionar reflexivo y transformador.

La dialogicidad de esta corriente pedagógica implica que educador y educando intercambien activa y reflexivamente sus conocimientos, no que sea sólo el educador quien de antemano decida sobre qué tema brindará su *conferencia*, sino que indague en los intereses de los educandos y desde esta posición se construyan, desde la práctica y la realidad de los educandos, el conocimiento y la reflexión crítica del mundo. Un educador que respete a sus educandos y no los subvalore. La humildad, el amor y el respeto son parte de los principios de esta pedagogía crítica.

Un educador revolucionario y asertivo es quien caracteriza a esta pedagogía, en la que el respeto al diferente y a la diversidad constituye una de las principales bases. No es posible transformar al mundo pretendiendo establecer relaciones de poder entre opresores y oprimidos, entre educador y educandos, en las que los primeros representen a una minoría que pretenda reproducir un sistema desigual, injusto, marginador.

La pedagogía crítica es esperanzadora en tanto brinda la posibilidad de construcción de un mundo nuevo, luego de reconocerlo dentro de cada contexto y con respeto a las tradiciones culturales.

En muchos países de América Latina, la educación popular se ha diseminado y está logrando espacios cada vez más diversos en tanto supone una pedagogía crítica con énfasis en la participación, una participación real, cuyos principios sean tener parte, tomar parte y formar parte. Se está superando aquella tradición educativa que supone que el profesor es el que tiene el conocimiento y se lo brinda a los alumnos, y que estos lo asimilan como una verdad dada a la que no critican.

Nos encontramos ante realidades que necesitan de un diálogo constante, en el que los revolucionarios de hoy tengamos claro que aunque nuestras intenciones sean buenas no podemos manipular a las poblaciones; estas deben dejar oír su voz, participar, buscar soluciones propias adecuadas a sus contextos.

Freire nos conmina a formar sujetos críticos y reflexivos, con conciencia colectiva de cambio, de transformación; a que se parta de su práctica concreta, se vaya a la teoría y se vuelva a la práctica transformada.

Esta propuesta de pedagogía crítica es traspolable a todos los ámbitos de la vida. Es, a mi juicio, pedagogía de vida. No podemos obviarla ni como educadores ni como educandos, pues en ocasiones reproducimos estereotipos en nuestra vida cotidiana, en la que muchas veces nos comportamos de diferentes maneras según el contexto. Es usual que en ocasiones asumamos posiciones respetuosas, dialógicas, en nuestros círculos políticos o de amigos, y luego en el ámbito familiar no las recordemos o sencillamente las obviemos, estableciendo relaciones de poder con nuestros hijos, padres, hermanos, etc., olvidando dialogar, preguntarles cuáles son sus preferencias, deseos, sentimientos y necesidades, imponiéndoles lo que nosotros queremos o pensamos que es mejor para ellos. Se demuestra así la incoherencia de un proceso que requiere de preceptos éticos que apunten a su necesaria coherencia. La lógica indica que debemos ser coherentes, una persona crítica y dialógica en todos los momentos. Como dice Freire, los oprimidos de hoy no pueden convertirse en los opresores de mañana.

Lo mismo puede suceder en el plano jefe-subordinado, donde el primero asume el poder para imponer y no para dialogar; también se ve en las relaciones médico-paciente, en las relaciones de pareja hombre-mujer, que reproducen relaciones verticales y no horizontales.

Desde mi punto de vista, es sumamente importante lo que Freire refiere acerca de la humildad de los hombres necesaria para el diálogo. Y, en este sentido, los interrogantes planteados por él resumen la esencia de esta pedagogía crítica. ¿Cómo puedo dialogar si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro y nunca en mí? ¿Cómo puedo dialogar si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros *yo*? ¿Cómo puedo dialogar si me siento participante de un gueto de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son *esa gente* o son *nativos inferiores*? ¿Cómo puedo dialogar si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar? ¿Cómo puedo dialogar si me cierro a la contribución de los otros, lo cual jamás reconozco, y hasta me siento ofendido por ella? ¿Cómo puedo dialogar si temo la superación y si con sólo pensar en ella sufro y desfallezco? (Freire, 1977).

La pedagogía crítica se opone a la pedagogía bancaria que aún coexiste con esta primera. La pedagogía bancaria en el contexto actual sirve de base y manipulación a los gobiernos que pretenden perpetuar las diferencias entre los hombres.

Antonio Gramsci, el filósofo italiano, tiene un texto al que siempre hago referencia y es su trabajo *Todos somos filósofos* (Croce, 1966). Allí demuestra que todos tenemos un conocimiento legitimable y pro-

pio. Sus ideas son desarrolladas en el contexto de la lucha contrahegemónica y el poder desigual, y desde esta filosofía auténtica que da poder y sentido a los conocimientos diversos es que los hombres deben erigirse para defenderse y revelarse. Estas cuestiones se encuentran en el pensamiento de Freire cuando plantea que todos los hombres tenemos un saber, un conocimiento, que no estamos totalmente vacíos tal y como la pedagogía bancaria pretende.

Gabriel Kaplún (2002), el educador y comunicador popular uruguayo, también a tono con el pensamiento de Freire, ha planteado –a partir de sus experiencias prácticas como docente y revolucionario– la importancia del diálogo y el respeto a las identidades culturales. Ha escrito mucho sobre realidades diversas de trabajos comunitarios, repletos de buenas intenciones, en los que la ausencia del diálogo con las masas ha traído como consecuencia que los procesos de cambios y transformaciones hayan fracasado por el simple hecho de no partir de las realidades de las comunidades, de los deseos de estas, de tener en cuenta sus criterios respecto a los proyectos, y en los que la escasa participación de los implicados ha llevado al fracaso de proyectos cargados de autoritarismo y poder a pesar de tener objetivos transformadores en muchos casos. Ello demuestra que no es posible llevar ideas preconcebidas y dadas a las personas; hay que construirlas en conjunto para que así los proyectos perduren.

Resumiendo, la propuesta teórico-metodológica de la pedagogía crítica no debería obviar, para su desarrollo transformador, los siguientes elementos: el principio de práctica-teoría-práctica; el saber popular; la construcción colectiva del conocimiento; el proceso educativo que debe partir de la práctica; el respeto a la identidad cultural; el respeto al diferente; el diálogo como base educativa; el respeto al conocimiento del educando; la coherencia; el reconocimiento del mundo y del hombre dentro de este; el establecimiento de relaciones horizontales; la humildad, el amor, la fe y el compromiso; la posición del hombre como sujeto de los procesos de cambio; la asertividad del educador; la reflexividad.

A partir de los elementos anteriores, me gustaría hacer énfasis en alguno de ellos como ejes imprescindibles de la pedagogía crítica. Debe ponerse significado en la formación de actores que interactúen con su realidad y desarrollen una recepción crítica de los procesos educativos, y de esta forma asuman el proceso de aprendizaje desde la práctica concreta de cada educando; que reconozcan los puntos de contacto de sus prácticas con los elementos teóricos de cada proceso, teniendo la posibilidad de confrontar estos con la teoría referida al proceso de trabajo, aportándoles elementos de legitimidad y validación e incluso de mejoramiento de lo empíricamente demostrado. Una vuelta a la prác-

tica mejorada a partir de la incorporación de estos elementos teóricos reconocidos y aprehendidos.

Resulta importante para el trabajo educativo y transformador el énfasis en el saber popular. Un saber relacionado con los elementos prácticos y de experiencias cotidianas, que adquiere connotación científica toda vez que es recurrente en las transformaciones y tiene resultados efectivos y legitimados por los actores que lo producen y llevan a la práctica. El saber no es propiedad absoluta de los intelectuales y académicos.

De la misma manera, la construcción colectiva del conocimiento debe enfocarse desde la pedagogía crítica a partir de que el saber se desarrolla desde el diálogo y la reflexión colectiva dentro del propio proceso educativo, no en forma individual, sino con el aporte de todos, tomando en cuenta las experiencias diversas de los educandos, orientados por el coordinador.

La pedagogía crítica es un eslabón imprescindible para la construcción de un hombre nuevo constructor de un mundo nuevo, teniendo en cuenta que este hombre es el sujeto principal del proceso de cambio.

A modo de reflexiones generales podríamos decir que el diálogo es elemento articulador de una pedagogía revolucionaria, transformadora, democrática y popular, y además es una base de sostenibilidad para todos los proyectos humanos. Sostenibilidad vista desde el sentido práctico como garantía de preservación, de continuidad, de posibilitar cambios según el contexto histórico, de mantenimiento de tradiciones culturales. Un diálogo que permita relaciones horizontales entre los diferentes grupos, ya sea a nivel micro y macro.

El diálogo se convierte en el punto de encuentro donde se construye conocimiento y se legitima el mismo dentro de la diversidad de realidades en las que se edifica y se rehace necesariamente.

El diálogo es un componente ético y político que supone la igualdad, la fraternidad, la lealtad, el respeto y el compromiso, y que no debe admitir estereotipos preestablecidos que lo limiten y lo trunquen, ni prejuicios relacionados con raza, religión, clase; aunque sí es preciso tener en cuenta estas cuestiones para respetarlas en todos sus sentidos.

El diálogo es un arma noble que educa desde la esencia humana y puede contribuir a hacer realidad las utopías posibles y un mundo mejor.

BIBLIOGRAFÍA

Croce, Benedetto 1966 *El materialismo histórico y la filosofía* (La Habana: Ediciones Revolucionarias).

Freire, Paulo 1977 "La esencia del diálogo" en *Pedagogía del oprimido* (México DF: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1994 *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Gadotti, Moacir 2006 "Pedagogias participativas e qualidade social da educação", mimeo.

Kaplún, Gabriel 2002 "Mapas y Territorios de la participación", mimeo.

Romão, José Eustáquio 2006 "Civilização do oprimido" en <www.paulofreire.org/Biblioteca/coprim.htm> acceso 15 de octubre.

Norma Beatriz López Medero*

ESCUELA CIUDADANA: ESPACIO DE DIÁLOGO ENTRE "LAS PEDAGOGÍAS" DE LA PEDAGOGÍA FREIREANA

INTRODUCCIÓN

Quisiera en este trabajo recuperar parte del legado esperanzador de Paulo Freire: la *escuela ciudadana*, como posibilidad de trazar una cartografía liberadora que se rebele ante una educación excluyente, recuperando la vocación ontológica de *ser más*, abrevando de las potencialidades de una lógica educativa sin adolecer de las limitaciones de *una* lógica escolar, proyectando su accionar mas allá de las fronteras de la escuela.

Creo además que en la *escuela ciudadana* convergen todas sus pedagogías (del oprimido, de la esperanza, de la autonomía, de la pregunta, de la indignación, de la tierra) sin perder coherencia, interactuando dialécticamente.

He de partir por reconocerme en primera instancia afín a la pedagogía crítica[1] que denuncia la escuela como Aparato Ideológico del

* Educando/educador en el curso *Paulo Freire y la pedagogía crítica* de CLACSO. Profesora de educación inicial y de Ciencias de la Educación (UNICEN). Ayudante de primera en la cátedra Pedagogía, Área Fundamentos Teóricos de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Bariloche. Profesora de escuela media de adultos. Coordinadora pedagógica de Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS).

1 Tal como la define Moacir Gadotti en el Capítulo 13 ("Pedagogía crítica") de su *Historia de las ideas pedagógicas* (Gadotti, 1998).

Estado, que admite la existencia de una violencia disfrazada (violencia simbólica), que renuncia a la existencia de una "escuela única", en suma, que destruye la neutralidad de la escuela, que devela su intencionalidad, su potencial legitimizador de diferencias preexistentes. Y que en segunda instancia se enfrenta al fatalismo inmovilizante que implica dar cuenta de su función reproductora, y se permite retomar la contradicción, la ruptura como espacio de lucha, y se contrapone a la fatal eficacia que le asigna el reproductivismo, recuperando la posibilidad de resistir.

Allí es donde Paulo Freire me parece superador, tanto de la teoría de la reproducción como de la resistencia, ya que plantea una estrategia transformadora, a partir de interpelar y organizar esas múltiples resistencias reinstaurando una humanidad perdida. El suyo es un sistema de pensamiento que recupera la interdisciplina, la intersubjetividad, ante un modelo de pensamiento único, monológico, que aniquila las diferencias y protege las desigualdades.

ESCUELA CIUDADANA Y EDUCACIÓN PARA LA SUSTENTABILIDAD

Reconozco como imperativo, por mi pertenencia ecologista, la necesidad de entrelazar lo ecológico con lo educativo, lo político, lo económico y lo social, asumiendo los condicionamientos que plantea el contexto, tales como la feroz globalización, el avance de la revolución tecnológica, la internacionalización de la producción, la expansión de los flujos financieros, los enfrentamientos políticos, étnicos y confesionales, la regionalización/fragmentación que divide entre globalizadores y *globalizados*, centro y *periferia*, Norte y *Sur*; los que mueren por el excesivo consumo de alimentos y los que *mueren de hambre* (Márquez y Yannielo, 2004).

Entonces, para pensar a la *escuela ciudadana* como una educación para la sustentabilidad[2], se debe trabajar en pos de una sociedad equitativa, una *sociedad sustentable*, que sea lograda a través de la participación de las personas, capaz de satisfacer las necesidades de las generaciones de hoy *sin comprometer la capacidad ni las oportunidades de las generaciones futuras*[3]. Es una invitación a trabajar desde una pedagogía de la tierra/ecopedagogía, que nos convoca a asumir y jerarquizar responsabilidades en el cuidado del ambiente, ya que implica revisar las

---

2 Sustentabilidad definida desde la perspectiva enunciada en los *objetivos* de la Agenda 21, ver <http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/spanish/agenda21sptoc.htm> acceso noviembre de 2006.

3 Utilizamos el concepto de educación para la sustentabilidad en vez de educación sustentable, puesto que en él coexisten aspectos sociales y culturales, económicos y tecnológicos, con aspectos políticos y aspectos ambientales o ecológicos (Bilder y López Medero, 2005).

necesidades humanas teniendo como horizonte la humanización de los grandes sectores excluidos y no el consumismo, superando la visión de que es la pobreza la que con sus residuos del subconsumo contamina, pues así se inhibe la posibilidad de percibir críticamente la inscripción en estructuras más amplias de dominación y reproducción.

Las instituciones educativas son producto y productoras de esta *modernidad insustentable*, pero también son espacios de lucha y resistencia, de producción de cultura, de creación y recreación del mundo, e implican toda una opción, luego de reconocer ambas cuestiones: resignarse, o rebelarse recuperando las riendas de la historia.

La globalización y la implementación de políticas neoliberales han generado vaciamientos materiales y simbólicos profundos. Esto representa un condicionamiento a asumir, críticamente, para iniciar la búsqueda de lo posible recortando las distancias hacia lo que hoy aparece ante nosotros como inalcanzable. El desafío de la educación crítica en general, y de una *escuela ciudadana* en particular, debe ser interpelar al Estado para que no abandone la responsabilidad que tiene sobre el espacio público y el cumplimiento de los derechos de sus ciudadanos.

La actual educación, con rasgos fuertemente bancarios/domesticadores, responde a un proyecto "neo-neo"[4], pues concentra en pocos el poder político (neoconservador), además de achicar las prestaciones del aparato estatal (neoliberal), desplazándose de ser el garante de los derechos sociales a ser el garante de las reglas del mercado. Es en este marco en el que finalizó un largo proceso de "falsa descentralización" (pues sólo se ha limitado a transferir la responsabilidad a las provincias sin la asignación de fondos correspondientes), que fragmentó el poder de los sindicatos y gremios y desfinanció los servicios sociales, favoreciendo la privatización y profundizando la desintegración y la exclusión social y, por ende, política.

Un vasto panorama de recorte y saqueo (minería contaminante, papeleras, monocultivo de soja, extranjerización de la tierra, expulsión de comunidades aborígenes por parte de multinacionales o neoterratenientes), que cobra legitimidad en la década del noventa, continúa hasta hoy llevando a grandes sectores de la sociedad civil a la expoliación y el clientelismo, subsidiando la desocupación y vaciando de sentido el ejercicio sustantivo de la ciudadanía.

En el ámbito local, se *ensaya* la realización de la Agenda 21, marginando de la participación popular a la sociedad civil desde la etapa de diagnóstico, monopolizando la información, obstaculizando la gestión

4 Recuperando la lectura en la que Pablo Gentili (1994) hace alusión a un modelo de gestión que combina las ideologías neoconservadora y neoliberal.

compartida y el debate, pese a nuestros reclamos, que por otra parte son devaluados al catalogarnos de *fundamentalistas* y *obstaculizadores*.

Ante el desalentador panorama y la desmovilización de una parte de la sociedad, la indignación va despertando de su letargo a un sector creciente conformado por educadores, desocupados, pueblos originarios, feministas, ecologistas, campesinos, etc. La diversidad de luchas que confluyen reconoce la opresión y la cuestiona en sus múltiples flancos, recuperando la capacidad vincular tan debilitada por el hambre y el individualismo; pero no es fácil acordar acciones, fragmentándose ante el disenso.

Tal vez suene demasiado optimista afirmar que estamos en camino de organizarnos, pero hemos emprendido un arduo proceso de aprendizaje, en encuentros y desencuentros. Una parte de este proceso de organización consiste en la conformación de *círculos de cultura* a partir de las luchas sindicales y varios movimientos de protesta, que nos permitieron reunirnos fuera de la dinámica alienante y deshumanizante, dar cuenta de nuestras múltiples debilidades y encontrar sobre la marcha la fortaleza, *con* otros, *siendo*.

ESCUELA CIUDADANA: ENTRE EL SAQUEO Y LA INDIGNACIÓN

La lucha trasciende ampliamente el reclamo salarial, ya que se trata de educar en condiciones dignas, con educandos/educadores y educadores/educandos haciendo pleno ejercicio de sus derechos, impregnando nuestra práctica educativa de indignación y esperanza activa.

Si bien no estamos en condiciones de generar grandes acuerdos, concordamos en la necesidad de pensar otra educación, que responda a un proyecto de sociedad democrática, justa y solidaria, y creo que, aún sin ponerle un nombre, se orienta a la ya mencionada *escuela ciudadana*, liberadora, abierta a la comunidad, valorada como espacio de producción de cultura popular, de construcción de herramientas que fortalezcan la participación ciudadana crítica y transformadora, dotada de autonomía política y financiera, comprometida con el fortalecimiento y la formación permanente de los trabajadores de la educación.

Se trata de asumir una perspectiva que permita generar posibilidades de debatir y decidir colectivamente el presente y el futuro que queremos. Ello implica un cambio epistemológico y pedagógico, que además debe ser paradigmático y no programático, tal como lo plantea Morin en su participación en el Programa Transdisciplinario de Educación para un Futuro Sostenible de la UNESCO durante los años 1998 y 1999.

Asumir esta perspectiva nos compromete a erigirnos contra el fraccionamiento del conocimiento, negador de la complejidad de lo vivo, de la relación entre el todo y las partes, de la multiplicidad de saberes, de la práctica transformadora de lo "dado", condicionando las miradas y la

acción de los hombres sobre el mundo. Y es a partir de sabernos inacabados, y no determinados, que aflora un débil sentido de la responsabilidad y la solidaridad frente a los otros y al mundo; cimiento necesario para la construcción del conocimiento, a la luz de un paradigma distinto, que rompa con la hegemonía de la racionalidad instrumental y cientificista afín a un modelo de desarrollo unívoco, que aplasta y oculta otros desarrollos y otros desafíos, problemas intrínsecamente humanos.

"Es preciso rechazar el concepto subdesarrollado del desarrollo, que hacía del crecimiento tecnoindustrial la panacea de todo desarrollo antroposocial, y renunciar a la idea mitológica de un progreso irresistible en aumento hasta el infinito" (Morin, 2000: 93).

Derribar mitos y metarrelatos se presenta como una tarea ineludible para quien opte por asumir la responsabilidad política de educar, e implica abrirse a cuestionamientos tales como: ¿la educación moderna *ayuda* a los educandos a descubrir su relación con el mundo? ¿A partir de qué *concepciones sobre* los sujetos, el ambiente y el mundo que habitamos y construimos lo hace? ¿Ofrece posibilidades de cuestionamiento, resignificación, revisión de la dupla *conocimiento/mundo*?

La variedad de respuestas y argumentaciones a dichos cuestionamientos nos permite reintegrar algo de riqueza e incertidumbre al proceso de conocer.

> Si queremos evitar, o empezar a evitar, que nuestra vida transcurra de una manera perversa y estúpida, hay que partir desde el lugar mismo donde se forma el pensamiento, donde los ricos seleccionan y dan informaciones […] Si no nos defendemos contra el plan de estudios impuesto en las escuelas, los periódicos, la radio y la televisión, nuestros pensamientos seguirán siendo nuestros enemigos, por ser los pensamientos del enemigo (Romano, 2002: 85).

ESCUELA CIUDADANA: INTENCIONALIDAD Y CONOCIMIENTO

Resignificar la educación, y con ello la realidad educativa, es un derecho y un deber, que comienzan a ejercerse comprometiéndose con la posibilidad de intervención sobre la realidad; reconociendo la incidencia de variables de índole histórica, política y sociocultural en el proceso educativo; admitiendo que la educación es una práctica social compleja, política e histórica; recuperando la importancia del grupo como facilitador del aprendizaje. Este ejercicio requiere del educador/educando y del educando/educador lo que Carretero (1995) denomina flexibilidad de razonamiento y comprensión narrativa, e implica la pertenencia a un paradigma que reconoce la influencia ideológica, el relativismo, la aceptación de que diferentes enfoques se ciernen sobre sus componentes.

La inclusión de la intencionalidad de sus agentes, que opera a su vez dialécticamente sobre el conocimiento/mundo, hace de este último un objeto dinámico, cuya percepción está sujeta a una "lógica" de "conceptos cambiantes" sin un único significado a lo largo de la historia, y es por ello que "conseguir un contexto en el que interpretar la nueva información es uno de los aspectos que parece presentar más dificultades a los estudiantes" (Carretero, 1995: 38).

Resulta imperativo para encarar este proyecto valorar la *posibilidad de revisar y cambiar*. Se trata de retomar una posición activa ante la realidad que se nos presenta, e implica incorporar al proceso educativo construcciones mentales que posibiliten la revisión y el establecimiento de relaciones que trasciendan la "causa-efecto". Abordar la práctica educativa bajo esta postura epistemológica exige una búsqueda activa, desafiando a la curiosidad a ser cada vez menos ingenua y cada vez más crítica, creando contextos que potencien el desarrollo metacognitivo y el cambio metaconceptual, a partir de buscar el logro consciente del propio aprendizaje y de su actividad cognoscitiva.

En la raíz del planteo pedagógico está lo que también Lehgrand (Sirvent, 1996: 74) denomina el desarrollo de un "hombre de la pregunta", pues para identificar el problema se problematiza y le pregunta constantemente a la realidad, para que de esa manera se "descongele" la cognición y pueda apoyarse en la búsqueda y aplicación de estrategias complejas, ya que se debe tender a promover el desarrollo de procesos reflexivos (Sanjurjo, 2002: 30).

La opción es por una concepción de saber y de vínculo pedagógico que implique al sujeto –tanto el que enseña como el que aprende– en una posición activa de búsqueda compartida de autonomía cognitiva y de construcción de aprendizaje significativo a partir de una relación activa, crítica con el conocimiento.

La necesaria concientización y problematización de nuestro lugar en el mundo como educadores/educandos y como educandos/educadores exige abandonar la posición ingenua y fatalista, y ello constituye el punto de partida para abordar la complejidad en la cual se inserta nuestra práctica. Es de gran utilidad la herramienta conceptual que Adriana Puiggrós (1994) denomina "campo problemático", ya que acepta que se materializan luchas y disputas por el poder, reconociendo a la educación como una construcción de índole histórica, política, social, cultural y económica, sujeta a la necesaria contextualización y posicionamiento ideológico; o bien, como apunta Liliana Sanjurjo (2002: 23): "La enseñanza desde el paradigma crítico, como práctica socialmente construida, contextualizada socio-históricamente, cargada de valores, intenciones, no puede analizarse desde la racionalidad técnica".

ESCUELA CIUDADANA Y DIÁLOGO

La *escuela ciudadana* reconoce el valor de la comunicación en el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que contempla la posibilidad de comunicar no sólo conocimiento sino también un tipo de relación con el conocimiento, con otros, en el mundo.

Existe además la posibilidad de marcar la práctica futura, con lo que cobra mayor importancia el hecho de democratizar la palabra y compartir estrategias para incentivar la cooperación y el intercambio colaborativo. Es a través del diálogo, esencia de las relaciones humanas y democráticas, que se hace al hombre dialógico, crítico, que aprende que el poder de crear, recrear y transformar es un poder propio que en ocasiones le fue restringido o anulado.

Resulta de vital importancia reconocer, asimismo, la relación que existe entre lo cognitivo y lo afectivo, como también la incidencia del aspecto autovalorativo del educando al momento de potenciar el carácter activo y transformador del mismo, recuperando a partir de ello la importancia que asigna Paulo Freire a esos pequeños gestos que conforman la *pedagogicidad* del espacio y las relaciones así como de los silencios oportunos que permiten pensar y recrear el conocimiento. Es una instancia potencial en cuanto a recuperación de la propia capacidad creadora, ya que, ante tanto vacío y asepsia, "abrir el silencio que permita escuchar, escucharse y escuchar lo colectivo, que lleve a la inversión-con-versión-conversación pedagógicas", recupera la importancia del silencio en el espacio de la comunicación, puesto que supone que el acto educativo es esencial, "me permite, por un lado, escuchar el habla comunicante de alguien, como sujeto y no como objeto, procurar entrar en el movimiento interno de su pensamiento, volviéndome lenguaje; por el otro, torna posible a quien habla, realmente comprometido con comunicar y no con hacer comunicados, escuchar la indagación, la duda, la creación de quien escuchó. Fuera de eso, la comunicación perece" (Freire, 1999: 113; Abril et al., 2000).

Lo educativo, tal como lo concibe Paulo Freire, constituye una instancia importante del proceso de formación sociopolítica de la ciudadanía: la educación es un acto político, resulta impensable una práctica pedagógica vacía de significado político, neutra, aséptica.

En este sentido, la pedagogía freireana apuesta a la sustantividad democrática al asumir la dimensión *política y estratégica* de la educación, ya que la democracia (y, en este caso, su tratamiento) no puede agotarse en la enunciación y verbalización de los derechos de las personas: es una libertad *conquistándose*.

La necesidad de sustantividad democrática habla de la existencia de un déficit, o bien, como afirma Atilio Boron, de un cascarón vacío, una forma sin contenido, haciendo referencia a la actualidad, con ciu-

dadanos que viven inmersos en una profunda apatía política y una notoria desmovilización social. Es necesario entonces formar ciudadanía crítica y participativa; y la educación, si bien no todo, algo puede hacer al respecto. Una escuela que se asuma ciudadana debe responder a la exigencia de la participación activa de los sujetos en el proceso educativo, y por tanto formar para la participación en la sociedad, no sólo por una razón de coherencia, sino también porque sólo involucrándonos, haciéndonos preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándonos, es posible conocer; recordemos que "se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recreó, lo que se reinventó y no lo que simplemente se lee y se escucha"[5].

Es necesario además repensar la realidad histórica como un proceso, como un *estar siendo*, captándola como un devenir constante y no como algo estático, rebelándose ante el inmovilismo, trabajando por recuperar la capacidad de significar el mundo.

Debe recuperarse el doble aspecto personal/social que compone la educación, pues esta no concluye en lo individual, sino que siempre debe trascender a lo global, a la dimensión comunitaria. El potencial liberador del diálogo cobra fuerza en el intercambio, en la interacción de los participantes. Ello no significa prescindir de la información ni equivale a afirmar que todo ha de salir del "autodescubrimiento" del grupo.

Cabe aclarar que la información es un momento fundamental del acto del conocimiento, ya que "conocer no es adivinar" y que es preciso preguntarse ¿Cómo? ¿Por qué? ¿En qué contexto? ¿A quién favorece/perjudica? Para establecer una relación autónoma con la información, esta debe responder a una previa problematización y es condición *sine qua non* para ello el compromiso social, político, de ayudarnos y ayudar a superar el "sentimiento aprendido" de inferioridad, y recuperar la confianza en las propias capacidades creativas; aprender está relacionado con la elaboración de una conversación cultural, porque el aprendizaje se realiza de manera situada.

ESCUELA CIUDADANA, CRITICIDAD Y COMPROMISO

Esta escuela se inscribe en una dinámica que permite abrir espacios para la comprensión, la crítica y la búsqueda compartida de estrategias para transformar la realidad opresora. Se trata de una labor que debe ser tejida desde múltiples formas de entender y vivir, desde lo territorial, desde las identidades diversas rediseñando los límites del pensamiento y la acción.

---

5 Afirmaciones vertidas en el contexto del Primer Encuentro Internacional de la Carta de la Tierra en la Perspectiva de la Educación.

Es de vital importancia proponer actividades auténticas, en las que el contenido no esté vacío de sentido político- pedagógico, no presente una escisión entre aspectos macro y micro; promoviendo que la comprensión de la realidad social pueda conquistar mayores niveles de complejidad, de simbolización, y así superar la visión domesticada de sí, tornando evidentes las relaciones de fuerza que enmarcan nuestro quehacer social; poniéndonos en perspectiva. No obstante, para cumplir con estas cuestiones debe intentarse una educación que se nutra de la diversidad, la interdisciplinariedad, y que además trascienda los muros escolares; una escuela que asuma el desafío de formar ciudadanos críticos, creativos, participativos, solidarios, comprometidos con la transformación, que se rebelen ante la injusticia. Es una educación que debe reconocer a la comunicación como un punto central, en la que los medios masivos de comunicación son emergentes, reproductores y en parte productores de la realidad. Estos co-actúan con otras formas de producción y circulación de la información.

> Por consiguiente, saber leer la prensa, la radio y la televisión e Internet es sumamente imprescindible para comprender y utilizar las diferentes formas de expresión, los medios y los códigos para la participación y el cambio social. Ello contribuye a formar sujetos capaces de afrontar y enfrentar con criterios propios y precisos los cambios vertiginosos tecno-comunicacionales y político-económicos en pos de una sociedad más equitativa (Floris y Landivar, 2004).

Ello se proyecta hacia una educación para la comunicación humana, en el marco de la acción comunicativa, para fundamentar la acción de un ciudadano capaz de ser comprometido, responsable, autónomo y crítico con el mundo que lo rodea.

Tal abordaje promueve en los sujetos cognoscentes la disposición a indagar, a cambiar de posición, un proceder analítico-cognitivo con herramientas para la apropiación (acceso y decodificación) y el procesamiento de la información. Así, la criticidad se entiende como:

> La toma de conciencia de los propios valores y cultura (individualmente y como parte de un sector social), de qué y cómo se resignifican a partir de ello los valores y culturas de otros sectores sociales.
>
> La construcción, cada vez más amplia y consciente, de conocimientos que impliquen una formación de criterio y opinión propios para poder evaluar, decidir, discernir, intercambiar, exigir, etc.; que permitan la participación social efectiva e independiente, que faciliten el consenso social.

> El poder identificar, elegir y acceder a diferentes fuentes de información para disponer de información veraz, suficiente, completa. Poder analizar, identificar problemáticas, evaluar, objetar, decidir, actuar y aportar de modo creativo y transformador desde una opinión fundamentada y con un objetivo social.
>
> Comprender el lugar que ocupa lo actitudinal y los valores como parte de la ética en las prácticas y acciones humanas.
>
> La acción comprometida y solidaria con y para otros.
>
> La interpretación y comprensión del sentido social de la información de cualquier discurso/mensaje [y la identificación de] las coincidencias, diferencias y/o contradicciones.
>
> La comprensión del rol como sujeto social dentro de cualquier proceso de comunicación social desde la recepción (Floris y Landivar, 2004).

Por ello, la senda de la "escuela ciudadana" se inicia en el cuestionamiento de lo incuestionable, al dar lugar a lo negado, lo oculto, pues "los mitos de una civilización determinan su mirada y su impulso: su capacidad/incapacidad de ver el mundo y de verse a sí misma, sus opciones de acción" (Páez, 2004), poniendo al descubierto los problemas de índole ideológica, cultural y gnoseológica que condicionan nuestra práctica cotidiana.

RECAPITULANDO...

Pensar/soñar con una escuela ciudadana exige hablar del papel político de la educación, que implica hablar de *ciudadanía* pero ya no en su concepción tradicional (limitada y limitadora) sino ciudadanía en el sentido moderno, como proyecto inconcluso o irrealizado en nuestras sociedades, signadas por la exclusión en sus múltiples facetas: económica, cultural, social, política; integrando ámbitos: local-nacional y planetario.

Insistir en la *politicidad* de nuestras acciones cotidianas, que demanda un proceso educativo que "impregne de sentido las prácticas de la vida cotidiana" (Gutiérrez citado en Abril, 2003); que nos ayude a apreciar críticamente, a buscar en experiencias de otros y también en las propias otra manera de vivir, otra manera de aprender y de aprehender.

Redefinir críticamente el lugar del educador/educando y sus funciones. Ello nos mueve a repensar la educación para una sociedad más justa y democrática, pero debemos atender a premisas (Rigal, 2004) epistemológicas y políticas que asuman: la realidad como totalidad (marco de referencia complejo y dinámico); la contextualización histórica y espacial de la realidad social (permanente articulación entre lo macro

y lo micro institucional); la autonomía relativa de la escuela (existen mediaciones a nivel de escuela y del curriculum que pueden confrontar transformadoramente con las estructuras de poder establecidas).

Revalorizar el papel de los sujetos, los grupos y los movimientos sociales desde el análisis político, rechazando la noción de que la escuela es simplemente un sitio de instrucción. Reconocer que lo pedagógico está atravesado por la negociación cultural que se produce en relación de asimetría. La escuela debe ser vista como potencial productora crítica de sentido, ya que lo pedagógico *no es una mera dimensión* técnico-instrumental de procesos adaptativos sino que, considerando la enseñanza y el aprendizaje como instancias de *producción* colectiva y *negociación* cultural (a través de relaciones dialógicas y circulares), se debe cuestionar constantemente la pertinencia de las estrategias, para evitar la reproducción acrítica, renovando cotidianamente el trabajo existencial de expulsar al opresor que llevamos dentro para crecer en autonomía.

Redimensionar el hecho educativo, resituarlo en un contexto contradictorio, como práctica políticamente intencionada de un proyecto que trasciende las paredes de la escuela y la letra de las reformas escolares.

Reconocer la necesidad de un cambio en educación pero no limitado a ella y la reelaboración del curriculum que supere la inclusión degradada, como un compartimiento estanco más del proyecto educativo de la modernidad.

Diseñar un curriculum (en tanto producto cultural, forma institucionalizada para la constitución de sujetos que es un campo de construcción y disputa) desde una estrategia participativa, interdisciplinaria, multicultural y colaborativa que apueste a la transformación y el reconocimiento de la igualdad en la diversidad.

> No puede ser una pura plantilla o molde que varía según la situación geográfica y las edades de los educandos o los sistemas educativos vigentes, sino que debe abordar la interdisciplinariedad, huir de la compartimentación en la que estamos imbuidos y que dificulta la aprehensión de la globalidad de la realidad y de los problemas reales. La comprensión de la diversidad, y en nuestro caso el rechazo al etnocentrismo occidental o al eurocentrismo que impregna tanto a las ciencias sociales como incluso a las naturales, debe ser un elemento central (Morin, 2000).

En el contexto de una *escuela ciudadana*, que asume que la educación no se limita al edificio escolar, la *educación para la sustentabilidad* debe, *transversalmente*, estimular al ser humano a aprender *del* mundo y no *sobre* el mundo, aprender cómo funciona, cómo son sus relaciones: "alimentar un pensamiento que puede considerar la situación humana, en

la vida, en la tierra, en el mundo, y que pueda afrontar los grandes desafíos de nuestro tiempo" (Morin, 2000: 19). Es decir, incorporarse consciente y activamente en el proceso, para conocer la dinámica de la naturaleza y de la sociedad, a fin de saber actuar de manera acorde con sus necesidades, y no simplemente memorizar información sobre aspectos puntuales del ambiente (Tréllez Solís, 2001).

Comprometerse con la dimensión política colectiva que le da sentido a esta instancia liberadora de recuperar la humanidad y *ser más*. Es una tarea tan faraónica que puede realizarse solamente *con* otros, pues no podemos ni debemos marginar a nadie de la capacidad de significar su propia realidad, como sujetos en proceso de construirse como tales, estableciendo una relación con la naturaleza, con la sociedad y consigo mismos para que el desarrollo sea sustentable en el sentido ya explicitado y conspire contra la administración irresponsable de los recursos por parte de unos y el hambre de otros (Gadotti, 2001).

Apelar a la multiplicidad de lenguajes, enriqueciendo la comunicación, potenciando la expresión, recuperando el valor de lo ético y de lo estético para que al conjugarse nos permitan reconquistar el caudal político que tiene la voz, la palabra del hombre leyendo y escribiendo su mundo, su versión de la historia.

> Mapa del tiempo: Hace unos cuatro mil quinientos millones de años, año más año menos, una estrella enana escupió un planeta, que actualmente responde al nombre de Tierra. Hace unos cuatro mil doscientos millones de años, la primera célula bebió el caldo del mar, y le gustó, y se duplicó para tener a quién convidar el trago. Hace unos cuatro millones y pico de años, la mujer y el hombre, casi monos todavía, se alzaron sobre sus patas y se abrazaron, y por primera vez tuvieron la alegría y el pánico de verse, cara a cara, mientras estaban en eso. Hace unos cuatrocientos cincuenta mil años, la mujer y el hombre frotaron dos piedras y encendieron el primer fuego, que los ayudó a pelear contra el miedo y el frío. Hace unos trescientos mil años, la mujer y el hombre se dijeron las primeras palabras, y creyeron que podían entenderse. Y en eso estamos, todavía, queriendo ser dos, muertos de miedo, muertos de frío, buscando palabras (Galeano, 2004).

BIBLIOGRAFÍA

Abril, David 2003 "Pensar globalmente, actuar localmente..." en Gadotti, Moacir; Gomez, Margarita y Freire, Lutgardes *Lecciones de Paulo*

Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan (Buenos Aires: CLACSO).

Abril, David et al. 2000 "All different, all equal Education Pack" en *Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults* (Bruselas: Consejo de Europa).

Bilder, Marisa y López Medero, Norma 2005 "Educación y sustentabilidad" en *Nuevos enfoques para reformular la escuela media. Reformulación de la reforma educativa rionegrina* (Bariloche: Escuela de Formación Pedagógica y Sindical Marina Vilte-CTERA/UnTER).

Carretero, Mario 1995 *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia* (Buenos Aires: Aique).

Delgado, Marta 2003 "Descentralización educativa: entre una vieja utopía y la cautela" en Gadotti, Moacir; Gomez, Margarita y Freire, Lutgardes *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan* (Buenos Aires: CLACSO).

Floris, Claudia y Landivar, Tomás 2004 *Educación para la comunicación: una necesidad pedagógica del siglo XXI* (Tandil: REUN).

Freire, Paulo 1999 (1996) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (México DF: Siglo XXI).

Gadotti, Moacir 1998 "Pedagogía crítica" en *Historia de las ideas pedagógicas* (San Pablo: Ática).

Gadotti, Moacir 2001 "Pedagogia da terra: ecopedagogia e educaçao sustentável" en Torres, Carlos Alberto (comp.) *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (Buenos Aires: CLACSO).

Galeano, Eduardo 2004 *Bocas del tiempo* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Gentili, Pablo 1994 *Proyecto neoconservador y crisis educativa* (Buenos Aires: Centro Editor de América Latina).

Gutiérrez, Francisco y Prado, Cruz 2002 (2001) *Ecopedagogia i ciutadania planetària* (Valencia: Ediciones del CReC).

Lens, José Luis 2001 *Paulo Freire: su praxis pedagógica como sistema* (Tandil: REUN).

Márquez, María Elisa y Yannielo, Alejandro 2004 "Proyecto Bosque Sur. Construyendo el nuevo paradigma: desde las partes el todo, el saber desde los bordes", mimeo.

Morin, Edgar 1999 *La cabeza bien puesta* (Buenos Aires: Nueva Visión).

Morin, Edgar 2000 (1995) *Introducción al pensamiento complejo* (Barcelona: Gedisa).

Páez, Armando 2004 "Sostenibilidad y límites del pensamiento" en *Revista Theomai*, número especial invierno.

Puiggrós, Adriana 1994 "La educación latinoamericana como campo problemático" en *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana* (Buenos Aires: Aique).

Rigal, Luis 2004 *El sentido de educar* (Buenos Aires: Miño y Dávila).

Romano, Vicente 2002 (1993) *La formación de la mentalidad sumisa* (Madrid: Endymion). En <www.rebelion.org/libroslibres> acceso noviembre de 2006.

Sanjurjo, Liliana 2002 *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula* (Rosario: Homo Sapiens).

Sirvent, María Teresa 1996 "Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste" en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (Buenos Aires: UBA/Miño y Dávila) Año 5, Nº 9.

Tréllez Solís, Eloísa 2001 "Manual de conservación de la biodiversidad y manejo sustentable del Salar del Huasco", Proyecto CHI/01/G36, mimeo.

Andrea Fraga*

LA ESCUELA PÚBLICA COMO EXPRESIÓN DE EDUCACIÓN POPULAR

QUISIERA COMENZAR con una frase que he guardado de una de las lecturas del curso *Paulo Freire y la pedagogía crítica*, y que considero de vital importancia para la posterior comprensión del desarrollo de este texto: "Para los niños de clases dominantes la escuela puede significar continuidad, mientras que para los hijos de la clase dominada el aprendizaje se torna una verdadera conquista" (Freire, 1994).

BREVE RESEÑA HISTÓRICA ACERCA DEL SURGIMIENTO DE LA IDEA DE EDUCACIÓN POPULAR EN ARGENTINA

Algunas ideas sobre la educación popular en Argentina comienzan a vislumbrarse con Domingo Faustino Sarmiento[1], quien sostenía que a la escuela primaria debían concurrir todos los niños sin excepción (claro

* Profesora de Matemáticas, Astronomía e Informática en distintos establecimientos públicos y privados de la provincia de Buenos Aires, desde el año 1996 hasta la fecha. Actualmente cursa la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Quilmes.

1 Político y escritor argentino que en 1868 sucedió a Mitre en la Presidencia de la República. Fomentó las obras públicas y fundó el Observatorio Astronómico de Córdoba y las escuelas Militar y Naval.

que en esa época la expresión *sin excepción* no era acertada, ya que quedaban excluidos de este proyecto los indígenas y los gauchos), mientras que la educación de elite seguiría otra dirección (Sarmiento, 1896).

Otra de las ideas con las que comenzó luego a conocerse la educación popular data de principios del siglo XX, época en la que era entendida como no oficial. Intervenían instituciones que se hacían cargo de las personas que quedaban fuera del sistema educativo oficial y se planteaba como una educación complementaria, dado que para el curriculum de ese entonces los saberes dados en la educación complementaria no hacían a los ejes fundamentales de la escuela común.

Durante el gobierno de Juan Domingo Perón[2] (primer mandato de 1946 a 1952 y segundo mandato de 1952 a 1955), lo popular se convierte en oficial, dado que se funden lo que en esa época era la escuela pública con los contenidos expresados en la enseñanza popular que hasta ese momento, como mencionáramos, no era contenido oficial. Muchos han llamado a esta fusión *politización* de los contenidos, debido a que se notaba una fuerte carga ideológica, tanto en los textos como en la diagramación de los programas escolares. También debe destacarse el crecimiento de la matrícula escolar, especialmente en el nivel medio y superior. Con este cambio se produce una reorganización estructural del sistema educativo y un intento de reorientar la matrícula hacia la enseñanza técnica. Este tipo de enseñanza estaba destinado en particular a los excluidos o expulsados del sistema.

Más tarde, en las décadas del sesenta y setenta, aparece el concepto de la educación popular no como algo complementario, ni como fusión de la escuela pública con la educación no oficial, sino que se la incorpora como diferente a la escuela. Se orienta a la recomposición y el fortalecimiento de la sociedad civil, excluida de los sectores educativos oficiales.

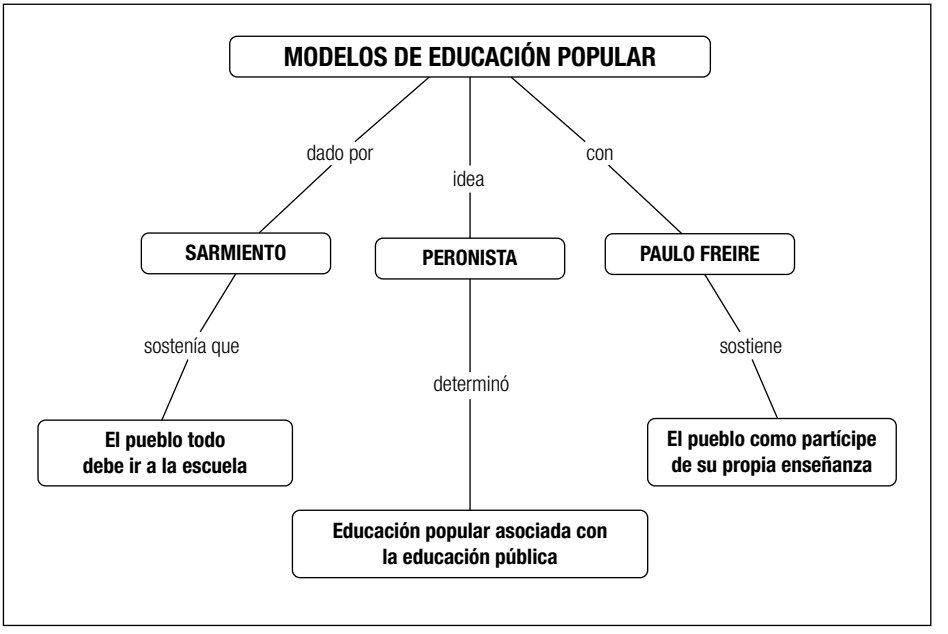
Las ideas y propuestas de Paulo Freire adquieren importancia cuando plantean a la educación popular como la educación del pueblo, en contra de la forma educativa de los sectores dominantes. La esencia de su legado reside en el hacer, por medio de la educación y con el pueblo, *un mundo menos feo, menos malvado, menos deshumano*, viviendo hacia el amor y la esperanza.

Fue durante estos años que en Argentina la escuela común fue entendida como una forma educativa permeable a toda influencia política, social y cultural; y es cuando la educación popular vuelve a estar en disyunción con la educación común oficial.

---

2 General y político argentino, fue elegido presidente de ese país en 1946 y derrocado en 1955. Luego de un exilio de dieciocho años regresa y es elegido nuevamente presidente en 1973.

Es posible afirmar que la educación popular estuvo en movimiento, albergando diferentes concepciones, que pueden verse en el esquema a continuación.



LA ACTUALIDAD EDUCATIVA ARGENTINA DE LOS ÚLTIMOS AÑOS: LA ESCUELA PÚBLICA

La escuela de hoy se divide, principalmente, en privada y estatal, y es aquí donde creo conveniente explicar, a grandes rasgos, cómo es el sistema organizativo de ambas escuelas. La escuela privada es creada por los representantes legales. Estos pueden ser personas con un estudio afín a lo educativo o no; son los dueños económicos de la escuela y se encargan de dirigir la parte administrativa y funcional de la misma. En la parte funcional se encuentra el director, cuya tarea consiste en conducir la parte pedagógica del lugar. Las escuelas privadas se concentran en dos grandes grupos: las que pertenecen a la Dirección de Educación de Gestión Privada (DIEGEP), que se manejan en el ámbito nacional, y las que corresponden a la Dirección Provincial de Gestión Privada (DIPREGEP).

La educación pública, por otra parte, tiene su cargo de mayor jerarquía en el director. Este, a su vez, es supervisado por un inspector zonal que debe controlar el funcionamiento de las escuelas ubicadas en su área de trabajo y volcar sus informes en el Consejo Escolar. Existe un Consejo Escolar en cada partido en los que está dividida la pro-

vincia, que se encarga de evaluar la parte estructural, administrativa y pedagógica de las escuelas (también cumple con otras funciones, pero no es el objetivo del presente artículo ahondar en este tema) e informa finalmente a las autoridades provinciales.

Cada una de estas agrupaciones tiene una organización mucho más profunda, y su explicación podría abarcar varios capítulos más. Pero nos apartaríamos del tema que me convoca.

Entonces, volviendo al tema central, dentro de esta última estructura se encuentra la escuela pública. Es en ella donde se educa a grandes sectores de la República Argentina. Sin embargo, si bien acoge también a la gente más humilde, el sistema educativo en nuestro país está lejos de reducir las desigualdades. Los niños que viven en hogares de bajos ingresos no acceden a una educación de calidad y en general no completan los estudios secundarios.

La propuesta curricular y los planes de estudios mantienen en todas las escuelas un criterio básico, no así los recursos para implementarlos.

Tampoco es igual la cantidad de días de clases que tiene la escuela pública con relación a la privada. Al respecto, podemos referir que en los últimos años se ha registrado una cantidad enorme de paros docentes, provocados por la situación económica que atravesaba el sector de los maestros. Como consecuencia, en muchas provincias argentinas, como por ejemplo Entre Ríos, San Juan y Chubut, en uno de estos años, no se dictaron 50 días de clases, sobre un total de 180. Esto perjudicó muy especialmente a los alumnos que no pueden concurrir a escuelas privadas (muchas de las cuales no se adherían a las huelgas), y cuyo único recurso era la escuela pública. Por lo tanto, la pregunta es la siguiente: ¿Cómo recuperar lo público a través de la educación? ¿Cómo educar a contratiempo? Es en este punto donde entra en juego la estrategia pedagógica del docente para contribuir con la mejora de la calidad educativa, para que los alumnos de sectores humildes no pierdan la partida.

Y es por ello que no podemos dejar de pensar, reflexionar y escribir sobre la educación para el futuro, pero tampoco podemos separarla del presente, dado que ambas están en relación dialéctica y guían la acción pedagógica con los alumnos.

Sin dudas, la actualidad educativa apunta a fortalecer todo lo que se refiere a las individualidades, a que cada uno pueda encontrar su lugar en la sociedad en la que le toca vivir, por medio del desarrollo de sus capacidades intelectuales únicas, que pueda tener sus propias ideas, y esto sin quedar atrapado en las estructuras de pensamiento impuestas.

Nuestra tarea como educadores consiste en trabajar para lograr que también los contenidos sirvan para este propósito; para que, junto al alumno, podamos educar en lo espiritual y también en lo intelectual,

lo que significa luchar contra todos aquellos contratiempos sociales, económicos y culturales.

Como mencionamos anteriormente, en las escuelas públicas, el sistema educativo vigente apunta a fortalecer la educación para que los jóvenes puedan insertarse en sus actividades futuras, pero resulta imposible poder enseñarles a participar, colaborar, despertar el sentimiento de investigación, cuando ello no es vivencia del docente o de la comunidad, vale decir, de nosotros y del entorno social íntimo.

Esto último también forma parte de otro grave problema que enfrenta la escuela hoy, y que necesita ser problematizado: el entorno social íntimo del alumno, y muchas veces del profesor, encuentra ausencia de condiciones sociales o económicas, motivo para que jóvenes y profesores tengan falencias gravísimas en diferentes aspectos, en especial emocionales, ante la ausencia de referentes válidos.

La ausencia de estos referentes internos/externos se siente particularmente en la conducta y relaciones, que a su vez interfieren en el aprendizaje cotidiano del alumno, del profesor y de la propia institución. Estos, al buscar este referente fuera de su ámbito, esperan que la escuela se los proporcione y funcione como lugar de contención. La escuela pública ha intentado proveer soluciones a tales carencias por medio de la fragmentación y ampliación del empleo docente, que dejaría así de ser sólo el docente para cumplir con ciertas funciones que no le corresponden. Poco a poco, y explícitamente, el alumno y el docente han perdido el sentido de pertenencia. Es entonces cuando la vulnerabilidad deja paso a otras situaciones, innovaciones y culturas ajenas, que se adoptan, o mejor dicho se imponen, y que hacen que el desarraigo sea aún mayor. Es allí que la frase de Freire "nadie se hace local a partir de lo universal" cobra sentido.

Y es esta la escuela pública que tenemos hoy en Argentina, llena de falencias, pero llena de personas, de sueños de docentes y alumnos, que no hacen otra cosa que pensar en mejorar la situación y contribuir, desde el lugar que ocupa cada uno. Lo popular en el sentido freireano se hace imprescindible.

LA EDUCACIÓN POPULAR EN LA ESCUELA PÚBLICA

> Una nación que aspira a la emancipación supone ciudadanos conscientes de sus derechos y con voluntad de organizarse y luchar por defenderlos. La escuela debe transformarse en un espacio social donde los niños y adolescentes se formen desde muy pequeños en prácticas de autonomía, organización y participación activa en la concreción de sus derechos (Suteba, 2006).

La escuela como espacio ciudadano es un lugar de socialización, en el que pueden generarse condiciones favorables para el aprendizaje. Contribuye a que hombres y mujeres asuman su identidad cultural y a que, siendo ciudadanos con conocimiento de todos sus derechos y deberes, reconozcan situaciones-límites que les permitan la formación ética, trabajar cuestiones de violencia, de pobreza, de elite, de conciencia, y que les enseñen a vivir en comunidad valorando la problematización, la libertad, la autonomía y el respeto mutuo dentro de la convivencia democrática. Por esos motivos, es preciso trabajar por una escuela pública popular, gratuita, obligatoria y laica.

Es responsabilidad de la comunidad y de los gobiernos afrontar este desafío cuando la crisis llegue a su punto máximo. Ninguna máquina, por perfecta que sea, puede reemplazar la calidez y contención que brinda la escuela pública popular.

Como se ha mencionado, la escuela pública aparece como el espacio democrático para viabilizar la educación popular, pero lo que se vuelve imprescindible es la participación del pueblo para que la escuela deje de ser, en cierta manera, expulsiva para adentro o para afuera, justamente con los sectores populares.

La escuela pública popular, por ser ciudadana, puede ser la principal herramienta que la democracia debe permitir para que las personas se emancipen en libertad.

BIBLIOGRAFÍA

Cano Alcázar, José Antonio 2003 "Educar en y para la libertad" en *Contexto Educativo* (Buenos Aires) Año IV, Nº 21.

Freire, Paulo 1993 *Pedagogía de la esperanza* (México DF: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1994 *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Gadotti, Moacir 1999 *Educación popular en América Latina. Aspectos históricos y perspectivas* (México DF: Siglo XXI).

Pineau, Pablo 2001 "Educación popular" en *La educación en nuestras manos* (Buenos Aires: Suteba) Nº 64.

Ronconi, Lucas 2002 "Efecto económico del sindicalismo: el caso de la educación en Argentina" (Buenos Aires: Centro de Estudios para el Desarrollo Institucional) Documento Nº 79.

Sarmiento, Domingo Faustino 1896 *De la educación popular* (Buenos Aires: A. Belin Sarmiento).

Suteba 2006 *La educación en nuestras manos* (Buenos Aires: Suteba) Nº 76.

María Belén Cevallos*

FORMACIÓN DE TÉCNICAS Y TÉCNICOS DEL CAMPO UNA PROPUESTA FREIREANA

INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como propósito realizar una reflexión inicial desde la perspectiva de la pedagogía crítica y dejar planteados algunos desafíos de la formación de personas adultas y en especial de las que trabajan en el campo ecuatoriano.

Como pretexto para lograrlo, relato una experiencia concreta educativa con la que colaboro desde hace varios años. Se trata del Sistema de Capacitación para el Manejo de los Recursos Naturales (CAMAREN). He tomado como base para ello la consulta bibliográfica y mi propia experiencia laboral.

EL PAÍS EN EL QUE HABITAMOS

Porque soy un ser en el mundo y con él tengo, no un trozo inmediato del "soporte", sino que tengo

* Comunicadora Social. Técnica en Desarrollo Local del Instituto de Estudios Ecuatorianos. Ha coordinado el curso de Desarrollo Local con Énfasis en la Gestión de los Recursos Naturales. Ha trabajado en el Sistema de Capacitación en el Manejo Sostenible de los Recursos Naturales (CAMAREN) como técnica del área de capacitación.

mi mundo más inmediato y particular: la calle,
el barrio, la ciudad, el país, el "quintal" de la casa
donde nací, aprendí a andar y hablar, donde recibí
mis primeros sustos, mis primeros miedos.

Paulo Freire, 1997

Ecuador, situado en la mitad del mundo, es un país relativamente pequeño. Tiene 256.370 km^2. Gran parte de su territorio está ocupado por la selva amazónica. Tiene una región costera, una montañosa donde los Andes se levantan (y donde se encuentra Quito, su capital, capitaneada por el volcán Pichincha y desde la cual es posible ver gran parte de la cordillera) y la Amazonia. En ese espacio convivimos 12.156.608 de hombres y mujeres: mestizos, indios, negros (SIISE, 2001).

Seis millones de ecuatorianos y ecuatorianas son personas adultas y apenas el 18% tiene instrucción superior. En el campo, sólo el 6% de la población ha podido estudiar en la universidad. Cuatro millones de personas en el país viven en la extrema pobreza y, de esos cuatro, casi tres son de las zonas rurales.

El campo, el espacio en el que viven casi cinco millones de ecuatorianos, donde se producen los alimentos para todos, donde están el petróleo y el agua, es a su vez el lugar donde se encarnan las inequidades. El campo es también un lugar vivo, un lugar donde la cultura se crea y se recrea; es un espacio de resistencia. Es en el campo donde viven los protagonistas del movimiento social más importante que tiene el país: la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador.

Ecuador está organizado en veintidós provincias. Cada una de ellas tiene un Consejo Provincial, tradicionalmente encargado de realizar obras de infraestructura básica en las zonas rurales (caminos, casas comunales, etc.). Las provincias se dividen en cantones y cada cantón tiene su alcaldía. Estas también están a cargo de las obras de infraestructura, aunque muchas alcaldías y consejos provinciales –sobre todo aquellos en los que las autoridades pertenecen al movimiento indígena o a partidos de izquierda– están asumiendo nuevas responsabilidades y retos en salud, educación y producción.

EL CONSORCIO CAMAREN Y SUS CURSOS DIRIGIDOS A TÉCNICOS Y TÉCNICAS DEL CAMPO: DESARROLLO LOCAL CON ÉNFASIS EN LA GESTIÓN DE LOS RECURSOS NATURALES

En 1996, un grupo de instituciones públicas y privadas forman el consorcio CAMAREN para impulsar un sistema de capacitación para téc-

nicos y técnicas del campo que superara, tanto en contenidos como en la propuesta pedagógica, al extensionismo[1].

Se plantea entonces trabajar en seis ejes temáticos, cada uno de los cuales constituye un curso: agroforestería, agua para consumo humano, manejo de suelos, manejo de páramos, riego andino y desarrollo local.

La propuesta metodológica de los cursos CAMAREN se dibuja del siguiente modo: partir de la experiencia, reflexionar sobre ella y volver a la práctica para transformar la realidad.

Teniendo siempre la realidad y la práctica como principio de formación, en el sistema CAMAREN se han hecho esfuerzos para sistematizar las experiencias de vida de los técnicos y técnicas del campo, a través de la recopilación de las fichas de *capitalización* de experiencias, en las que los participantes de los cursos escriben sus experiencias en el campo para compartirlas y ponerlas en *valor*. Muchas de esas experiencias hacen referencia a conocimientos ancestrales. "El diálogo respetuoso de saberes constituye la esencia de la verdadera participación, que es intercambio, interaprendizaje, y no imposición de los que saben sobre los que no saben" (Cardona, 1998).

El Sistema CAMAREN intenta superar la transmisión de conocimientos como eje educativo; se esfuerza por trabajar de manera más profunda y problematizadora la realidad del campo ecuatoriano y la situación de los recursos naturales.

Los cursos CAMAREN procuran poner en práctica principios como la democratización del conocimiento, el diálogo de saberes, la formación desde la práctica, el respeto a las formas de aprender de las personas adultas, la necesidad de mediar los conocimientos.

Los cursos son semipresenciales, de entre cinco y siete meses de duración, y en cada mes se trabaja un módulo temático. Un módulo comprende la asistencia a una semana presencial, la lectura de un libro y la realización de un trabajo.

Durante la semana presencial, los participantes se concentran en algún lugar del país que permita reflexionar sobre el tema que se

---

1 A fines de los años cincuenta, Estados Unidos, como parte de sus programas de ayuda, trasladó al campo latinoamericano el paquete tecnológico (mecanización, genética, industria agroquímica) desarrollado en las universidades, institutos de investigación y empresas privadas norteamericanas. Para hacerlo, utilizó como estrategia el *extensionismo*. Se instalaban parcelas demostrativas en las que se aplicaba el paquete tecnológico (tractores, semillas mejoradas, fertilizantes) y se demostraba su eficiencia a los campesinos. El extensionismo fue fuertemente criticado por Paulo Freire. Dicho procedimiento constituyó el modo en que los técnicos y técnicas del campo se relacionaron con los campesinos. Este tipo de relación aún forma parte de la capacitación que los técnicos hacen en el campo ecuatoriano (Cevallos y Gazzotti, 2003).

abordará. Así, por ejemplo, en uno de los cursos, para trabajar temas como democracia, participación y conflictos alrededor de los recursos naturales, el curso se realiza en el Cantón Cotacachi. En este cantón, desde hace varios años, funciona una Asamblea Cantonal que decide el plan de trabajo del municipio y el presupuesto. Además, a través de su Comisión de Medio Ambiente, la Asamblea lidera la lucha contra una empresa minera canadiense que opera en la zona. Los participantes pueden conversar con los dirigentes de la Asamblea y conocer de cerca el conflicto ambiental. Luego los capacitadores desarrollan su tema (partiendo siempre de la experiencia que los participantes acaban de conocer) y les plantean actividades. Cada participante tiene además la obligación de leer un texto modular y realizar un trabajo de aplicación y/o reflexión sobre lo estudiado.

Los cursos tienen un sistema de evaluación tanto de aspectos del proceso mismo de formación como de aprendizajes. Al finalizar, los participantes reciben un certificado de aprobación otorgado por CAMAREN.

¿QUIÉNES SON LAS PERSONAS QUE SE FORMAN EN LOS CURSOS CAMAREN?

En los cursos para técnicos y técnicas del campo se forman profesionales hombres y mujeres de todo el país, vinculados al trabajo en el campo: agrónomos, ingenieros forestales, biólogos, antropólogos, abogados, entre otros. Hay un grupo de personas que no tienen formación superior que trabajan en gobiernos locales o al interior de organizaciones populares y campesinas. Uno de los requisitos para postularse a los cursos es que quienes participen estén vinculados a un espacio laboral que les permita *aplicar* lo aprendido.

Existe en Ecuador la necesidad de formación de profesionales y técnicos del campo que han salido de la universidad. La universidad pública ecuatoriana, al igual que todo el sistema educativo, está en crisis. La universidad pública se ha alejado de la realidad, y en sus aulas se reproduce lo que Paulo Freire llama educación bancaria. Una educación que se basa en la retórica, en la transmisión de conocimientos, la acriticidad, la carencia de reflexión, que se encuentra atrapada en el corporativismo. Se trata además de una universidad excluyente, a la que sólo un pequeño porcentaje de la población puede acceder, como las cifras antes mencionadas lo indican.

Muchos de estos profesionales trabajan como técnicos y técnicas del campo para organizaciones populares, organizaciones no gubernamentales e instituciones del sector público. Hay además un importante porcentaje de personas que, si bien no han realizado estudios universitarios, desarrollan su actividad laboral alrededor del apoyo técnico de quienes viven en el campo, en su mayoría oprimidos.

LOS CAPACITADORES Y LAS CAPACITADORAS DE LOS CURSOS

Para pensar y proponer los contenidos de los cursos CAMAREN, se convoca a una mesa de trabajo a instituciones y personas que trabajan en torno a estas temáticas. Ese equipo organiza los contenidos curriculares, define qué materiales deben escribirse y quiénes pueden ser capacitadores. Alrededor del 30% de los capacitadores y capacitadoras han participado en cursos o talleres de formación de formadores. Hay un esfuerzo por incorporar a estudiantes del curso como capacitadores.

Esta contextualización permite, según veremos a continuación, algunas reflexiones y desafíos a partir de la lectura de Paulo Freire.

REFLEXIONES Y DESAFÍOS

> *La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la práctica, con su transformación, y 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 proceso permanente de liberación.*
>
> Paulo Freire, 1996

Los cursos no nacen de la nada, sino de una rica experiencia nacional en educación popular, en las campañas de alfabetización promovidas por Monseñor Leónidas Proaño, en el propio legado de Paulo Freire. En algún momento de la historia, y después de la caída del Muro de Berlín en 1989, también este rico pensamiento y desafío pedagógico decae. La educación popular entra en un franco desprestigio, y es confundida con prácticas para pobres, poco serias, ligeras en sus planteamientos. Educación popular, en los años noventa, era sinónimo de dinámicas de grupo. Decae también en todo el país el debate pedagógico, incluso al interior de una de las más grandes conquistas del movimiento indígena ecuatoriano: la educación intercultural bilingüe.

Es necesario, entonces, volver a colocar en debate el paradigma de la pedagogía del oprimido, de la educación popular, de la pedagogía crítica en los espacios de formación que promovemos; generar espacios de formación como espacios de resistencia y de construcción de otro mundo; inscribir los procesos de formación de técnicos y técnicas del campo en un proyecto mayor transformador, emancipador, liberador, teniendo como principio el saber acumulado por los y las participantes del curso.

Se ha intentado que los contenidos que se trabajan durante los cursos CAMAREN tengan una corriente de pensamiento crítico. Sin embargo, es necesario profundizar la reflexión sobre la formación misma, desarrollar una línea de pensamiento crítico pedagógico, una pedagogía de técnicos y técnicas del campo, elaborada con ellos y no para ellos.

Dado que los programas de formación van dirigidos a profesionales, empleados, líderes, es decir, a las personas que cotidianamente están junto a los oprimidos, es inexcusable que se trabaje a fondo alrededor del sujeto de la opresión. Vale decir, trabajar alrededor de la perspectiva del oprimido, asumir al oprimido políticamente como "factor de propulsión para la construcción de la esperanza y de la utopía, en la búsqueda incansable de ser más" (Romão, 2006: 5). Es necesario pensar cómo se asumen los técnicos y técnicas del campo en relación con la resistencia, con la liberación de los oprimidos. Y cómo, desde los cursos de formación, con una perspectiva pedagógica crítica, se plantea esa relación técnicos/oprimidos.

En una reunión de evaluación de uno de los cursos CAMAREN, ex participantes señalaban que allí habían encontrado una mirada reflexiva sobre la realidad del país, sobre la historia de exclusión, sobre lo insostenible que resulta el capitalismo desde la perspectiva de los recursos naturales (hambriento de petróleo), sobre el mercado, etc., pero que es necesario trabajar alrededor de las salidas, del futuro. Mirar el presente como inexorable y el futuro como ya pronto se acerca más a una práctica bancaria que a una práctica liberadora de educación. Sin futuro, sin la construcción de la humanización de los seres, sin la perspectiva de la liberación, sin el "inédito viable", no podemos hablar de pedagogía crítica. Se trata entonces de una tarea, de un desafío, la incorporación de la esperanza, de la "convicción de que el cambio es posible" (Freire, 2005: 74). El debate sobre el desarrollo local y los recursos naturales debe conducirnos también a la lucha por alcanzar la libertad, la humanización, a trabajar por el "inédito viable" al "estar siendo"; sin ello, no podemos construir la pedagogía crítica.

Varios cursos trabajan bajo la perspectiva de lo local. Si bien esta apuesta por lo local se reflexiona desde la perspectiva del desarrollo y la problemática de los recursos naturales, también es importante colocarla desde la práctica pedagógica. Desde la apuesta local para desarrollar procesos de formación, una pedagogía de lo local. Y ese es justamente un reto, la reflexión y la acción pedagógica en el espacio local y cómo esta reflexión y esta práctica pedagógica se inscriben en un proyecto mayor regional, nacional.

Asumiendo al Estado como un espacio contradictorio, de "acumulación y de legitimación" (Gadotti, s/f: 3), es importante comenzar a crear lazos de colaboración entre iniciativas de formación de las organi-

zaciones no gubernamentales, de las organizaciones sociales y el Estado (desde los resquicios que este permite). Asimismo, es necesario crear mayores vínculos y enlaces entre el trabajo de las organizaciones no gubernamentales y el de los movimientos sociales; sabiendo, además, que la tarea de la emancipación está en manos de los hombres y mujeres oprimidos organizados.

En el ámbito del trabajo con los formadores, es preciso profundizar en torno al conocimiento de las condiciones de vida de las personas que estamos formando. Las capacitadoras y capacitadores de los cursos tendrán no sólo un conocimiento intelectual sino un conocimiento profundo de las personas con quienes van a trabajar, respetando su cultura, su manera de ver el mundo.

> En este sentido, debemos ir detrás de la ciencia del oprimido, de la música del oprimido, de la literatura del oprimido, etc., no apenas por generosidad y compromiso político con los "desarropados del mundo", más también, por clarividencia epistemológica y necesidad ontológica de realización de nuestra humanidad (Romão, 2006: 5).

Es necesario establecer puentes de diálogo y comunicación entre los saberes de los educandos y los saberes de los educadores, rompiendo así el antagonismo educador/educando. Se debe trabajar con los formadores el paradigma de la educación popular emancipadora y reflexionar profundamente, con ellos y ellas, alrededor de su mediación como educadores populares.

El diálogo de saberes es uno de los fundamentos de los cursos CAMAREN. Sin embargo, resulta difícil ponerlo en práctica en el aula. Una pista importante para hacerlo se encuentra en el aporte de Paulo Freire en relación con este tema: la necesidad del paso de la curiosidad ingenua con la que llegan los educandos a la curiosidad epistemológica.

> En la diferencia y en la "distancia" entre la ingenuidad y la crítica, entre el saber hecho de pura experiencia y el que resulta de los procedimientos metódicos rigurosos, no hay para mí una ruptura, sino una superación. La superación y no la ruptura se da en la medida en que la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad, al contrario, al continuar siendo curiosidad, se hace crítica. Al hacerse crítica, al volverse entonces, me permito repetir, curiosidad epistemológica "vigorizándose" metódicamente en su aproximación al objeto, connota sus hallazgos de mayor exactitud (Freire, 2005: 32).

El diálogo y la interlocución de los *seres que intercambian sus voces* (como los define Daniel Prieto) deben ser el eje de relación entre educa-

dores y educandos. En el aula, cuando se empiezan a trabajar los temas y contenidos, muchos educadores llamados progresistas continúan teniendo prácticas bancarias, enseñando como ellos aprendieron, repitiendo, transfiriendo conocimientos a personas "con cabezas vacías".

Esas prácticas son contradictorias en un espacio de formación que se asume popular, crítico, emancipador, que reconsidera temas como el género y la diversidad cultural. En los cursos propuestos desde CAMAREN ha sido difícil impulsar la participación de las mujeres, entre otras razones porque ellas deben dejar su casa y su familia una semana al mes. Es preciso repensar la modalidad, teniendo como principio la equidad en la participación de hombres y mujeres. Asimismo, el género debe atravesar toda la propuesta de formación. Otro tema-eje de la formación es el de la interculturalidad. Debe comenzar a responderse: ¿Cómo trabajar con grupos interculturales? ¿Cómo los formadores se acercan al habla popular, al idioma, a las prácticas de los sectores con los que se trabaja?

A medida que el sistema de formación ha venido funcionando, existen varias demandas de anclar los cursos a procesos formales de educación (universidades, colegios agropecuarios, etc.). Es necesario pensar despacio acerca de ese anclaje y profundizar en el derecho que tienen las personas que no pueden acceder a la universidad (porque no han terminado el bachillerato) a continuar formándose. La formación es un derecho y una necesidad de toda la vida y debe defenderse; además está el derecho a la existencia de sistemas de capacitación por fuera de las universidades. La universidad no es el único espacio donde la formación es posible.

Los cursos CAMAREN se implementaron en 1996. Diez años más tarde, la lucha por la soberanía de los recursos naturales es estratégica. Aunque en Ecuador se llevaron a cabo dos reformas agrarias (en 1968 y en 1973), la tierra sigue estando en pocas manos y por lo tanto la movilización por ella continúa vigente. Impulsar el trabajo sobre estos dos ejes de contenidos es vital para pensar otro mundo. Es necesario, entonces, problematizar en torno de la tenencia de la tierra y las acciones que posibiliten un futuro con equidad; revisar los contenidos a enseñar, teniendo como horizonte justamente la soberanía sobre el agua, los páramos, la selva, la biodiversidad. Enfrentar el vasallaje que nos quieren imponer, a través de las agendas incluidas en las agencias de cooperación y que esconden planes privatizadores de los recursos naturales, planes saqueadores. Es impostergable posicionar la posibilidad de otro mundo que no sea el capitalismo, que promueva nuevas formas de economía, de organización social y de solidaridad que coloquen el profundo amor entre los seres humanos como eje de relación y organización del mundo.

BIBLIOGRAFÍA

Cardona, A. 1998 *Principios, métodos y técnicas de capacitación para el manejo de los recursos naturales* (Quito: CAMAREN).

Cevallos, María Belén y Gazzotti, Laura 2003 *Aportes a la educación entre personas adultas* (Quito: CAMAREN).

Freire, Paulo 1996 *Pedagogía del oprimido* (México DF: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1997 *A la sombra de este árbol* (Barcelona: El Roure).

Freire, Paulo 2005 *Pedagogía de la autonomía* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Gadotti, Moacir s/f "Educação popular na América Latina: aspectos históricos y perspectivas", mimeo.

SIISE 2001 *Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador* (Quito: Ministerio del Frente Social).

Romão, José Eustáquio 2006 "La cultura como expresión de clase social", mimeo.

Anabel Rieiro*

REPENSANDO LA PEDAGOGÍA CRÍTICA A PARTIR DE LAS UNIDADES PRODUCTIVAS RECUPERADAS POR SUS TRABAJADORES EN URUGUAY

ESTE TRABAJO SE PROPONE aportar elementos de discusión acerca de la pedagogía crítica en Uruguay desde una preocupación por la construcción de ciudadanía en contextos de alta vulnerabilidad y fragmentación social. Para ello, se partirá del análisis específico de las unidades productivas recuperadas (autogestionadas o cogestionadas) por sus trabajadores[1], examinando las potencialidades y limitantes en los procesos de democratización tanto en sus relaciones sociopolíticas internas como a través de su relacionamiento con la universidad.

* Socióloga. Docente e Investigadora en la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República Oriental del Uruguay. Educadora del proyecto de Incubadora Universitaria de emprendimientos asociativos y cooperativos populares (Servicio de Extensión Universitaria).

1 He investigado el fenómeno de las unidades productivas recuperadas por sus trabajadores como becaria junior del concurso *Transformaciones en el mundo del trabajo: efectos socioeconómicos y culturales en América Latina y el Caribe* (2005) del Programa de Becas CLACSO-Asdi.

¿POR QUÉ DESDE LA RECUPERACIÓN DEL TRABAJO?

A los que estimen que efectivamente en nuestra sociedad el trabajo está enfermo, el mejor remedio no es hacer un duelo prematuro.

Robert Castel

En Uruguay, la transformación que devino luego de tres décadas de la implantación de un modelo de desarrollo basado en una lógica neoliberal no fue la reducción de los asalariados, sino que se ha afectado la condición misma salarial trayendo como resultado el desempleo masivo y la precarización de las situaciones de trabajo (Olesker, 2001).

Considerando al trabajo como soporte privilegiado de inscripción en la estructura social y participación en redes de sociabilidad, la mayor informalización y desempleo estructural han generado una fractura en el tejido social que se traduce para ciertos sectores sociales en una constante frustración ante la búsqueda de identidad, participación e integración social.

Ante esta vertiginosa sensación de inseguridad experimentada por los trabajadores, se propone estudiar la reconstrucción de la cohesión político-social a partir del análisis de grupos que, frente a situaciones cercanas de disociación generadas por el cierre del lugar de su trabajo, deciden emprender una acción colectiva desde la cual recuperar, mantener, exigir y reapropiarse no sólo de su trabajo sino también –en algunos casos– del fruto de sus ganancias.

El cierre del lugar de trabajo genera una situación radical de urgencia material y desesperación que podría significar el pasaje de la resignación individual a una "indignación colectiva" capaz de canalizarse en un proyecto de esperanza.

Romão propone comprender el impulso de la acción proveniente de la conciencia humana sobre la propia incompletitud, lo que actuaría como elemento catalizador de insatisfacción y propulsión para la construcción de la esperanza y utopía (Romão, 2006).

Si bien la estructura social condiciona, no determina a los individuos, quienes son capaces de emprender acciones con el objetivo de escapar a formar parte de la gran masa de desempleados. Esta función del trabajo como lazo social, creemos, puede ser una potente herramienta en la construcción de ciudadanía, dado que "activa" la pasividad de ciertos individuos, quienes a partir de la urgencia material comienzan a exigir su inclusión y participación en las decisiones políticas que los afectan directamente, requisito indispensable para cualquier proyecto democrático que se plantee a la ciudadanía como ejercicio práctico y no sólo derecho abstracto.

¿Qué rol juegan en este proceso la universidad y la pedagogía crítica? Esta será la pregunta que guiará nuestro trabajo.

DE LO REAL A LO UTÓPICO, Y NO VICEVERSA

Ella está en el horizonte...
me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos.
Camino diez pasos y el horizonte
se corre diez pasos más allá.
Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré...
¿Para qué sirve la utopía?
Para eso sirve... para caminar.

Fernando Birri

Revisando la amplia bibliografía sobre los procesos de recuperación del trabajo a través de la acción de los trabajadores, se encuentran enfoques que los proponen como *vanguardias* o *islas socialistas* que llevarán al fin del capitalismo.

Partiendo de un nivel teórico-ideal, la propuesta de poder producir *sin patrones* ha encontrado un amplio desarrollo en el ámbito académico. Dichos antecedentes podrían clasificarse en dos tendencias fundamentales.

- Los que parten de un enfoque teórico-idealista, realizando investigaciones hermenéuticas que no *dialogan* con los propios actores y sus prácticas arribando a conclusiones tautológicas. Dichos resultados no pocas veces han generado un cierto rechazo por parte de los trabajadores, por no sentirse –ni ser– parte de dichas construcciones, lo que finalmente termina *bloqueando* ciertas búsquedas y transformaciones por parte de los propios actores sociales que se sienten lejanos a lo que se dice de ellos.

- Los que basados en un enfoque teórico-idealista se encuentran con una realidad contradictoria que los *decepciona* y por lo tanto, buscando la crítica comprometida con la académica y no con un proyecto ético-político, acusan a los nuevos emprendimientos de no ser *revolucionarios*.

Partiendo de la subjetividad de los trabajadores, se encuentra que el cierre de su lugar de trabajo es sentido como una inercia sin freno a la des-afiliación. La incomprensión de este comienzo en el proceso de autogestión generado por una necesidad muy concreta de mantenerse en la esfera laboral, más que del ideal de trabajar sin patrón, puede producir análisis con un contenido político reaccionario, reproduciendo

relaciones de opresión a través de los universitarios que contribuyen a la deslegitimación y culpabilización de las víctimas de un sistema social.

Respecto de estas aproximaciones al objeto de estudio podrían hacerse interesantes contribuciones desde la pedagogía crítica, retomando la propuesta de Suchodolski, que polariza y contrasta históricamente entre la pedagogía que enfatiza cómo debería ser el hombre (concepción idealista) o cómo es el hombre (concepción materialista) (Suchodolski, 1972).

Partiendo de una concepción materialista, encontramos que la posición de las unidades recuperadas es *defensiva* –ante la ofensiva del capital; si bien su acción puede jaquear la propiedad privada, no se dirige *contra* esta, sino *a pesar* de esta. Ante la escalofriante realidad que lo rodea, el primer objetivo del trabajador es *mantener* su fuente de trabajo. El trabajar "sin patrón" no se enmarca en principio en una búsqueda principista, ni es producto de un triunfo de la clase trabajadora frente al capital, sino que constituye una última alternativa; como dice Pablo Guerra, *el último manotazo del ahogado* para resistir de los que frente al cierre de la empresa en la que trabajan experimentan una expulsión del sistema de trabajo formal como condena a corporizar el desempleo y la marginalidad (Guerra et al., 2004).

Los investigadores/educadores deben comprometerse con la situación desde una comprensión de sujetos históricos que *están siendo* (desde un punto de inflexión en lo que experimentan como pasaje de la esfera del trabajo formal a la exclusión) y no desde definiciones basadas en un *deber ser*. Sólo así se podrá construir conocimiento desde la dialoguicidad y el compromiso con un proyecto ético-político, donde investigadores/educadores deben rigurosamente aportar a la objetivación de la realidad con el fin de transformarla y no simplemente describirla y adaptarla a las condiciones existentes.

Paulo Freire propone que "la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría-Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo" (Freire, 1997: 1).

Se propone buscar la objetividad dialogando y siendo parte de la realidad –siempre contradictoria– que se intenta comprender para mirar el horizonte hacia donde queremos caminar, en búsqueda de mayor coherencia; no se trata en cambio de partir de un horizonte teórico-ideal (que invisibiliza nuestras propias contradicciones entre teoría y práctica) para ver dónde estamos (o, lo que es peor, dónde *están*). Dicha distancia (que parte desde un horizonte-teórico), a pesar de un paso acelerado, no varía y puede al fin paralizar lo vital y real que se construye caminando.

EL LARGO CAMINO EN BÚSQUEDA DE LA AUTONOMÍA POPULAR

Paradójicamente, la sociología libera al liberar de la ilusión de la libertad, o, más exactamente, de la creencia mal ubicada en las libertades ilusorias. La libertad no es algo dado, sino una conquista…

Pierre Bourdieu

Moacir Gadotti (2006: 1) propone una diferenciación entre los siguientes términos:

- autogestión y participación, en donde la primera busca la transformación mientras que la segunda significa engancharse en una actividad ya existente, con su propia estructura y finalidad;
- autogestión y cogestión, en donde la primera hace referencia a una dirección propia mientras que la segunda significaría la dirección conjunta, manteniendo una misma estructura jerárquica.

Partiendo de la mencionada diferenciación, encontramos varias limitantes en los procesos estudiados, que desde su única condición de proyectos autogestionados no garantizan mayor autonomía, entendiendo a la autonomía como "capacidad de decidir, dirigir, controlar, y autogobernarse" (Gadotti, 2006: 7).

Los proyectos de autogestión productiva, en su búsqueda por la transformación, deben enfrentarse tanto a límites desde la objetividad de las estructuras sociales como desde la subjetividad de las estructuras mentales. Se identifican dos problemas fundamentales frente a las categorizaciones anteriormente expuestas.

- Por un lado, algunos proyectos de autogestión pueden ser interpretados, más que como transformadores, como lugares desde donde generar una participación en la estructura del mercado existente. Desde el enfrentamiento con las leyes del mercado –que se hace inevitable para conseguir materia prima, capital de giro ,y colocar sus productos o servicios–, en muchos casos se encuentran nuevos mecanismos para englobar las nuevas formas de organización dentro de cadenas mercantiles mayores, inclusive radicalizando la lógica capitalista a través de la mayor desprotección y precarización laboral de los trabajadores de la unidad productiva. Un ejemplo claro lo constituyen los proyectos que trabajan *à façon*[2], que, ante la falta de

2 El trabajo *à façon* se define cuando el capitalista les otorga la materia prima necesaria para la producción y luego se encarga de la comercialización del producto final. Así, el

capital y materia prima, radicalizan su condición de dependientes respecto a la lógica y los vaivenes del mercado.

- Por otro lado, en varios de los proyectos autogestionados se encuentran estructuras jerárquicas que no se diferencian en gran medida de la cogestión. Encontramos el peligro de reproducción de las estructuras de explotación al interior de los proyectos de autogestión, a través de un camino de rejerarquización entre los propios trabajadores que reproducen la estructura anterior. Es decir, la lógica jerárquica ya no sería impuesta por un patrón o inversor, sino a través del reposicionamiento de los trabajadores con una inercia de la cultura empresarial anterior que tienden a conservar por tenerla internalizada a través de sus prácticas cotidianas.

Estas limitantes encontradas a la hora de alcanzar la autonomía desde las clases populares por medio de la autogestión pueden ofrecer un suelo fructífero en la búsqueda de favorecer el camino y pasaje propuestos por Paulo Freire, desde la curiosidad ingenua a la epistemología crítica.

A partir de estos casos, se propone aportar elementos al debate más amplio de la pedagogía crítica en lo que respecta a la generación y construcción de ciudadanía en contextos vulnerables. Se plantea analizar esta pedagogía, no desde el aula, sino desde el propio lugar de trabajo de sectores vulnerados.

El taylorismo, al igual que la educación bancaria, aísla, cosifica a los individuos, los priva de su creatividad. En la educación bancaria, la violencia se instaura a través de la creencia de los que poseen y los que no poseen el conocimiento; en el modelo de producción taylorista, la violencia se instaura a través de los que poseen y los que no poseen los medios de producción, diferenciación que a su vez habilita a nivel simbólico la dominación de unos sobre otros.

En este sentido, la autonomía, al igual que la democracia y la coherencia, es una búsqueda y una construcción constante a la que nunca se arriba cabalmente.

> La humanidad no progresa lentamente, de combate en combate, hasta una reciprocidad universal en la que las reglas sustituirán para siempre a la guerra; instala cada una de estas violencias en un sistema de reglas y va así de dominación en dominación (Foucault, 1981: 17).

---

emprendimiento queda dependiente del empresario, quien se beneficia con el trabajo de los trabajadores sin tener que cumplir con los derechos salariales que le implicaría contratarlos directamente, derechos obtenidos a través del movimiento sindical.

Pero como cada proceso de dominación también genera resistencias, la búsqueda por la autonomía es un proceso siempre inconcluso. Es allí donde redunda la importancia de la pedagogía crítica, entendida como la construcción de conocimiento que permita comprendernos, comprendiendo nuestro entorno para accionar sobre nuevos principios de realidad.

¿CÓMO ALCANZAR AUTONOMÍA EN CONTEXTOS VULNERABLES?

Desde varios programas políticos uruguayos, se ha propuesto la autogestión de las clases populares como manera de garantizar un movimiento emergente a través de la experiencia cotidiana capaz de constituirse como colectivo, generando espacios de inclusión, solidaridad y participación ciudadana.

Por otro lado, se acusa a la autogestión de servir, en algunos casos, para fragmentar y desestructurar al movimiento de trabajadores, agudizando su vulnerabilidad y la precariedad en sus condiciones laborales. ¿A qué se deben visiones tan divergentes?

Sería ingenuo pensar que a través de la autogestión popular podrían combatirse la pobreza y la creciente fragmentación social, sin atacar paralelamente las causas más profundas que las generan.

La búsqueda de autonomía popular no puede ser comprendida fuera de las relaciones de opresión de índole más general; de lo contrario, puede transformarse en mayor fragmentación dificultando la situación de los oprimidos, a quienes por no saber (o mejor dicho, no poder) aprovechar los nuevos espacios de participación se los puede llegar a culpabilizar por su situación.

La autonomía sólo puede comprenderse dentro de las relaciones sociales de clases planteadas en una sociedad, tanto en su dimensión objetiva (condicionamientos externos) como subjetiva (internalización de los códigos que habilitan la opresión).

LUCHA DE CLASES Y ESFERA PRODUCTIVA

Para volver al ejemplo de las unidades recuperadas por sus trabajadores en Uruguay, observamos que al nivel de las relaciones sociales más amplias el sector empresarial ha intentado limitar la autonomía de las unidades productivas recuperadas de dos maneras.

- Rechazo ante la derogación, a través del Poder Ejecutivo, del decreto 514 firmado en 1966, que habilitaba a la policía a desalojar empresas ocupadas por sus trabajadores mediando únicamente el pedido por parte de la patronal. La derogación delega en el Poder Judicial la decisión sobre la legalidad de las ocupaciones o su levantamiento por cuenta de la fuerza policial. El sector

empresarial mostró su preocupación por la decisión aduciendo que el Estado alejaría de esta forma las inversiones, advirtiendo acerca de un *vacío legal* e invocando el *derecho a la propiedad* y *derecho a trabajar* que todos tenemos. Se logra implantar un *miedo* a través de una ideología particularista que se presenta como universal.

- Rechazo y lucha para que los proyectos de recuperación del trabajo por parte de los trabajadores no sean *protegidos* por el Estado, aduciendo la *igualdad de competencia* y necesidad de proyectos eficientes y productivos en el país, que deberían alcanzar su autonomía independientemente.

La matriz liberal logra instalarse mediante la imposición de una *idea* de *independencia y autonomía* de los individuos, homogeneidad que no se encuentra en la realidad. Para algunos, la individualidad se convierte en anomia, ya que no existe la cohesión social sin una mínima situación de protección que garantice condiciones mínimas para el desarrollo de las capacidades humanas.

Robert Castel (1997) sostiene que en nuestros tiempos existe un "individualismo positivo", pero también uno negativo que se define en términos de falta (falta de consideración, seguridad, bienes seguros y vínculos estables).

Es decir, se da una uniformidad de derechos y espacios de participación en los que se inspira el proyecto de descentralización, pero existen contextos en los que los individuos cuentan con recursos para poder aprovecharlos, y otros contextos en los que predeciblemente ello no ocurre. No se puede (o por lo menos no se debería) pedir el mismo grado de organización a individuos que durante toda su vida estuvieron ocupando lugares de opresión.

Dicha discusión se plantea ante el problema fundamental de la falta de capital de giro, decisivo en el momento de reapertura, en el que es preciso financiar la reconexión de los servicios básicos (gas, luz, teléfono, agua), arreglar la maquinaria, comprar la materia prima, entre otros.

Los trabajadores de las empresas recuperadas están mayormente *condicionados*, y, si bien no están *determinados*, se necesitan políticas integrales que propicien y brinden mayores incentivos en estos lugares, no para generar relaciones de dependencia, sino para garantizar mínimas condiciones desde donde impulsar un proyecto autónomo. De lo contrario, obtendremos mayor fragmentación que resultará en una "polarización entre quienes puedan asociar el individualismo y la independencia, porque su posición social está asegurada, por un lado, y por el otro, quienes lleven su individualidad como una cruz, porque ella significa falta de vínculos y ausencia de protecciones" (Castel, 1997: 477).

El proyecto ético-político que busca mayor igualdad no se logra tratando a todos "como" iguales, sino comprendiendo las diferencias e injusticias en las relaciones sociales, actuando en beneficio de los más desfavorecidos para disminuirlas. Los derechos civiles deben estar acompañados de derechos sociales que garanticen las condiciones para poder ejercerlos.

La riqueza de las unidades recuperadas no consiste tan sólo en su *productividad*, sino en su carácter de mecanismo de inclusión social; por lo tanto, la importancia reside en un lugar desde donde construir ciudadanía y garantizar la participación de los más desfavorecidos. Para ello, la educación ciudadana debe fortalecer los proyectos sociales en su carácter popular e histórico, desde donde podrán constituirse fuerzas instituyentes de una sociedad nueva.

INTERNALIZACIÓN DE LOS CÓDIGOS DE OPRESIÓN

Las relaciones de clase no sólo se conforman a través de la diferenciación entre propietarios y no propietarios de los medios de producción, sino que se consolidan en relaciones autoritarias al nivel de estructuras mentales e ideologías particulares.

De esta manera, se encuentra que en algunas unidades recuperadas por sus trabajadores se pueden reproducir relaciones de dominación a través de la incorporación de los códigos que permiten la opresión.

Este proceso ocurre básicamente a través de la rejerarquización de estructuras organizativas autoritarias por parte de los propios trabajadores, o en el momento de la contratación de nuevos trabajadores, contra quienes se reproduce la lógica anterior, invirtiendo los términos de la contradicción, situándose ahora en un lugar que les permite reproducir la estructura contra otros.

Hace más de tres décadas, Freire (2000b: 63) advirtió acerca de esta "atracción irresistible" de los oprimidos por el opresor y la imitación de sus patrones de vida, como aspiración a "ocupar su lugar".

En la relación opresor/oprimido está la mediación de la situación de opresión. El oprimido, en su impulso y movimiento transformador, puede tomar dos caminos: o busca pasar a la posición dominante, llegando eventualmente a intentar derrotar y sustituir al opresor, o lucha para cambiar la situación de opresión (Romão, 2006 : 6).

El aporte de Pierre Bourdieu se vuelve esencial para comprender la naturaleza muchas veces no consciente que lleva a la reproducción de estos procesos.

> Las estrategias de reproducción engendradas por las disposiciones a la reproducción inherentes al *habitus* pueden duplicarse en estrategias conscientes, individuales y a veces colectivas,

> que, estando casi siempre inspiradas por la crisis del modo de reproducción establecido, no contribuyen necesariamente a la realización de los fines que persiguen (Bourdieu, 2002: 7).

LA UNIVERSIDAD Y LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

En primer lugar, encontramos que los trabajadores vienen de una cultura empresarial que para lograr dominarlos los aísla entre sí, diseñándoles una tarea prescripta a la que deben adaptarse acríticamente, sin incorporarlos como individuos reflexivos. La división entre el pensar y el hacer ancla a nivel simbólico la explotación que se da en el nivel material.

De esta manera, si la relación entre la universidad y estos emprendimientos se plantea a través de la acción antidialógica que diferencia entre el pensar y el hacer, indefectiblemente contribuirá a reproducir viejas estructuras de silenciamiento y opresión.

Para romper con la inercia cultural empresarial anterior que los divide y oprime, se vuelve necesario retomar desde la universidad a Paulo Freire, quien propone desarrollar un liderazgo como esfuerzo de unión de los oprimidos entre sí y de estos con los educadores –en nuestro caso, universitarios– para lograr la liberación a través de una praxis transformadora conjunta (Freire, 2000b: 226).

En este sentido, el aporte que puede hacerse desde la universidad parece basarse en la esfera cultural, contribuyendo a la objetivación de las relaciones de opresión a través de las cuales se conforman espacios y luchas de poder específicas, pero también reflexionando sobre las propias prácticas.

Freire sostiene que la unión de los trabajadores sólo podrá darse por medio de una acción cultural a través de la cual conozcan el *por qué* y el *cómo* de su "adherencia" a la realidad que les da un conocimiento falso de sí mismos y de ella (Freire, 2000b: 228). Para decirlo con categorías de Bourdieu, es necesario definir las luchas de poder que se dan dentro del campo del emprendimiento productivo objetivando el habitus específico que poseen los trabajadores y los patrones, adquiridos a través de sus prácticas cotidianas, a lo largo de su experiencia histórica, pero –agregaremos– con el fin de transformarlas.

De esta manera, el rol de la universidad podría ser contribuir a transformar la realidad promoviendo la coherencia entre la palabra y el acto, siendo parte del trabajo creador.

La recuperación del trabajo a través de la autogestión de los trabajadores habilita un potencial crítico y reflexivo hacia las creencias objetivadas sobre las cuales descansan la estructura social y la lógica del capital, sólo si lo que se recupera es el trabajo y no las relaciones de opresión que alienan a los sujetos en un tipo de organización taylorista.

Si los trabajadores son capaces de entenderse y definirse como tales, a partir de un proyecto colectivo donde *no se necesita* de los patrones ni capitalistas, logran una autonomía en el nivel simbólico –que siempre es relativa a la coyuntura histórica– que crea un mito universalista capaz de cuestionar y desnaturalizar los supuestos en los que se basa la polarización del capital, cuestionando así también su hegemonía y creando un nuevo principio de realidad.

A esta altura, es necesario recordar que la recuperación de unidades productivas por sus trabajadores surge como una acción colectiva inspirada no tanto en fines solidario-políticos de clase sino en fines estratégicos. Ante el cierre de la empresa para la que trabajan, y en un contexto de crisis económica generalizada en el que se hace difícil –si no imposible– la reinserción de los trabajadores en nuevos lugares de trabajo, la reapertura y recuperación se orientan a generar una actividad desde la cual permitir su reproducción material.

Que dicha acción se transforme en un proceso en el que se renueve el saber simbólico-cultural y se desprendan acciones orientadas al entendimiento –construcción de una identidad colectiva– no es una cuestión automática, sino un *proceso* estrictamente pedagógico que se construye intersubjetivamente.

Retomando las categorías de Jürgen Habermas en su teoría de la acción comunicativa, se podrían interpretar estas iniciativas como una reacción racional de ciertos colectivos en riesgo de exclusión, que exigen su inclusión al sistema formal de trabajo con el fin estratégico de lograr su reproducción material (Habermas, 1999).

Pero esta sociedad funcionalmente diferenciada a la que se integran es una sociedad descentrada, basada en una lógica autorregulada del capital que se complejiza instrumentalizando y colonizando el mundo de vida de los sujetos, quienes se ven empujados al entorno o *periferia*.

Sin embargo, las reuniones y asambleas permanentes a partir de las cuales comienzan a activarse y coordinarse acciones colectivas para la recuperación del trabajo y la autogestión también pueden significar una instancia de defensa de la razón del mundo de vida, que permita rearticular una voluntad común formada intersubjetivamente, mediante la razón lingüísticamente materializada.

A partir del análisis de las condiciones necesarias del entendimiento, se desarrolla la idea de intersubjetividad no menguada que posibilitaría un entendimiento no coercitivo, como la identidad de un individuo capaz de entenderse consigo mismo sin violencia. Intersubjetividad apoyada en el principio libre y reconocimiento recíproco (Habermas, 1990: 187).

Si bien la teoría de la acción comunicativa ha sido criticada como una construcción altamente sistémica, se cree que a través del concepto

de racionalización del mundo de vida pueden incorporarse la acción y la praxis transformadora desde una perspectiva crítica.

La individuación (reconocimiento del *alter ego* que proporciona una identidad propia y colectiva) por vía de ciertos mecanismos de socialización en instancias comunes que se dan entre los trabajadores de las unidades recuperadas (generalmente bajo el fin de tomar decisiones con fines estratégico-comerciales) podría significar un mecanismo de resistencia a las relaciones de dominación que se habilitan a través del aislamiento individualizante.

REFLEXIONES SOBRE MI PROPIA EXPERIENCIA COMO DOCENTE/INVESTIGADORA

Viendo los rostros, los testimonios, los cuerpos, los espacios de resistencia en los que los trabajadores se atrincheran para resistir al desempleo, dado lo esenciales que resultaban dichos intercambios tanto en el ámbito vital como profesional, muchas veces sentía la necesidad de "transferir" dichas charlas al aula universitaria.

Al hacerlo, buscaba incentivar y desafiar a los alumnos en sus búsquedas y su formación tanto profesional como integral y moral (fomentando el *impulso del corazón*); sin embargo, siguiendo la propuesta freireana de que no es hablando *del* pueblo que los individuos aprenden sino *con* el pueblo mismo[3], creo que pueden plantearse grandes desafíos para nuestra universidad. La concientización no sólo es conocimiento o reconocimiento, sino opción, decisión y compromiso que se adquiere en el tránsito de la curiosidad académica a una solidaridad concreta.

Así lo expresa un trabajador entrevistado, representante de FUNSA (unidad recuperada), al hablar de los intelectuales:

> Hay muchos que hablan de las empresas recuperadas y jamás nunca estuvieron en una […] hay muchos que nosotros los invitamos que vinieran […] nos estuvimos muriendo de hambre ahí afuera y es lo que yo te digo, la vecina pasaba y nos traía un pancito, los compañeros iban al mercado a manguear pa' comer, y acá muchos de los que ahora salen a hablar de las empresas recuperadas no estuvieron.

Creo que esto ejemplifica cómo los universitarios aún no hemos entendido que el conocimiento y el aprendizaje no se generan de una vez para siempre, sino en diálogo. Los hallazgos se esterilizan si pierden su papel central en el proceso de objetivación.

---

3 "Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión" (Freire, 2000b: 35).

Los cientistas sociales debemos comprender que el conocimiento se genera en un proceso activo de coparticipación entre distintos tipos de saberes. Sin embargo, la producción académica sufre de un "narcisismo" que desvaloriza el conocimiento local a favor del conocimiento académico. El rechazo a explicitar compromisos y marcos de referencia que se verifica en el ámbito académico forma parte de esta "cultura erudita" que bloquea la búsqueda de coherencia en la práctica, al plantearse como un proceso objetivo-neutro y racional-abstracto.

Esta lógica es la que garantiza la reproducción y *educación* de la aceptación del sometimiento (en la que se basa nuestra sociedad polarizante y excluyente) por parte de los educadores. Al respecto, el aporte de Bourdieu y Passeron (2001) resulta central para entender la reproducción del sistema desde la objetividad de las estructuras sociales, pero también en la subjetividad de las estructuras mentales. Desde el plano simbólico-político es que se hace relevante reflexionar en el espacio educacional, ya que los educadores basan sus prácticas pedagógicas en concepciones y construcciones arbitrarias de la realidad burguesa, las que, al ser interiorizadas, dejan de ser problematizadas por los profesores y personal jerárquico de los centros educativos, los que terminan reproduciendo dicha *doxa*.

Al institucionalizarse la autoridad pedagógica en la educación, se institucionaliza el autoritarismo sobre el individuo, que a lo largo de su vida se le impondrá bajo distintos nombres: político, patrón, etc. La libertad quedaría así bloqueada ante el sometimiento al que se ve *forzado* el alumno.

Investigar sobre los espacios de conflicto y contradicción, abriendo una posibilidad de resistencia y oposición a través de la acción por parte de los oprimidos, parece central a la hora de enseñar, ya que desde estos espacios –que serían algo así como un *síntoma* de malestar social– podrían surgir las prácticas pedagógicas que apunten a la transformación de los sujetos y las estructuras de las que hacen parte[4].

Esta cierta *esperanza* en los procesos pedagógicos se vuelve especialmente relevante en las sociedades dependientes que muchas veces han perpetuado la colonización experimentada en la historia de su territorio. Se han implementado planes y metodologías de estudios basados en una visión eurocéntrica que garantiza su reproducción a través de la asimilación de los explotados a la mentalidad del colonizador, facilitando el sometimiento de sus comunidades a estructuras del orden mundial actual, que es visto como inevitable, único y –lo peor– superior.

---

4 "Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo" (Freire, 1997).

LA INVESTIGACIÓN RIGUROSA, COMPROMETIDA Y DIALÓGICA HABILITA EL POTENCIAL CRÍTICO

Si los intelectuales han buscado en nuestros contextos nuevas identidades políticas de resistencia a través de las agrupaciones de diferencias posmodernistas y no en las diferencias de clase socioeconómica, es porque su posición en una de ellas les impide objetivar la generalidad, o porque los antecedentes académicos con los que *se forma y autogestiona* su producción intelectual han provenido de Europa y Estados Unidos –por lo tanto, de la visión de los intelectuales en esa parte del mundo.

El estudio acerca de las nuevas formas de subjetividad se vuelve hoy urgente en la búsqueda de mayor justicia social, para lo que se precisa tener claras las raíces y no las consecuencias de la lógica del capital, que se expande ahora también a la esfera de la cultura.

El profundo compromiso de clase con los más oprimidos constituye un proyecto ético-político desde el cual generar con nuestros educandos –alumnos– una ruptura desde la *pedagogía de la indignación*. Aquí se encuentra la inevitable tensión entre la educación y la política, entre las relaciones sociopolíticas y las prácticas pedagógicas.

La única manera de conocer es dialogando; dialogando, uno forma parte de las relaciones sociales que estudia y por lo tanto de su principio estructurante: lo político.

Negar o neutralizar cierto contenido parcial como *no político* es un gesto político por excelencia. Como afirmaba Freire, "nuestra utopía, nuestra sana insanidad es la creación de un mundo en que el poder se asiente en la ética de tal manera que, sin ella, se arruine y no sobreviva" (Freire, 2000b: 131).

Las instituciones académicas aún hacen eco de esta *pasividad agresiva* –modo *interpasivo* habitual de nuestra participación en la vida socioideológica– que mantenemos activa para garantizar que nada ocurra (Žižek, 2005: 200).

Desde la pedagogía crítica, se sostiene que no resulta suficiente entender y dictar a través de una realidad educativa, sino que es preciso transformar dicha realidad, democratizando los lugares educativos y la sociedad a través de una praxis compartida.

Aceptar que el proceso por el cual conocemos nuestra realidad está perturbando efectivamente las relaciones de poder existentes es comprometerse a denunciar dicha violencia implícita que descansa sobre la *suspensión política de la ética*. Dicha ruptura, canalizada a través de una educación libertadora, propone a través de la práctica dialógica un *proceso* de conocimiento propio, lógico, intelectual que busca la coherencia, solidaridad y esperanza también en el plano afectivo-social, oponiéndose radicalmente a todo tipo de dominación.

BIBLIOGRAFÍA

Arendt, Hannah 1981 *La condición humana* (Río de Janeiro: Forense).

Bourdieu, Pierre 1999 (1993) *La miseria del mundo* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).

Bourdieu, Pierre 2002 "Estrategias de reproducción y modos de dominación" en *Colección Pedagógica Universitaria*, Nº 37-38, enero-junio/julio-diciembre.

Bourdieu, Pierre 2003 (1983) *Campo de poder y campo intelectual* (Buenos Aires: Quadrata).

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude 2001 (1970) *La reproducción* (Valencia: Popular).

Castel, Robert 1997 *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado* (Buenos Aires: Paidós).

Castel, Robert 2004 (1997) *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* (Buenos Aires: Manantial).

Fajn, Gabriel 2003 *Fábricas y empresas recuperadas*. *Protesta social, autogestión y rupturas en la subjetividad* (Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación/Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos).

Foucault, Michel 1981 *Microfísica del poder* (San Pablo: Graal).

Freire, Paulo 1987 *Aprendendo com a própria história* (Río de Janeiro: Paz e Terra).

Freire, Paulo 1993 *Pedagogía de la esperanza* (México DF: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1997 *Pedagogía de la autonomía* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Freire, Paulo 2000a *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (San Pablo: UNESP).

Freire, Paulo 2000b (1970) *Pedagogía del oprimido* (Madrid: Siglo XXI).

Gadotti, Moacir 1998 *História das idéias pedagógicas* (San Pablo: Ática).

Gadotti, Moacir 2000 *Perspectivas atuais da educação* (Porto Alegre: Artes Médicas).

Gadotti, Moacir 2006 "Educação popular na América Latina: aspectos históricos e perspectivas", mimeo.

Gadotti, Moacir; Gomez, Margarita y Freire, Lutgardes 2003 *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan* (Buenos Aires: CLACSO).

Giroux, Henry 1999 *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação* (Porto Alegre: Artes Médicas).

Giroux, Henry A. 1997 *Os professores como intelectuais*: *rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (Porto Alegre: Artes Médicas).

Guerra, Pablo; Amorín, Carlos y Martí, Juan Pablo (eds.) 2004 *Empresas recuperadas: entre la reflexión y la práctica* (Montevideo: Instituto Goethe/Nordan-Comunidad).

Habermas, Jürgen 1981 "New social movements" en *Telos*, Nº 49.

Habermas, Jürgen 1990 *Pensamiento post metafísico* (México DF: Taurus).

Habermas, Jürgen 1999 *Teoría de la acción comunicativa* (Madrid: Taurus).

Magnani, Esteban 2003 *El cambio silencioso. Empresas y fábricas recuperadas por los trabajadores en la Argentina* (Buenos Aires: Prometeo).

Mendy, Mariana 2004 "Empresas recuperadas por los trabajadores: ¿empresas nuevas?" en Massera, Emma Julia (coord.) *Trabajo e innovación en Uruguay* (Montevideo: Trilce).

Olesker, Daniel 2001 *Crecimiento y exclusión. Nacimiento consolidación y crisis del modelo de acumulación capitalista en Uruguay (1968-2000)* (Montevideo: Trilce).

Rebón, Julián 2004 *Desobedeciendo al desempleo. La experiencia de las empresas recuperadas* (Buenos Aires: Picaso/La Rosa Blindada).

Romão, José Eustáquio 2006 "Civilização do oprimido" en <www.paulofreire.org/Biblioteca/coprim.htm> acceso 15 de septiembre.

Suchodolski, Bogdan 1972 *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas* (Lisboa: Livros Horizontes).

Torres, Carlos Alberto 2001 *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (Buenos Aires: CLACSO).

Žižek, Slavoj 2001 *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política* (Buenos Aires: Paidós).

Žižek, Slavoj 2005 *La suspensión política de la ética* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).

Guadalupe Juárez Ramírez*

LOS CÍRCULOS DE CULTURA: UNA POSIBILIDAD PARA DIALOGAR Y CONSTRUIR SABERES DOCENTES

Enseñar exige conciencia de ser sujetos inacabados, por lo que siempre se deberá estar atento para continuar construyéndose como sujeto histórico.

Paulo Freire

SI PARTIMOS DE LA NECESIDAD de enfrentar las condiciones actuales de existencia con la mira y el deseo de que se instaure un sistema social humano, entonces habrá que reconocer la urgencia de armar pautas de acción que organicen la fuerza en curso y planteen alternativas sociales viables para quebrantar la enajenación imperante, lejos de considerar que la única posibilidad es el determinismo. En algunos países, como en México, por ejemplo, el determinismo es planteado a través de la ideología del *neoliberalismo*, que para muchos/as se presenta como la única opción. Esta pretende imponerse como ideología insuperable,

* Profesora de Educación Primaria. Licenciada en Educación y Magíster en Educación. Alumna del curso de formación a distancia *Paulo Freire y la pedagogía crítica* (Campus Virtual de CLACSO). Docente del Programa de Licenciatura en Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (UPN-H). Asesora Técnica Pedagógica en el Programa Nacional de Actualización y Capacitación de Maestros en Servicio (ProNAP), Centro de Maestros-Pachuca, México.

como *única* postura hegemónica. Cobra pertinencia entonces recuperar el inmenso legado de liberación que Paulo Freire ofrece; urge releer sus planteamientos, reflexiones, conceptos y categorías que ayuden a resignificar la realidad, y en especial la realidad educativa, en la que estamos inmersos.

Pensar en la *pedagogía de la existencia* nos permite reconocer que la vida, como lo plantea Suchodolski, es el aspecto actual de la construcción del futuro; por lo que es invitación a la acción y la participación (Suchodolski, 1972). Así entonces tendremos que ser capaces de organizar actividades concretas y viables, dentro de nuestras posibilidades y condiciones de existencia, con miras a lograr un futuro diferente. En el presente trabajo, se plantea la posibilidad de impulsar los *círculos de cultura*, como resultado de las reflexiones que propició el curso *Paulo Freire y la pedagogía crítica*. Considero que es posible impulsar y establecer espacios de reflexión, análisis y crítica entre los docentes y, en un momento posterior, seguramente con los alumnos; de modo que se puedan aprender, construir y reconstruir saberes que ayuden a enfrentar de manera significativa la práctica docente.

EL CONTEXTO EDUCATIVO COMO ESPACIO DE ACTUACIÓN

Mi historia laboral está ligada al ámbito educativo desde hace más de treinta años. Soy profesora de educación primaria, actualmente trabajo en un programa de actualización de docentes y en la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, en México, lo cual me posibilita relacionarme tanto con docentes en servicio como con jóvenes alumnos. A través de este trayecto profesional y de mis reflexiones en torno a los procesos educativos, considero que existe la necesidad de impulsar un trabajo colegiado y formativo en los propios centros de trabajo. Estimo que es factible y necesario impulsarlo a través de la instauración de círculos de cultura, en los cuales los participantes podamos reconstruir y resignificar nuestro quehacer docente. Hablo en plural, porque me queda claro que es sólo a partir del diálogo con el otro y con los otros que se podrá trabajar e impulsar los cambios necesarios.

Freire señala la importancia y el derecho que cada sujeto tiene a pronunciar su propia palabra.

> La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es *pronunciar* el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna *problematizando* a los sujetos *pronunciantes,* exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento* (Freire, 2005: 106; énfasis en el original).

Así, entonces, es precisamente el diálogo lo que posibilitará superar la incomunicación y aislamiento que, en la práctica, vivimos muchos de los docentes. Nos permitirá transgredir el contexto de silencio y enajenación que es parte de las condiciones actuales en las que estamos inmersos.

Algo de lo mucho que me inquieta son las condiciones de la educación en general, y la enseñanza pública es una de mis preocupaciones más acuciantes; ello me lleva a reflexionar en torno a lo que sucede al interior de las escuelas y las aulas. En estas, se tienden a priorizar aprendizajes memorísticos, triviales, en muchos casos alejados de las necesidades de los alumnos, y por lo tanto poco o nada significativos; aprendizajes sin sentido, que son retenidos en la memoria a corto plazo, que serán olvidados semanas después. Centro mi atención en el quehacer docente. Somos nosotros, los y las profesoras, quienes jugamos un papel importante en la formación de los sujetos, y tenemos una gran responsabilidad. La educación es el medio a través del cual se posibilita el trasponer los ideales universales y sociales para la vida. Es a partir de la modificación de nuestras concepciones, saberes, prácticas y actitudes –que son manifestaciones de nuestro pensamiento, sueños y deseos– que se podrá inculcar en las generaciones jóvenes el proyecto de sujeto y de sociedad que se necesita, para construir una *sociedad humana*.

Las prácticas educativas actuales en su gran mayoría coadyuvan al logro de sujetos *cosificados*, lo cual genera y da continuidad a actitudes de sumisión, indiferencia y/o repulsión hacia los procesos educativos, generados por las prácticas escolares enmarcadas en diversas posturas teóricas, principalmente las que surgen de docentes que asumen una posición deshumanizante y enajenante. Ante esta realidad, se plantea como prioritario construir un nuevo ambiente educativo y modificar en particular la pedagogía. Estas se perciben como alternativas que pueden contribuir a transformar las formas de enseñanza y de aprendizaje. Por ello, se hace preciso centrar la atención en los sujetos encargados de la educación escolarizada: los docentes.

Así, entonces, la educación actual debe atender no sólo a la enseñanza y el aprendizaje de contenidos y saberes conceptuales y procedimentales, sino especialmente a la formación social de los educandos, la conformación de sentimientos, de la moral, que se vuelve imprescindible para que el individuo sepa cómo actuar, qué decisiones adecuadas tomar cuando se le presenten conflictos interiores, de tal forma que la alianza entre las actividades pedagógicas y las actividades sociales sea la que promueva una participación propositiva, creativa y dinámica de la juventud. Vale decir, atender a la formación actitudinal de los educandos. Por ello, es posible y necesario recuperar los aportes de ambas corrientes pedagógicas –la *esencialista* y la *existencialista*– para recons-

truir una pedagogía que posea las características que posibiliten la construcción de un presente y un futuro distintos, que se nutra de la realidad actual para fundar concepciones y métodos educativos que promuevan una educación que apoye el proceso de vida de los sujetos en sociedad.

Si la educación brinda una posibilidad de incidir en la conformación de los sujetos, resulta urgente poner atención en la relación que se establece en ella; es esta relación, cuyo soporte es el vínculo epistémico que la integra, y que sostiene la conexión entre el sujeto cognoscente, el objeto de conocimiento y un mediador (que en este caso es el educador), la que debe ser develada para los participantes (docente y alumno). Freire concibe a la educación como diálogo, como "un encuentro entre sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados" (Gadotti y Torres, 2001: 727). Es por esto que el sólo impartir una clase, dictar una cátedra, promover una competencia (ahora tan en boga) no permite promover el sentido de la acción educativa. Es la *educación problematizadora* (Freire) la que facilitará la creatividad comprometida con la transformación auténtica de la realidad. Es a través de la relación *conocer-transformar* como se puede incidir en la construcción de nuestra propia historia. Lo anterior me permite asumir que es aquí, en este espacio universitario (uno de los espacios posibles), donde podemos asumirnos como sujetos históricos; se trata de un ámbito que, aunque pareciera insignificante ante tanta problemática (violencia, explotación, marginación, carencia de salud, déficit en educación, etc.), posibilita direccionar nuestro propio espacio de acción, para la edificación de un mundo diferente.

POSICIONAMIENTO DE LOS DOCENTES DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

Es necesario abrir espacios formativos, donde los y las docentes podamos leer, analizar, conocer diversos aspectos del ámbito educativo que nos permitirán, entre otras cuestiones, reconocer y clarificar nuestra posición ante la realidad en la que estamos inmersos. De ese modo se iniciaría un proceso progresivo, colectivo de transformación del pensamiento, al asumir una posición de análisis y de cuestionamiento que posibilite la construcción de una perspectiva crítica, y así abandonar el nivel de *conciencia ingenua*, entendida como "la conciencia humana en los grados más elementales de su desarrollo […] percibe los fenómenos, pero no sabe ponerse a distancia para juzgarlos" (Gadotti y Torres, 2001: 723).

Un ejemplo es la asunción que muchos docentes tienen al considerar a la educación como una actividad neutra, y también su accionar. Los profesores y profesoras necesitamos clarificar ideas y perspectivas a través de la información, el cuestionamiento y la reflexión colectiva, la discusión y argumentación, con apoyo en diferentes posiciones teó-

ricas. Para ello ayudaría enormemente la revisión de autores del Tercer Mundo que han sido ocultados, como lo plantea Bourdieu, quien afirma que sólo se prioriza y ofrece a las masas lo que a la cultura hegemónica le importa impulsar; así entonces, efectivamente, poco o casi nada sabemos de nuestro propio campo de trabajo (Bourdieu, 1999).

El trabajo docente será más completo y enriquecedor para educandos y educadores si logramos pasar de la *conciencia ingenua* a la *conciencia crítica*, que Freire concibe del siguiente modo:

> El conocimiento o la percepción que consigue develar ciertas razones, las cuales explican la manera como los hombres "están siendo" en el mundo, revela la realidad, conduce al hombre a su vocación ontológica e histórica de humanizarse, se fundamenta en la creatividad y estimula la acción verdadera de los hombres sobre la realidad, promoviendo la transformación creadora (Gadotti y Torres, 2001: 722-723).

De este modo, pasar de un nivel de conciencia a otro permitirá, entre muchas cosas, que los educadores logremos el soporte para reflexionar sobre nuestro quehacer educativo de manera más sustantiva, lo cual hará posible la problematización de los fenómenos que enfrentamos, asumir una actitud de cuestionamiento e indagación, para avanzar e intentar la asunción de una *postura crítica*, entendiendo a esta como la actitud "de continua reflexión, de curiosidad ante las cosas. El deseo de conocer las cosas tal y como suceden en la realidad, desafiando a los demás y dejándose desafiar sin adoptar prescripciones dogmáticas" (Gadotti y Torres, 2001: 733). Asumir una condición con estas características nos permitirá avanzar en el análisis y posicionamiento críticos. Trabajar bajo estos parámetros posibilitará generar fortaleza, criticidad y autoconfianza en los educandos y educadores que asisten a nuestras escuelas –en este caso, nuestra universidad–, lo cual requiere un pensar y actuar diferentes al interior de las aulas. Sin embargo, ese quehacer docente distinto, más humanizado y humanizante, sólo puede lograrse a partir de la transformación de los propios sujetos participantes, una cuestión en la que nosotros, los docentes, tenemos una gran responsabilidad.

En un alto porcentaje de las escuelas de mi país, México, se violenta de manera constante a los alumnos y alumnas, al igual que a los profesores y profesoras, entre otras causas por el propio sistema económico y social que padecemos. Específicamente en el ámbito educativo, por la propia organización verticalista que prevalece tanto a nivel patronal como sindical. Por ello, se hace necesario y urgente revisar, problematizar y revertir esta relación desde nuestros propios espacios cotidianos. Vale decir, es preciso actuar desde distintos ámbitos: el entorno familiar, laboral, de las relaciones sociales, entre otros.

La violencia, como señala Freire, no sólo es física, verbal o psicológica, sino que también existe aquella que es más difícil de develar: "la subrepticia, simbólica, violencia y hambre, violencia e intereses económicos de las grandes potencias, violencia y religión, violencia y política, violencia y racismo, violencia y sexismo, violencia y clases sociales" (Freire, 2000: 131).

Recuperar los planteamientos freireanos permite encontrar sustentos a la necesidad de soñar, comunicarnos, crear utopías y trabajar para concretarlas. Freire sostiene:

> Nadie me puede afirmar categóricamente que un mundo así, hecho de utopías, jamás será construido. Este es, al final, el sueño substantivamente democrático a que aspiramos, si somos coherentemente progresistas. Soñar con este mundo, por lo tanto, no basta para que se concrete. Precisamos luchar incesantemente para construirlo. Sería horrible si tuviésemos la sensibilidad del dolor, del hambre, de la injusticia, de la amenaza, sin ninguna posibilidad de captar la o las razones de la negatividad. Sería horrible si apenas sintiésemos la opresión, pero no pudiésemos imaginar un mundo diferente, soñar con él como proyecto y entregarnos a la lucha por su construcción. Nos hicimos mujeres y hombres experimentándonos en el juego de estas tramas. No somos, estamos siendo. La libertad no se recibe de presente, es bien que se enriquece en la lucha por él, en la búsqueda permanente, en la medida misma en que no hay vida sin la presencia, por mínima que sea, de libertad. Pero, a pesar de que la vida, en sí, implica libertad, esto no implica de ningún modo que la tengamos gratuitamente. Los enemigos de la vida la amenazan constantemente. Precisamos, por eso, luchar, sea para mantenerla, para reconquistarla o para ampliarla. De cualquier manera, sin embargo, no creo que el núcleo fundamental de la vida, la libertad y el miedo de perderla pueda ser jamás suprimido. Amenazado, sí. De la vida extendida en la totalidad de la extensión del concepto y no sólo vida humana. Vida que implicando la libertad como movimiento o permanente búsqueda implica también cuidado o miedo de perderla. Libertad y miedo de perder la vida engendrándose en un núcleo más hondo, indispensable a la vida, el de la comunicación. En este sentido me parece una contradicción lamentable hacer un discurso progresista, revolucionario y tener una práctica negadora de la vida. Práctica contaminadora del aire, de las aguas, de los campos, devastadora de la mata (Freire, 2000: 131).

A partir de reconocer estas reflexiones, que comparto y asumo como innegables, considero que se puede soñar, organizarnos, proponer y trabajar para poder asumirnos como sujetos históricos, y a partir de ello direccionar nuestra vida social, familiar y, específicamente en este caso, la vida educativa.

RESPONSABILIDAD ÉTICA DE LOS DOCENTES

Un planteamiento primordial en la *Pedagogía de la autonomía* (Freire, 2002a) es la *responsabilidad ética en el ejercicio de la tarea docente*. Freire considera que la ética debe acompañar toda la práctica educativa, especialmente el trabajo de formar a los educandos. Reconocer esta *responsabilidad ética* resulta vital en el trabajo pedagógico. Freire señala que la mejor manera de luchar por ella es "vivirla en nuestra práctica, testimoniarla, con energía, a los educandos en nuestras relaciones con ellos. En la manera en que lidiamos con los contenidos que enseñamos, en el modo en que citamos autores con cuya obra discordamos o con cuya obra concordamos" (Freire, 2002a: 18). Es entonces en la propia práctica docente, en la relación que se establece con los educandos, donde los docentes podemos manifestar esta *responsabilidad ética*.

Otra de las responsabilidades que el trabajo de educar requiere es el rigor metodológico. Los docentes necesitamos desarrollar capacidad crítica, concebir el trabajo no como un recitado de contenidos, sino como una actividad creadora que enseñe a pensar reflexivamente; y para ello debemos desarrollar una actitud investigativa y cuestionadora; para que, lejos de repetir lo que los textos (contenidos) dicen, sin relacionarlos con la realidad y con nuestra propia existencia, propiciemos el otorgamiento de sentido y significado al proceso educativo.

Así , otra condición de esta responsabilidad ética a la que Freire se refiere es la necesidad de que la enseñanza exija la corporificación de la palabra en el ejemplo, por lo que se hace necesario ser coherente entre el decir y el hacer, para que los alumnos puedan encontrar coherencia y verdad en nuestro pensamiento. El decir y el hacer requieren hacerse visibles de manera coherente, es decir, que el propio profesor crea en lo que hace y que las personas que lo observan puedan dar credibilidad a su trabajo. Es necesario que los docentes resignifiquemos nuestro quehacer docente, que construyamos un sentido diferente al que el neoliberalismo nos desea imprimir, sólo como los ejecutores de programas y políticas que el Estado neoliberal pretende impulsar. Es preciso que los docentes, cuando leamos, dialoguemos y nos comuniquemos. De ese modo, seguramente podremos reconstruir el sentido del trabajo docente desde una perspectiva más humana, menos enajenada y enajenante.

Otro de los planteamientos relacionados con este aspecto es el que señala Freire cuando afirma que *enseñar exige la convicción de que*

el cambio es posible, lo cual requiere tener la certeza de que este mundo puede ser transformado, tener la certidumbre de que para nosotros, los maestros, una de las vías es la educación, para lo cual es necesario que entremos en procesos de extrañamiento y análisis de lo que acontece en el mundo, en el poblado donde vivimos, en el propio centro de trabajo. ¿Para qué extrañarnos de lo que pareciera parte del contexto? Para negar la aceptación de que *así son las cosas*; para poder cuestionar, analizar, proponer y actuar para modificar lo que es necesario transformar. Por ello se hace necesario estar atentos y vigilantes de las prácticas que discriminan, explotan, desprecian, etc. Estas son generalmente aprendidas por imitación, porque han estado presentes de manera permanente entre nosotros y nosotras. Hemos aprendido a convivir con ellas, encontrándolas como parte del contexto, así como su justificación. Sobre todo en el actual contexto neoliberal, que de manera impositiva, encubierta, simbólica y permanente nos envuelve.

Por lo dicho hasta ahora, se requiere una actitud diferente por parte del docente y de los educandos; asumirse como sujetos históricos, es decir, personas que se insertan, deciden, eligen e intervienen en la realidad, personas que pueden romper con el pensamiento cosificado. A través del trabajo dialógico, iniciar y progresar en un proceso de reconocimiento de la propia incompletitud, de tal forma que se pueda avanzar en la toma de conciencia de ser sujetos inacabados, por lo que siempre se deberá estar atento para continuar construyendo la Historia como posibilidad y no como determinismo; ello posibilita continuar construyéndose a través de la problematización del futuro a construir.

Freire considera que enseñar exige buen juicio, humildad, tolerancia y lucha por la defensa de los derechos de los educandos, y sobre todo la visión esperanzadora de que es posible el cambio. Esto debe ser algo intrínseco a la actividad docente. La *alegría* y la *esperanza* son puntos también necesarios que no se deberán perder, sino compartir y defender, especialmente la esperanza. Es la condición que forma parte de la naturaleza humana; por tanto, quien la pierde se deshumaniza y se transforma en una persona *desesperanzada*, que se paraliza, pues ha perdido el ímpetu que ofrece el anhelo. Los maestros y maestras no podemos ser sujetos desesperanzados, porque estamos cerca de muchos adultos, jóvenes y/o niños. Ellos y ellas toman sin querer el ejemplo de lo que somos, de lo que pensamos y de lo que hacemos, por lo que nadie debería ser un sujeto desesperanzado sino que, por el contrario, ante tanta perversidad que vive la sociedad actual, nosotros y nosotras, y en especial los maestros y maestras, debemos tener la necesidad de ser sujetos esperanzados.

El deseo esperanzado permite asumir decisiones, elecciones para poder intervenir en la conformación de la historia, la transformación de las condiciones que afectan, oprimen y laceran la situación humana,

como sucede con una gran población de hombres y mujeres que viven en condiciones económicas y sociales humillantes. Así, quien no vive en esa situación tiene que ser sensible, debiéndole lastimar el hecho de que otros seres humanos existan en tales circunstancias, por lo que deberá participar en la transformación de las condiciones que los oprimen.

CÍRCULOS DE CULTURA VS. CULTURA DEL SILENCIO

Se hace necesario recordar que la infraestructura de dominación y opresión que existe en nuestro mundo crea representaciones y comportamientos que son su reflejo y consecuencia; y que al mismo tiempo le posibilitan su mantenimiento y prolongación. Ello nos exige poner atención en lo que Freire denominó la *cultura del silencio*. Esta cultura sería el conjunto de modos de pensar y hacer, mentalidades que se han formado desde la colonización y dominación en América Latina. El sistema colonial tiende inevitablemente a reducir al pueblo al silencio. *La conciencia del dominado asimila la conciencia dominadora*; los lugareños a quienes oprimieron y oprimen desarrollan una manera de pensar y concebir los repertorios culturales traídos, que no sólo mantienen una situación determinada, sino que desarrollan creencias y comportamientos justificadores de la situación de dominación. La conciencia oprimida justifica sin comprender; justifica con el determinismo: *así son las cosas*, *así tiene que ser*. Estas últimas palabras, lamentablemente, forman parte del decir –y por ende del pensar– de muchas personas y también de una gran cantidad de docentes. Desafortunadamente, algunos profesores y profesoras consideran que no puede modificarse el contexto de vida, que *así son y/o deben ser las cosas*, *están mal*, *pero qué se puede hacer*, *es muy difícil*, por lo que ni siquiera tiene sentido intentar una transformación real y duradera.

Cultura del silencio y cultura de la pobreza tienen elementos comunes; florecen en sociedades con economías caseras, trabajos jornaleros, producción para beneficio inmediato, desempleo y escasas oportunidades para trabajadores no calificados; sueldos bajos, con valores de clase dominante, con acumulación de riqueza y sin conciencia de clase; características de nuestros países, principalmente de América Latina, con honrosas excepciones como Cuba.

Los rasgos mencionados forman parte del contexto en el que vivimos los mexicanos y mexicanas. Estas condiciones parecieran ser *lo normal* para vivir, y muestran un pensamiento enajenado, parametralizado, con el que nos movemos una gran parte de los sujetos. Dicho pensamiento evita que tales condiciones de vida nos parezcan anómalas y terribles. Es necesario extrañarnos, cuestionarnos sobre si realmente es así como los seres humanos tenemos que vivir, o si es posible, urgente y necesario modificar las condiciones de existencia en las que estamos inmersos. Saber si se desea continuar de esta forma o si decidimos di-

reccionar nuestras vidas. Realmente todos y todas necesitamos efectivamente comunicarnos, salir de la cultura del silencio, heredada de la colonización de nuestros pueblos a través de los fenómenos de conquista en Latinoamérica y que de manera inconsciente aún vivimos, como pensamiento único, al que podemos enfrentar y contrarrestar a través de nuestra propia alfabetización, la alfabetización del mundo.

Cobra entonces relevancia recuperar el planteamiento de Freire sobre la alfabetización. "Es el proceso educativo que tiene como sujeto a un adulto y cuyo objetivo es la concientización" (Gadotti y Torres, 2001: 719). Entendiendo a esta última del siguiente modo:

> El proceso pedagógico que busca dar al ser humano una oportunidad de descubrirse a través de la reflexión sobre su existencia […] es el desarrollo crítico de la toma de conciencia. La concientización implica, pues, un ir más allá de la […] fase espontánea de la aprehensión hasta llegar a una fase crítica, en la cual la realidad se torne un objeto cognoscible y se asuma una posición epistemológica buscando conocer (Gadotti y Torres, 2001: 723-724).

Ello sin olvidar que nadie concientiza a nadie, sino que es en el proceso dialógico y mediante el trabajo cotidiano donde se logra.

Ante la situación de opresión y la cultura del silencio, se hace necesario abrir espacios para transformar esas condiciones. Una opción es la educativa, que, para que la transformación sea duradera y viable, exige liberación de las conciencias. La pedagogía del oprimido es una posibilidad de romper con esa cultura del silencio, no para él, sino de él, de los que no hemos podido decir nuestra voz. Será a través de esta pedagogía como podremos transformarnos y transformar el espacio de existencia. Así, una vez que logra asumirse la pedagogía del oprimido, puede convertirse en pedagogía de liberación. Se logrará inicialmente con las palabras generadoras, y a través de la alfabetización podrán retomarse la libertad y la asunción de ser sujetos constructores de nuestra propia realidad, a través de participar de manera creadora en la transformación de la sociedad. Aprender a decir la propia palabra es un acto de expresarse a uno mismo y al mundo, de crear y recrear, de decidir y participar en el proceso histórico de la sociedad.

A través del diálogo y la alfabetización en la perspectiva de Freire, algunos docentes que trabajamos en esta universidad podemos dialogar y vislumbrar la importancia de reflexionar, hablar, preguntarnos ante la problemática de la cosificación de los sujetos (alumnos y los propios profesores). Por eso, ante estas diversas problemáticas, elijo una de ellas, quizá la más preocupante: ¿cómo iniciar un proceso que de manera paulatina permita pensar, reflexionar, dialogar con otros seres humanos, so-

bre temas y procesos inéditos? Estos están presentes, pero se nos ofrecen de manera enajenante, como respuestas terminadas, incluso a través de la ciencia, del conocimiento, del pensamiento cotidiano, del *pensamiento ingenuo*; este es fomentado a través de los medios de comunicación, de mediación, y de los propios niveles educativos de escolarización; ese pensamiento cosificado se reproduce, permanece y avanza de manera feroz. La educación básica, nivel medio superior, universidades, etc., en una gran mayoría, convierten de manera paulatina el pensamiento del sujeto en pensamiento cosificado, inamovible, terminado. Por lo que entonces pareciera –para una gran cantidad de personas, incluidos los docentes y los sistemas educativos– que las condiciones de existencia neoliberal en las que vivimos, tan inhumanas y brutales, esas que despojan, explotan, reprimen y desprecian, son la única posibilidad de existencia, Así, entonces, muchas personas, incluidos los docentes, consideran que ya no tiene sentido cuestionarse, ni preguntarse, ni mucho menos pensar en reflexionar, dialogar, esclarecerlas o intentar modificarlas.

Así se producen, en varios espacios educativos, *sujetos parametralizados*, sujetos que no tienen ninguna posibilidad de trascender ni transgredir los límites que les son establecidos por las propias condicionantes en las que están inmersos. Carecen de una posibilidad que les permita realmente incidir en la formación de los sujetos no parametralizados, *sujetos sociales*, sujetos que puedan crear historia, que tengan potencial para poder trascender, que puedan pensar la realidad a partir de esquemas que les posibiliten "ir creciendo con la propia historia y no quedarse desfasados respecto de la misma" (Zemelman, 2000: 36).

Una alternativa que considero viable para romper con esta cosificación de conocimientos y actitudes que se nos plantean como *lo único posible* es impulsar, entre los docentes que trabajamos en esta universidad, los *círculos de cultura*, concebidos por Paulo Freire de la siguiente manera:

> Una escuela diferente, donde se discuten los problemas que tienen los educandos y el educador. Aquí no puede existir el maestro tradicional ("bancario") que todo sabe, ni el alumno que nada sabe. Tampoco pueden existir las lecciones tradicionales que solamente sirven para ejercitar la memoria de los estudiantes. El círculo de cultura es un lugar –junto a un árbol, en la sala de una casa, en una fábrica, pero también una escuela–, donde un grupo de personas se reúne para discutir sobre la práctica: su trabajo, la realidad local y nacional, su vida familiar, etc. En el círculo de cultura los grupos que se reúnen aprenden a leer y a escribir, al mismo tiempo que aprenden a "leer" (analizar y actuar) su práctica […] Los círculos de cultura son unidades de enseñanza (Gadotti y Torres, 2001: 720).

Es en nuestros propios sitios de trabajo y convivencia en donde podremos impulsar y establecer espacios de reflexión, lectura, análisis y praxis. Así, en la universidad donde trabajo, podremos decir nuestra palabra –los educadores y educandos– con libertad, con confianza; podremos preguntarnos y apoyarnos para avanzar en la construcción de nuestro campo de acción, en la develación de nuestra realidad; podremos compartir y hablar de nuestras problemáticas como sujetos históricos.

Los círculos de cultura son concebidos como el lugar donde se promueve un diálogo vivo y creador, donde todos sabremos algo y todos ignoraremos algo, pero donde juntos podremos buscar, saber más. El coordinador del círculo de cultura deberá tener confianza en los sujetos participantes, creer en ellos, en su posibilidad de crear, de cambiar las cosas. Freire afirma que ese educador debe ser humilde y sentir amor por el hombre, promover reflexiones teóricas y acciones para liberar y no para domesticar. La estrategia que se plantea es la problematización de situaciones, para desenmascarar, analizar y dialogar con otros y así superar la conciencia ingenua.

De este modo, para incorporarnos al proceso de reflexión y análisis y poder superar la condición enajenante en la que estamos inmersos –tanto docentes como alumnos–, es preciso lograr pasar de la conciencia ingenua a la conciencia crítica. Para ello, el educador y el coordinador deben crear condiciones, situaciones para provocar curiosidad, a través de las cuales el oprimido transporte, sin distorsiones mistificadoras, su existencia oprimida hacia su conciencia de oprimido. Así entonces, es necesaria la *concientización*, un proceso que Gadotti, recuperando a Freire, describe en los siguientes términos:

> En su acepción original implicaba acción, es decir, una relación particular entre el pensar y el actuar. Una persona (o un grupo de personas) que se concientiza –sin olvidar que nadie concientiza a nadie sino que los hombres y las mujeres concientizan mutuamente mediante su trabajo cotidiano– es aquella que ha sido capaz de encontrar (develar) la razón de ser de las cosas (el porqué de la explotación, por ejemplo). Este descubrimiento debe ir acompañado por una praxis transformadora (de organización política que posibilite dicha acción, o sea, una acción contra la explotación) (Gadotti y Torres, 2001: 723).

Lo anterior nos permite señalar que es necesario considerar que la concientización acompaña la praxis. Ella permite a los hombres y mujeres superar el estado de objeto dominado, oprimido, y asumir la condición de sujetos de la historia; concebirse como un sujeto histórico, capaz de incidir en su mundo, direccionarlo y así abandonar los planteamientos deterministas que nos inmovilizan. Lo anterior es

una posibilidad que permitiría pasar de una cultura dominadora y dominada por los grupos opresores a una cultura liberada y liberadora, entendiendo esto último como proceso que posibilita la búsqueda y la construcción de un sujeto diferente.

Los educadores y educadoras tenemos una gran posibilidad de colaborar con la transformación de las condiciones de vida de nuestra sociedad, pero necesitamos formarnos para ello, iniciar y/o continuar con nuestro proceso de emancipación a través de la formación liberadora; trabajando para avanzar en la reconstrucción de nuestra *conciencia histórica,* entendida como la construcción subjetiva e intersubjetiva que los sujetos podemos realizar en el presente y como posibilidad transformadora de futuro; en ella se corporizan el conocimiento, los sentidos y significados que nos permiten darnos y dar cuenta de la propia situacionalidad, como proceso que posibilita la indagación acerca de dónde se está, cómo se está y por qué se está subjetiva y colectivamente, lo que puede comprometer al sujeto concreto en un quehacer político-económico y cultural (Zemelman, 2000).

Reconocer y asumir que todo lo que atañe al mundo, por muy alejado que parezca, nos involucra –tanto en el pasado, como en el presente y el futuro– porque somos parte de esta humanidad, de este planeta. A través de nuestra inserción en este presente que estamos construyendo, debemos asumir que la historia se construye día a día, como sujetos históricos que somos, y posesionarnos del poder transformador que cada uno de nosotros y nosotras tiene, para que a partir de incidir en nuestro pequeño espacio de actuación encontremos la posibilidad de transformar la historia, nuestra historia.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La riqueza de los planteamientos de Paulo Freire incide en el trabajo educativo, principalmente en estos tiempos en que la incertidumbre, la violencia y la desesperanza forman parte de nuestro cotidiano vivir. La pedagogía de Freire propone, al igual que las de otros teóricos coincidentes, categorías y conceptos que nos permiten concebir que es posible pensar, soñar utopías, no como irrealizables, sino como posibilidades de acción, como proyecto que se concreta en la praxis. Así, entonces, es posible construir cotidianamente una sociedad distinta, que no adolezca de las condiciones que hoy afectan al mundo inserto de la barbarie que se perpetúa a través de la *educación bancaria*, la misma que somete y continúa silenciando a los educandos y a los propios educadores y que, por no reconocerla, continuamos perpetuando.

Retomar los aportes de Freire nos impulsa para la construcción de espacios donde el diálogo, el amor, el respeto al otro y la certidumbre pueden transformar las condiciones de opresión en las que vivimos. Los

círculos de cultura, considerados por algunos docentes de la universidad, pueden inicialmente estudiar y compartir el pensamiento de Paulo Freire y otros referentes ofrecidos en el curso *Paulo Freire y la pedagogía prítica*. Ello para recuperar planteamientos, perspectivas, categorías teóricas que nos permitan resignificar el contexto en el que trabajamos, de tal forma que podamos modificar las maneras de relacionarnos en el trabajo cotidiano: aulas, escuelas, incluso otros espacios como los familiares y sociales en los que estemos participando.

Iniciar un proceso educativo y formativo en los círculos de cultura coadyuvará a que los colectivos de esta universidad percibamos la importancia de asumir una postura de *diálogo* y *responsabilidad ética* en la práctica docente, lo cual implica posicionarse como sujeto del proceso de formación permanente, adoptar una postura reflexiva, crítica, analítica, que no sólo examine el trabajo académico aislado, sino que recupere y cuestione el contexto en el que se vive a través de la *problematización* de lo que ocurre en el mundo, que a todos y todas nos atañe e involucra.

A través del proceso de concientización, los educadores y educadoras podemos develar las contradicciones en las relaciones sociales que nos envuelven; nosotros y nosotras, los oprimidos y oprimidas, podemos posibilitar acciones colectivas concretas y progresivamente más organizadas de oposición a las estructuras que establecen tales relaciones; los docentes somos sujetos oprimidos, pero también somos sujetos capaces de concientizarnos, de tal forma que podemos transformar las condiciones de opresión.

Leer, analizar y recuperar planteamientos, categorías y reflexiones a través de la bibliografía de Paulo Freire es una posibilidad que se nos ofrece. Los círculos de cultura son espacios para comprender y comprometernos con el acto de educar. A través de ellos podemos reconocer la importancia de la relación educador/educando, y no sólo establecer un pacto de transmisión de conocimientos. Únicamente así podremos echar a andar el proceso educativo crítico, en los términos en que lo concibe Freire; buscar el sentido de la educación, como *significación de los significados* que posibilite la construcción de procesos educativos diferentes a los actuales, que no permitan amputar, violentar ni cosificar a los alumnos. Es necesario considerarlos educandos, jóvenes valiosos, que junto a los educadores hagan distinta a la historia, un presente y un futuro esperanzador, construido desde nosotros y nosotras.

BIBLIOGRAFÍA

Boron, Atilio A. y Lechini, Gladys (comps.) 2006 *Política y movimientos sociales en un mundo hegemónico*. *Lecciones desde África, Asia y América Latina* (Buenos Aires: CLACSO).

Bourdieu, Pierre 1999 *La miseria del mundo* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).

Freire, Paulo 2000 "La cuestión de la violencia" en *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (San Pablo: UNES).

Freire, Paulo 2002a *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (México DF: Siglo XXI).

Freire, Paulo 2002b *Pedagogía de la esperanza* (México DF: Siglo XXI).

Freire, Paulo 2003 *La importancia de leer y el proceso de liberación* (México DF: Siglo XXI).

Freire, Paulo 2005 *Pedagogía del oprimido* (México DF: Siglo XXI).

Gadotti, Moacir 1998 *História das idéias pedagógicas* (San Pablo: Ática).

Gadotti, Moacir y Torres, Carlos Alberto 1992 *Estado e educação popular na América Latina* (Papirus: Campinas).

Gadotti, Moacir y Torres, Carlos Alberto 2001 *Paulo Freire: una biobibliografía* (México DF: Siglo XXI).

Rebeldía 2006 (México DF) Año V, Nº 49, diciembre.

Suchodolski, Bodgan 1972 *La pedagogía de las grandes corrientes filosóficas* (Lisboa: Libros Horizonte).

Zemelman, Hugo 2000 *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento* (México DF: Colegio de México).

Margarita Victoria Gomez*

DISPOSITIVOS DE LA EDUCACIÓN EN RED QUE SE PROCESAN EN SUBJETIVIDADES DEMOCRÁTICAS

CONSIDERANDO QUE ESTE LIBRO es parte de un proceso de formación en red[1], introduciré la reflexión por esa brecha, analizando los dispositivos experienciales, teóricos y legales de la educación en red que se procesan en los modos de subjetivación contemporánea. Se destaca, para esta finalidad, la captura de la subjetividad por las mallas del sistema educativo capitalista como si fuera materia prima, y también se afirma la existencia de experiencias democráticas de educación en red en el contexto educativo latinoamericano.

La propia experiencia, como dispositivo metodológico, y la investigación bibliográfica sustentarán en parte este trabajo, que encuentra sus antecedentes en mi actuación como profesora, desde 1999, de los cursos sobre Paulo Freire en el Campus Virtual del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)[2] y en algunas participaciones re-

* Profesora de cursos ofrecidos en el Campus Virtual de CLACSO por el Centro Miembro Paulo Freire. Profesora de la Maestría en Educación de la Universidad Vale do Rio Verde, Minas Gerais, Brasil. Doctora en Educación por la Universidad de San Pablo, Brasil.

1 Para profundizar esta propuesta, ver Gomez (2005).

2 Como expresión de este trabajo, ver Gadotti et al. (2003).

cientes en debates: IV Conferencia de CLACSO; Conferencia ofrecida en la Central Única de Trabajadores, San Pablo (CUT-SP) y en el I Foro Internacional de Epistemología realizado por el Cuerpo Académico de Epistemología del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos (DEILA) de la Universidad de Guadalajara (UdG), México. Con el presente trabajo pretendo abrir un espacio para la reflexión y el debate de la educación en red y la formación de subjetividades democráticas, y así restituir y contribuir a un *buen (re)encuentro* con el/la lector/a, a partir de la reflexión de lo que se elaboró en dichas instancias.

LA FORMACIÓN A DISTANCIA CRÍTICA Y SUS AVATARES

Los cursos de formación a distancia ofrecidos en el Campus Virtual de CLACSO están orientados a educadores y otros interesados en su propuesta académica. Esta formación, desplegada especialmente en/con los países de América Latina, ha adquirido una dinámica con identidad propia al mantenerse fiel a los principios de la sociología crítica, a la democratización de la producción y el conocimiento, aprovechando críticamente la convergencia digital. La formación a distancia aproxima a las personas y potencia la comunicación en pro de una producción académica en diversas temáticas. Se realiza con una metodología flexible, aprovechando los dispositivos de colaboración propios del Campus Virtual. El material (bibliografía digitalizada y programas) es enviado a cada participante, a su dirección personal o profesional, en un *kit* en CD-Rom. También está disponible en línea en el Campus Virtual. Los procedimientos básicos para la formación comprenden: presentación de los alumnos, profesores y técnicos; asesoría y sensibilización para el desempeño en el Campus Virtual a través del programa FirstClass; organización y formación de los participantes para el uso pleno de la tecnología y las modalidades operativas; presentación de la propuesta temática; bibliografía y *links* en español y portugués; orientación de lecturas y reflexiones en torno a la temática de cada uno de los encuentros; conferencias, preguntas y diálogo on line y/o presencial entre colegas de la misma institución, e interacción con equipos docentes y de apoyo tecnológico; sistematización del tema y diálogo; lectura crítica por parte del profesor; práctica de navegación relacionada con la temática específica; sistematización y publicación de la reflexión grupal en el Campus. Esa combinación de elementos está permitiendo la producción y publicación de libros al final de los cursos, en versión impresa y electrónica, que permanecen disponibles en el sitio web de CLACSO y que sirven de bibliografía para otros cursos[3].

---

3 Para ampliar la visión en relación con el trabajo del Campus Virtual de CLACSO, consultar <www.clacso.org.ar/difusion/secciones/campus-virtual-de-clacso>.

Estos cursos se expanden en una comunidad orquestada en torno al pensamiento crítico, en este caso específico, de Paulo Freire y su actualización por parte de los alumnos y profesores de los mismos. Los encuentros virtuales, en ocasiones, de desdoblan en foros y otras actividades presenciales.

Se puede decir que se trata de una experiencia democrática, que se actualiza con estudios y nuevas reflexiones en torno a esa modalidad de educación. Una expresión de ello fue el panel realizado en la IV Conferencia Herencia, Crisis y Alternativas al Neoliberalismo, llevada a cabo por CLACSO en agosto de 2006, en Río de Janeiro, Brasil. Dicho panel fue reunido para pensar y discutir los desafíos políticos, metodológicos y pedagógicos que la implementación de la educación superior a distancia en América Latina significa para las ciencias sociales. Para debatir tales desafíos, y asumiendo el principio freireano de analizar la propia praxis, fueron invitados docentes y participantes del Campus Virtual de CLACSO que dialogaron tomando como eje la propia experiencia.

Algunos de los desafíos que aparecieron, en la voz de los panelistas, se refieren a la necesidad de observar la expansión e incidencia de políticas instrumentales, cuidar de los profesores/alumnos y de los aprendizajes necesarios para lidiar con los dispositivos del Campus Virtual; potenciar críticamente las nuevas vías de diálogo, de teletrabajo y de formación; mantenerse fiel a los principios del pensamiento crítico; atender la riquísima convergencia digital que se está dando en el Campus Virtual para contribuir con una red de pensamiento sociológico crítico en América Latina que pueda irradiar acciones locales y globales emancipadoras.

También, la Conferencia organizada por la Secretaría Nacional de Formación de la Central Única de los Trabajadores (CUT)[4], básicamente, buscó reflexionar sobre el uso de la modalidad de educación a distancia para la formación sindical (de formadores) en economía solidaria, en un momento en el que se pretende sustituir el trabajo por el empleo como eje articulador de la organización y movilización social.

Y continuando el debate, en el I Foro Internacional de Epistemología El Calidoscopio de las Identidades, los investigadores y docentes de la UdG, reunidos de manera presencial y virtual, intercambiaron ideas con los profesionales de otras universidades nacionales y extranjeras para pensar, discutir y producir en torno a la experiencia de educación

4 Ese encuentro de formación fue organizado por la Escuela Sindical San Pablo-CUT, en el ámbito del PROESQ-¡Quien lucha también educa!, y realizado en el marco del Convenio entre la Escuela Sindical San Pablo-CUT y el Ministerio del Trabajo y el Empleo (MTE), Departamento de Calificación (DEQ), Plan Nacional de Calificación (PNQ), financiado por la Fundación de Amparo al Trabajador (FAT), en 2006.

en red, la identidad y la formación de subjetividades democráticas. La dimensión calidoscópica, en múltiples perspectivas, permitió analizar la epistemología del fenómeno y los imperativos éticos y estéticos, en el contexto social e histórico, que liberan líneas de fuga de las amarras de la razón instrumental.

APROXIMACIONES REFLEXIVAS

Estas experiencias y reflexiones ciertamente se pautaron en la búsqueda/uso de brechas para la realización de educación a distancia de corte emancipador, ya sea para la formación superior o la formación sindical (formación profesional y empleo), más allá de la ola de la estructura capitalista y del pensamiento único que expande, cada vez más, un contexto de desigualdad social/económica y achicamiento de los espacios para el ejercicio de la libertad y la ciudadanía, tales como educación, salud, trabajo o transporte, propios de procesos democráticos.

En la explícita ampliación del espacio educativo de interés mercantil, sustentado legal y teóricamente, que abre lugares para la formación global incluida en el proceso económico-cultural contemporáneo, confirmando nuevos espacios de poder relacionados con el saber, la información y el conocimiento; en este espacio reticulado, en la sociedad global interconectada, circulan, a alta velocidad, cantidades infinitas de informaciones, y entre ellas la divulgación de nuevos conocimientos y la educación continuada, generando una cultura, un consumo y una identidad en su entorno.

El concepto de *pensamiento único*, acuñado por Ramonet y Estefanía (Gomez, 2004), nos resulta útil para caracterizar a ese movimiento y a una de las principales ideas refrendadas por el neoliberalismo, que consiste en afirmar que el mercado es el único pilar para el funcionamiento de la economía y para la movilización social (a través del consumo). Este concepto contribuye para entender que, en parte, la globalización neoliberal, sustentada en la tecnología informática y de las telecomunicaciones, genera la sociedad de la información, que puede ofrecer conocimientos como mercadería al sector de servicios y de negocios del comercio electrónico. En ese contexto, la educación es concebida como un servicio o una mercadería; el alumno y el profesor, como capital humano; el conocimiento es la materia prima; y las relaciones, simples contactos instrumentales al negocio. De ese modo, el modelo epistemológico orientado a *soluciones educativas* prevalece en este tipo de formación, y se sustenta en la transferencia/compra/venta de conocimientos (datos e informaciones), siguiendo la ética instrumental del mercado y de los negocios, generando relaciones de saber y de poder (des)centralizadas, verticales, segmentadas o en red que contribuyen a la formación de subjetividades disciplinadas, domesticadas, controla-

das. Las personas perciben el mundo impregnadas por valores cargados de la ideología del propio sistema que la sustenta para *erguirse* sumisos, *arrodillados*, al haber introyectado sentimiento de culpa y angustia por debilitar su potencial creador al desarrollar su potencial consumidor, pero conformados por consumir/asumir una identidad.

En parte, la *digitocracia* se va actualizando y nos promete la democracia directa y universal reorganizando el poder sostenido por la ancestral ideología de la exclusión de los que por no estar en la red la sustentan y de la inclusión de aquellos que garantizan servilmente la manutención de ese poder. Si ello es así, la *alfabetización política* no resulta suficiente; es necesaria la *alfabetización conceptual* que permita lidiar con las nuevas producciones de conocimiento crítico, la diversidad, la diferencia, la lectura-escritura lineal e hipertextual, como también el uso de variados géneros y hasta el uso diferenciado de la gramática-sintaxis generada en la cibercultura y que nos va constituyendo como personas.

No obstante, la situación del *homo digitalis*[5], que coexiste con el *homo videns* de la era de la televisión, pone en evidencia, cada día más, que Internet no es la panacea de las relaciones y producciones humanas; por el contrario, genera un tipo de subjetividad próxima de identidades aisladas socialmente, recepcionistas indiscriminadas de informaciones, hasta quedar exhaustas e improductivas[6], exacerbadas en la ansiedad, tornando banales y superficiales los saberes, conocimientos y relaciones. El sujeto está siendo formateado hasta por el modo en que se presenta la información en Internet; y esto ocurre cuando, en vez de establecer conexión con otras personas, las aleja, perdiéndose a sí mismo y al propio texto como nexo o referencial, desde el momento en que pasa a ser de todos y de ninguno al mismo tiempo por no mediar orientación.

Estas situaciones, que se expanden en el contexto educativo en América Latina, mueven a pensar que, si bien existen *redes para capturar* a los individuos en las mallas de la ideología capitalista, también está la *educación en red*, que permite que se tejan mallas de relaciones solidarias. Por ello, se piensa la lógica del sistema de valores sustentados en el pensamiento único, en la burguesía financiera, para ir en la búsqueda de experiencias sensibles y solidarias a un proceso emancipatorio, empapadas de vida, de crítica, creatividad y acciones útiles para una vida en plenitud de las personas. La idea o propuesta que se intenta fortalecer es la de una educación que no cosifique, que no torne objetos manipulables a las personas, para conectar prácticas educativas que se sustenten en

---

5 Para profundizar este análisis, ver Sartori (1998) y Negroponte (1995).

6 Para una aproximación literaria a esta situación, sugiero leer el cuento "Funes, el memorioso" de Jorge Luis Borges y contraponerlo a otro de sus cuentos, "El hacedor".

afectos, sensibilidad, solidaridad y aprendizaje en comunión, sin dejar de lado la rigurosidad política y conceptual del acto de educar y construir conocimiento.

Además, es necesario afirmar que los recetarios oficiales están para dictar medidas (de fuerza) en las que deben entrar los hombres y mujeres si quieren ser incluidos en el banquete de la civilización, en la educación de calidad y la excelencia. Debe decirse que es imposible, verdaderamente, internacionalizar de manera instrumental la agenda educativa; que no existe educación por simple repetición, por mandato, normalizada, y sí por diferenciación. Por ello, los hombres libres, los pensadores como Paulo Freire y los que con él dialogan, posibilitan la sensibilización solidaria para la lectura crítica del mundo, para la epistemología de la problematización y no simplemente de solución de problemas, para la oxigenación del pensamiento que se expande en la realización de inéditos viables, desde que estos son percibidos.

Y esa lectura de mundo tiene historicidad, e implica comprender que "la raíz más profunda de la politización de la educación se halla en la educabilidad misma del ser humano, que se funda en su naturaleza inacabada y de la cual (el sujeto) se tornó consciente. Inacabado y consciente de su inacabamiento histórico, necesariamente, el ser humano se hará un ser ético, un ser de opción y de decisión. Un ser ligado a intereses y con relación a los cuales tanto puede mantenerse fiel a la eticidad como puede transgredirla" (Freire, 1999b: 124).

OPCIÓN POR LA EDUCACIÓN EN RED

La opción o decisión por una propuesta educativa en red implica una politicidad/eticidad también inherente al acto educativo en la esfera virtual. Esta modalidad de educación tiene sus antecesores. Es necesario referir que *la educación a distancia* (EaD) existe desde hace bastante tiempo y que se ha caracterizado no solamente por la separación física entre alumno-profesor, los organizadores del aprendizaje y la mediación, sino también por envolver sistema/s de transporte, el sistema de comunicaciones, el sistema formal o informal de educación, el sistema productivo y, hoy, el sector financiero, de marketing y de los negocios. En cada época, la educación a distancia comportó diferentes denominaciones y se sustentó en paradigmas pedagógicos diversos –conductista, instruccional, fordista, constructivista–, dando lugar a cierto sujeto pedagógico, sea como sujeto de la conducta, sujeto-epistémico (que conoce), sujeto constructivista, sujeto-supuesto saber, u otros. El sujeto inacabado, resultado de la producción de sí y de los otros, inconcluso, como una singularidad resultada de los atravesamientos subjetivos, capitalistas, sociohistóricos, es menos reconocido en el proceso educativo por no ser acogido por las propuestas de políticas públicas.

Según István Mészáros, Renato Constantino señala:

> Desde el inicio, la colonización española operaba más a través de la religión que por la fuerza, afectando, por tanto, profundamente la conciencia [...] El modelaje de conciencias según el interés del control colonial sería repetido en otro plano por los americanos, que después de dura represión operaba de modo similar a través de la conciencia, usando esta vez la educación y otras instituciones culturales (Mészáros, 2005: 57).

Es un proceso de subjetivación que atraviesa al pueblo en lo personal, social e institucional, y que puede ser pensado también en el *contexto de la universidad a distancia*, ya que se trata de una institución cultural que surge en un movimiento mundial, industrialista, ocurrido en la década del setenta. Tales experiencias se desarrollan refrendadas en la Open University de Inglaterra (1969), la UNED de España (1972) y la FernUniversitat de Hagen, Alemania (1974). En América Latina, fueron creadas algunas en ese movimiento, que en su mayoría siguieron los lineamentos fordistas de educación, en los que la imagen que nos quedó es la del personaje de la película *Tiempos Modernos* de Carlitos Chaplin: sujeto-diente de una línea de montaje.

La propuesta pedagógica de estas universidades, inscriptas inicialmente en una concepción tecnocrática industrialista fordista de la currícula, fue la referencia a seguir en América Latina; y se hizo efectiva en la formación de conciencias y subjetividades contextualizadas en la *masa*, adquiriendo particularidades en cada propuesta, sea socialista, capitalista, pública o privada.

En el curso ofrecido en el Campus de CLACSO durante el segundo semestre de 2006, del que participaron los autores de los artículos que componen este volumen, discutíamos con Gerardo Cerdas y otros compañeros que la comprensión desde el marxismo de ciertos hechos sociales pasa por entender que existe una conexión entre la producción intelectual de una época y el desarrollo de sus fuerzas productivas, es decir, una correlación entre el desarrollo intelectual y el desarrollo material de la sociedad. Esta correlación no es fácil de aprender, en tanto aparece mediada por criterios ideológicos que de alguna manera la disfrazan o atenúan; pero no por ello es menos cierta. La comprensión histórica de esta modalidad de educación también pasa por entender esos movimientos junto a los sistemas ya mencionados, para luego comprender los dispositivos sociales, legales, teóricos, y también fuerzas productivas deseantes y revolucionarias que se procesan en la formación de subjetividades.

Algunos de esos *instrumentos legales, teóricos y políticos* que están allí como referenciales válidos para reflexionar y articular la experiencia de las personas en torno de la educación a distancia son:

- la internacionalización de la agenda educativa (Grupo de Trabajo Educación y Sociedad, CLACSO, 2000), sustentada en los pilares de la agenda hegemónica impulsada por las agencias financieras, en especial por el Banco Mundial, que abre, entre otros tópicos, la discusión sobre la implementación de la EaD para la formación de profesores como modalidad *rápida y barata*;
- la emergencia de la educación a distancia en América Latina, específicamente de la mano del *e-learning*, en universidades corporativas (Gomez, 2001);
- el fortalecimiento de la idea de educación en red desde una visión emancipadora sustentada en la pedagogía crítica de Paulo Freire[7], entre otros;
- la implementación de la EaD de manera experimental-"emergencial" para la formación superior de maestros y profesores en ejercicio[8];
- la continuidad de formación de adultos, especialmente para el trabajo[9];
- la universidad a distancia/virtual que se expande entre 1998 y 2003;
- las megauniversidades con más de cien mil alumnos implementadas en el contexto de la internacionalización de la educación superior.

La educación a distancia y las cátedras libres como modalidades emergentes de formación en América Latina son parte de una discusión iniciada en el libro *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, organizado por Carlos Alberto Torres (2001), en el que se analiza, entre otras temáticas, la emergencia de tales modalidades de educación, en particular asociadas al *e-learning* en universidades corporativas. También, en el contexto del encuentro del Grupo de Trabajo Educación y Sociedad de CLACSO, quedó explícito en el debate que la internacionalización de la agenda educativa fue realizada bajo las disposiciones del Banco Mundial, incluyendo entre sus pilares a la formación docente y la educación a distancia (Grupo de Trabajo Educación y So-

---

7 Investigación realizada en la Universidad de San Pablo e Instituto Paulo Freire (1998-2002).

8 Ejemplo de esa política es la implementada en el estado de Minas Gerais, Brasil, a través del Proyecto Veredas de formación superior de profesores en ejercicio (2000-2006).

9 Ver al respecto Fundación Roberto Marinho (2006) en <www.frm.org.br> acceso 12 de noviembre de 2006.

ciedad, CLACSO, 2000). El Banco Mundial explicita que la opción por la educación a distancia para la formación de profesores se fundamenta en el entendimiento de que dicha modalidad atiende el carácter emergencial de su política de formación superior para la actuación del docente en la llamada sociedad del conocimiento, y también porque podría ser implementada de manera rápida y barata. Efectivamente, puede decirse, sin desconocer algunas contribuciones, que la formación superior a distancia de profesores en ejercicio realizada a través del Proyecto Veredas, en el estado de Minas Gerais, entre 2003 y 2005, se constituye como tal dentro de este programa de educación superior subvencionado por el Banco Mundial.

Desde 1998 se venían observando, haciendo e investigando procesos de educación y formación docente a distancia. Como resultado parcial de ese proceso, en el año 2002, se llegó a defender la tesis de que la educación en red desplegada a partir de la pedagogía crítica y las contribuciones de Paulo Freire se constituye en espacio educativo y potencia la dimensión emancipadora global/planetaria de la formación humana.

Tal afirmación implica reconocer otras voces. En América Latina, tradicionalmente, la UNESCO ha sido la que orienta las políticas culturales y educativas; y, recientemente, el ex director del Instituto Internacional para la Educación Superior (IESALC), Claudio Rama, reconoció que las primeras experiencias de educación superior a distancia se realizaron en el marco de acuerdos internacionales, del tipo de franquicias, convenios de doble titulación, compra-suministro de servicios y alianzas interuniversitarias que hoy están ayudando a enfrentar la virtualización de la educación superior impuesta o necesaria para la alineación global con el sistema productivo (Rama, 2006).

Según este autor, la educación virtual es una de las modalidades que asume la educación transnacional como derivación de la globalización económica que alcanza al sector de servicios. Así, dice, surge la educación transfronteriza, facilitada por el uso de las tecnologías de información digital, de comunicación y sistemas de acceso en red. En este sentido, también, es preciso tener en cuenta que la Organización Mundial del Comercio (OMC) releva cuatro modalidades de educación transfronteriza:

- suministros provenientes del territorio de un país a otro (por ejemplo, cursos a distancia o virtuales);
- consumo en el extranjero de un servicio educativo (por ejemplo, estudios en el extranjero);
- presencia comercial que permite a los proveedores extranjeros dispensar el servicio en un país distinto (por ejemplo, franquicias o instalación de universidades extranjeras);

- presencia de personas físicas en otros países (por ejemplo, movilidad de docentes y profesionales).

Según la visión de la UNESCO, presentada por Rama, con la educación a distancia virtual se busca la reducción unitaria del *costo de contacto* por alumno y de los precios para obtener una mayor flexibilidad de acceso y la implementación de pedagogías interactivas a través de modelos de simulación. Entendiendo que la educación superior virtual será transnacional y los *proveedores* de educación, o megauniversidades globales, entregarán y suministrarán el servicio por medio de la red. La sustentación teórica estaría en la *pedagogía de la simulación* anclada en la experimentación en laboratorios virtuales. Así, la educación presencial, por su estructura de costo, puede llegar a ser una educación de elite; y la educación virtual, por sus escalas, una educación universal. De este modo, en esa *convergencia digital*, el rol del profesor estaría sujeto a los bienes y servicios culturales digitales de los mercados globales (Rama, 2006: 18). Y aquí el lector debería detenerse para analizar la idea de *educación como bien público/social* (ni bien privado, ni mercantil) pregonada por las reformas de la educación superior que están siendo desplegadas en América Latina, como también necesaria para la alineación global.

Y refiriéndonos a la alineación global, interesa considerar, aunque sea brevemente, el alcance en América Latina del Tratado de Bolonia para tal efecto ("Processo de Bolonha", 1999; "Declaração de Bolonha: uma explicação", 2000). Este Tratado, firmado por rectores de las universidades de la Comunidad Europea, tiene entre sus finalidades la alineación a través de la educación transnacional. Para ello propone hacer uso de los medios interactivos, por entender que su alcance contribuye a que las instituciones ofrezcan educación en la modalidad de *e-learning*. Con dicha finalidad, recomienda que las universidades de cada país actúen en red con asociaciones o consorcios formados por otras universidades o instituciones relacionadas con la educación superior de, por lo menos, seis países, para tornar atractivas sus ofertas educativas y culturales.

Específicamente, la Comunidad Europea quiere volver atractivas sus tradiciones culturales y científicas para captar alumnos del mundo entero. Para desarrollar y mantener esta iniciativa, serían necesarios programas de cooperación intergubernamental en colaboración con instituciones, asociaciones y ONG con competencia en la educación superior.

Así, según esas *recomendaciones para la universidad*, se entiende que la educación superior debe pensar una propuesta pedagógica curricular flexible que pueda contribuir con la innovación, la creatividad, la conectividad y el espíritu emprendedor; que enseñe a lidiar con la incertidumbre y promueva el aprendizaje para toda la vida, la sensibilidad social, la actitud para la comunicación y el trabajo en equipo; que

promueva el trabajo internacional interdisciplinario; que incorpore la diversidad y las tecnologías en las actividades docentes y universitarias (y la necesaria formación del docente universitario en estas cuestiones); que adopte sistema de créditos; y que use lenguas extranjeras y conocimientos sobre cuestiones de derecho internacional, nacional y regional.

Es necesario decir que cada país de América Latina ya está legislando y dando inicio al movimiento de alineación educativa. Brasil, por ejemplo, fue uno de los primeros países de la región en legislar la EaD, a través de la Ley 9394/96, y en crear la Secretaría de Educación a Distancia (Seed-MEC). Las primeras experiencias son de tipo *piloto*, *emergenciales* o *experimentales*, que se sustentan en fundamentos teóricos y legales para la formación de maestros y profesores. La perspectiva de algunos analistas sostiene que Brasil, por contar con una gran red de educación superior privada –aproximadamente del 80% de la educación total–, puede resultar un consorcio de educación rentable a escala global.

Evidentemente, se despliega un movimiento de intercambio y nuevos aprendizajes, por momentoS interesante, pero también las *mallas capitalistas se están expandiendo al mercado educativo* de manera bastante polémica y perversa, que se evidencia en un discurso con un sustrato conceptual, político-ideológico, metodológico y pedagógico que no se desconoce, y que está formateando a los sujetos por las opciones éticas y/o identitarias, específicamente en ese sentido instrumental del mercado. Se trata de situaciones paradójicas e ideológicas que habitan al sujeto en la organización social. Cierta cultura del saber y del poder está siendo generada en torno a Internet y, según esa visión, cada país/institución deberá tornar interesante y rentable su oferta educativa/cultural para personas e instituciones de cualquier latitud geográfica y necesidad de formación. Al legitimarse o prevalecer la dimensión mercantil del proceso educativo, se asume una nueva modalidad de trabajo docente global, institucional y profesional, que tendrá que lidiar también con su anomia[10] en ese contexto de desigualdades, pero que exige tomar conciencia sobre el trabajo con las diferentes razas, etnias, géneros, entre otras cuestiones.

Puede afirmarse que *el sujeto va incorporando*, a través de su experiencia y en el juego de identificación/decisión ética, en una democracia de la sobrevivencia, estas visiones del mundo para nuevos emprendimientos, signadas por el acto creativo y crítico o por el instrumentalismo poco creativo y productivo que lo tornan decadente por la falta de producción de sí. Son situaciones sutiles que se expanden y

10 Concepto trabajado por E. Durkheim para describir el fenómeno moderno de la pérdida de sentido de pertenencia al grupo.

compenetran. El educador/educando/institución, al no ejercer el acto creativo, asume la ejecución planificada por otros y no se expande en subjetividades autónomas. Se van taponando: nada pueden drenar, ni abrir; y eso traba al docente, al alumno y a las instituciones en su proceso de aprendizaje. Se llega a un punto en que estos son aquellos de los cuales nada puede afirmarse, pues nada crean ni se recrean; no funcionan, pues algunos se resisten a funcionar para ese instrumentalismo y prefieren desaparecer en la imagen del *infame*, del *cualquiera*, del hombre común o, todavía peor, del hombre amansado/domesticado por el consumo y las ansias de reconocimiento y la mercantilización del trabajo. Así, frente a tales desafíos, ¿cómo tornar interesante y superior nuestra educación?

Considero que *la vida está bastante colonizada*/atrapada por esa lógica/ética mercantilista, necrofílica o biofóbica; y entiendo que, para pensar y hacer educación emancipadora, la pedagogía propuesta por Paulo Freire *está ahí para la vida* (biofilia). Esta pedagogía invierte la lógica burguesa de pensar y hacer educación. Al hablar de *educación bancaria*[11], se entiende que los alumnos son considerados recipientes pasivos para los *depósitos* del educador. Aquí el profesor es el detentador del saber, el que enseña, y el alumno es el que aprende. Los conocimientos pueden ser transferidos y repetidos cuando así sea solicitado, haciendo uso de la memoria, para la correspondiente evaluación meritocrática. Es una educación domesticadora que cree estar más allá del pueblo, que asume, como hiciera referencia anteriormente, a la educación como mercadería; y cualquiera podría tener un banquito para comprar o vender conocimientos. El conocimiento así concebido cosifica, estanca, paraliza, captura del sujeto su proceso de devenir en subjetividad democrática.

Paulo Freire fue un educador latinoamericano que no se dejó domesticar[12] con el discurso fatalista del capitalismo que busca impedir el pensar otras posibilidades. En su poesía "Canción obvia" (Freire, 2000), dice:

> *Desconfiaré de aquellos que vengan a decirme*
> *en voz baja y precavidos:*
> *es peligroso actuar*

11 Bancario se refiere literalmente a banco. Es un concepto creado por Paulo Freire para designar ese modelo. Ver INODEP (1972) y Gadotti et al. (1996: 720).

12 "La capacidad de domesticarnos que tiene la ideología nos hace algunas veces aceptar mansamente que la globalización de la economía es una invención de ella misma o de un destino que no se podría evitar, una entidad casi metafísica y no un momento del desarrollo económico sometido, como toda producción económica capitalista, a cierta orientación política dictada por los intereses de los que ostentan el poder" (Freire, 1999b: 142-143).

es peligroso hablar
es peligroso andar
es peligroso esperar, de la forma que esperas
[…]
Desconfiaré también de quienes vengan a decirme,
con palabras fáciles, que ya llegaste,
porque esos, al anunciarte ingenuamente,
antes te denuncian.

No se puede esperar a que lleguen tiempos mejores, hay que ir haciendo y creando situaciones. Por la *espera activa* se puede ir produciendo y produciéndonos, entrando en el proceso de subjetivación por medio de la desconfianza, el *desconfort*, la paradoja que genera el propio discurso fatalista. Invertir la manera de pensar y hacer educación tiene que ver con un posicionamiento político y filosófico-antropológico frente a la pregunta por el hombre: ni pura objetividad, ni pura subjetividad; es la conciencia mediadora del mundo. Ni el hombre esencial aristotélico-tomista, que se educa sin reconocer los conflictos, para servir a una sociedad aristocrática, virtuosa, elitista; ni el puro hombre-deber de Kant que obedece al imperativo categórico; ni el determinado únicamente por lo económico de Marx. Indiscutiblemente, Paulo Freire irradia y orquesta pensadores y subjetividad democráticos cuando no se interesa por la formación individualista del hombre, ya que por el principio de conectividad busca el sujeto inacabado (oprimido, de la praxis y en potencia), el que al producir se va produciendo, aquel ser de relaciones consigo, con los otros, con el cosmos, con nos-otros, situado social e históricamente. Así, la pedagogía de la liberación trabaja por la apertura del hombre al mundo, y viceversa.

Se trata de una apertura que, en su dimensión antropológica, es construida en el *respeto por el cuerpo en relación con la conciencia*, con la presencia; ni puro objeto, ni puro sujeto, pues es en la intersubjetividad que se da la producción subjetiva que acontece en la dimensión colectiva. Se puede decir que, en el proceso de formación de subjetividades democráticas, el sujeto es lo contingente, y lo trascendente es el (lo) colectivo (ver Freire, 2000), constituido en el atravesamiento de los planos personales, sociales, económicos, políticos, comunicacionales y afectivos.

La trama de las relaciones sociales e interacciones implica una inflexión entre conciencia y mundo. En el proceso educativo, los conceptos *trama* y *círculo de cultura* (¡y no de conocimiento ni de talentos!) permiten pensar la formación en red como una creación solidaria colaborativa, porque permite que la palabra, el texto de los educadores/educandos, la sensibilidad y la afectividad circulen y sean compartidos.

El círculo[13] es un espacio educativo y una estrategia de aprendizaje, en la que el conocimiento producido es reflexión y acción transformadora mediante la discusión de la propia práctica, la realidad local-global, los temas específicos y el reconocimiento del otro diferente. No son grupos masivos, sino que está previsto un máximo de veinte personas. El círculo permite la circulación de la palabra verdadera y de los textos y, por tanto, del poder. La idea de círculo remite a la circularidad dialógica del lenguaje, que el ser humano, en la convivencia, reconoce e identifica como lugar del propio ser, y a la reflexividad en su dimensión cognitiva, como socializadora de informaciones, mediada por el conocimiento. Aquí, educar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades y condiciones para su propia producción.

Un círculo, al entrar en relación con otros, va formando la red o *trama* con la conexión de vivencias y afirmando la vida contextualizada, histórica y socialmente, en la esfera virtual. En el círculo de cultura digital, el educador actúa como el *nauta* de épocas remotas; navega para adentrarse en el mar con coraje, con liderazgo para orientar, arrastrar a los otros, con curiosidad, empatía, solidaridad e intuición, porque no dispone de carta náutica y la red es una herramienta de sobrevivencia y existencia. Se produce un *arrastre mutuo*, llegando ambos a la playa transformados por una nueva realización; se retorna como acto inaugural. Gandhi, pensador indiano, también se aproximó a la idea de los círculos buscando no caer en la organización corporativa y burocrática (Galtung, 2004). La red de círculos, en este sentido, estaría sustentada en la participación, la cooperación, en el espíritu de fraternidad, para tornarla lo más satisfactoria y equitativa posible para la sociedad civil.

Es una *red que no aprisiona al sujeto*, ya que es un proceso, inacabada (lo mismo que el sujeto), está en continuo movimiento y no reconoce un "pienso" individual sino un "pensamos", como acto colectivo, resumido en la frase de Freire: "nadie educa a nadie, nadie se educa a

---

13 Los primeros círculos de cultura, en el decir de Paulo Freire (1994: 155), "eran círculos que se formaban en asociaciones benéficas, en clubes de fútbol, en sociedades de amigos de barrio, en iglesias. Los educadores se encargaban de preparar el terreno para la creación del círculo, visitaban el club popular o la iglesia parroquial o la sociedad de amigos de barrio y hablaban de la idea de la posibilidad de un trabajo pedagógico. Cuando era aceptada la propuesta, se hacía buena divulgación en el área, usando los recursos populares […] Creados dos, tres círculos, los educadores hacían un examen temático entre los participantes que era estudiado por nosotros, en equipo, en la sede del movimiento. 'Tratados' los temas, se organizaba con ellos un programa a ser discutido con los participantes del círculo […] Preparábamos los materiales para las discusiones teniendo en vista los recursos de que disponíamos […] Pienso en lo que podríamos hacer hoy con los recursos tecnológicos a nuestra disposición... En lugar de profesor, con tradiciones fuertemente 'dadoras', el Coordinador de Debates. En lugar de aula discursiva, el diálogo. En lugar de alumno, con tradiciones pasivas, el participante del grupo".

sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo" (Freire, 1987: 68). En el diálogo, las relaciones de poder aparecen en todas partes por medio de la técnica, y tenemos como obligación tornarlas útiles para la formación en red. Esa esfera, así entendida, desafía a una nueva política pública que contesta la exclusión, la alienación, la mercantilización como principio organizador de cualquier proceso social-educativo, sea presencial o virtual.

Tal vez para dar consistencia a la red, también se pueda recurrir a la *tesis de la desconexión* propuesta por Samir Amin (1988). Este autor egipcio plantea la necesidad de desconectarse de los valores capitalistas para repensar el carácter desigual del desarrollo capitalista, como condición necesaria para el avance socialista, especialmente de los países del Sur, para construir un nuevo futuro y una política fuera de las presiones del orden mercantil. Samir Amin se refiere a un sistema mundial policéntrico y su idea moviliza para pensar y construir la sociedad por medio de procesos solidarios de socialización. Producir y producirnos con autonomía, como cuestión fundamental de la democracia, implica la conexión emancipadora que comporta una desconexión de esos valores a modo de fuga para otros mundos. No será, pues, la educación movida por la ética instrumental del mercado, que sigue ciertos patrones de calidad y comportamientos, la que conseguirá liberar la formación de subjetividades democráticas.

El *muro de la sociedad capitalista* no es intrasponible. Al decir de Deleuze y Guattari (1976), tiene orificios que permiten fugas constantes. Creo que la educación en red en su dimensión rizomática presenta brechas de escape para congregar las mayorías. La propuesta pedagógica de Paulo Freire, desde su concepto de trama y círculo de cultura, y el concepto de rizoma de Deleuze y Guattari (1983) entran en consonancia con este modo de pensar la educación. El *rizoma* opera según el principio de conexión y de heterogeneidad; donde el educador, por ser conectivo, liga un círculo de cultura a otro, evitando el efecto espejo para dar consistencia a la multiplicidad a través de la diferencia. Este educador, por la lectura de mundo o principio de cartografía, entraña lo obvio con una mirada no estereotipada y se permite pensar, construir conocimiento y no hacer calcomanía, pues implica descubrir, problematizar y aprender por medio de la curiosidad epistemológica. Por el principio de ruptura a-significante, el proceso educativo virtual asume rupturas diversas, sociales e históricas, pero también la esperanza (espera activa), que las reinventa sin abandonar el sentido de la acción. Las rupturas en la comunicación se restauran por medio del diálogo. La red así desplegada constituiría una posibilidad de desconectarnos de la educación a distancia de corte mercantilista. El discurso anticonvencional, político, amoroso e inacabado de estos autores los aproxima y nos permite pen-

sar el proceso de formación de subjetividades democráticas en América Latina situados en nuestra contemporaneidad.

En el texto "A tragédia de ser o não ser contemporâneo", Freire se refiere a que las experiencias de aprendizaje con tecnologías de la información y de la comunicación en la práctica pedagógica deben ser realizadas por medio de una educación crítica que estimule la capacidad, la curiosidad de conocer, con buenos análisis del punto de vista ético para no aceptar el discurso neoliberal que afirma que es necesario dar respuestas tan rápidas como sea posible a las cuestiones que surgen delante de nosotros. Considera que somos mucho más que las respuestas técnicas que damos, por lo que sugiere que es preciso ser muy respetuosos con las cosas y hechos que nos están constituyendo-reconstruyendo como gente (Freire, 1995: 99).

Los *nexos con lo popular* de su propuesta de educación se encuentran cuando se invierte la lógica burguesa/mercantilista de pensar y hacer educación y se incorpora la cultura de los participantes al proceso educacional, la cultura del silencio donde están los elementos para la transformación, la radicalidad al afirmar que la educación no es neutra, la organización político-pedagógica, la metodología dialógica, el pronunciamiento del sujeto, la relación texto-contexto. Se trata de incorporar la cultura que sí puede ser transformada desde que es una construcción de los hombres y mujeres. No se incorpora lo popular como educación para pobres, sino aquella cultura que coloca al hombre praxiológico (su praxis/cultura) como eje para pensar, comprender y hacer educación. Es la opción de colocar al hombre oprimido, el hombre común, el infame (sin fama), el *cualquiera* y su praxis como ejes de la producción de sí y de los otros lo que torna popular y crítica la educación. Se trabaja con aquel hombre que ha sido impedido de hablar, dialogar y pensar; el que, aprisionado, muestra la diferencia al estallar, pues escoge el camino de la inclusión, de la emancipación y no el de la exclusión ni la violencia. En esa transición, y siguiendo a Freire, se trabaja la tensión de las relaciones generadas en contextos autoritarios y de emancipación, porque se entiende que el autoritarismo niega ontológicamente al ser humano y niega política e ideológicamente la democracia. Al dejar abiertas brechas para que el educador y el educando se relacionen en un cierto contexto tempo-espacial, se va afirmando la politicidad de la educación, su radicalidad: *la educación no es neutra*.

La *pedagogía crítica en el contexto virtual* acoge estos principios y las contribuciones de algunos pensadores de la Escuela de Frankfurt[14]

14 Se pueden mencionar algunos autores de la escuela de Frankfurt y otros pensadores críticos que dialogaron con Freire: Erich Fromm, Jürgen Habermas, Carl Roger, Frantz Fanon, Iván Illich, Martin Buber, Karl Jasper, Maurice Merleau-Ponty, Karl Marx, Antonio Gramsci, Jean Piaget, Álvaro de Vieira Pinto.

y otros críticos, para considerar junto a Freire al sujeto inacabado, su cultura en la lectura, la comprensión crítica de mundo, la problematización, la discusión, la acción, la cuestión del poder y del lenguaje, y el pensamiento que ofrece elementos para decidir, optar y ser éticos. Opción crítica que acontece al pronunciar la palabra verdadera, aquella que es producto de la reflexión y la acción. El lenguaje comporta también la conexión ser-mundo, movilizando una estructura dialogal y aceptando la alteridad total en el proceso de aprendizaje. La identidad cultural aflora en una dimensión antropológica y simbólica que mueve al sujeto, a las colectividades, a tejerse con el conocimiento y el poder.

Álvaro de Vieira Pinto (1986), filósofo brasileño con quien Freire mantuvo un diálogo enriquecedor, denunció en las décadas del sesenta y setenta la falta de responsabilidad de las universidades al desviar a su pueblo de la cultura e imponerle una educación elitista que le impedía pensar y elaborar una epistemología, una filosofía, una pedagogía emancipada de las amarras de la necrofilia del capitalismo americano. Según Pinto, se trata de un delito de responsabilidad social.

Considero que Freire puede dialogar con Deleuze y Guattari cuando estos nos colocan un desafío contemporáneo, que consiste en pensar y hacer educación en red desde una matriz de pensamiento problematizadora, inventiva, que deje circular el poder para avanzar en nuestra dirección, desdoblar el propio pensamiento en red.

Como afirmé anteriormente, *estar en la red no es garantía de nada*, pero en ella se encuentran líneas de fuga para evitar la cristalización en un dispositivo de control que no permita fluir al potencial creativo, propio del hombre que aprende en la red. Tal potencialidad inventiva también se encontraba en el *maestro trotamundos Simón Rodríguez*. Él decía: *o creamos o erramo*s; sólo el pensador saca provecho de los errores, pues sabe que la incapacidad de inventar o la pereza de pensar hacen al hombre imitador. "América no debe imitar, sino ser original" (Rodríguez, 2004).

En ese acto de inventar, la sensibilización y el conocimiento en la red acontecen y, si bien para el sujeto puede no ser fácil aprenderlos, ya que el espejo puede impedir la salida (podemos estar/entrar en un proceso narcisista), es necesario abrirse para el colectivo. Una vez en la red, es difícil desvencijarse. Evidentemente, es necesario reintegrar al docente a estos movimientos de formación en red, instrumentalizándolo para el uso de tecnologías como dispositivos políticos, éticos y estéticos.

El potencial de la idea de *red como trama y rizoma* se fortalece en la apertura que posibilita un sistema a-centrado de magnitud local y global que, por no seguir un sistema de representación, permite la fuga de cierto sistema educativo formateado en el sentido bancario. Claro, no se puede fingir ingenuidad frente a la política subsidiaria, preventiva y de la anti-

cipación del imperio americano, en la que se afirma que el conocimiento está pronto y que sólo hay que consumirlo, y que suelta líneas para ello. Esa idea es ya de por sí castradora de otras, pues pareciera, en ese discurso fatalista, que el futuro ya está pronto. Freire nos recuerda que conocer no es transferir conocimientos, que la experiencia humana se da cuando está empapada de curiosidad, de sueños, de deseos, de vida... de continuidad... no hay educación, ni aprendizaje, ni sujeto por anticipación.

Por eso, *pensar y hacer educación fuera de los dictámenes del pensamiento bancario* orientado por las innovaciones educativas, muchas de ellas subvencionadas por organismos internacionales, nos aproxima a la pedagogía crítica emancipadora que nos permite ser mensajeros de la utopía, pensadores nómadas, trotamundos, asumiendo la responsabilidad –consigo y con el otro– que ello comporta. Ese nomadismo permite, al ser creativos, evitar que nos encajonen en ciertos sectores de poder, en nichos de mercado o educación bancaria.

SUBJETIVIDADES DEMOCRÁTICAS EN LA EDUCACIÓN EN RED

Al desmontar certezas e instalar ciertos modos de producción/educación, Internet naturalizó los contactos en vez de incentivar las relaciones educativas; pero, de cualquier manera, abrió el debate y permitió un particular proceso de subjetivación. Las personas pueden reconocerse como miembros de una comunidad imaginaria en la búsqueda de entretenimiento, placer, fama y reconocimiento, en propuestas de educación *e-bancaria*, debilitando su potencial creador y desencadenando procesos de subjetivación deprimida, debilitada por procesos narcisísticos, de consumo o de reconocimiento, o entrar en conexión por medio de redes solidarias que potencien su emancipación.

Vale decir que la gente, al *estar siendo en un espacio virtual*, como el de CLACSO, sustentado en parte en las contribuciones de Paulo Freire y la pedagogía crítica, vive esa otra situación dejando explícito que pueden establecerse conexiones de sentido. Al dejarse circular en la red como uno en lo múltiple, los alumnos, profesores y técnicos, al producir, se van produciendo y dejando producirse al otro que se confirma cuando se encuentran y operan modos de resistencia (culturales-educativos) y se pone en juego el hacer diferente que lleva a crear nuevas estrategias de convivencia para *existenciarse* en la red por medio del aprendizaje.

La subjetividad es coextensiva de la objetividad, pero no determinada por esta, y se entreteje en las múltiples confluencias y atravesamientos. En esa trama, el sujeto y el objeto son interpelados, pero el sujeto no se constituye como simple reflejo de lo tecnológico y sí en las conexiones con las multiplicidades.

Así, por el *principio de conectividad*, el porvenir del sujeto inacabado, en permanente devenir, lo convierte en otro, en alguien nuevo que

establece relaciones con algunos y no con otros. Aquí la comunicación y la información pueden ser importantes para dejar acontecer los encuentros que permitan al sujeto abrirse para el pensamiento y para la problematización, más que para confirmar certezas. De este modo, se van delimitando permanentemente nuevos espacios de subjetivación y se va generando una cultura particular para la educación, en ese sentido de posibilidad.

La *educación como posibilidad* es también una dimensión constitutiva de su ser, y está sustentada en una utopía general, no fantasiosa. Es una posibilidad de ser realizada en ese sentido liberador. Es un modo de existir, de subjetivación en *trama solidaria*, donde prevalecen el cuerpo, el lenguaje, el diálogo, el silencio, la soledad *positiva*, la cooperación, la ética, la comunicación, el conocimiento, los bienes culturales, la solidaridad, la autonomía, la libertad y la conciencia humana.

El ser humano es conciencia de sí y del mundo, es *cuerpo consciente*. Él también puede venir a existir en la web por medio de la reflexión y de la acción y, al hacer nuevas conexiones con/en el espacio virtual, vivir su posición fundamental, intermediaria entre el mundo, la intersubjetividad y la formación de subjetividades.

El cuerpo leve, sensible, que se deja fluir en la red, también es producido en esa esfera de poder y no es posible, desde esta perspectiva, educar para generar un cuerpo dócil, disciplinado o de control. Las multiplicidades e intensidades van constituyendo y atravesando al sujeto para dejar emerger las subjetividades producidas en un movimiento de acción responsable, al pronunciar la palabra verdadera. El lenguaje constitutivo del sujeto permite asociaciones y le posibilita un camino flexible y el dominio cultural en el que se moviliza en su condición de aprendiz, potenciando sus realizaciones y conocimientos.

Así, *el sujeto internaliza modos de existir* (corporalidad, percepción, intuición, memoria, cultura, socialización), manteniendo una relación inacabada, evitando la cristalización del conocimiento y de sí en identidades estáticas. El espacio virtual es una dimensión constitutiva del aprendiz, y él vive esa posición para establecer conexiones críticas y creativas. Las subjetividades pedagógicas reales/virtuales se dan en las relaciones y encuentros que se dejan acontecer, con modos de afianzamiento cultural y por el sentido que se dé al otro (al texto, al propio encuentro) para *existenciarse* en la red, sea por modalidades textuales o no textuales que implican relaciones de poder, lo que envuelve elección, selección, exclusión e inclusión.

Es posible afirmar que *la formación*, *en esta perspectiva*, contribuye con las subjetividades democráticas cuando deja prevalecer modos de existir y conocer en *una red* como un *rizoma*. En ese movimiento, la *paciencia pedagógica*, que es histórica y social, se torna importante para trabajar con las tensiones y construir esa red emancipadora. Aquí la

formación de subjetividades no es centrada, es múltiple, contradictoria, es un proceso.

El *proceso del despliegue de una red de aprendizaje* se entiende sustentado por la *filosofía de lo obvio*, aquella del sentido común, que extraña lo obvio del ser humano en su cotidianeidad, que reflexiona críticamente para llegar a conocimientos más elaborados relacionados con un área de conocimiento. Es aquel esfuerzo para desvendar lo que está embutido en Internet, para saber de los propios sujetos, para sistematizar una acción y un pensamiento que permitan ampliar la experiencia en el contexto educativo planetario.

Estos intereses o curiosidad epistemológica, ese modo de existir en la red, implican cuestiones políticas, de ética y estética. La *ética como estética de la existencia en la red* no es un atributo pronto y acabado, y sí opera como flujo continuo de opciones, definiciones, proposiciones, desvíos, rupturas, decisiones. Esta ética es una posibilidad a ser construida por hombres, mujeres y jóvenes que se encuentran en la red. Por no ser un fin en sí misma, es lo que mueve al hombre a ser ético (placer, interés, curiosidad).

La *dimensión ética de la educación en red* no acontece por la velocidad con que circula la información, pues lo que origina el aprendizaje es el intercambio de experiencias y las nuevas producciones, que dan el ritmo a la comunidad participante. Por ello, es importante no caer en la ilusión de la democracia virtual, creyendo que el acto de navegar por las imágenes equivale al acceso a los bienes culturales, ya que las desigualdades sociales en la sociedad capitalista devienen de forjar la conciencia, el cuerpo, la captura del deseo, de la emoción, de la capacidad de producir, no dejando circular ni compartir los bienes producidos socialmente, tornando improductivos y decadentes a los sujetos. El sujeto es influenciado por modos de ser serviciales, consumistas, que le impiden producirse al producir; por eso es necesario continuar pensando en una cultura política que posibilite procesos de subjetivación democrática.

Existe un *devenir emancipador* más allá de la captura subjetiva que el capitalismo experimenta día a día. Por ello, en el proceso educativo, las opciones y decisiones pueden contribuir con la formación de subjetividades y singularidades desde la virtualidad, al dejar fluir el poder y el conocimiento para ser ejercidos y no poseídos, ya que no son atributos de autor o dueño único. Son las comunidades con eslabón en los círculos de cultura que tornan comunes a todos la propia historia, la cultura, los bienes y el deseo de saber de los otros, de sí mismo y del mundo. De allí la importancia de *acoger la otredad* en los círculos de cultura digital/virtual. La otredad que impide nuestra sustitución, ser descartados o reciclados, que es lo que hace el capitalismo para pasteurizarla y poder manipular y controlar a la gente (Levinas en Ricoeur, 1998).

Es preciso cuidar del Otro sujeto, del Otro conocimiento, especialmente hoy, cuando el mercado interpenetra la vida de las personas, apropiándose hasta de la sintaxis y la semántica de las informaciones que circulan por la Internet; es necesario tener un posicionamiento ético. Así, la educación en red, al desatar nuevas sensibilidades, habilidades, competencias y comportamientos, puede contribuir bastante con el proceso de subjetivación democrático, desde el momento en que permite la enunciación, argumentación, descripción, problematización, aceptando la heterogeneidad del pensamiento. Tal vez, y con osadía, se trate de pensar las *subjetividades como síntesis disyuntivas*, al decir de Deleuze, que operan por la diferencia y no por el consenso.

La *dimensión conectiva-disyuntiva* del ser profesor/alumno no pasa por la simetría total, sino por las disimetrías, la regulación de las tensiones que se generan en esa búsqueda antológica por *ser más* y aprender. El profesor conectivo, por ser crítico y creativo, es movilizado por la curiosidad de conocer, por ser más gente, por su derecho de opción, ruptura, humanización, felicidad y *boniteza*. Un buen encuentro se reconoce por su efecto ético, cuando las modulaciones, ritmos de las interacciones, de la información enviada/recibida y de los textos diversos van más allá de lo instrumental; alcanzan cuestiones de significación, identificación y subjetivación. Y esa conexión se da necesariamente en el terreno de la cultura de los participantes, en lo más obvio de su cultura, de su cotidiano. La red, al ser un dispositivo abierto a la creatividad y al pensamiento, permite al sujeto otras conexiones para experimentar/se en la constitución de procesos de subjetivación. La subjetivación democrática se produce en el devenir de la existencia, en la pluralidad, la polifonía de voces y la diversidad, entendiendo que *aprender implica estar en la red*, pero especialmente implica *estar en la historia*. Por eso, es preciso indagar y desvendar los dispositivos teóricos, políticos-legales que organizan la educación en red y modalidades a distancia y ser muy respetuosos con aquello que nos constituye como personas.

BIBLIOGRAFÍA

"Declaração de Bolonha: uma explicação" 2000 en <www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1095.pdf> acceso 18 de abril de 2006.

"Processo de Bolonha" 1999 en <http://europa.eu.int/scadplus/leg/pt/s19001.htm> acceso 18 de abril de 2006

Amin, Samir 1988 *La desconexión* (Buenos Aires: IEPALA).

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix 1976 *O anti-édipo*: *capitalismo e esquizofrenia* (Río de Janeiro: Imago).

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix 1983 "Introducción" en *Rizoma* (México DF: Premia).

Diário Oficial da União 1996 "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (Nº 9394)", Nº 248, 23 de diciembre.

Freire, Paulo 1987 (1970) *Pedagogia do oprimido* (Río de Janeiro: Paz e Terra).

Freire, Paulo 1994 *Cartas a Cristina* (San Pablo: Paz e Terra).

Freire, Paulo 1995 "A tragédia de ser o não ser contemporâneo" en *O encontro*. *Um olhar sobre a cultura, o cidadão e a empresa* (Río de Janeiro: SENAI).

Freire, Paulo 1999a *Educação como prática da liberdade* (Río de Janeiro: Paz e Terra).

Freire, Paulo 1999b *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (San Pablo: Paz e Terra).

Freire, Paulo 2000 *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (San Pablo: UNESP).

Fundación Roberto Marinho 2006 "Proyecto Telecurso 2000" en <www.frm.org.br> acceso 12 de noviembre.

Gadotti, Moacir et al. 1996 *Paulo Freire: uma biobibliografia* (San Pablo/ Brasilia: Cortez/IPF/Unesco).

Gadotti, Moacir; Gomez, Margarita y Freire, Lutgardes (comps.) 2003 *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando Fronteras: experiencias que se completan* (Buenos Aires: CLACSO). En <www.clacso.org/ wwwclacso/espanol/html/libros/freire/ freire.html> acceso 10 de noviembre de 2006.

Galtung, Johan 2004 *O caminho é a meta. Gandhi hoje* (San Pablo: Palas Athena).

Gomez, Margarita Victoria 2001 "Educación a distancia y cátedras libres: reflexionando sobre emergentes en el contexto de la educación latinoamericana" en Torres, Carlos Alberto (comp.) *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (Buenos Aires: CLACSO).

Gomez, Margarita Victoria 2004 *Educação em rede: uma visão emancipadora* (San Pablo: Cortez/IPF).

Gomez, Margarita Victoria 2005 *Educación en red: una visión emancipadora para la formación* (Guadalajara: UdG). En

<www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/handle/123456789/352> acceso 12 de noviembre de 2006.

Grupo de Trabajo Educación y Sociedad-CLACSO 2000 "Internacionalización de la Agenda Educativa", Documento Interno, mimeo.

INODEP 1972 *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación* (Madrid: Masiega).

Mészáros, István 2005 *A educação para além do capital* (San Pablo: Boitempo).

Negroponte, N. 1995 *A vida digital* (San Pablo: Companhia das Letras).

Pinto, Álvaro de Vieira 1986 *A questão da universidade* (San Pablo: Cortez).

Rama, Claudio 2006 *La tercera reforma de la educación superior en América Latina* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).

Ricoeur, Paul 1998 *Outramente* (Petrópolis: Vozes).

Rodríguez, Simón 2004 *Inventamos o erramos* (Caracas: Monte Ávila).

Sartori, Giovanni 1998 *Homo Videns* (Madrid: Taurus).

Serres, Michel 1995 *Atlas* (Madrid: Cátedra).

Torres, Carlos Alberto (comp.) 2001 *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (Buenos Aires: CLACSO). En <www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/torres/torres.html> acceso 12 de noviembre de 2006.

Miguel Ángel Duhalde*

PEDAGOGÍA CRÍTICA Y FORMACIÓN DOCENTE

INTRODUCCIÓN

En el marco del proceso conceptualizado como la *segunda modernización*[1], la mayoría de los gobiernos latinoamericanos fueron ajustándose

* Profesor en Ciencias Económicas y Ciencias de la Educación. Magíster Scientiae en Metodología de la Investigación Científica. Maestrando en Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales de CLACSO. Directivo del Instituto Superior del Profesorado Nº 3 (Villa Constitución) y Coordinador de la red de docentes que hacen investigación educativa de la Escuela Marina Vilte (CTERA). Miembro de la comisión directiva de la Asociación Magisterio de Santa Fe (AMSAFE).

1 Cuando hablamos de la segunda modernización nos estamos refiriendo a lo que Echavarría, en los años sesenta, ya presagiaba como la arremetida liberal, y que durante los setenta se impusiera como el modelo neoliberal, en el marco de la crisis mundial y a través de los golpes de Estado que se sucedieron en países como Chile, Uruguay y Argentina. Esta segunda modernización, ya sea en su formato neoliberal violento de las dictaduras o en su otra versión conocida como el *liberalismo social*, se construye en consonancia con la perspectiva filosófica y práctica del *neodarwinismo social*. Y la nueva modernización se presentaba como la única salida en este nuevo contexto, en el que la refundación del orden político y social estaba adjetivada por la *liberalización*. En Argentina se hablaba del *sálvese quien pueda* y el *capitalismo salvaje* como maneras cotidianas de caracterizar a esta nueva forma evolucionista de modernización, que continuó profundizándose con los gobiernos pseudodemocráticos y llegó a su punto emblemático con el menemismo de la Argentina de

a los requerimientos del sistema capitalista en su fase neoliberal. En este contexto, y ya iniciada la última década del siglo XX, se llevó a cabo en cada país, con casi imperceptibles diferencias de matices, la implantación de reformas educativas que respondían en su conjunto a las exigencias de la globalización instrumentada desde la lógica del capitalismo salvaje y el neoconservadurismo político.

En este marco, también conocido como las reformas de los noventa, el eje de la *formación docente* se constituyó en epicentro de debates, evaluaciones, propuestas y ajustes, que tuvieron como punto de coincidencia un diagnóstico crítico que condenaba a este subsistema a una necesaria e inmediata transformación. Las miradas cuestionadoras y las consecuentes propuestas de cambio provinieron tanto de los sectores neoconservadores –que diagnosticaban la crisis como una forma de justificar la reforma y el ajuste– como de los sectores progresistas que reconocían la necesidad de transformar este nivel que, en todas sus dimensiones, mostraba contradicciones internas y un marcado desfasaje con respecto a la realidad educativa.

Sin embargo, el conjunto de proposiciones para *modernizar* este punto nodal del sistema devino en una verdadera Torre de Babel. Especialmente si se consideran para el análisis los lineamientos de las políticas neoliberales que se objetivaron en las leyes nacionales de educación, por un lado, y por otro las manifestaciones de los movimientos que se resistieron a la implantación de estas políticas, concentrándose en un sector que podría denominarse como el progresismo de izquierda.

De todos modos, este progresismo que resistió la reforma educativa, en Argentina particularmente, tuvo tonalidades, diferentes modos de oposición y diversas maneras de reflexionar y actuar, que hoy nos permiten afirmar que dicho movimiento de oposición no ha sido homogéneo y se ha fragmentado en su propio interior. Si se profundiza el análisis de las diferentes perspectivas, resulta evidente que las mismas presentan discrepancias significativas, no sólo en los discursos político-pedagógicos, sino también en las acciones concretas de intervención en el proceso de implementación de la reforma del sistema de educación nacional.

Este marco brevemente descripto es considerado un trasfondo a tener en cuenta en las propuestas que, como esta, pretendan repensar

---

los años noventa. Neoliberalismo o caos social era la disyuntiva que plateaban los gobernantes de turno y hacían revivir en sus discursos aquella preocupación que Sarmiento formulaba: civilización (neoliberal) o barbarie. Bajo esta amenaza, los sectores dominantes se apropiaban de los conocimientos científicos y tecnológicos para emprender un proceso de sucesivas reformas que, según este mismo discurso, permitirían a los países incorporarse al proceso de globalización, no peder el tren del progreso, e ingresar así al *Primer Mundo*.

la formación docente para su transformación. La idea que aquí se desarrollará consiste en recuperar desde una perspectiva crítica algunos aportes de Paulo Freire, y a partir de los mismos organizar y exponer los planteamientos que podrían tenerse en cuenta en tal sentido.

El argumento central gira alrededor del intento de delinear ciertos bordes desde los que se establezcan o definan posicionamientos políticos, ideológicos, epistemológicos, pedagógicos y éticos a considerar a la hora de pensar un modelo de formación docente que pueda superar efectivamente las contradicciones del sistema de opresión.

Asimismo se espera dejar expuestas, para agudizar la crítica, aquellas propuestas que bajo el aspecto de pseudoprogresismos no hacen más que legitimar el sistema hegemónico de opresión y avalar las políticas que reproducen las desigualdades e injusticias sociales.

Este argumento, al que se hará referencia a lo largo del artículo, se construye teniendo como motivación un fenómeno de reciente aparición en Argentina: el lanzamiento, por parte del gobierno actual, de una propuesta para *reformar la reforma educativa de los años noventa*. En este sentido, la preocupación central surge a raíz de que se observan más continuidades que rupturas con respecto a las políticas neoliberales implícitas en el discurso oficial, y puestas de manifiesto en las acciones gubernamentales, que hasta el momento parecen presentar propuestas de cambios superficiales y al nivel de la *forma*, pero que, en última instancia, no plantean significativos cambios *de fondo*.

LOS BORDES DE LA FORMACIÓN DOCENTE CRÍTICA

Hablar de *bordes*, desde los que pueden establecerse o definirse los diferentes posicionamientos para repensar la formación docente, implica asumir que las proposiciones hechas deben ser consideradas móviles y cambiantes según las condiciones de contexto. Es decir, que se proponen enunciaciones caracterizadas tanto por su historicidad como por un estado de permanente resignificación, que rechaza todo intento de sacralización y universalización de las mismas. A su vez, significa no aceptar la posición universalista y homogeneizante de fijar esquemas rígidos, cerrados y estáticos, en la que por lo general han caído algunas teorías que consecuentemente quedaron desfasadas con respecto a una realidad que, por su propio dinamismo, cambia de un modo acelerado.

En cuanto a esta idea de historicidad, Hugo Zemelman realiza un planteo en el cual, recuperando a Gramsci, establece que el "gran problema del conocimiento social es poder construir un conocimiento que sea capaz de crecer con la historia" (Zemelman, 2001). Y aquí advertimos la idea de la realidad no sólo como inconclusa e inacabada, sino como algo a ser constantemente resignificado al compás del desarrollo de los contextos sociohistóricos.

Planteada esta perspectiva, la formación docente como objeto de análisis y reflexión también debe ser entendida en toda su complejidad y con la potencialidad que trae aparejada la idea de entender que cualquier transformación que se construya en esta dimensión seguirá siendo incompleta e inacabada.

Este estado de incompletitud no debe inmovilizar o desesperanzar sino que, por el contrario, obliga a realizar un esfuerzo reflexivo dirigido a sortear los reduccionismos que simplifican su abordaje a la hora de proponer los cambios y que inhiben el *diálogo* como la forma necesaria para la superación de la contradicción opresor-oprimido.

Las nociones de *conocimiento*, *educando* y *educador* conforman categorías clave en la pedagogía de Paulo Freire, y es a partir del tratamiento de ellas que se monta la presente propuesta para repensar la formación docente. Reflexionar desde estas categorías, entendiéndolas como herramientas epistemológicas, significa realizar una reflexión acerca de las situaciones concretas de la realidad para problematizarlas, desnaturalizarlas y resignificarlas. Es decir, para sembrar más dudas que certezas y para habilitar la *curiosidad epistemológica*. Para ello, se irá tejiendo una red de conceptos y relaciones que se conjugarán con los aportes hallados en la obra de Freire.

Comenzando con el análisis propiamente dicho, una de las primeras observaciones a realizar consiste en que la tarea docente no se reduce a enseñar contenidos, como una regla técnica o un mecanismo rígido y exacto, sino que el desafío radica en enseñar y aprender a pensar correctamente. Y los aportes que Paulo Freire hace en este sentido tienen un valor inestimable.

Por ello retomamos su esquema reflexivo, pues en él se presenta un conjunto de saberes que Freire considera indispensables para la práctica de educadoras y educadores críticos. Estos saberes cobran mayor significación a la hora de repensar la formación docente en Argentina, en tiempos que parecen estar signados por la ideología de *las reformas de la reforma*. Al detallarlos, se describe el proceso de enseñanza y aprendizaje que sería necesario refundar para alcanzar la emancipación del oprimido y el opresor, del educando y el educador.

En el caso de este último, el formador de formadores, se da la particularidad de que, sin dejar de ser oprimido del sistema, a veces con prácticas tradicionales, conservadoras, bancarias, se transforma en opresor de los educandos. Y en otras ocasiones se posiciona como oprimido: por ejemplo, en la exclusión para participar en las instancias de discusión y construcción de políticas educativas, donde sólo es considerado a la hora de implementar recetas o lineamientos elaborados por otros (especialistas, funcionarios del sistema y/o científicos).

En sus análisis, Paulo Freire muestra claramente uno de los principales obstáculos que detecta, y que consiste en la constitución dual de los sujetos oprimidos, ya que ellos *alojan* al opresor; argumenta que "el gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales [...] participar de la elaboración de la pedagogía para la liberación" (Freire, 1985: 35). El desafío, entonces, residiría en la capacidad de descubrir y tomar conciencia de la existencia de este *visitante* (el opresor en el oprimido), para alcanzar la verdadera liberación.

Volviendo a la problemática de la construcción de un pensamiento acerca de la enseñanza, es clara su posición en cuanto a que ello no puede lograrse sin pensar también en el aprendizaje. Es decir, entender la *docencia con discencia*[2].

La formación docente debería entonces abrir la posibilidad para la construcción de un pensamiento epistémico. Y cuando hablamos de pensamiento, no hacemos referencia a la mera teoría, sino a una forma de estar en el mundo. Damos continuidad aquí a una perspectiva ya puesta de manifiesto con anterioridad, desde la que se entiende al pensamiento como "una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer" (Zemelman, 2001).

En un sentido análogo se encontraría la idea de *curiosidad epistemológica*, que atraviesa la propuesta de Freire, quien justamente plantea superar el pensar teórico para avanzar hacia un pensamiento epistémico desde el cual cimentar los saberes indispensables para la formación docente.

Por todo esto, se considera que los bordes desde los cuales es posible redefinir la formación docente desde una perspectiva crítica pueden comenzar a construirse a partir de pilares o ejes, donde se puedan atar cabos y tejer redes conceptuales que habiliten la posibilidad de pensamientos provenientes de la praxis. Acerca de estos pilares o ejes desde los cuales es posible construir el diálogo, se proponen seguidamente un conjunto de reflexiones.

LA CONCEPCIÓN DE CONOCIMIENTO

Uno de los principales planteos que hace Freire se refiere al *conocimiento*, y en este sentido sostiene que el mismo no se transmite sino que se construye o produce, y que tanto educando como educador deben percibirse y asumirse como sujetos activos en este proceso de construcción.

---

2 Al hablar de *discencia*, se retoma la definición de Paulo Freire (1997): "Se puede entender como el conjunto de las funciones y actividades de los *discentes*, esto es, los educandos".

"No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender" (Freire, 1997: 25).

La formación docente ha mostrado sus límites en este aspecto, y los desafíos que se le presentan para convertirse en una verdadera herramienta al servicio de la liberación de los oprimidos a través de la pedagogía implican una ruptura con estas concepciones tradicionales que aún persisten en los sistemas educativos y que mantienen las políticas conservadoras.

Uno de los pilares constitutivos de la pedagogía bancaria es su concepción del conocimiento. Desde esta visión, "el saber, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes" (Freire, 1985: 73). Para el campo que estamos analizando, la educación aparece como una especie de *obsequio* que los educadores (sabios) entregan a los educandos (ignorantes). En esta idea de conocimiento subyace un mecanismo de opresión, basado en una lógica en la cual el educador aliena la ignorancia depositándola en el otro y posicionándose en el lugar de *el que sabe*.

En este sentido, se advierte una posible analogía con el pensamiento de Pierre Bourdieu, quien establece que al conocimiento (entendiéndolo como un bien) lo *posee* cierta clase social, en un determinado campo social (en este caso, el campo de la educación), y el educando es quien *no posee* ese conocimiento y por eso se da la lucha de intereses entre quienes lo tienen y desean mantenerlo contra quienes no lo tienen y luchan por apropiarse del conocimiento. En el sub-campo de la formación docente, existen intereses genéricos que podrían aglutinarse bajo el principio del derecho a la educación superior pública al alcance de toda la población. Sin embargo, también se verifican intereses propios de los distintos sectores que conforman este sub-campo, que devienen en tensiones tales como: exigencia de calidad vs. contención y retención; requerimientos universales de acreditación vs. particularidades propias de las instituciones; derechos de los docentes vs. derechos de los estudiantes; adaptación al mercado vs. función social de la escuela; formación de grado vs. primeras experiencias de inserción en la instituciones, por nombrar algunas de una lista que podría resultar mucho más extensa y diversa.

Sin embargo, esta lucha, según lo que plantea Paulo Freire, niega la educación y el conocimiento como proceso de búsqueda. Entonces, en la formación docente se vuelve necesario resignificar la concepción de conocimiento que se construye en ella, entendiéndolo como una construcción que es posible a partir del *diálogo*, tal como se había hecho referencia anteriormente.

En este sentido, nos valemos del estudio realizado por Lidia Rodríguez[3] sobre la producción del conocimiento en Freire, en el que se otorga relevancia a la categoría de "diálogo problematizador" como una alternativa para acortar las distancias entre el educador y el educando. Freire (1993: 90-91) entiende al diálogo como "la estructura fundamental del conocimiento […] que el educador siente la necesidad de ampliar el diálogo a otros sujetos cognoscentes. De esta manera, su aula no es un aula, en el sentido tradicional, sino un encuentro, donde se busca el conocimiento, y no donde se transmite". Y ligado a esto se encuentra el tema que se desarrolla a continuación.

INTERACCIÓN EDUCADOR/EDUCANDO Y LAS SALIDAS DEL SISTEMA DE OPRESIÓN

En la formación docente, como en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, es exigible el *respeto por los saberes de los educandos*, especialmente aquellos construidos por la clase social oprimida. Un reconocimiento que no implique quedarse en esos saberes que sólo justifican la reproducción del sistema injusto y desigual, sino que habilite la partida desde ellos, para la superación de las situaciones límites. Y también para poder pensarlas como "inéditos viables" (Freire, 1985: 121). Esto no significa romper con el sentido común, sino partir, echarse a andar desde la curiosidad ingenua y en el mismo proceso de caminar en el mundo, avanzar hacia una *curiosidad crítica*.

El desafío está en la construcción de un sujeto diferente, que no es ni oprimido ni opresor, sino un hombre nuevo liberándose permanentemente, enseñando y aprendiendo al enseñar. Cuando se plantea entonces partir de los saberes de los educandos, se está queriendo decir "partiendo del sujeto oprimido, pero no para quedarse, sino justamente para partir a otro lugar" (Freire, 2006: 67).

Es esa actitud a la que hacemos referencia en los párrafos anteriores, la que brinda las condiciones de posibilidad para la creatividad, que tampoco podrá estar separada de una *exigencia ética y estética*. La formación se da porque existen el hombre y la mujer en el mundo; por lo tanto, no se la puede pensar independientemente de ello, como puro adiestramiento técnico. No se la puede pensar independientemente de la naturaleza del ser humano. Y en esa naturaleza, resulta clave el reconocimiento de la autonomía de las personas.

Al respecto, Gadotti realiza un planteo importante pues reconoce en la *autonomía* la posibilidad de la inserción en la comunidad y la con-

3 Este estudio se denomina "Producción y transmisión del conocimiento en Freire" y fue publicado en Gadotti et al. (2003: 35-49).

dición para alcanzar la emancipación social. Para ello, la pedagogía de la participación es vital y brinda la posibilidad para que los proyectos de formación sean efectivamente democráticos y constructores de ciudadanía.

En la salida del sistema de opresión, la *pedagogía dialéctica* es central, pues se opone a la bancaria, especialmente en lo que hace a la posibilidad de intercomunicación entre el educador y el educando, reeditando la posibilidad que esta ha inhabilitado desde su origen. Desde la perspectiva dialógica, se rompe con la linealidad unidireccional propuesta por la pedagogía bancaria que no sólo concibe al acto educativo como un monólogo (donde se deposita el conocimiento en el otro, pasivo), sino que anula la posibilidad de diálogo real y fortalece la lógica de la imposición del pensamiento único, característica predominante en el contexto actual del capitalismo salvaje.

La educación dialéctica, en este sentido, propone la superación de la contradicción educando/educador, como una condición *sine qua non* para pensar en la educación como práctica de la libertad, donde el sujeto es cognoscente. Y en este sentido, la educación problematizadora propone al diálogo como la relación indispensable en el acto cognoscente que conduce al descubrimiento de la realidad de modo crítico.

Volviendo a las tres categorías básicas con las que se iniciaba esta reflexión (educando, educador y conocimiento), se llega al entendimiento de que el objeto cognoscible opera como un mediador entre los sujetos y se torna en epicentro para la reflexión de ambos. Y a su vez, el "diálogo es la relación que hace posible el acto cognoscente […] Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo" (Freire, 1985: 86).

CIENCIA, INVESTIGACIÓN Y MÉTODOS EN LA ENSEÑANZA

Otra condición para analizar la formación docente y repensarla desde la perspectiva crítica es el *rigor metódico*, que no significa reproducir mecánicamente las rigurosidades del método positivista, sino crear y recrear las condiciones en las que es posible aprender críticamente. Educador y educando *rigurosamente curiosos* (Freire, 1997).

Este rigor en el método, que resulta necesario en el proceso de enseñanza, no significa tener certezas definitivas o verdades absolutas sobre cómo se enseña. Por el contrario, ese mismo rigor implica *que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas* (Freire, 1997). Y ligada a este planteo está la condición de historicidad del conocimiento, ya que el sujeto que intervine en el mundo y conoce el mundo es también histórico.

La *investigación* también es clave en el planteo de Freire, porque la tarea misma de enseñar lleva implícita la búsqueda y la indagación. La actitud investigativa también abre las puertas del pensar crítico, pues ella se justifica cuando hay objetos desconocidos; y en el proceso de des-

cubrimiento, el sujeto conoce, reconoce y aprende. Al aprender de esta manera, no se somete a la transmisión mecánica, sino que resignifica su manera de estar en el mundo, de intervenir en el mundo.

El trabajo del profesor tiene la particularidad de ser tan riguroso como el que realiza el investigador. El educador debe trabajar como un investigador. "Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador" (Freire, 1997). Asumirse como tal, identificando problemas de enseñanza, construyendo propuestas de solución, tomando como base su propia experiencia, poniendo en acción las alternativas planeadas, observando y analizando los resultados obtenidos, corrigiendo los aspectos que resultan poco satisfactorios en un proceso de investigación, interviniendo en la realidad.

De esta forma, educadores y educandos se conciben como productores de conocimientos y no como meros consumidores y transmisores dedicados a la implementación de conocimiento producido en otros espacios e instancias.

En el contexto actual, existen tradiciones que están más ligadas a la concepción bancaria de la pedagogía. Una de estas tradiciones (eficiencia social) es la basada en la producción de conocimientos que puedan ser aplicados en la práctica docente, tornándola más científica. Otra consiste en preparar al profesor para comprender la realidad educativa y tener una actitud experimental con relación a dicha práctica. Para superar estas perspectivas se propone, en palabras de Zeichner, la tradición de la *reconstrucción social* que, ligada a la pedagogía dialéctica, se basa en la preparación de los educandos y educadores para ser pensadores críticos y sujetos capaces de participar en la creación de procesos de investigación, y por ende conocer el mundo para transformarlo.

En este aspecto, resulta clave estimular la pregunta. *Entender la curiosidad como un derecho*. La tarea docente debe estar centrada en la estimulación de la pregunta y la reflexión crítica sobre la propia pregunta. O, al decir del propio Freire, "lo que importa es que profesores y alumnos se asuman epistemológicamente curiosos" (Freire, 1997).

TEORÍA Y PRÁCTICA, FRAGMENTACIÓN Y SUPERACIÓN DEL ABISMO

Otro de los puntos clave radica en la coherencia indispensable que exige la formación docente en lo que respecta a la "corporificación de las palabras en el ejemplo" (Freire, 1997: 38).

La necesaria unidad entre el pensar, el hacer en el proceso de formación docente, se torna problemática; más aún si se tienen en cuenta las contradicciones existentes entre la teoría y la práctica. Especialmente cuando se imponen las concepciones aplicacionistas de la teoría

preestablecida sobre situaciones de la práctica en las que la realidad pretende hacerse *encajar* en dichas teorías explicativas que operan como *corsé* de las estrategias de la enseñanza.

Por esto mismo, Freire da importancia a la *reflexión crítica sobre la práctica*, como posibilidad de apropiarse críticamente de la realidad educativa, que no es estática sino que, por el contrario, tiene un movimiento dinámico y cambiante, en un permanente proceso dialéctico entre el hacer y el pensar sobre el hacer. Reflexión-acción-reflexión se tornan indispensables en la formación docente, no sólo para modificar la práctica a partir del pensamiento, sino para generar nuevos pensamientos a partir de la práctica.

Según el mismo Freire (1997: 46), "una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse". En este sentido, aclara que el *asumir* no significa aceptar, suscribir o ceder sino que, por el contrario, tiene que ver con un *reconocimiento de la identidad cultural*. La idea es "asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar" (Freire, 1997: 46).

En este último planteo, se pone explícitamente en evidencia que si bien la *formación docente* debe entenderse como la facilitadora de un *movimiento* que vaya desde la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica, este camino no puede hacerse sin el *reconocimiento de una identidad cultural* que también está atravesada por lo emocional. Se trata, en definitiva, de una fuerza creadora del aprender en la que se privilegie "la duda rebelde y el gusto por la rebeldía, la curiosidad no fácilmente satisfecha" y en la que la tarea docente lleve a "estimular la capacidad que tiene el educando de arriesgarse, de aventurarse" (Freire, 1997).

Ahora bien, la real superación de la contradicción estaría ligada a la *praxis*, es decir, entendiendo al oprimido como *sujeto de la práctica* en la que la reflexión y acción de los hombres se dirigen al mundo para transformarlo.

Freire llega a plantear que sin la praxis sería imposible la verdadera superación de la contradicción opresor-oprimido. Y en el desarrollo que hace sobre el sujeto oprimido, pone a la pedagogía en un lugar central para el proceso de emancipación y focaliza como objeto de reflexión de la misma a la opresión y sus causas.

INTERRUPCIÓN...

Para ser coherentes con la perspectiva que se viene planteando en el texto, es preferible hablar de interrupciones, y no de *conclusiones*. La interrupción se entiende como un momento en el que el caminante se detiene,

pero sabiendo que inevitablemente seguirá caminando. En este caso, caminando por los bordes. La conclusión a veces implica el fin, fija un punto de llegada, y la noción de concluir se liga más a la idea de lo completo y acabado. Seguramente en el proceso de construcción de conocimientos hay momentos para establecer conclusiones que son necesarios e importantes. Sin embargo, en las actuales circunstancias y para el tema que hemos abordado en este trabajo, se considera que lo conveniente es hacer una interrupción, para volver luego a replantear la posición y el modo de pensar la realidad. A repensar lo dicho. A reconfigurar los bordes.

Este es un tiempo de interrupciones, que se relacionan con tomar conciencia de las *condiciones concretas* que tienen hoy los sujetos que pueden y deben participar de un verdadero debate que conduzca a la resignificación de la formación docente y la educación.

Para graficar mejor lo que se pretende señalar en este sentido, traemos a la memoria un pasaje del libro *Pedagogía de la esperanza*, en el que Freire muestra, por un lado, la concienciación alcanzada por algunos sujetos de la clase oprimida y, a la vez, la necesidad de que la reflexión y la toma de conciencia sobre la posición de oprimido vayan acompañadas de la acción por alcanzar la liberación (*praxis*). De lo contrario, siguen reproduciéndose las injusticias y no se transforma radicalmente el sistema opresor.

En ese fragmento, Freire narra lo acontecido en el acto de su doctorado *honoris causa,* cuando un joven de unos cuarenta años de edad pidió la palabra para pronunciar un discurso que jamás habría de olvidar[4].

Recordemos que ese hombre, luego de describir la geografía de los hogares de los oprimidos y las características de la casa de Paulo Freire, muestra las diferencias de clase en el mundo concreto y le plantea al flamante doctor que la comprensión del mundo está condicionada por la realidad concreta que también debe ser cambiada para cambiar la compresión. “Sin embargo, el cambio de la comprensión no significa, todavía, el cambio de lo concreto” (Freire, 2006: 25).

Es decir, que la concienciación no alcanza, que es un paso vital, pero no el único. Este sujeto oprimido, capaz de lograr su emancipación, podrá superar definitivamente la contradicción si potencialmente contiene las posibilidades de convertirse en el *hombre nuevo*. Si su potencial deriva en un nuevo opresor (cambiando de polo o identificándose con su contrario), la transformación del mundo corre el peligro de reproducir la lógica que había combatido para emancipar al sujeto oprimido.

---

4 Nos referimos al fragmento que se inicia diciendo: “Al terminar, un hombre joven...” y que va hasta “Ellos te entendieron a ti pero necesitaban que tu los entendieras a ellos. Esa es la cuestión” (Freire, 1997: 23-25).

La otra cuestión a tener a cuenta es que la superación del sistema de opresión tampoco podrá ser elaborada por los opresores. Esto es, por quienes sostienen un orden social injusto, en el que la explotación, opresión y violencia son la moneda corriente para la negación del proceso de humanización de la sociedad.

En el marco de este esquema reflexivo puede observarse que, tal como están planteadas las cosas hoy en la Argentina, los educadores y educandos están siendo espectadores ante la presentación de un nuevo proyecto educativo que el opresor está preparando para "declarar a la educación como un derecho social"[5].

Los intelectuales y funcionarios que trabajan para los opresores generan mecanismos pseudoparticipativos de *consulta*, en los que invitan a debatir, compartir y aportar ideas, siempre y cuando no esté en peligro o en cuestionamiento el orden social vigente. Este accionar, desde el cual se pretende llevar a cabo la *reforma de la reforma*, pone otra vez al descubierto que "los opresores, falsamente generosos, tienen la necesidad de que la situación de injusticia permanezca a fin de que su generosidad continúe teniendo la posibilidad de realizarse" (Freire, 1985: 33); y los que trabajan para los opresores, también.

No podrá repensarse, entonces, la formación docente sin la posibilidad de romper con este esquema de decisiones. Sin recrear una pedagogía verdaderamente crítica, que se ejercite como práctica de la libertad hacia la construcción de un hombre y una mujer nuevos. Sin concebir una pedagogía *del* oprimido y no una pedagogía *para* el oprimido.

Hoy podemos leer en el discurso oficial que "la ley de educación es una herramienta fundamental para la transformación del país" (Freire, 1985: 33). Sin embargo, en la realidad concreta del proceso mismo de su construcción, el pueblo juega un papel secundario. Por ello, en este tiempo de interrupciones, más que ideas acabadas o conclusiones falsas para reformar la educación, quizás sea preferible seguir haciendo preguntas, como las que se hacía Freire (1985):

> ¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora? ¿Quién, más que ellos, para ir comprendiendo la necesidad de la liberación?

---

5 Fragmento textual del anteproyecto de la Ley Nacional de Educación presentado por el Gobierno Nacional de la República Argentina, a los efectos de reemplazar la Ley Federal de Educación sancionada en el año 1993 (período menemista).

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, Pierre 1990 *Sociología y cultura* (México DF: Grijalbo).

Freire, Paulo 1985 *Pedagogía del oprimido* (México DF: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1993 *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (México DF: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1997 *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (México DF: Siglo XXI).

Freire, Paulo 2006 *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la "pedagogía del oprimido"* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Gadotti, Moacir 2006 "Pedagogías participativas y calidad social de la educación", mimeo.

Gadotti, Moacir; Gomez, Margarita y Freire, Lutgardes 2003 (comps.) *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan* (Buenos Aires: CLACSO).

Romão, José Eustáquio 2006 "Civilización del oprimido", mimeo.

Zeichner, Kenneth 1995 "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar" en *Volver a pensar la educación* (Madrid: Morata).

Zemelman, Hugo 2001 "Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas", mimeo.

Ángela María Alessio*

CÓMO UNA INVESTIGACIÓN ABRE PUERTAS IMPENSADAS UNA AUTOCRÍTICA NECESARIA

UNA BREVE EXPLICACIÓN SOBRE LA ELECCIÓN DEL SEMINARIO

Es verdad que todo tiene algo que ver con *todo*, un *todo* que siempre significa más que cada una de las piezas que lo componen. Intentaré exponer en el presente artículo cómo se ha desarrollado en mí el cambio o viraje intelectual de una investigación que me encuentro realizando hace dos años sobre las Nuevas Tecnologías y la Educación Superior[1]; cómo fue modificándose el eje del trabajo y cómo llegué a una autocrítica superadora, lograda finalmente gracias a los textos analizados en este curso, que abren la posibilidad de nuevas investigaciones y nuevos desafíos.

Pero antes de relatar lo que me ocurrió, resulta oportuno mencionar la base teórica que sustenta este trabajo: tres líneas de pensamiento

* Licenciada en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba. Docente de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), Argentina.

1 Se trata de un trabajo de investigación realizado por la Cátedra de Taller III y Producción Audiovisual de la Escuela de Ciencias de la Comunicación. sobre las nuevas tecnologías y la educación superior, en el marco de las actividades prácticas llevadas a cabo por los jefes de Trabajos Prácticos (JTP) durante 2004 y 2005, evaluando el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

latinoamericanas que desde hace mucho tiempo vengo estudiando y profundizando para intentar comprender la realidad en que vivimos, para poder resistir las injusticias y las mentiras, y para procurar el cambio en el caso de que se den las posibilidades.

Estas son: la Teoría del Desarrollo[2] de mediados del siglo pasado, la consiguiente Teoría de la Dependencia, surgida de la falta de respuestas de la anterior, y la Teología de la Liberación impulsada en los sesenta por el Concilio Vaticano II y promovida por Puebla y Medellín[3].

No me explayaré acerca de cada una de estas líneas de pensamiento y de acción, ni de la influencia que ellas tuvieron en el pensamiento liberador latinoamericano de fines del siglo XX, pero sí voy a resaltar que la teoría pedagógica de Paulo Freire es contemporánea a estas, y que representa en educación la línea de mayor avanzada revolucionaria. Es por eso que la elección de este seminario supone para mí un complemento de mi formación en la Pedagogía de la Liberación.

LA INVESTIGACIÓN

He realizado toda esta introducción para explicar la profunda autocrítica que de mi parte tuvo la investigación en la que trabajaba; especialmente las conclusiones a las que arribó dicho trabajo sobre las Nuevas Tecnologías de la Información y el Conocimiento (TIC), en el marco de la realidad universitaria de alumnos que cursan el tercer año de Ciencias de la Comunicación en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Pero, ¿por qué? Sencillamente porque lo estrictamente académico y formal de un trabajo metodológico y riguroso se alejó demasiado de lo humano, de lo ideológico y de lo real.

Sin dudas, la instancia de reflexión sobre un trabajo con alumnos y sobre procesos de aprendizaje de ida y vuelta entre el investigador y el objeto de estudio debe necesariamente llevarnos a una pregunta, que siempre nos refiera al objetivo principal por el cual nos motivamos, nos preocupamos, indagamos y reflexionamos sobre algo; y esa pregunta

---

2 La década del cincuenta se caracteriza en América Latina por un gran optimismo acerca de las posibilidades de lograr un desarrollo económico autosustentado; esto cambiaría la política económica de países como Argentina, México y Brasil, que hicieron de la Industria por Sustitución de Importaciones (ISI) la base del crecimiento y el desarrollo económico.

3 "Ningún texto y ninguna investigación, por más objetivos que quieran ser y así se presenten, dejan de estar estructurados a partir de un horizonte de interés. Conocer es siempre interpretar. La estructura hermenéutica de todo saber y de toda ciencia consiste así en que el sujeto entra siempre, con sus modelos, paradigmas y categorías, en la comprensión de la experiencia del objeto, mediatizada por el lenguaje. El sujeto no es una razón pura: está inmerso en la historia, en un contexto sociopolítico, y está movido por intereses personales y colectivos. Por eso no existe un saber libre de ideología y puramente desinteresado" (Boff, 1981: 11).

acerca de la utilidad y la pertinencia de las consideraciones finales de un trabajo que ha tomado varios meses me sumerge en una triste respuesta: la investigación no es una herramienta suficientemente importante para otros ni responde a las necesidades de los estudiantes del nivel superior.

¿En qué se ha fallado? No se trata sólo de hacer un parate y mirar hacia atrás, constatando todo lo que no se dijo, no se tuvo en cuenta o se dejó de lado; es más profundo que eso; se trata de una actitud intelectual superadora de toda crítica: el profesor que todo lo sabe, el académico que todo lo comprende y el especialista que todo lo puede resolver.

Y es sólo en instancias de lectura, de encuentros con otros pares, con otras realidades[4], que una se va dando cuenta de lo lejano, lo irreal y lo innecesario que se convierte un trabajo de meses.

Esta autocrítica a mi trabajo consiste, en definitiva, en que la investigación sobre las TIC, respondía a la lógica propia de la industria tecnológica a gran escala; y, más grave aún, de algún modo avalaba un ámbito de estudio pauperizado y masivo como lo es la Escuela de Ciencias de la Información en particular y el resto de las facultades en general[5].

El contraste entre lo que debería ser y lo que realmente es en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos futuros profesionales, con las limitaciones, la falta de material, la ausencia de docentes que acompañen el proceso, etc., abre grandes interrogantes acerca de las condiciones históricas, políticas e ideológicas que datan de mucho tiempo atrás y que son las causantes de la situación actual.

No se trata sólo de intentar brindar una respuesta a las destrezas de los alumnos en las nuevas tecnologías de la información. ¿De qué sirve si lo aprendido está vacío de contenidos, de verdad histórica, de realidades presupuestarias, y pleno de leyes de educación sancionadas "entre gallos y media noche" respondiendo a los intereses del libre mercado y la libre oferta de la demanda de una educación en venta?

Es necesario motivar al compromiso, a la búsqueda de la verdad, promover a los alumnos a que se pregunten, cuestionen, critiquen, etc. Estas máximas sólo pueden salir de docentes comprometidos que tengan bien claro que la educación universitaria es el último escalón de formación de ciudadanos y profesionales comprometidos y libres.

---

4 Me refiero puntualmente al curso sobre educación popular que se dictó en el año 2005 en la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba, a cargo de pedagogos del MST (Movimiento Sin Tierra) de Brasil, que hace años vienen realizando trabajos sobre educación popular con los campesinos de los asentamientos.

5 Solamente en la cátedra Taller III y Producción Audiovisual, en los turnos mañana, tarde y noche, participan 600 alumnos con un plantel docente compuesto por el titular, el adjunto y tres jefes de trabajos prácticos. Esta masividad es común en todos los años de la carrera.

SE PUEDE OMITIR O ESCONDER LA VERDAD POR UN TIEMPO, PERO NO TODO EL TIEMPO

Y muchas veces sólo se trata de una actitud pasiva que muchos de los docentes tienen frente a su función, no de una acción deliberada de omisión: otras exigencias comienzan a aparecer, otras prioridades.

Otra vez se trata de pensar en la clase de enseñanza que nuestros alumnos reciben de los docentes, qué bagaje cultural hay detrás de cada docente comprometido; pero ¿comprometido con qué modelo? Esa es la pregunta.

Volviendo a la investigación, esta revelaba que las condiciones técnicas con las que contábamos eran muy precarias y limitadas para un apropiado aprendizaje de las actividades prácticas que les exigíamos a los alumnos[6]. Para poder completar las tareas requeridas o practicar, los alumnos debían buscar otras formas por fuera de las aulas y según los intereses personales de cada uno. Por supuesto que las destrezas sobre el manejo de la tecnología y la informática son apropiadas en otros lugares distintos de los claustros universitarios o, en el mejor de los casos, utilizando los departamentos informáticos de cada unidad académica.

No obstante, era la otra cara de la moneda lo que me preocupaba, la parte fundamental: la formación crítica, social, humana y el valor de la solidaridad de nuestros futuros profesionales.

LA FALTA DE UNA IDEOLOGÍA FUNDANTE Y REVOLUCIONARIA

Es importante tener conciencia sobre cuál es la ideología fundante, desde dónde pensamos y desde dónde buscamos el cambio. Y ese lugar, para mí, es sin dudas la pedagogía crítica y todo lo que está alrededor, en medio y dentro de ella.

En estos días en que se profundiza tan poco en las causas, en las condiciones que hicieron posible esta realidad globalizada, atomizada e individualista, resulta imprescindible volver la mirada hacia atrás y buscar los porqué, los cómo y los quiénes son y fueron artífices de la pobreza cultural que invade la mayoría de nuestras aulas universitarias.

La crisis no se da solamente a nivel inicial y medio; más grave aún es la tibieza del nivel superior, más comprometido y preocupado por completar los requisitos de una universidad académicamente aceptable, de maestrías y doctorados rentados, de cursos y ponencias que

---

6 El gabinete de informática de la Escuela de Ciencias de la Información cuenta con seis cámaras SVHS analógicas para unos 800 alumnos, contando los de tercero, cuarto y quinto año. Para las prácticas de edición digital, alumnos y docentes debemos trasladarnos al Departamento de Informática de la UNC, ya que la Escuela no cuenta con tecnología digital ni con Internet.

nada profundizan y de una voraz carrera universitaria que sólo busca mantener el lugar del trabajo, el salario y la obra social.

Seamos realistas: los docentes estamos más ocupados o preocupados por los concursos que pueden dejarnos afuera de la estabilidad laboral, en muchos casos después de años de docencia, que por la formación de los alumnos, la preparación de las clases, dejando poco espacio y tiempo para fomentar la relación tan maravillosa que se da con los alumnos y los docentes, ayudantes y adscriptos, etcétera.

Fue entonces que dos acontecimientos sacudieron la modorra de mi aburrida investigación a mediados del año pasado: el seminario de educación popular dictado por el Movimiento Sin Tierra (MST) en la Facultad de Filosofía y la sorpresiva aparición de un libro que llegó hasta mis manos, un trabajo sobre la historia de la educación universitaria argentina desde 1950 hasta 2005 del escritor y ensayista Francisco Romero (2005).

Desde ya que el título, *Culturicidio*, es muy sugestivo, me atrapó enseguida. Sin dudarlo, lo tomé prestado y lo leí detenidamente. Debo decir, en honor a la verdad, que existe un antes y un después de leer este libro acerca de mis conocimientos sobre la educación argentina y en especial sobre los procesos históricos de nuestra educación superior.

Sin entrar en detalles sobre los capítulos del libro, diré que este me abrió un abanico de verdades, realidades y omisiones, develando las trampas que se repiten constantemente en la historia de la educación argentina, y me hizo ver lo pequeñas y precarias que resultaban mis conclusiones de la investigación en TIC, todo el marco sociopolítico y económico que me estaba faltando, el análisis profundo de las causas y las consecuencias que por sí solas explican toda la situación actual.

Y por cierto que la lectura de la obra de Paulo Freire y su teoría sobre la liberación del oprimido han sido fundamentales para completar este replanteo metodológico y sociológico al que tan poco expuestos estamos los jóvenes docentes universitarios.

Como muestra de lo que nuestros alumnos conocen acerca de conceptos como, por ejemplo, capitalismo, globalización, libre mercado, organismos internacionales de crédito, liberación y revolución, realizamos una encuesta a todos los estudiantes de la cátedra del Taller, aproximadamente unos 600 alumnos de entre 20 y 40 años de edad. La primera de las dos preguntas efectuadas se refería a sus destrezas y habilidades en el manejo de las nuevas tecnologías, cuáles utilizaban y por qué.

Las conclusiones en este aspecto fueron contundentes: casi todos sabían manejar Internet sin problemas, otro grupo bastante amplio aseguraba tener conocimientos específicos de manejo de *software* y aplicaciones de alto nivel, y un reducido grupo manejaba la edición digital.

La sorpresa estuvo en el resultado de la segunda pregunta, que apuntaba al conocimiento de los alumnos acerca de las causas histórí-

cas, políticas y económicas desde donde operan, actúan y mandan las industrias tecnológicas.

De más está decir que estas conclusiones fueron categóricas: menos de la mitad de los alumnos fue capaz de identificar alguna de estas causas fundantes y dar una respuesta crítica sobre ellas.

CONSIDERACIONES FINALES

No trato de que este artículo sea un reflejo pesimista de alguien que intenta decir y contar sinceramente lo difícil que es la tarea del compromiso con la verdad en medio de instituciones tan anquilosadas, burocráticas y poderosas como lo son las universidades argentinas; se trata solamente de mirarse a un espejo, revisar la tarea docente e intelectual, volver a pensarse en este lugar y en esta tarea tan maravillosa como es la educación; es intentar encontrar canales, respuestas y estrategias para poder cambiar algo.

Parafraseando al prestigioso historiador argentino Fermín Chávez, recientemente fallecido, sólo conociendo nuestro pasado podremos comprender nuestro presente y predecir el futuro. Nada más cierto para explicar qué es lo que nos está faltando: conocimiento y memoria. Sólo así se podrá profundizar en compromiso y voluntad.

Por supuesto que todas las buenas intenciones deben estar acompañadas de trabajo, estudio y esfuerzo. Precisamente en estos tiempos de tecnología de avanzada y comunicaciones instantáneas, es urgente adiestrarse en su manejo. Y pareciera que la lectura, el estudio y la reflexión son actividades de otra época. Esta concepción, tan arraigada en los jóvenes estudiantes que muchas veces sólo estudian para "zafar", puede ser revertida si cada uno de los que trabajamos en educación nos comprometemos en serio y creemos que es posible generar interés, pasión y ganas.

Finalmente, considero que esta experiencia de autocrítica sobre mi trabajo en la investigación, más mi actividad de lectura de clases y *chats* del curso, tiene su parte positiva. Todo lo aprendido sobre educación popular de las clases, todo este bagaje servirá como motor desde donde pensar actividades de reflexión con mis alumnos.

Empecemos entonces desde donde trabajamos, sin pausa.

BIBLIOGRAFÍA

Boff, Leonardo 1981 *Jesucristo y la liberación del hombre* (Madrid: Cristiandad).

Freire, Paulo 1972a *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación* (Madrid: INODEP).

Freire, Paulo 1972b (1970) *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1976 *Educación y cambio* (Buenos Aires: Búsqueda).

Freire, Paulo 1979 (1971) "Astutos e inocentes" en *Concientizacão: teoría y prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (San Pablo: Cortez y Moraes).

Freire, Paulo 2003 *El grito manso* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Freire, Paulo y Shor, Ira 1987 *Medo e ousadia: o cotidiano do profesor* (Río de Janeiro: Paz e Terra).

Gadotti, Moacir 2005 *O paradigma do oprimido* (Los Ángeles: The 11 Annual Pedagogy & Theatre of the Opressed).

Gadotti, Moacir 2006 "Pedagogías participativas y calidad social de la educación", Ministerio de Educación, Brasilia, mimeo.

Gutiérrez, Gustavo 1972 *Teología de la liberación* (Madrid: Sígueme).

Romero, Francisco 2005 *Culturicidio. Historia de la educación argentina (1966-2004)* (Córdoba: Talleres Gráficos de José Solsoma).

Tamayo Acosta, Juan José 1989 *Para comprender la Teología de la Liberación* (Madrid: Verbo Divino).

Ángela María Alessio*

CÓMO UNA INVESTIGACIÓN ABRE PUERTAS IMPENSADAS UNA AUTOCRÍTICA NECESARIA

UNA BREVE EXPLICACIÓN SOBRE LA ELECCIÓN DEL SEMINARIO

Es verdad que todo tiene algo que ver con *todo*, un *todo* que siempre significa más que cada una de las piezas que lo componen. Intentaré exponer en el presente artículo cómo se ha desarrollado en mí el cambio o viraje intelectual de una investigación que me encuentro realizando hace dos años sobre las Nuevas Tecnologías y la Educación Superior[1]; cómo fue modificándose el eje del trabajo y cómo llegué a una autocrítica superadora, lograda finalmente gracias a los textos analizados en este curso, que abren la posibilidad de nuevas investigaciones y nuevos desafíos.

Pero antes de relatar lo que me ocurrió, resulta oportuno mencionar la base teórica que sustenta este trabajo: tres líneas de pensamiento

* Licenciada en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba. Docente de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), Argentina.

1 Se trata de un trabajo de investigación realizado por la Cátedra de Taller III y Producción Audiovisual de la Escuela de Ciencias de la Comunicación. sobre las nuevas tecnologías y la educación superior, en el marco de las actividades prácticas llevadas a cabo por los jefes de Trabajos Prácticos (JTP) durante 2004 y 2005, evaluando el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

latinoamericanas que desde hace mucho tiempo vengo estudiando y profundizando para intentar comprender la realidad en que vivimos, para poder resistir las injusticias y las mentiras, y para procurar el cambio en el caso de que se den las posibilidades.

Estas son: la Teoría del Desarrollo[2] de mediados del siglo pasado, la consiguiente Teoría de la Dependencia, surgida de la falta de respuestas de la anterior, y la Teología de la Liberación impulsada en los sesenta por el Concilio Vaticano II y promovida por Puebla y Medellín[3].

No me explayaré acerca de cada una de estas líneas de pensamiento y de acción, ni de la influencia que ellas tuvieron en el pensamiento liberador latinoamericano de fines del siglo XX, pero sí voy a resaltar que la teoría pedagógica de Paulo Freire es contemporánea a estas, y que representa en educación la línea de mayor avanzada revolucionaria. Es por eso que la elección de este seminario supone para mí un complemento de mi formación en la Pedagogía de la Liberación.

LA INVESTIGACIÓN

He realizado toda esta introducción para explicar la profunda autocrítica que de mi parte tuvo la investigación en la que trabajaba; especialmente las conclusiones a las que arribó dicho trabajo sobre las Nuevas Tecnologías de la Información y el Conocimiento (TIC), en el marco de la realidad universitaria de alumnos que cursan el tercer año de Ciencias de la Comunicación en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Pero, ¿por qué? Sencillamente porque lo estrictamente académico y formal de un trabajo metodológico y riguroso se alejó demasiado de lo humano, de lo ideológico y de lo real.

Sin dudas, la instancia de reflexión sobre un trabajo con alumnos y sobre procesos de aprendizaje de ida y vuelta entre el investigador y el objeto de estudio debe necesariamente llevarnos a una pregunta, que siempre nos refiera al objetivo principal por el cual nos motivamos, nos preocupamos, indagamos y reflexionamos sobre algo; y esa pregunta

---

2 La década del cincuenta se caracteriza en América Latina por un gran optimismo acerca de las posibilidades de lograr un desarrollo económico autosustentado; esto cambiaría la política económica de países como Argentina, México y Brasil, que hicieron de la Industria por Sustitución de Importaciones (ISI) la base del crecimiento y el desarrollo económico.

3 "Ningún texto y ninguna investigación, por más objetivos que quieran ser y así se presenten, dejan de estar estructurados a partir de un horizonte de interés. Conocer es siempre interpretar. La estructura hermenéutica de todo saber y de toda ciencia consiste así en que el sujeto entra siempre, con sus modelos, paradigmas y categorías, en la comprensión de la experiencia del objeto, mediatizada por el lenguaje. El sujeto no es una razón pura: está inmerso en la historia, en un contexto sociopolítico, y está movido por intereses personales y colectivos. Por eso no existe un saber libre de ideología y puramente desinteresado" (Boff, 1981: 11).

acerca de la utilidad y la pertinencia de las consideraciones finales de un trabajo que ha tomado varios meses me sumerge en una triste respuesta: la investigación no es una herramienta suficientemente importante para otros ni responde a las necesidades de los estudiantes del nivel superior.

¿En qué se ha fallado? No se trata sólo de hacer un parate y mirar hacia atrás, constatando todo lo que no se dijo, no se tuvo en cuenta o se dejó de lado; es más profundo que eso; se trata de una actitud intelectual superadora de toda crítica: el profesor que todo lo sabe, el académico que todo lo comprende y el especialista que todo lo puede resolver.

Y es sólo en instancias de lectura, de encuentros con otros pares, con otras realidades[4], que una se va dando cuenta de lo lejano, lo irreal y lo innecesario que se convierte un trabajo de meses.

Esta autocrítica a mi trabajo consiste, en definitiva, en que la investigación sobre las TIC, respondía a la lógica propia de la industria tecnológica a gran escala; y, más grave aún, de algún modo avalaba un ámbito de estudio pauperizado y masivo como lo es la Escuela de Ciencias de la Información en particular y el resto de las facultades en general[5].

El contraste entre lo que debería ser y lo que realmente es en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos futuros profesionales, con las limitaciones, la falta de material, la ausencia de docentes que acompañen el proceso, etc., abre grandes interrogantes acerca de las condiciones históricas, políticas e ideológicas que datan de mucho tiempo atrás y que son las causantes de la situación actual.

No se trata sólo de intentar brindar una respuesta a las destrezas de los alumnos en las nuevas tecnologías de la información. ¿De qué sirve si lo aprendido está vacío de contenidos, de verdad histórica, de realidades presupuestarias, y pleno de leyes de educación sancionadas "entre gallos y media noche" respondiendo a los intereses del libre mercado y la libre oferta de la demanda de una educación en venta?

Es necesario motivar al compromiso, a la búsqueda de la verdad, promover a los alumnos a que se pregunten, cuestionen, critiquen, etc. Estas máximas sólo pueden salir de docentes comprometidos que tengan bien claro que la educación universitaria es el último escalón de formación de ciudadanos y profesionales comprometidos y libres.

---

4 Me refiero puntualmente al curso sobre educación popular que se dictó en el año 2005 en la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba, a cargo de pedagogos del MST (Movimiento Sin Tierra) de Brasil, que hace años vienen realizando trabajos sobre educación popular con los campesinos de los asentamientos.

5 Solamente en la cátedra Taller III y Producción Audiovisual, en los turnos mañana, tarde y noche, participan 600 alumnos con un plantel docente compuesto por el titular, el adjunto y tres jefes de trabajos prácticos. Esta masividad es común en todos los años de la carrera.

SE PUEDE OMITIR O ESCONDER LA VERDAD POR UN TIEMPO, PERO NO TODO EL TIEMPO

Y muchas veces sólo se trata de una actitud pasiva que muchos de los docentes tienen frente a su función, no de una acción deliberada de omisión: otras exigencias comienzan a aparecer, otras prioridades.

Otra vez se trata de pensar en la clase de enseñanza que nuestros alumnos reciben de los docentes, qué bagaje cultural hay detrás de cada docente comprometido; pero ¿comprometido con qué modelo? Esa es la pregunta.

Volviendo a la investigación, esta revelaba que las condiciones técnicas con las que contábamos eran muy precarias y limitadas para un apropiado aprendizaje de las actividades prácticas que les exigíamos a los alumnos[6]. Para poder completar las tareas requeridas o practicar, los alumnos debían buscar otras formas por fuera de las aulas y según los intereses personales de cada uno. Por supuesto que las destrezas sobre el manejo de la tecnología y la informática son apropiadas en otros lugares distintos de los claustros universitarios o, en el mejor de los casos, utilizando los departamentos informáticos de cada unidad académica.

No obstante, era la otra cara de la moneda lo que me preocupaba, la parte fundamental: la formación crítica, social, humana y el valor de la solidaridad de nuestros futuros profesionales.

LA FALTA DE UNA IDEOLOGÍA FUNDANTE Y REVOLUCIONARIA

Es importante tener conciencia sobre cuál es la ideología fundante, desde dónde pensamos y desde dónde buscamos el cambio. Y ese lugar, para mí, es sin dudas la pedagogía crítica y todo lo que está alrededor, en medio y dentro de ella.

En estos días en que se profundiza tan poco en las causas, en las condiciones que hicieron posible esta realidad globalizada, atomizada e individualista, resulta imprescindible volver la mirada hacia atrás y buscar los porqué, los cómo y los quiénes son y fueron artífices de la pobreza cultural que invade la mayoría de nuestras aulas universitarias.

La crisis no se da solamente a nivel inicial y medio; más grave aún es la tibieza del nivel superior, más comprometido y preocupado por completar los requisitos de una universidad académicamente aceptable, de maestrías y doctorados rentados, de cursos y ponencias que

---

6 El gabinete de informática de la Escuela de Ciencias de la Información cuenta con seis cámaras SVHS analógicas para unos 800 alumnos, contando los de tercero, cuarto y quinto año. Para las prácticas de edición digital, alumnos y docentes debemos trasladarnos al Departamento de Informática de la UNC, ya que la Escuela no cuenta con tecnología digital ni con Internet.

nada profundizan y de una voraz carrera universitaria que sólo busca mantener el lugar del trabajo, el salario y la obra social.

Seamos realistas: los docentes estamos más ocupados o preocupados por los concursos que pueden dejarnos afuera de la estabilidad laboral, en muchos casos después de años de docencia, que por la formación de los alumnos, la preparación de las clases, dejando poco espacio y tiempo para fomentar la relación tan maravillosa que se da con los alumnos y los docentes, ayudantes y adscriptos, etcétera.

Fue entonces que dos acontecimientos sacudieron la modorra de mi aburrida investigación a mediados del año pasado: el seminario de educación popular dictado por el Movimiento Sin Tierra (MST) en la Facultad de Filosofía y la sorpresiva aparición de un libro que llegó hasta mis manos, un trabajo sobre la historia de la educación universitaria argentina desde 1950 hasta 2005 del escritor y ensayista Francisco Romero (2005).

Desde ya que el título, *Culturicidio*, es muy sugestivo, me atrapó enseguida. Sin dudarlo, lo tomé prestado y lo leí detenidamente. Debo decir, en honor a la verdad, que existe un antes y un después de leer este libro acerca de mis conocimientos sobre la educación argentina y en especial sobre los procesos históricos de nuestra educación superior.

Sin entrar en detalles sobre los capítulos del libro, diré que este me abrió un abanico de verdades, realidades y omisiones, develando las trampas que se repiten constantemente en la historia de la educación argentina, y me hizo ver lo pequeñas y precarias que resultaban mis conclusiones de la investigación en TIC, todo el marco sociopolítico y económico que me estaba faltando, el análisis profundo de las causas y las consecuencias que por sí solas explican toda la situación actual.

Y por cierto que la lectura de la obra de Paulo Freire y su teoría sobre la liberación del oprimido han sido fundamentales para completar este replanteo metodológico y sociológico al que tan poco expuestos estamos los jóvenes docentes universitarios.

Como muestra de lo que nuestros alumnos conocen acerca de conceptos como, por ejemplo, capitalismo, globalización, libre mercado, organismos internacionales de crédito, liberación y revolución, realizamos una encuesta a todos los estudiantes de la cátedra del Taller, aproximadamente unos 600 alumnos de entre 20 y 40 años de edad. La primera de las dos preguntas efectuadas se refería a sus destrezas y habilidades en el manejo de las nuevas tecnologías, cuáles utilizaban y por qué.

Las conclusiones en este aspecto fueron contundentes: casi todos sabían manejar Internet sin problemas, otro grupo bastante amplio aseguraba tener conocimientos específicos de manejo de *software* y aplicaciones de alto nivel, y un reducido grupo manejaba la edición digital.

La sorpresa estuvo en el resultado de la segunda pregunta, que apuntaba al conocimiento de los alumnos acerca de las causas histórí-

cas, políticas y económicas desde donde operan, actúan y mandan las industrias tecnológicas.

De más está decir que estas conclusiones fueron categóricas: menos de la mitad de los alumnos fue capaz de identificar alguna de estas causas fundantes y dar una respuesta crítica sobre ellas.

CONSIDERACIONES FINALES

No trato de que este artículo sea un reflejo pesimista de alguien que intenta decir y contar sinceramente lo difícil que es la tarea del compromiso con la verdad en medio de instituciones tan anquilosadas, burocráticas y poderosas como lo son las universidades argentinas; se trata solamente de mirarse a un espejo, revisar la tarea docente e intelectual, volver a pensarse en este lugar y en esta tarea tan maravillosa como es la educación; es intentar encontrar canales, respuestas y estrategias para poder cambiar algo.

Parafraseando al prestigioso historiador argentino Fermín Chávez, recientemente fallecido, sólo conociendo nuestro pasado podremos comprender nuestro presente y predecir el futuro. Nada más cierto para explicar qué es lo que nos está faltando: conocimiento y memoria. Sólo así se podrá profundizar en compromiso y voluntad.

Por supuesto que todas las buenas intenciones deben estar acompañadas de trabajo, estudio y esfuerzo. Precisamente en estos tiempos de tecnología de avanzada y comunicaciones instantáneas, es urgente adiestrarse en su manejo. Y pareciera que la lectura, el estudio y la reflexión son actividades de otra época. Esta concepción, tan arraigada en los jóvenes estudiantes que muchas veces sólo estudian para "zafar", puede ser revertida si cada uno de los que trabajamos en educación nos comprometemos en serio y creemos que es posible generar interés, pasión y ganas.

Finalmente, considero que esta experiencia de autocrítica sobre mi trabajo en la investigación, más mi actividad de lectura de clases y *chats* del curso, tiene su parte positiva. Todo lo aprendido sobre educación popular de las clases, todo este bagaje servirá como motor desde donde pensar actividades de reflexión con mis alumnos.

Empecemos entonces desde donde trabajamos, sin pausa.

BIBLIOGRAFÍA

Boff, Leonardo 1981 *Jesucristo y la liberación del hombre* (Madrid: Cristiandad).

Freire, Paulo 1972a *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación* (Madrid: INODEP).

Freire, Paulo 1972b (1970) *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1976 *Educación y cambio* (Buenos Aires: Búsqueda).

Freire, Paulo 1979 (1971) "Astutos e inocentes" en *Concientizacão: teoría y prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (San Pablo: Cortez y Moraes).

Freire, Paulo 2003 *El grito manso* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Freire, Paulo y Shor, Ira 1987 *Medo e ousadia: o cotidiano do profesor* (Río de Janeiro: Paz e Terra).

Gadotti, Moacir 2005 *O paradigma do oprimido* (Los Ángeles: The 11 Annual Pedagogy & Theatre of the Opressed).

Gadotti, Moacir 2006 "Pedagogías participativas y calidad social de la educación", Ministerio de Educación, Brasilia, mimeo.

Gutiérrez, Gustavo 1972 *Teología de la liberación* (Madrid: Sígueme).

Romero, Francisco 2005 *Culturicidio. Historia de la educación argentina (1966-2004)* (Córdoba: Talleres Gráficos de José Solsoma).

Tamayo Acosta, Juan José 1989 *Para comprender la Teología de la Liberación* (Madrid: Verbo Divino).

Gregory A. Banazak*

NUEVO HORIZONTE DE DIÁLOGO PARA EL PENSAMIENTO FREIREANO

INTRODUCCIÓN

La pedagogía crítica de Paulo Freire se ha comportado como una piedrita lanzada sobre la superficie de un lago. En el primer momento, cuando tocó por primera vez el agua, sólo logró perturbar la tranquilidad de un milímetro del lago. Claro que el agua consideró el hecho como una mera inconveniencia temporal que desaparecería después de unos segundos desagradables. Sin embargo, las onditas que causó, paulatinamente, se han extendido en círculos cada vez más anchos hasta inquietar a todo el lago, mover las algas de la superficie, oxigenar las profundidades, despertar a los peces adormecidos, acariciar los muelles de la orilla más lejana y aterrorizar a más de una barca orgullosa y falsamente considerada inhundible.

La piedrita milagrosa que es la contribución de Freire se ha extendido *geográficamente*: comenzó como un intento exitoso de la alfabetización de y con trescientos campesinos en Angicos, en 1963; se

* Nacido en Detroit, Michigan, Estados Unidos. Doctor en Teología por la Pontificia Universidad Gregoriana de Roma. Realizó estudios complementarios en la Universidad de Guadalajara (México), la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (El Salvador) y la Universidad de París-Sorbona (Francia). Profesor en la Facultad de Ciencias Religiosas, Universidad de Detroit.

propagó rápidamente a otras regiones de Brasil hasta encarnarse en el Programa Nacional de Alfabetización, durante el gobierno del presidente João Goulart en 1964; luego se amplió hacia otros países en todos los continentes del globo. Se ha bifurcado en *varios niveles de la educación*: empezó en los *círculos de cultura* pero luego se dirigió a otras instancias educativas, desde universidades hasta el *kindergarten*. Se ha implicado en diferentes *problemas sociales*: surgió para la pobreza y luego se aplicó al machismo, el racismo y la opresión étnica.

En el presente artículo quisiera sugerir que la obra freireana puede extenderse hacia otra dirección. Puede ampliarse más allá de las tradiciones o *escuelas* filosóficas que ha conocido –Marx, Lukács, Mournier, Fromm, Sartre, Weil, Gramsci, Merleau-Ponty– hasta otra que quizá sea menos conocida por los freireanos, y tal vez temida a causa de las calumnias dirigidas contra ella por algunos, pero que promete ser un interlocutor de un diálogo muy fructífero. Nótese la palabra "interlocutor"; implica que esta nueva tradición filosófica puede recibir algo de Freire y también ofrecerle algo. En breve, propongo un diálogo entre Freire y el posestructuralismo de los *filósofos*[1] *franceses*[2] Michel Foucault (1926-1984), Julia Kristeva (1941) y Jacques Derrida (1930-2004)[3].

EL DIÁLOGO

Afortunadamente, el diálogo es importante para Freire y también para los pensadores posestructuralistas, aunque lo entienden en sentidos distintos.

Para Freire, el diálogo tiene un puesto explícitamente central. Su *método pedagógico* presupone lo que él define como "comunicación e intercomunicación entre sujetos activos que son inmunes a la burocratización de sus mentes y abiertos a descubrir y saber más" (Freire, 1997: 99). En efecto, uno de los problemas más nefastos de la concepción *bancaria* de la educación, según Freire, es la falta de diálogo: para dicho enfoque, la pedagogía es un callejón de sentido único entre el profesor y los alumnos, cuyas cabezas se pretende llenar con base en las ideas del primero. En contraste, Freire propone una concepción dialógica entre

---

1 No se identifican como puros filósofos, porque cruzan las fronteras de las disciplinas académicas tradicionales. Además de su *agregation* en la filosofía, Foucault se licenció en psicopatología. Aunque escribe en una línea filosófica, Kristeva es psicoanalista y novelista. Derrida se interesó no sólo en la filosofía sino también en la teología y la crítica literaria, entre otras materias. Obsérvese, entonces, que los posestructuralistas tienen una característica personal en común con Freire, es decir, la interdisciplinariedad.

2 Kristeva nació en Bulgaria; Derrida, en Argelia; no obstante, ambos llegaron a identificarse como franceses por adopción.

3 Para una introducción general al pensamiento posestructuralista, ver Sarup (1993).

los participantes. Para esta visión, la pedagogía es un intercambio abierto entre los polos siempre variantes del/de la educador/a y el/la educando/a.

Asimismo, la democracia –que fue tan apreciada por Freire– exige el diálogo. ¿Qué es la tiranía sino la imposición de una manera única de pensar, actuar y vivir en una población reducida a la pasividad? ¿Qué es una democracia sino la solidaridad que se halla en medio de un intercambio activo –un diálogo– entre diversos? (Freire, 1997: 89-92).

Además de ser una característica necesaria de la pedagogía y la democracia, el diálogo tiene que ver con la esencia misma del ser humano. Dado que es inconcluso, histórico y limitado, el ser humano siempre busca ser más. No encuentra la respuesta a su búsqueda en sí mismo; por lo tanto, debe entrar en relación con el otro, es decir, el mundo y los demás seres humanos. No debe ceder todo lo suyo al otro (a menos que quiera ser dominado en vez de ser más) y no debe imponerse sobre el otro (porque el ser más no puede ser la consecuencia de hacer menos al otro). La respuesta de su búsqueda, por lo tanto, se descubre en el diálogo que Freire define como el "encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo* [igual a transformarlo] no agotándose por ende en la mera relación yo-tú" (Freire, 1988: 105). Es decir, el diálogo más profundo es una relación práctica y reflexiva entre el ser humano y sus interlocutores en la transformación del mundo. En breve, la "esencia" humana necesita el diálogo.

Los posestructuralistas también estiman el diálogo, pero de manera más implícita. Aunque unos hablan del encuentro entre el *yo* y el *otro*, la mayoría presupone la posibilidad de diálogo en su rechazo a cualquier límite fijo e impermeable al pensamiento y a la vida. La *transgresión* de las fronteras establecidas por los poderosos, que es un tema amado por los posestructuralistas, supone que es necesario y hasta obligatorio entrar en diálogo con el otro. En otras palabras, no existe un centro de la realidad. Sólo hay varios centros locales que, por tener umbrales porosos, necesariamente entran en comunión con otros centros locales.

DOS REQUISITOS PRELIMINARES

Un diálogo entre la pedagogía crítica y el posestructuralismo exigiría dos condiciones metodológicas para ser eficaz y profundo. Una nace de la necesidad misma de la obra de Freire; la otra se deriva de un consenso entre Freire y los posestructuralistas.

La condición primera es que las ideas filosóficas sean asumidas o rechazadas durante el diálogo no solamente por sus características *interiores* sino también por su capacidad de servir a la práctica liberadora. Como bien se sabe, la epistemología freireana insiste en que el conocimiento se adquiere por medio de la reflexión *y* la práctica. Dicho

de otra manera, no se conoce sólo pensando, reflexionando o teorizando. Se conoce pensando *en la práctica*, reflexionando *sobre la actividad liberadora*, teorizando *durante la lucha*. Por consiguiente, el posestructuralismo no puede exigir que sus ideas sean incorporadas a la obra freireana únicamente por sus características conceptuales, es decir, esas particularidades que son juzgadas *buenas* dentro de un marco exclusivamente intelectual (por ejemplo, la claridad, la lógica, la coherencia con otras ideas ya asumidas o aun su originalidad). Es preciso que sirvan a la práctica en el sentido de iluminarla –explicar lo que está ocurriendo– o estimularla –motivar a las personas para que actúen– o corregirla –y demostrar los errores que han deshumanizado la realidad.

La segunda condición es más estratégica que epistemológica. Se trata de que el enfoque del diálogo sea primariamente el sujeto. *Sujeto* quiere decir principalmente nuestra subjetividad humana. Es el ser humano como "un enfoque intenso de experiencia rica e inmediata que desafía todo intento de sistematizarlo, reducirlo a una lógica exhaustiva u ordenarlo perfectamente; un enfoque que sale fuera de sí mismo hacia el mundo de manera compleja, inconsistente y cargada" (Mansfield, 2000: 4).

Esta condición resulta obvia, porque todos los interlocutores del diálogo se preocupan por el sujeto. La pedagogía de Freire se distingue por tratar a los educadores, a las educadoras, a los educandos y las educandas como *sujetos* en vez de objetos inertes. Afirma a los sujetos precisamente *como sujetos*. De hecho, Freire abre su *magnum opus*, *La pedagogía del oprimido*, discutiendo cómo los seres humanos se proponen como problemas a sí mismos.

> El problema de su humanización, a pesar de haber sido siempre, desde un punto de vista axiológico, su problema central, asume hoy el carácter de preocupación ineludible. Constatar esta preocupación implica reconocer la deshumanización no sólo como viabilidad ontológica sino como realidad histórica (Freire, 1988: 37-38).

Asimismo, los posestructuralistas se focalizaron en el sujeto. Desafortunadamente, tienen la fama de *negar* al sujeto en vez de afirmarlo, pero se trata de una simplificación nacida de malentendidos. Foucault, Kristeva y Derrida *problematizan* el sujeto, cada uno a su manera. Es decir, muestran los problemas implícitos en el concepto moderno del sujeto. Por ejemplo, Foucault es famoso por proclamar, en la conclusión de *Las palabras y las cosas*, que el hombre está destinado a desaparecer como la imagen de una cara dibujada sobre la arena de una playa, que por lo tanto será borrada por las olas del mar. No quería decir que no habrá seres humanos en el futuro –¡qué tontería!– sino que el concepto del sujeto individualístico y autosuficiente creado por la modernidad es ilusorio.

Freire problematiza el sujeto concreto: se preocupó mucho, por ejemplo, por el sujeto del opresor hospedado dentro del oprimido. Por tanto, los posestructuralistas y Freire comparten mucho respecto al tema del sujeto que, por ello, se presenta como el enfoque del diálogo entre los dos.

FRUTOS ESPERADOS

Paulo Freire entró en diálogo por amor al mundo, por su fe en los seres humanos, por su curiosidad e inquietud (Freire, 1988: 77-81). Dialogó para ser más. Por lo tanto, los que desean seguir su ejemplo no deben tratar al diálogo desde una perspectiva utilitarista y exigir resultados empíricos como justificación para dialogar. No obstante, sería un buen estímulo al diálogo sugerir las contribuciones que podrían ser razonablemente esperadas por todos los interlocutores.

Por un lado –el de la contribución que la obra freireana podría esperar de los filósofos franceses–, los posestructuralistas pueden llenar un vacío en el pensamiento de Freire. Se sabe muy bien que la pedagogía del brasileño intenta ayudar a los sujetos individuales y sociales a transformarse. Se sabe, también, que Freire provee las técnicas específicamente educativas para tal cambio (por ejemplo, el uso de *palabras generadoras*, codificación de palabras y decodificación de su marco existencial) y las bases epistemológicas, antropológicas e históricas para crear nuevas técnicas de cambio en nuevas situaciones. Sin embargo, no logra iluminar el proceso mismo de cambio al nivel más profundo y *ontológico* del sujeto que se encuentra en el proceso de transformación. Por ejemplo, ¿qué sucede *dentro* de tal sujeto cuando expulsa al sujeto opresor? La metáfora de *hospedaje del opresor dentro del oprimido* no logra iluminar cómo es posible que un sujeto contenga otro sujeto *dentro* de él o cómo puede un sujeto ser, al mismo tiempo, uno y múltiple. ¿Cuáles son los pasos específicos que atraviesa un sujeto cuando cambia su relación con su marco social desde una relación de pasividad hacia una de actividad? Tal cambio no puede ser *aristotélico*, en el sentido de que un día la relación es de carácter pasivo y al día siguiente, de repente, es de carácter activo. Es necesario contar con pasos específicos del proceso. Si tales pasos son mejor comprendidos, podrían mejorarse las técnicas que se utilizan para realizarlos.

Los posestructuralistas podrían ayudar a contestar dichas preguntas y, por ende, iluminar la práctica de la pedagogía freireana. Foucault trabajó mucho sobre las relaciones de poder y saber entre un sujeto, otros sujetos, un marco histórico y las posibilidades reales e ideológicas dentro de dicho marco. Mostró las debilidades inherentes en la dominación y las ambigüedades de la resistencia a los dominadores. Por lo tanto, podría iluminar ese proceso de cambio entre un sujeto y su ambiente que Freire llama liberación y humanización.

Kristeva se ha focalizado en el cambio permanente dentro de un sujeto. Denomina al ser humano un *sujeto en proceso*, porque nunca es un logro permanente y porque siempre está cuestionado –metido *en proceso*– en el *tribunal* de la vida humana. Entiende al sujeto como un acto de negociación entre el lado corporal, afectivo y disipador del ser humano (equivalente a lo *semiótico*) y su lado espiritual, intelectual y unitivo (igual a lo *simbólico*). Por ello, podría arrojar luz sobre lo que pasa *dentro* de un sujeto oprimido que logra *ser más*, como le gusta a Freire decir. Al mismo tiempo, podría esclarecer el cambio contrario, es decir, el regreso desde un sujeto liberado hacia un sujeto nuevamente oprimido –como ha pasado con algunos revolucionarios que se volvieron reaccionarios.

Finalmente, Derrida podría iluminar el ascendiente que el lenguaje ejerce en el sujeto. Mientras es verdad que todos los posestructuralistas gastan mucha tinta escribiendo sobre la realidad del lenguaje, Derrida fue el más atrevido, en el sentido de que demostró la unidad que el lenguaje puede otorgar a un sujeto y también la fragilidad inherente a tal unidad y la necesidad de quebrarla constantemente. Por consiguiente, Derrida podría ayudar al pensamiento de Freire a comprender, desde el punto de vista de un sujeto, cómo es que una actividad lingüística como la alfabetización es capaz de engendrar tantos y tan profundos cambios sociales.

Así son algunas de las contribuciones que el posestructuralismo podría ofrecer a Freire. También se podría esperar una contribución brindada por Freire a los filósofos franceses. Es sugestivo lo que escribe brevemente Ron Scapp sobre este punto. El autor hace hincapié en la *concreticidad* del pensamiento de Freire. Es su manera, un poquito equivocada, de entender el carácter integral de la epistemología freireana, es decir, que Freire exige la reflexión *junto con* la práctica. De cualquier manera, Scapp sugiere que Freire puede ayudar a los posestructuralistas *en su mismo acto* de pensar sobre el sujeto. Freire les recuerda que tal acto tiene que ser siempre muy concreto. Dirige su acto de pensar no solamente a las ideas abstractas acerca del sujeto, sino a los sujetos concretos mismos. Scapp explica que Freire enfatiza los individuos reales que son oprimidos. La obra freireana insiste en que los posestructuralistas no se distancien de los *otros* reales, actuales... De otro modo, podría imaginarse al teórico posestructuralista como un elitista alborotando sobre una crítica de la metafísica occidental, y al mismo tiempo oprimiendo a sus alumnos, colegas y otros (Scapp, 1997: 289).

Otra aportación que el pensamiento freireano podría ofrecer a los posestructuralistas consiste en la importancia de la unidad dentro de la constitución del sujeto y entre diversos sujetos. Los posestructuralistas tienden a exaltar las diferencias entre sujetos, la multiplicidad de niveles

dentro de un sujeto y la fragmentación de la sociedad. Son temas importantes, por supuesto, pero tal énfasis en las diferencias podría paralizar la práctica liberadora. Según el dicho antiguo, *divide y vencerás* es una táctica eficaz de la guerra. Freire podría ayudar a la filosofía posestructuralista a conseguir un equilibrio más liberador entre la fascinación con lo múltiple y el respeto para con la unidad y la solidaridad.

CONSIDERACIONES FINALES

Por casi medio siglo, *lo* de Freire ha sido una fuerza iluminante, desafiante, esperanzadora y vivificante para círculos cada vez más grandes de personas, sociedades e instituciones. Su capacidad de dialogar con *el otro* –donde *otro* puede querer decir un grupo de militantes africanos o, si se quiere, un equipo de profesores de Harvard– es expresión de una de las causas principales de su juventud y frescura perennes. Espero que este artículo haya convencido al lector de que el posestructuralismo es un *otro* con el que Freire podría establecer un diálogo válido y mutuamente fructuoso. Una piedrita lanzada desde el nordeste pobre y olvidado de Brasil sí es capaz de perturbar y purificar aun las aguas más finas y sutiles de una París orgullosamente intelectual.

BIBLIOGRAFÍA

Buarque, Cristovam 2001 "El pueblo como personaje" en Gadotti, Moacir y Torres, Carlos Alberto (comps.) *Paulo Freire: una biobibliografía* (México DF: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1988 *Pedagogía del oprimido* (México DF: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1997 *Pedagogy of the heart* (Nueva York: Continuum).

Mansfield, Nick 2000 *Subjectivity: theories of the self from Freud to Haraway* (Nueva York: New York University Press).

McClaren, Peter 1997 "Freirian pedagogy: the challenge of postmodernism and the politics of race" en Freire, Paulo et al. (comps.) *Mentoring the mentor: a critical dialogue with Paulo Freire* (Nueva York: Peter Lang).

Peters, Michael 2003 "Derrida, pedagogy, and the calculation of the subject" en Trifonas, Peter Pericles (comp.) *Pedagogies of difference: rethinking education for social change* (Nueva York: Routledge Falmer).

Sarup, Madan 1993 *An introductory guide to post-structuralism and postmodernism* (Georgia: The University of Georgia Press).

Scapp, Ron 1997 "The subject of education: Paulo Freire, postmodernism and multiculturalism" en Freire, Paulo et al. (comps.) *Mentoring the mentor: a critical dialogue with Paulo Freire* (Nueva York: Peter Lang).

Torres, Carlos Alberto 1998 *Democracy, education, and multiculturalism: dilemmas of citizenship in a global world* (Maryland: Rowman and Littlefield).

Mercedes Medina Gamboa*

LOS LUGARES DE ENCUENTRO CON PAULO FREIRE

EN ESTE TEXTO EXPRESAMOS lo que ha significado en lo personal y profesional un primer acercamiento a la vida y obra de Paulo Freire, que puede sustentar las propias prácticas en esos ámbitos. Asimismo, cuánto ha contribuido a agudizar nuestra lectura de la realidad, haciéndola más crítica e integral a la percepción de los escenarios sociopolíticos, ayudando a que revaloremos la concientización que llevan a cabo los movimientos populares. Resulta necesario, en nuestro caso, hacer un recorrido por la propia experiencia educativa y de práctica profesional, de cuyas construcciones hemos develado posturas opresoras a partir de estudiar a Freire.

LAS SECUELAS DE NUESTRA FORMACIÓN

Luego de mi primer contacto con la obra de Freire comprendí que estuvimos sujetos a una educación bancaria, al percibir que adquirimos actitudes de subestimación del saber y de las habilidades populares, ante el reto de alcanzar el conocimiento erudito. Vislumbramos que estas cuestiones tienen su origen en una educación domesticadora, de

* Arquitecta. Maestra en Estudios y Gestión de la Ciudad por la Universidad Iberoamericana de Puebla, México.

la que fuimos objeto en escuelas religiosas durante nuestra infancia y juventud, algo que comenzó a cambiar tímidamente al ingresar a la universidad pública en Venezuela, nuestro país de origen.

En nuestra formación en la Facultad de Arquitectura, dos experiencias antagónicas condicionaron nuestro ejercicio profesional temprano. En la primera, fuimos inmersos en una pretendida actividad de izquierda, yendo a diseñar viviendas y equipamiento rural a una población de floricultores. Recibimos información acerca de la vida en el pueblo, en la que resaltaba un alto índice de suicidios de jóvenes, cuestión que resultaba anecdótica a un equipo de aprendices de diseñadores sin ninguna formación social ni humanista. El maestro nos guió en esa empresa con un discurso de compromiso social, pero que en el que no se propició el diálogo entre los pobladores y los alumnos, por lo que la experiencia resultó un ejercicio con adversas consecuencias para ambos grupos, en el que no hubo beneficio social ni pedagógico, aunque eran las premisas de aquel. Los resultados no retornaron a la comunidad, por lo que tampoco hubo retroalimentación. Esta situación contradictoria se nos aclara con Freire, quien afirmó que "los opresores, falsamente generosos, tienen necesidad de que la situación de injusticia permanezca a fin de que su 'generosidad' continúe teniendo la posibilidad de realizarse" (Freire, 1994: 2).

Aquella experiencia nos decepcionó y abandonamos la orientación social en los estudios de arquitectura, para pasar a otra con la expectativa de aprender el oficio críticamente. En la siguiente, si bien los profesores propiciaban la lectura y la discusión, la orientación era específicamente a la crítica arquitectónica nacional e internacional, descontextualizada de las realidades sociales respectivas. A través de esa actividad, los maestros buscaban apoyar la tarea de diseñar edificaciones y espacios públicos, pero se propició más bien la adopción de posturas prepotentes y elitistas, de espaldas a buena parte de la sociedad: los oprimidos, de quienes prácticamente desconocíamos su existencia.

En ambas, ahora, podemos notar cómo las actitudes y la línea de los profesores pueden marcar nuestra formación. En la primera había voluntarismo y una confusa militancia política. En la segunda, intelectualismo. Ambas favorecieron la reproducción de profesionales opresores inconscientes de su condición.

Tales cuestiones son muy relevantes, si consideramos que en la práctica de la arquitectura somos encargados de configurar espacios, por lo que intervenimos desde la escala doméstica hasta la urbana en la vida de los destinatarios. Es un hacer subjetivo, que se hace tangible para otros. Fuimos instruidos primordialmente en el análisis espacial y la valoración estética de objetos habitables (o *esculturas vivientes*, según la concepción del maestro), pero desvinculadas de la realidad sociopo-

lítica y económica, lo que posteriormente trasladamos al diseño y a la planeación urbana. Nos topamos con la tarea de *hacer ciudad*, pero sin referentes teóricos para comprender la estructura de la sociedad capitalista, por lo que contribuimos a reproducirla. Con este bagaje, emprendimos un camino errático fuera de los muros de la universidad, con una ingenua convicción de que mejores espacios por sí solos engendrarían bienestar a las personas y mejores comportamientos sociales, lo que nos hacía valorar erradamente la responsabilidad que tenemos al intervenir en los espacios sociales.

Ya en la práctica profesional, nuestro recorrido ha sido diverso en el quehacer arquitectónico que se amplió al urbanístico: en mi caso particular, desde el Estado como funcionaria, luego como contratista a su servicio y después como profesional bien intencionada. Ahora procuramos hacerlo como profesionales comprometidos, pues Freire nos ha ayudado a escoger un lugar para aportar con nuestro trabajo a la liberación y el bienestar de los oprimidos y a la ampliación de horizontes dentro de la enseñanza en las carreras de arquitectura y urbanismo.

También ahora comprendemos que nuestro oficio había estado respondiendo a una ideología adquirida durante la formación que nos había colocado del lado del opresor, pues desde una posición pretendidamente culta, ignoramos y no supimos incorporar en nuestro trabajo saberes, sentires y vivencias del oprimido, pero queriendo ser generosos con él, pretendimos enseñarle cómo vivir sus propios espacios.

Desconfianza en el pueblo y asumirse redentor de él son actitudes plenamente identificadas por Paulo Freire como características del opresor, constitutivas de una generosidad funesta, que podríamos reforzar apoyándonos, aunque inconscientemente, en que "la autodesvalorización es otra característica de los oprimidos. Resulta de la introyección que ellos hacen de la visión que de ellos tienen los opresores" (Freire, 1994: 18) y porque "hablan de sí mismos como los que no saben y del profesional como quien sabe y a quien deben escuchar" (Freire, 1994: 19). También estaríamos tentados, ante el agradecimiento del oprimido, de manejar relaciones de poder con comunidades marginadas.

Entonces, somos encargados de un hacer tangible desde las esferas de los espacios domésticos hasta el urbano, para lo que fuimos formados, y de un hacer intangible en el espacio social, para el cual no fuimos formados; afortunadamente, el estudio de Freire nos ha permitido profundizar en nuestro proceso de autocrítica, pues proveníamos de un ejercicio profesional sin el soporte de una teoría que nos permitiera acercarnos al hecho social. Ahora podemos reposicionarnos con las herramientas de análisis e intervención que nos brinda la pedagogía de Freire.

UN CAMINO PARA LLEGAR A FREIRE

Una experiencia fuera de los muros de la universidad y de las fronteras de mi país de origen demandó que comenzáramos a depurar la formación que recibimos en la carrera. Esta vez, ya en la práctica de la planeación urbana, teníamos que realizar una intervención de desarrollo urbano en un barrio marginado de la ciudad de Puebla, en México. A través de ella, nos topamos con una realidad social muy impactante y difícil de aprehender.

De las propias voces de los habitantes del barrio obtuvimos que los principales problemas sociales eran la falta de educación, el alcoholismo, el consumo de drogas, la delincuencia, la prostitución y la desunión entre vecinos. Le seguían la marginación por parte del gobierno, la pobreza, la falta de empleo, la represión policial y la inseguridad pública. Esto en un ambiente de deficiencia de servicios públicos como agua, pavimentado de calles y alumbrado público. También, basura en la calle, abandono de parques y existencia de inmuebles abandonados y en ruinas[1].

En un principio, intentábamos colocarnos en el lugar del oprimido, al ser impactados por sus injustas condiciones de vida, pero sólo fuimos capaces de escuchar sus voces, registrar la información y delinear propuestas. Estas estaban en conflicto con los parámetros oficiales que había que seguir, pues notamos que aquellas difícilmente atenderían las necesidades sociales de esa población, como finalmente ocurrió. Ello nos llevó, posteriormente, a desarrollar una investigación independiente para conocer las causas de la situación social, que derivó en tema de estudio para nuestra tesis de maestría.

Al ir indagando en las causas estructurales del estado de marginación del barrio, en las que el papel del Estado es fundamental, por impacto e impotencia, concluimos que era preciso *educar la rabia* para mantener presente el hacer algo al respecto, lo que relacionamos con la *rabia justa* de Freire. También que ese estudio debía tener una utilidad para los habitantes del barrio, pero intuíamos la inconveniencia de intervenir en una comunidad hasta no tener certeza de cómo comunicarnos con sus habitantes. Meditábamos la posibilidad de establecer *aulas sin muros* o enseñanza fuera de las aulas, con la intención de crear conciencia entre los oprimidos. Lo que después, con rectificaciones, descubrimos se acerca al planteamiento de los *círculos de cultura* de Freire, de quien obtenemos ahora referencias sobre

1 Los testimonios son el resultado de entrevistas realizadas en el barrio San Antonio, en el centro histórico de la ciudad de Puebla, a mediados del año 2000, en el marco de un plan de desarrollo urbano que se realizó para el barrio por contrato con el gobierno del estado de Puebla.

cómo propiciar diálogos con el oprimido, con qué elementos, con qué lenguaje, de qué temáticas.

Reconocemos sin pretensiones que, en la búsqueda de conocimiento para apoyar lo que ahora sabemos se denomina *liderazgo revolucionario*, habíamos elaborado pensamientos y actividades de corte freireano sin ser conscientes de ello, guiados por la intuición. Esto fue dándose progresivamente desde aquel primer contacto con los habitantes del barrio.

Ahora contamos con planteamientos y metodologías a través de las cuales Freire nos invita a trabajar codo a codo con el pueblo; nos ha ayudado a elaborar una comprensión holística en el análisis de las condiciones que propician la alienación de los oprimidos y de los opresores. Por eso observamos en la educación una de las causas de la situación del barrio, que es el común denominador de muchas poblaciones marginadas en México y América Latina. Lo encontramos claramente en su definición de *analfabetismo político*:

> Si no superamos la práctica de la educación como pura transferencia de un conocimiento que sólo describe la realidad, bloquearemos la emergencia de la conciencia crítica, reforzando así el "analfabetismo" político […] [el analfabeto político es] aquel o aquella que tiene una percepción ingenua de los seres humanos en sus relaciones con el mundo, una percepción ingenua de la realidad social que, para él o ella, es un "hecho dado", algo que es y que no está siendo (Freire, 1999: 73,76).

Trascender ese analfabetismo implica pasar a ser consciente que para Paulo Freire es "la forma radical de ser de los seres humanos tales como seres que, rehaciendo el mundo que no hicieron, hacen su mundo y en este hacer y rehacer se hacen. Son porque están siendo" (Gadotti, 1998: 279), cuestión que es aplicable tanto en el propio reconocimiento de ser opresor como en la actividad pedagógica con el oprimido.

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO CON EL OPRIMIDO

También nos preguntamos cómo podríamos contribuir al esclarecimiento de los habitantes del barrio sin ser un factor de intrusión. Esto a sabiendas de que aquellos padecen de una identidad negativa construida históricamente, por lo que consideramos que era preciso redefinir esa historia recuperando lo ocultado o soslayado por la historia oficial, trasmitida por generaciones sin ninguna lectura crítica[2]. En este sentido, es

2 Una porción significativa de la población del barrio se autodenomina marginados, lo cual se alimenta de la estigmatización que sufren por parte de agentes externos (sociedad,

indiscutible la aportación de Paulo Freire en ámbitos que trascienden la educación formal, con su propuesta de *investigación participante*, que también es un fundamento para las prácticas de desarrollo comunitario y la delineación de políticas sociales justas, desde los intereses del pueblo, por el pueblo.

Aunque aún no hayamos elaborado este tipo de investigación en el barrio, es satisfactorio poder reconocer que iniciativas similares están siendo desarrolladas en Venezuela y México. En la primera a escala de barrios, se empiezan a constituir equipos locales de investigación, que trabajan con herramientas teóricas y metodológicas para la participación directa de las comunidades en el escenario de lo público, a través de rescatar "las riquezas de los saberes, experiencias y prácticas culturales que constituyen el legado de luchas emancipatorias y de los movimientos sociales" (Silva, 2005: 15). Resulta interesante que una de las tareas a llevar a cabo sea *aprender a desaprender*, que se refiere a identificar y descalificar aprendizajes que no aporten beneficios al desarrollo de la comunidad. En la segunda, una universidad pública mexicana[3] propicia la investigación en las comunidades por sus pobladores, para el registro de los procesos históricos que han delineado la cultura de los pueblos originarios de la ciudad de México. Y además disponen de espacio editorial para publicar los resultados. Es el conocimiento construido por y con el oprimido, en la línea de establecer un diálogo de saberes, el erudito y el popular.

En otros ámbitos, nos percatamos de que todavía el conocimiento erudito es prácticamente inaccesible al pueblo; no obstante, debería estar a su servicio, en términos de que este sepa el porqué de sus condiciones de vida. Habíamos planteado que ese conocimiento debía salir de la academia y ser traducido para el pueblo, pero nos hemos rectificado. Lo que los oprimidos necesitan de la academia es intelectuales comprometidos con la liberación y dispuestos al diálogo, dándole cabida al saber popular.

En el caso específico de la planeación urbana, esta es emanada y renovada por la producción de conocimiento de investigadores urbanos. Sin embargo, dicho conocimiento no está al alcance de las mayorías por su especialización, lo cual es una realidad excluyente y antidemocrática. Esto último lo entendemos al conocer que la planeación urbana en algu-

---

gobierno, actores políticos). Ello por que el barrio fue zona de tolerancia durante tres décadas a principios del siglo XX, lo que ha acarreado consecuencias en los ámbitos políticos, sociales y económicos en la vida personal y colectiva.

3 Tal es el caso de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, que a través de su Coordinación de Proyectos de Enlace Comunitario edita fascículos especiales de y para las comunidades en su revista *Manovuelta*.

nos gobiernos de América Latina obedece a lineamientos de organismos internacionales de financiamiento, que a través de la ideología neoliberal pretenden implantar un pensamiento único, y por lo tanto una forma de *hacer ciudad* también única, orientada a la mercantilización. Existen profesionales que adhieren a dicha tendencia y no sólo son asesores de estos gobiernos, sino docentes universitarios.

DESCIFRAMIENTO DEL ESTADO OPRESOR Y SUS MANIFESTACIONES

Nos hemos apoyado en Freire para continuar en la no sencilla labor de estudiar el Estado y cómo en nuestra relación con él se ven influenciadas nuestra percepción del mundo y nuestra actuación en él. Una de las cuestiones fundamentales es la división social del trabajo, producto de la *escuela dualista*, así definida por Baudelot y Establet y reforzada por una *educación del sistema* (Gadotti, 2006). Ambas generan contingentes de pocos intelectuales y muchos empleados subalternos, en los que identificamos más claramente la preeminencia de un Estado opresor. Esa educación dualista y del sistema ya se está implementando de manera encubierta en políticas sociales en México, a través de las cuales se conduce al individuo a alcanzar una conciencia de sí mismo que no va más allá de sus necesidades básicas. No permiten al sujeto integrarse a las políticas sociales desde su autonomía, sino bajo condiciones que impone el Estado. Su superación personal es guiada por la formación en un oficio funcional al mundo empresarial, todo ello apuntalado en un discurso que enuncia participación, inclusión y superación de la pobreza (Medina Gamboa, 2006: 164).

Además, en las vías de participación que el gobierno ofrece a los ciudadanos, se sigue estableciendo una relación de control que el primero quiere seguir ejerciendo sobre los segundos, pues las políticas sociales no fungen como derechos, sino como prerrogativas a ciudadanos que cumplen con los requisitos impuestos, aunque sean anticonstitucionales. Esto se nos reconfirma con la postura de Freire respecto de la conciencia opresora, en cuanto a que es el Estado neoliberal el que "tiende a transformar en objeto de su dominio todo aquello que le es cercano. La tierra, los bienes, la producción, la creación de los hombres, los hombres mismos, el tiempo en que se encuentran los hombres, todo se reduce a objetos de su dominio" (Freire, 1994: 15).

Afortunadamente, estamos ante la posibilidad de construir un mundo interior y colectivo con firmeza ante esas pretensiones, al apoyarnos en la pedagogía del oprimido y de la autonomía, develando con el oprimido los modos en que interviene ese Estado en la configuración de nuestra existencia. A través de la *teoría de la conciencia humana* de Freire, que se refiere a la incompletitud, inconclusión y lo inacabado del

ser humano, reforzamos nuestro impulso por demandar el cumplimiento de nuestros derechos constitucionales y humanos y el seguir indagando en las condicionantes: las estructuras del Estado, su legislación, las políticas sociales y la burocracia.

LA ENSEÑANZA DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

Ahora revaloramos las virtudes de las minorías raciales, étnicas, de género y excluidos, que con sus luchas han hecho evolucionar el derecho para el beneficio de la sociedad entera y contribuido a la humanización, al visualizar los fenómenos sociales en su dimensión local y global, como manifestaciones y acciones de resistencia contra la opresión.

Ello se evidencia aún más por la pretensión del Estado opresor, en conjunción con medios de información e instituciones, de minimizar y hasta aplastar las expresiones de esclarecimiento de la opresión que nos brindan los movimientos sociales. Al respecto, Freire planteó que "en el análisis de la situación concreta, existencial, de la opresión, no podemos dejar de sorprender su nacimiento en un acto de violencia que es instaurado, repetimos, por aquellos que tienen en sus manos el poder" (Freire, 1994: 15). En México, son paradigmáticos los casos de represión del Estado durante este año, con el fin de mantener la domesticación de los oprimidos[4].

Construir colectivamente una conciencia de la dominación es una labor que desarrolla el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), a través de su "Otra campaña"[5], en un recorrido por las comunidades más marginadas del territorio nacional mexicano, documentando y difundiendo las denuncias y planteamientos de los oprimidos.

Esta es una enseñanza emanada de luchas, que difícilmente será difundida en las escuelas, pues es parte de la vida de los oprimidos, de su cotidianeidad, en la calle, en la vivencia de la exclusión y la injusticia. Nada de esto se encontrará en los libros de texto oficiales, ni se documenta en ellos la virtud de las minorías raciales, étnicas, de género y excluidos durante siglos, que han hecho evolucionar el derecho y el estado de cosas. Entonces los niños podrán seguir la tendencia generalizada de padres y maestros, de que los protagonistas de movimientos sociales son revoltosos, *alzados* que pretenden subvertir el orden de la ley. Por ello

---

4 Entre otros, pueden mencionarse el caso de una brutal represión policial hacia ciudadanos del pueblo de San Salvador Atenco, en represalia por su negativa a la construcción de un aeropuerto en sus tierras. También la ocupación militar de la ciudad de Oaxaca, por las movilizaciones y plantones de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca, que demanda, entre otras cosas, el ejercicio de derechos sociales negados a las poblaciones indígenas durante décadas. Para mayor información, ver <www.asambleapopulardeoaxaca.com>.

5 Para ampliar esta información, ver <www.enlacezapatista.ezln.org.mx>.

resulta tan necesaria una educación incluyente y plural, que motive a la investigación y al pensamiento crítico desde tempranas edades.

EDUCACIÓN PROGRESISTA, HACIA UNA FORMACIÓN CIUDADANA

A partir de la revisión de la experiencia personal, se hizo patente que sobre la base de la vivencia del espacio escolar en sus dimensiones físicas, afectivas y sociales, construimos condicionamientos que delinearán nuestro desarrollo humano e intelectual, lo que también sucede en los espacios de la calle, del barrio y de la ciudad. Aprender críticamente nos ayuda a conocer nuestro contexto y a reconocernos como producto de él (lo valioso y lo castrante) y, en consecuencia, ser capaces de desprendernos de lo que nos obstaculiza para crecer y buscar alternativas. Esta actitud será fundamental para el mejoramiento o la refundación del ejercicio democrático desde los microespacios sociales (familia, escuela, barrio) hasta esferas más complejas como la ciudad y la realidad nacional y global.

Consideramos entonces que la formación social, junto con el fomento al pensamiento crítico, debe atravesar las estructuras y los contenidos curriculares de la enseñanza, desde la escuela básica hasta la universidad, lo que constituiría una educación progresista, orientada por la humanización, génesis de una formación ciudadana. Se trata de una cuestión que desdichadamente no vislumbramos aún como posibilidad dentro de la educación pública temprana en el caso de México, como ya hemos señalado.

Sin embargo, fuera de las aulas se están dando otras manifestaciones de educación progresista, que nos llaman a la reflexión sobre la necesidad de una ampliación de los espacios democráticos. Esto a partir de encuentros y diálogos nacionales que se dan en espacios políticos en los que organizaciones sociales, sindicatos, intelectuales y académicos comprometidos presentan sus propuestas para un proyecto de nación alternativo al neoliberalismo[6].

En términos de una continuidad pedagógica orientada al ejercicio de la democracia, desde la escuela hasta la vida en los espacios sociales, es relevante mencionar que la educación en los municipios autónomos rebeldes zapatistas se funda en el conocimiento de la realidad comunitaria en relación con el país y el mundo; se fomenta el aprendizaje partiendo de la propia cultura y el desarrollo de las capacidades produc-

6 Se trata, entre otros, del Encuentro Nacional Reforma del Estado y Agenda Ciudadana, realizado en junio de 2005 (Concha Malo, 2005: 24), el "Manifiesto del Primero de Mayo" de 2005 (FSCISP, 2005: 11) y los diálogos nacionales para un proyecto de nación alternativo al neoliberalismo. Para mayor información, ver <www.dialogonacional.org.mx>.

tivas en pro de sí mismo y su entorno social y natural (Bellinghaussen, 2005). Esto ha dado origen a la creación de estructuras alternas al poder establecido, que delinean el quehacer político, social y humano en sus comunidades. Se trata de los *caracoles*.

> [En ellos] se combina e integra en la práctica […] la construcción del poder por redes de pueblos autónomos y la de integración de órganos de poder como autogobiernos que luchan por una alternativa dentro del sistema […] Ambas políticas –la de la construcción y la de integración del poder– son indispensables para una política de resistencia y de creación de comunidades y redes de comunidades que hagan del fortalecimiento de la democracia, de la dignidad y de la autonomía la base de cualquier proyecto de lucha (González Casanova, 2003).

Otras opciones de educación progresista son brindadas por organizaciones no gubernamentales a través de sus investigaciones independientes, dadas a conocer a través de la radio pública con vocación democrática y plural[7], un importante espacio de comunicación, que "se ha convertido en el 'primer poder' ideológico que existe en nuestra sociedad" (Esteinou Madrid, 2005). Se trata de la difusión de los avances, estancamientos o retrocesos que se experimentan en la sociedad en términos de participación en las decisiones sobre su destino, del nivel de cumplimiento de los derechos humanos y constitucionales, así como la visibilización de minorías sociales que aportan al análisis de la realidad desde sus ópticas diversas. Por su parte, radios libres y comunitarias son cátedras populares y vehículos de cohesión social, que pueden ayudar a combatir la alienación de los oprimidos, ya que sus voces, saberes populares y posturas tienen amplia difusión en estos medios. A nuestro parecer, se trata de espacios radiales participativos que están aportando a la democratización de la información y a crear nuevas estructuras de pensamiento y acción.

Esta diversidad de opciones contribuye a la construcción de ciudadanía, versión actualizada del término *concientización* acuñado por Freire. Esto reviste gran importancia, ante el hecho de que el término ciudadano comienza a ser más asociado al de participante en la toma de decisiones fundamentales que al de votante exclusivamente, que había sido impuesto por las democracias representativas en la región latinoamericana. Aquel panorama se está viendo modificado por las medidas progresistas que vienen implantando algunos gobiernos, en pro de una

---

7 Es el caso del Instituto Mexicano de la Radio, a través de su emisora Radio Ciudadana. Para mayor información, ver <www.imer.gob.mx>.

real participación del ciudadano en las decisiones. Ello está generando una transformación política, económica y social en la región, en la que gobiernos de una izquierda diversa, como los de Argentina, Brasil, Bolivia, Cuba, Venezuela y Uruguay, en diálogo y cooperación y con sus respectivas capacidades, asumen el reto de dignificar la vida de sus pueblos, recuperar y reinvertir internamente sus recursos y alcanzar la independencia económica.

SOBRE LA TRANSDISCIPLINA

Por el despliegue de sus facultades conectivas, Freire propició el diálogo de conocimientos de diversas áreas para desarrollar su pedagogía. Por ello nos invita a contribuir a romper las barreras que han impuesto la especialización y parcelación del conocimiento, que a nuestro parecer han ubicado a los profesionales de disciplinas técnicas y sociales en posiciones antagónicas y conflictivas. Hoy estamos llamados a tender puentes entre aquellas para lograr un trabajo humano en equipo y la retroalimentación, que constituyen el ejercicio de la transdisciplina. Se requiere para ello de una solidaridad real, adquirida genuinamente del estudio crítico de la realidad del oprimido y la convivencia con él. Es otra vía para la humanización.

A partir de nuestra autobiografía formativa, detectamos el origen de nuestra dificultad para congeniar con profesionales de otras disciplinas y realizar un trabajo en equipo. En la universidad, los estudiantes convivíamos con la pugna por el protagonismo y la descalificación entre buena parte de nuestros profesores en la facultad de arquitectura, tanto dentro de disciplinas afines (urbanismo) como las que tendrían que complementar el ejercicio de nuestro oficio (historia, tecnología y ecología). Ello develaba la descoordinación de las áreas de conocimiento y la verticalidad en la enseñanza, por un lado, y por otro la diversidad de ideologías, que no eran, para buena parte de los estudiantes, reconocibles como tales.

Por esto, la aproximación a la realidad del oprimido nos ha demandado ir más allá de las construcciones adquiridas en nuestra formación e incluso trascender la propia disciplina, para poder afrontar el acercamiento al oprimido y la intervención responsable en comunidades marginadas.

Ahora percibimos más claramente que la transdisciplina y el trabajo en equipo deben implementarse desde tempranas edades, desde una escuela más incluyente y participativa que potencie, por ello, un mejor entendimiento, convivencia y el establecimiento en el futuro de acuerdos en los espacios sociales. Al día de hoy, reflexionamos que el punto de encuentro entre profesionales de disciplinas técnicas y sociales es precisamente el deseo de emancipación, siempre atentos a las ense-

ñanzas de los movimientos sociales. Otro aspecto es el de asumirnos como pueblo pues, a pesar de los privilegios económicos y educativos, también somos oprimidos.

APENAS COMENZAMOS

Queremos seguir estudiando a Freire y su pedagogía para vivenciarla en nosotros mismos y en los espacios de la familia, la escuela, la comunidad, el espacio laboral, la militancia política, la sociedad, el Estado, en donde convivimos cotidianamente opresores y oprimidos.

Hemos descubierto en el autoritarismo una falsa seguridad, y en la ingenuidad, una herencia de la opresión, cuestión que atraviesa todas las relaciones sociales, en las que visualizamos las diversas manifestaciones de la opresión: el machismo, la ideología judeocristiana, la falta de reconocimiento de la pluralidad, multiculturalidad y diversidad sexual, también la intolerancia social (clasismo, racismo, xenofobia) e incluso la filantropía. Y este conjunto de factores hoy sustenta el diseño de políticas sociales, leyes y planes de desarrollo por parte de los gobiernos, que finalmente atentan contra la construcción de ciudadanía. De allí la importancia de descifrar la opresión, hasta sus expresiones más sutiles.

Con Freire, no sólo podemos comprender lo que significa *ser más*, sino que nos guía a través de sus reflexiones a ser y *ver más*, por el gran panorama que ha abierto a nuestra búsqueda de saber, ahora acompañada de una sensibilidad social potenciada, sin pretensiones de erudición y sin temor a la subjetividad.

Asimismo, hemos podido reflexionar más profundamente sobre el obrar cotidiano con el que contribuimos a la opresión identificando nuestras propias contradicciones, comenzando por trabajar en la desintegración de la alienación personal y hacer nuestra pequeña aportación a la humanización. Hemos reconocido que nuestro trabajo emancipatorio no puede basarse sólo en la teoría, sino que es preciso confiar también en la propia sensibilidad social y habilidad comunicativa con el pueblo, desde la pedagogía del oprimido. Incluso, nos arriesgamos a abandonar el temor a educar desde el corazón y la intuición, siempre acompañados de la razón y la crítica.

BIBLIOGRAFÍA

Bellinghaussen, Hermann 2005 “En territorio zapatista se educa de acuerdo con la realidad campesina” en *La Jornada* (México DF) 24 de mayo.

Concha Malo, Miguel 2005 “Agenda convergente de la sociedad civil” en *La Jornada* (México DF) 22 de octubre.

Esteinou Madrid, Jorge 2005 "Hacia un nuevo modelo de comunicación social: la radio ciudadana" en <www.imer.gob.mx/xeqk/javier_esteinou.pdf> acceso 8 de junio de 2006.

Freire, Paulo 1994 *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1997 *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (México DF: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1999 *La importancia de leer y el proceso de liberación* (México DF: Siglo XXI).

FSCISP-Frente Sindical, Campesino, Indígena, Social y Popular 2005 "Manifiesto del Primero de Mayo" en *La Jornada* (México DF) 29 de abril.

Gadotti, Moacir 1998 *Historia de las ideas pedagógicas* (México DF: Siglo XXI).

Gadotti, Moacir 2006 "Educação popular na America Latina: aspectos historicos e perspectivas", mimeo.

González Casanova, Pablo 2003 "Los caracoles zapatistas. Redes de resistencia y autonomía" en *La Jornada* (México DF) 26 de septiembre.

Medina Gamboa, Mercedes 2006 "Hacia una construcción alternativa de participación en las decisiones sobre la ciudad. El caso del barrio San Antonio en la ciudad de Puebla", mimeo.

Silva, Launem 2005 "Equipos locales de investigación. La historia en presente… desde y por la comunidad" en *Parroquiadentro* (Caracas) diciembre.

Pablo Perel*

LA INCIDENCIA DE PAULO FREIRE EN EL CONTEXTO BOLIVARIANO[1]

La educación prende en las masas y la nueva actitud preconizada tiende a convertirse en hábito; la masa la va haciendo suya y presiona a quienes no se han educado todavía. Esta es la forma indirecta de educar a las masas, tan poderosa como aquella otra.

El socialismo y el hombre en Cuba
Ernesto Che Guevara

NADA DE LO HUMANO ME ES AJENO

El hambre es tan aberrante como la tortura, se oyó decir en una asamblea de expertos en derechos humanos convencionales. Claro, hasta entonces el esquema políticamente correcto era el que sostenía que un

* Maestrando en Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales, CLACSO. Abogado con diploma de honor, Profesor Adjunto (interino) y Subdirector del Departamento de Publicaciones en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

1 Como señala Roberto Fernández Retamar, "el pensamiento de Bolívar fue muy complejo. Su influencia y herencia son múltiples. Yo diría que los neomantuanos (es decir, los conservadores) tienen algún derecho a reclamarlo, pero sólo a un pedacito suyo. A Bolívar

Estado podía tildarse de democrático cuando en su seno no había violación a los derechos civiles y políticos. Al menos ese era el lema de las potencias occidentales.

En claro antagonismo surge la concepción martiana, retomada luego por el Che y Paulo Freire. Sentir como propia cualquier injusticia contra cualquier hombre en cualquier lugar del mundo. "Sería horrible si apenas sintiésemos la opresión, pero no pudiésemos imaginar un mundo diferente, soñar con él como proyecto y entregarnos a la lucha por su construcción" (Freire, 2000).

Para el abordaje de este trabajo, retomando conceptos vertidos, trataré de esbozar algunos puntos de la experiencia revolucionaria que, en materia pedagógica, se está llevando adelante en la República Bolivariana de Venezuela.

LA CULTURA ES CREACIÓN ANÓNIMA DEL PUEBLO. HACIA UNA UNIVERSIDAD DE Y PARA LOS TRABAJADORES

En junio de 2003, con el surgimiento de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), la revolución venezolana aspiró a revisar la vieja antinomia entre trabajo intelectual y manual. Retomando los criterios gramscianos, desde el plan de estudios propuesto se destaca que no hay actividad humana de la que se pueda excluir la intervención intelectual destinada a sostener o modificar una concepción del mundo.

Los criterios pedagógicos están basados en los principios de "formación integral, flexibilidad e integración de saberes, articulación entre docencia, investigación formativa e interacción sociocomunitaria". Desde sus programas de estudio se intenta formar profesionales ética y políticamente preparados para "insertarse" en la sociedad venezolana a partir de la formación integral del estudiante conectado con la sociedad en la que vive[2].

Aquí también encontramos un resurgimiento de Paulo Freire y su crítica a la *educación bancaria*. Recordemos que el maestro brasileño sostuvo:

> En la educación bancaria la contradicción es mantenida y estimulada, ya que no existe liberación superadora posible. El educando, sólo un objeto en el proceso, padece pasivamente la

---

lo reclamamos sobre todo los revolucionarios. Por ejemplo, el chileno Francisco Bilbao, desde luego Martí, y, en el siglo XX, Fidel, el Che y los actuales revolucionarios venezolanos que incluso han llamado Bolivariana su República" (Fernández Retamar, 2006).

2 Para Castro (1985: 114), "la demanda general de 'acercarse al pueblo', presente en todos los procesos de reforma universitaria, nos dice ante todo que ese pueblo, como quiera que se lo defina, ya se había acercado a un papel histórico de primer orden en el desarrollo de la sociedad".

> acción de su educador. En esa concepción, el sujeto de la educación es el educador, el cual conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son así una suerte de "recipientes" en los que se "deposita" el saber […] El educador no se comunica, sino que realiza depósitos que los discípulos aceptan dócilmente. El único margen de acción posible para los estudiantes es el de archivar los conocimientos. La ignorancia es "absolutizada" como consecuencia de la ideología de la opresión, por lo cual es el otro el que siempre es el poseedor de la ignorancia (Gadotti et al., 2003).

Los mismos interrogantes que se planteaba José Martí muchos años antes, al formular la pregunta retórica "¿Cómo han de salir de las universidades los gobernantes, si no hay universidad en América donde se enseñe lo rudimentario del arte del gobierno, que es el análisis de los elementos peculiares de los pueblos de América?" (Martí, 1891), son los motivos por los cuales la UBV enfatiza el estudio de la realidad latinoamericana.

Por supuesto, estos ambiciosos propósitos recogen el guante de Simón Rodríguez resaltado en el proyecto de educación popular que, a propuesta de Bolívar, desarrollará en 1824. Según este criterio pedagógico, los estudiantes recibirían instrucción para aprender un oficio. A una edad suficiente, se les debían otorgar tierras y medios para la subsistencia (Rodríguez citado en Argumedo, 2001).

Años más tarde, José Carlos Mariátegui (1927) propondría "un concepto moderno que coloca en la misma categoría el trabajo manual y el trabajo intelectual". También en la UBV (2003) "pensamiento y vida constituyen una sola cosa de único proceso".

Claro que la concepción pedagógica[3] de la UBV no descuidará el análisis de clase ni la perspectiva internacionalista en el trabajo de refor-

---

3 En un claro enfoque freireano, entre las estrategias pedagógicas de la UBV podemos mencionar la constatación de que "la población estudiantil proviene de diferentes realidades socioculturales y, por ende, con sus propios saberes culturales y con distintos niveles de formación de acuerdo a las dinámicas de las instituciones de educación media diversificada y profesional en las que estudió. Por lo tanto, se aspira a: una interacción entre profesores y estudiantes que permita, en ambiente de respeto mutuo que le da valor y vigor, la recreación de saberes en forma libre y compartida. Otorgar prioridad que se dará a la exploración sobre la adquisición de conocimiento, a efectos de fomentar en el estudiante su capacidad para la indagación. Ello supone que los profesores reconozcan estas capacidades y que su labor, más que de docentes que se suponen poseedores de verdades que se transfieren a los estudiantes, también es de indagación. Conforme al principio de participación, los contenidos (situaciones específicas de aprendizaje donde convergen actividades articuladas y modalidades de evaluación formativa) serán el resultado del trabajo compartido entre los profesores que tendrán a su cargo el desarrollo de este programa" (UBV, 2003).

ma cultural. La Universidad Bolivariana, por tanto, concebirá sus planes de estudio interesando a los estudiantes en la historia de "Nuestra Grecia"[4], con especial énfasis en el carácter dialéctico de la lucha de clases, y orientando el enfoque hacia la tesis del desarrollo desigual y combinado.

EL TRAYECTO DE LA CONCEPCIÓN DE A-LUMNO A ESTUDIANTE: PRIMAVERA EN BUENOS AIRES

No resulta novedoso afirmar que las escuelas de derecho tienden a reproducir los esquemas de dominación. Tal vez, si por algo se ha caracterizado el pensamiento jurídico es por su capacidad de adaptación justificatoria frente a contextos opresivos mutantes. Los argumentos son incontables, pero remiten a parámetros comunes: preservar el orden, la seguridad pública, el Estado de Derecho, la propiedad de los individuos y el bienestar particular disfrazado de interés general.

Sin embargo, en contraste, puede rescatarse el efímero intento transformador de estructuras que encarnó la Universidad de Buenos Aires en los primeros años de la década del setenta[5]. Como se sabe, esta experiencia rupturista implicó el quiebre de espacios y concepciones tradicionales que identificaban a lo jurídico como asunto privado y, por tanto, diluían los aspectos sociales del derecho desvinculando la norma de la política.

A partir de las influencias del pensamiento revolucionario latinoamericano, y en el marco de los procesos de descolonización, la rebeldía de los claustros universitarios argentinos fue canalizándose en proyecto político coherente. El ascenso al poder de los sectores vinculados con la izquierda del peronismo permitió plantear desde el Estado un nuevo esquema de distribución del conocimiento. En dicho proceso, no exento de contradicciones, se propugnaba revertir la tendencia que filtraba el ingreso de los sectores populares al ámbito universitario implementando mecanismos de democratización de la matrícula. Por cierto, no sólo se trataba de aumentar el número de estudiantes universitarios. Lo novedoso del enfoque radicaba tanto en la modificación de planes de estudio obsoletos y conservadores como en la preparación de una dinámica alternativa en el modo de enseñar el derecho. La crítica al predominio de asignaturas orientadas a la defensa de intereses particulares en desmedro del rol social del abogado, el replanteo de los mecanismos de reproducción del saber en aquellas aulas que respondían al criterio del

4 En ese contexto, José de San Martín expresó que "no es posible conquistar el futuro sin estudiar el pasado" (Hart Dávalos, 2003).

5 Al respecto, puede verse el prólogo de Osvaldo Bayer en Perel et al. (2006).

a-lumno como cuerpo dócil, sin luz, que aguardaba la magistral cátedra del titular de turno (otrora funcionario de dictaduras militares sucesivas o representante de empresas multinacionales), la descentralización edilicia respetando los principios del federalismo y la incorporación de la interdisciplina contribuyeron a presentar un plan concreto apto para insertarse en el programa de liberación nacional y social impulsado por las mayorías.

Por la magnitud de sus objetivos, el proyecto democrático sin fin que proponían los jóvenes artífices de la transformación universitaria fue demolido por los delimitadores de aquella primavera, poco tiempo después. Es dramáticamente conocido el desenlace. Desde el aparato estatal argentino se emprendieron persecuciones, cesantías, desaparición forzada de personas contra aquellos que osaron enfrentar un proyecto dependiente en materia educativa. El intento de profundizar los contendidos democráticos, pasando de la esfera formal a la participativa, fue cruentamente interrumpido por los beneficiarios de la lógica del privilegio con auxilio de la espada omnipresente.

RECONSTRUYENDO LA SENDA. LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA DE ESTUDIOS JURÍDICOS DE LA UBV

Un año antes del cambio de siglo, con el proceso constituyente que revirtió las bases de la organización interna venezolana, se incorporan los mecanismos formales que permitirán dar el salto cualitativo para dejar atrás la lógica excluyente propia del modelo democrático representativo. En ese sentido, el artículo 70 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela dispone:

> Son medios de participación y protagonismo del pueblo en ejercicio de su soberanía, en lo político: la elección de cargos públicos, el referendo, la consulta popular, la revocatoria del mandato, la iniciativa legislativa, constitucional y constituyente, el cabildo abierto y la asamblea de ciudadanos y ciudadanas cuyas decisiones serán de carácter vinculante, entre otros; y en lo social y económico, las instancias de atención ciudadana, la autogestión, la cogestión, las cooperativas en todas sus formas incluyendo las de carácter financiero, las cajas de ahorro, la empresa comunitaria y demás formas asociativas guiadas por los valores de la mutua cooperación y la solidaridad.

En esa dirección, desde las primeras páginas del Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos que propone la UBV (2005), se plantea el desafío de "formar profesionales preparados para contribuir, desde el campo jurídico, a hacer posible la nueva realidad de justicia

social, que supere las injusticias, desigualdades, discriminación y marginación social, económica, cultural y política generadas por las pretensiones hegemónicas del capitalismo neoliberal".

La construcción de esa nueva realidad social, por supuesto, no está exenta de dificultades o críticas. En primer término, aparecerían los riesgos de limitar los alcances de esta innovadora experiencia a la esfera de la capital venezolana. Sin embargo, dicha objeción queda desvirtuada por la concepción federal que impulsa el esquema de municipalización, al inaugurar sedes con arraigo en todo el territorio.

Otro de los desafíos que enfrenta la experiencia bolivariana en materia de educación superior se basa en superar los clásicos reduccionismos disciplinarios. En esa línea, se rescatan propuestas que reorientan el enfoque tradicional, vinculando pensamiento y acción sin concebir compartimientos estancos.

De esta manera, se enfatiza el rol del derecho como instrumento apto para la liberación nacional en permanente interacción con la economía, la política y la historia.

En cuanto a las cuestiones metodológicas, desde la Universidad Bolivariana se promueve un enfoque dialéctico que proponga instancias superadoras de la desigualdad y "garantice la producción de conocimientos capaces de enfrentar la complejidad de las nuevas realidades y de incidir en su transformación […] ante las agresiones imperialistas que ha padecido el pueblo venezolano, y la crisis mundial generada por el sistema neoliberal, el modelo de explotación irracional de los recursos naturales y los patrones de consumo que este apareja" (UBV, 2005).

PODER POPULAR

Obviamente, este resultado no es producto del azar, sino de la experiencia acumulada por el pueblo venezolano. En esa toma de conciencia, el movimiento bolivariano se ha inspirado en las enseñanzas de la Cuba revolucionaria en lo que respecta a la función de los profesionales en la transición al socialismo. Vale decir, los aportes de los universitarios en el combate cultural y contrahegemónico, escapando del estrecho margen del lucro privado para pasar a desempeñar un rol social de trascendencia[6].

Sin duda, este radical trasfondo recibe críticas de los sectores acomodados de la oligarquía caraqueña, que automáticamente califican a la experiencia de la UBV como "escuela de formación política". Claro que los personeros oligárquicos se adjudican el predominio de la

6 Incluso, para José Ingenieros se trata de "el nuevo ideal universitario como tendencia a aumentar la función social de la cultura, que no debe considerarse como un lujo para entretener ociosos sino como un instrumento capaz de aumentar el bienestar de los hombres" (Hart Dávalos, 2003).

objetividad científica y la neutralidad valorativa, que no es otra cosa que la conservación del estado de cosas desigualmente aberrante: el debate colectivo es censurado, por supuesto, en los espacios de quienes acostumbran a decidir en nombre del pueblo, que es "incapaz de gobernarse a sí mismo" (Kant, 1972).

La opción explícita que funda los criterios pedagógicos de la nueva universidad revolucionaria se centra en "terminar con la impunidad, la exclusión social y la desigualdad, y avanzar en la conformación de una nueva estructura social que universalice el disfrute de los derechos sociales" (UBV, 2005).

En evidente puja con "lo viejo que no termina de morir", el Documento Rector de la UBV sostiene:

> Las interacciones sociales poseen una importancia decisiva en el desarrollo emocional, intelectual y de la creatividad. Los sujetos que conocen y aprenden no lo hacen al margen de sus interacciones complejas ni de los contextos socioculturales en los que tales interacciones tienen lugar. Nadie se forma apartado de los otros ni desligado de sus contextos. Cualquier aprendizaje involucra, pues, la dimensión social, ya que aprendemos con los demás y de los demás, y aunque sea el sujeto individual quien aprende y desaprende con cada nueva adquisición, esta no se produce sino en el contexto de relaciones, de manera que mientras más ricas sean tales relaciones, más se convierten en espacios de debate de ideas, de dudas, de creencias, de trabajo colectivo en torno a proyectos comunes de acción; se crean más y mejores condiciones para que cada sujeto elabore sus propios aprendizajes como sujeto consciente de que su realización personal se inscribe en ámbitos de realización colectiva (UBV, 2003).

A PESAR DE LOS PESARES

Como señala Edgardo Lander, "el significado de estas transformaciones se expresó con contundencia en la respuesta de los sectores populares al golpe de Estado que los partidos de oposición, las organizaciones empresariales, los medios, la jerarquía eclesiástica y algunos militares de alto rango llevaron a cabo el 11 de abril de 2002" (Ceceña, 2004: 224).

Por cierto, incluso para sectores de pensamiento crítico, la experiencia bolivariana encerraría el temor a la repetición de ciertos errores: corporativización de objetivos y cristalización de la historia como posibilidad del porvenir. Al respecto, cabría emplear las palabras de José Eustáquio Romão:

> Una vez en el lugar de la clase opresora, presentan una tendencia a la negación de la historia, en la medida en que comienzan a descubrir la sociedad resultante de su victoria como fin, al mismo tiempo que, atrincherados en la defensa de derechos e ideas exclusivistas, "se olvidan" de sus objetivos originales. Por eso, la perspectiva oprimida de construir la *paideia* está en el movimiento, no en la estructuración de su victoria (Romão, 2006).

A pesar de los pesares y frente a las críticas interesadas de los sectores del privilegio, puede afirmarse que la experiencia de la UBV se presenta como exponente protagónico de la universidad de nuevo tipo que reivindica la politicidad colectiva, frente a cualquier intento de esloganización emitida en comunicados desde las alturas (Freire, 1993: 62-73; 1994).

BIBLIOGRAFÍA

Argumedo, Alcira 2001 *Los silencios y las voces en América Latina* (Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional).

Castro, Guillermo 1985 *Política y cultura en nuestra América 1880-1930* (Panamá: CELA).

Ceceña, Ana Esther (comp.) 2004 *Hegemonías y emancipaciones en el siglo XXI* (Buenos Aires: CLACSO).

Fernández Retamar, Roberto 2006 "Independencia o muerte" en *Pensamiento de nuestra América. Autorreflexiones y propuestas* (Buenos Aires: CLACSO).

Freire, Paulo 1993 *Pedagogía de la esperanza* (México DF: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1994 *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Freire, Paulo 2000 "La cuestión de la violencia" en *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (San Pablo: UNESP).

Gadotti, Moacir; Gomez, Margarita V. y Freire, Lutgardes (comps.) 2003 *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan* (Buenos Aires: CLACSO).

Guevara, Ernesto 1965 "El socialismo y el hombre en Cuba" en <www.marxists.org/espanol/guevara> acceso 13 de noviembre de 2006.

Hart Dávalos, Armando 2003 "No habrá impiedad ni siquiera para el impío, no habrá nada justo que se deje sin resaltar" en <www.prensa.unc.edu.ar> acceso 10 de noviembre de 2006.

Kant, Immanuel 1972 (1784) "¿Qué es la ilustración?" en *Filosofía de la historia* (México DF: Fondo de Cultura Económica).

Mariátegui, José Carlos 1927 *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* en <www.yachay.com.pe/especiales/7ensayos/index.htm> acceso 10 de noviembre de 2006.

Martí, José 1891 "Nuestra América" en <www.filosofia.cu> acceso 12 de noviembre de 2006.

Perel, Pablo; Raíces, Eduardo y Perel, Martín 2006 *Universidad y dictadura. Derecho, entre la liberación y el orden (1973-1983)* (Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación).

Romão, José Eustáquio 2006 "Civilização do oprimido" en <www.paulofreire.org/Biblioteca/coprim.htm>.

UBV-Universidad Bolivariana de Venezuela 2003 "Documento Rector", mimeo.

UBV-Universidad Bolivariana de Venezuela 2005 "Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos", mimeo.

Anderson Fernandes de Alencar*

A INFOINCLUSÃO E AS ESTATÍSTICAS PARA A AMÉRICA LATINA[1]

ESTE ARTIGO É RESULTADO do esforço de pesquisa em nível acadêmico de mestrado que tem por objetivo analisar as contribuições do pensamento do educador Paulo Freire ao processo de migração para o sistema operacional GNU/Linux. Esse texto é fruto de pesquisas realizadas no campo da infoinclusão, no intuito de encontrar indicadores que mostrassem o panorama estatístico desse campo de luta, no mundo, na América Latina e no Brasil. Por se tratar de um grande número de informações, privilegiaremos neste artigo somente os indicadores referentes à América Latina, e aqueles que possam perpassá-la de algum modo.

O texto será iniciado com uma breve discussão sobre o termo infoinclusão, apresentando como diversos autores têm se posicionado frente a este movimento. Em um segundo momento, serão apresentadas as instituições de pesquisa e os seus respectivos indicadores. Num terceiro, serão explicitadas as estatísticas para a América Latina pro-

* Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela USP. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

1 Neste texto usaremos a expressão infoinclusão como alternativa ao termo inclusão ou exclusão digital.

priamente ditas, e por fim, serão expostas as nossas considerações finais sobre este cenário.

REFLETINDO SOBRE O CONCEITO DE INFOINCLUSÃO

O termo exclusão digital, ou do inglês *digital divide*, tem sua origem com um artigo de Jonathan Webber e Amy Harmon publicado no jornal Los Angeles Times em 1995. Em meados de 1996, o presidente dos EUA Bill Clinton e o vice-presidente Al Gore citam a expressão em um discurso realizado em Knoxville, Tennessee (Sadão, 2002). O termo encontrou eco em diversos sinônimos/relativos como democratização do acesso as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), acesso universal, acesso equitativo, infoinclusão, apartheid digital, digital gap (fosso), brecha digital, infoexclusão (Afonso, 2000: 3; Macadar, 2002).

Nesse texto faremos uso preferencial da palavra infoinclusão, a qual a nosso ver caracteriza o que entendemos por esse movimento. São diversas as críticas ao termo inclusão digital devido ao seu caráter de "salvadorismo", à criação de dualismos como incluído e excluído, entre outros. Sadão também desenvolve essa reflexão a partir das palavras "estar dentro" (incluído) e "estar fora" (excluído). Contudo os que "estão fora", agora "estão dentro" de outro grupo, o grupo dos que "estão fora", isto é, estão excluídos do primeiro grupo, mas incluídos no segundo. É um movimento dialético. Demo apud Sadão (2002) conclui:

> Quem não consegue entender que a exclusão é uma forma de inclusão, ou seja, uma maneira de exercer uma função dialética no sistema, não percebeu ainda o que significa dialética na história. O que mais a exclusão social escancara é a luta desigual, a concentração de privilégios, a repartição injusta dos espólios de uma sociedade falida.

No intuito de tornar mais compreensível a explicitação dos diversos conceitos, os mesmos serão agrupados por categorias, a partir dos conceitos dos autores pesquisados. As categorias serão as seguintes:

- inclusão implica acesso;
- inclusão implica garantia das mesmas oportunidades;
- inclusão implica diminuir o fosso entre os que têm e os que não têm acesso;
- inclusão implica em ter acesso ao conhecimento;
- inclusão implica em constituir-se enquanto produtor do conhecimento;
- inclusão implica a realização de ações de intervenção;

- inclusão implica em melhorar a qualidade de vida;
- inclusão implica em tornar a infoinclusão política pública.

Não obstante grande parte dos conceitos dos autores encaixaram-se bem em cada uma das categorias criadas, alguns deles serão abarcados por duas ou mais categorias. Não queremos dessa forma engessar os conceitos dos autores, e sim facilitar a visibilidade de suas idéias.

INCLUSÃO IMPLICA ACESSO

Nessa categoria serão apresentados aqueles conceitos/autores que entendem a infoinclusão como a promoção do acesso, seja a equipamentos, seja ao conhecimento para manipulá-los.

Nessa linha de pensamento encontram-se quatro autores: Sérgio Amadeu da Silveira (2001; 2003), Edson Sadão (2002), José Oscar Carvalho (2003), Fernando Escobar (2006), Carlos Afonso (2000). Ademais temos o Relatório Elaborado para a 1ª Oficina de Inclusão Digital (Brasil, 2001), elaborado na ocasião do encontro com diversas representações de todo o Brasil, cujo intuito é refletir sobre os rumos do movimento pela inclusão no próprio país.

Amadeu da Silveira, um dos principais fomentadores do uso do software livre no Brasil, defende que "a exclusão digital ocorre ao se privar as pessoas de três instrumentos básicos: o computador, a linha telefônica e o provedor de acesso" (Silveira, 2001: 18). Em outra obra, o autor continua:

> Uma definição mínima passa pelo acesso ao computador e aos conhecimentos básicos para utilizá-lo. Atualmente, começa a existir um consenso que amplia a noção de exclusão digital e a vincula ao acesso à rede mundial de computadores. A idéia corrente é que um computador desconectado tem uma utilidade extremamente restrita na era da informação, acaba sendo utilizado quase como uma mera máquina de escrever. Existem inúmeras outras definições, mas nesta introdução o termo em questão será considerado como a exclusão do acesso à Internet. Portanto, a inclusão digital dependeria de alguns elementos, tais como, o computador, o telefone, o provimento de acesso e a formação básica em softwares aplicativos (Silveira, 2003: 16).

Sadão (2002) entende a exclusão digital "como o não acesso e o não uso da *internet*", e Carvalho (2003: 76), na mesma direção, afirma:

> O acesso a essas máquinas e a seus conteúdos digitais não tem acontecido na intensidade que se esperava. A cada evolução da tecnologia digital, um contingente enorme de indivíduos

> deixa de ter acesso às informações que são armazenadas por meio da nova tecnologia. Estes indivíduos são denominados excluídos da sociedade da informação.

Podemos acrescentar, também, o tripé da inclusão digital proposto por Escobar (2006: 1) no qual o autor propõe que para uma ação efetiva de "infoinclusão" se faz necessário: "disponibilização de acesso, educação e geração de conteúdo". Já a pirâmide da "inclusão digital" proposta por Afonso (2000: 10) propõe que para a infoinclusão é necessária:

- infra-estrutura e acesso –facilidades coletivas e individuais de acesso local a baixo custo;
- capacitação –treinamento no uso do meio e formação de quadros para configurar, operar e desenvolver serviços e sistemas;
- gestão e custeio (sustentabilidade) –viabilização econômica e financeira para garantir a manutenção e atualização dos serviços locais;
- conteúdo –oferta de conteúdos locais, serviços e sistemas de informação em nosso idioma, democratização de toda a informação legalmente pública, facilidades para a produção e disseminação de conteúdo local.

Por fim, o documento da I Oficina de Inclusão Digital (Brasil, 2001: 4) defende que "a toda a população deve ser garantido o direito de acesso ao mundo digital, tanto no âmbito técnico/físico (sensibilização, contato e uso básico) quanto intelectual (educação, formação, geração de conhecimento, participação e criação)".

INCLUSÃO IMPLICA GARANTIA DAS MESMAS OPORTUNIDADES

Nesse grupo estão reunidos os autores que acreditam que promover infoinclusão significa promover igualdade de condições e de oportunidades de acesso.

Carlos Afonso, diretor de planejamento e estratégias da Rede de Informações para o Terceiro Setor (RITS), acredita:

> O acesso universal ou acesso eqüitativo, ou ainda a infoinclusão, parece ser um conceito simples –essencialmente, significa que o maior número possível de pessoas de uma sociedade tem igual oportunidade de utilizar as redes públicas de comunicação e informação. Essa situação ideal é confrontada com a dura realidade de exclusão social, que leva também à infoexclusão –a impossibilidade de utilizar os recursos dessas redes (Afonso, 2000: 9).

Segundo Paraguay apud Carvalho, "inclusão digital é gerar igualdade de oportunidades na sociedade da informação" (Carvalho, 2003: 77). E de acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), "a exclusão digital refere-se à distância entre indivíduos, famílias, empresas e regiões geográficas em diferentes níveis sócio-econômicos com respeito, simultaneamente, às suas oportunidades de acesso às tecnologias de informação e comunicação (TCI) e o uso da *internet* para uma ampla variedade de ações e atividades" (Sadão, 2002).

Ainda segundo o documento da I Oficina de Inclusão Digital (Brasil, 2001: 4), "as ações de Inclusão Digital devem promover a inclusão e equiparação de oportunidades para a população brasileira, respeitando os conceitos de Diversidade e Desenho Universal".

INCLUSÃO IMPLICA DIMINUIR O FOSSO ENTRE OS QUE TÊM E OS QUE NÃO TÊM ACESSO

Nesse grupo estão circunscritos os autores que defendem que a exclusão digital é o buraco, a brecha, o fosso entre aqueles que têm e os que não têm acesso a tecnologia.

Segundo Cabral, "é a diminuição das disparidades sociais entre aqueles que têm acesso a essa tecnologia e aqueles que passam a ter acesso não só à informática, como também à Internet" (Cabral, 2006: 1). E de acordo com diversos autores citados por Sadão:

> Há outras formas para definir a exclusão digital: uma delas remete à distância entre os que estão fazendo uso das novas tecnologias e os que não estão, de acordo com Robert Anthony (2000) e Wallys W. Conhaim (2000); de acordo com John N. Berry III (2000), refere-se ao abismo de informações existente entre os que têm acesso às novas tecnologias e os que estão alijados desse processo (Sadão, 2002).

INCLUSÃO IMPLICA EM TER ACESSO AO CONHECIMENTO

Sampaio apud Cabral (2006: 1) acredita:

> As iniciativas de inclusão digital são aquelas que visam oferecer à sociedade "os conhecimentos necessários para utilizar com um mínimo de proficiência os recursos de informática e de telecomunicações existentes e dispor de acesso físico regular a esses recursos". A inclusão digital se assemelha, portanto, à idéia de alfabetização digital, numa equivalência com a perspectiva da alfabetização no processo de inclusão social, voltando o foco para aqueles que também se encontram no próprio contexto de exclusão social, acrescentando a temática

> da tecnologia digital no sentido de somar esforços para atenuar essa diferença.

O documento da I Oficina de Inclusão Digital (Brasil, 2001: 4) atesta que "o objeto central da inclusão digital é o conjunto de processos de comunicação e processamento de conhecimento relativos à vida do cidadão e da cidadã".

INCLUSÃO IMPLICA EM CONSTITUIR-SE ENQUANTO PRODUTOR DO CONHECIMENTO

Neste grupo encontram-se os autores que acreditam que não há real inclusão digital sem produção do conhecimento.

Sérgio Amadeu da Silveira define a inclusão digital como sendo:

> Capacitação da população de um país ou região para o uso autônomo das tecnologias da inteligência. Um cidadão incluído digitalmente é aquele que consegue gerar, armazenar, processar e distribuir informações com a velocidade que as tecnologias da inteligência permitem. Portanto, a inclusão digital é mais do que o simples acesso, é um processo de capacitação social que busca evitar que as tecnologias da informação aprofundem as desigualdades socioeconômicas. É evidente que o primeiro passo da inclusão digital é assegurar o acesso ao computador, à Internet e as linguagens básicas da sociedade da informação. Tudo indica que a inclusão digital pode ser um eficaz instrumento de superação da pobreza. Usar intensivamente tecnologia da informação para criar empregos em regiões sem vocação na chamada velha economia é uma das muitas possibilidades que se abrem (Silveira, 2006: 1).

Para Schwartz, "a exclusão digital não é ficar sem computador ou telefone celular. É continuarmos incapazes de pensar, de criar e de organizar novas formas, mais justas e dinâmicas, de produção e distribuição de riqueza simbólica e material" (Schwartz, 2000).

Enfim, para Afonso:

> A Internet traz uma característica excepcional, a razão maior de sua tremenda propagação –a facilidade que os próprios usuários têm de oferecerem serviços à rede, e com isso se tornarem também provedores. Isso leva à participação democrática de uma verdadeira comunidade mundial de provedores-usuários (aquele que usa também pode prover serviços, através de sua homepage, de um servidor de pequeno porte, de teletrabalho, etcetera) (Afonso, 2000: 11).

INCLUSÃO IMPLICA A REALIZAÇÃO AÇÕES DE INTERVENÇÃO

Esse grupo de autores reúne aqueles que acreditam que para haver efetiva infoinclusão devem acontecer ações concretas de intervenção social.

Cabral (2006: 2) acredita:

> Incluir da perspectiva tecnológica envolve apreender o discurso da tecnologia, não apenas os comandos de determinados programas para a execução de determinados fins, não apenas qualificar melhor as pessoas para o mundo do trabalho, mas sim a capacidade de influir na decisão sobre a importância e as finalidades da tecnologia digital, o que em si é uma postura que está diretamente relacionada a uma perspectiva de inclusão/alfabetização digital, de política pública e de construção de cidadania, não apenas de quem consome e assimila um conhecimento já estruturado e direcionado para determinados fins.

Sampaio apud Cabral advoga que o papel da tecnologia é o de:

> Fomentar o exercício da cidadania, para dar voz às comunidades e setores que normalmente não têm acesso à grande mídia e para apoiar a organização e o adensamento da malha de relações comunicativas entre os atores da sociedade civil que constituem a Esfera Pública (Cabral, 2006: 3).

Segundo o documento da I Oficina de Inclusão Digital (Brasil, 2001: 10), "a formação dos educadores e educadoras deve garantir que eles não sejam simplesmente consumidores de informações, bens e serviços, mas também produtores de cultura e conhecimento". Continua o documento:

> Inclusão Digital não é apenas o ensino de informática na escola, muito menos se restringe ao simples acesso a computadores. Envolve a tarefa de repensar a inserção das TIC no processo de construção de conhecimento através de acesso, colaboração, comunicação, representação e autoria.

Por fim, Cabral (2006: 2) defende que é necessário realizar:

> Uma reorientação estratégica de posicionamento em relação ao que costumeiramente constitui o propósito dos projetos de inclusão digital, pois, ao invés de serem apresentados a um conhecimento já acabado sobre o que a tecnologia digital possibilita, a sociedade ela mesma deveria manifestar suas demandas em relação aos benefícios que as tecnologias podem proporcionar, tornando-se assim, sujeitas do processo de inclusão digital, afirmando sua cultura e, por conseguinte, sua cidadania.

INCLUSÃO IMPLICA EM MELHORAR A QUALIDADE DE VIDA

Um único autor entende que a infoinclusão tem por objetivo promover a melhora de vida dos "incluídos digitais". Rebelo acredita que a "inclusão digital significa, antes de tudo, melhorar as condições de vida de uma determinada região ou comunidade com ajuda da tecnologia". Continua Rebelo (2006):

> Em termos concretos, incluir digitalmente não é apenas "alfabetizar" a pessoa em informática, mas também melhorar os quadros sociais a partir do manuseio dos computadores. Como fazer isso? Não apenas ensinando o bê-á-bá do informatiquês, mas mostrando como ela pode ganhar dinheiro e melhorar de vida com ajuda daquele monstrengo de bits e bytes que de vez em quando trava.

INCLUSÃO IMPLICA EM TORNAR A INFOINCLUSÃO POLÍTICA PÚBLICA

Para concluir, é importante apresentar as palavras sábias de Sérgio Amadeu da Silveira na sua cruzada por tornar a infoinclusão uma política pública no Brasil. O autor afirma:

> A idéia de transformar a inclusão digital em política pública consolida no mínimo quatro pressupostos. Primeiro, é o reconhecimento que a exclusão digital amplia a miséria e dificulta o desenvolvimento humano local e nacional. A exclusão digital não se trata de uma mera conseqüência da pobreza crônica, mas torna-se fator de congelamento da condição de miséria e de grande distanciamento das sociedades ricas. Segundo, é a constatação que o mercado não irá incluir na era da informação os extratos pobres e desprovidos de dinheiro. A própria alfabetização e escolarização da população não seria massiva se não fosse pela transformação da educação em política pública e gratuita. A alfabetização digital e a formação básica para viver na cibercultura também dependerão da ação do Estado para serem amplas ou universalistas. Terceiro, a velocidade da inclusão é decisiva para que a sociedade tenha sujeitos e quadros em número suficiente para aproveitar as brechas de desenvolvimento no contexto da mundialização de trocas desiguais e, também, para adquirir capacidade de gerar inovações. Quarto, é a aceitação de que a liberdade de expressão e o direito de se comunicar seria uma falácia se ele fosse apenas para a minoria que tem acesso a comunicação em rede. Hoje, o direito à comunicação é sinônimo de direito a comunicação mediada por computador. Portanto, trata-se de uma questão de cidadania (Silveira, 2001).

OS INDICADORES E AS ESTATÍSTICAS DA INFOINCLUSÃO PARA A AMÉRICA LATINA

Hoje diversas instituições tem despendido esforços, de modo direto ou indireto, para realizar um estudo quantitativo, estatístico do contexto atual da infoinclusão x infoexclusão no mundo, na América Latina e nos seus mais diversos países. Entre estas instituições estão a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), OCDE, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), *International Telecommunication Union* (ITU), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-Brasil), Fundação Getúlio Vargas (FGV-Brasil), entre outras. Abaixo segue um breve descritivo de cada uma dessas instituições.

- CEPAL. "É uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU). Foi criada para coordenar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, coordenar as ações encaminhadas para sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho ampliou-se para os países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável" (CEPAL, 2007).

- OCDE. É uma organização que reúne 30 países membros no intuito de compartilhar um compromisso com uma governança democrática e com a economia de mercado. Com relações ativas com cerca de 70 outros países e economias, ONG e sociedades civil, a organização tem alcance global (OCDE, 2006; tradução nossa).

- PNUD. "O PNUD é uma instituição multilateral e uma rede global presente hoje em 166 países, pois está consciente de que nenhuma nação pode gerir sozinha a crescente agenda de temas do desenvolvimento [...] O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento tem como mandato central o combate à pobreza" (PNUD, 2007a).

- ITU. "União Internacional de Telecomunicações é uma organização internacional destinada a padronizar e regular as ondas de rádio e telecomunicações internacionais [...] Suas principais ações incluem estabelecer a alocação de espectros de ondas de rádio e organizar os arranjos de interconexões entre todos os países permitindo, assim, ligações de telefone internacionais. É uma das agências especializadas da Organização das Nações Unidas, tendo sua sede em Genebra, na Suíça, próximo ao principal campus da ONU" (Wikipédia, 2007).

- IBGE. "O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) se constitui no principal provedor de dados e informações do país, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal" (IBGE, 2007).
- GV. A Fundação Getúlio vargas (FGV) tem por objetivo "avançar nas fronteiras do conhecimento na área das Ciências Sociais e afins, produzindo e transmitindo idéias, dados e informações, além de conservá-los e sistematizá-los, de modo a contribuir para o desenvolvimento sócio-econômico do País, para a melhoria dos padrões éticos nacionais, para uma governança responsável e compartilhada, e para a inserção do país no cenário internacional" (FGV, 2007).

De todas as instituições citadas, foram escolhidas duas que trazem estatísticas referentes a infoinclusão na América Latina ou em diversos de seus países: o PNUD e o ITU. Apresentaremos abaixo alguns dos resultados da pesquisa realizada, tendo por fonte cada uma dessas instituições.

O PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD)

O PNUD aborda o tema da infoinclusão por duas perspectivas convergentes. A primeira que trata dos objetivos do Milênio e a segunda nos Relatórios de Desenvolvimento Humano (RDH).

DECLARAÇÃO DO MILÊNIO

A Declaração do Milênio "é um documento histórico para o novo século. Aprovada na Cimeira do Milênio 'realizada de 6 a 8 de Setembro de 2000, em Nova Iorque", reflete as preocupações de 147 Chefes de Estado e de Governo e de 191 países, que participaram na maior reunião de sempre de dirigentes mundiais' (UNICRIO, 2007). Para viabilizar o cumprimento de todos os compromissos da Declaração foi elaborado em Setembro de 2001 pelo Secretário Geral da Organização das Nações Unidas, Kofi Annan, o "Plano de Consecução dos Objectivos da Cimeira do Milênio", mais conhecido por Roteiro/Plano de Metas ou por "Objetivos do Milênio" (PNUD, 2007b).

Dentre todos os objetivos, mestas e indicadores apontados no documento, aqueles que atingem diretamente a temática tratada nesse texto são:

- Objetivo Nº 8: "Estabelecer uma parceira mundial para o desenvolvimento".
- Meta Nº 18: "Em cooperação com o setor privado, tornar acessíveis os benefícios das novas tecnologias, em especial das tecnologias da informação e das comunicações" .

- Indicador Nº 47: "Linhas telefônicas por 1000 habitantes".
- Indicador Nº 48: "Computadores pessoais por 1000 habitantes" (PNUD, 2007c).

É importante ressaltar que o compromisso supracitado de "tornar acessível os benefícios das novas tecnologias" foi firmado por 147 Chefes de Estado e de Governo e por 189 países de todo o mundo.

OS RELATÓRIOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (RDHS)

Os relatórios de desenvolvimento humano são pesquisas realizadas no intuito de propor "uma agenda sobre temas relevantes ligados ao desenvolvimento humano" onde "reúnem tabelas estatísticas e informações sobre o assunto". O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) busca "oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento" (PNUD, 2007d).

Nesse espectro, diversos relatórios foram publicados, contudo nos deteremos neste artigo ao Relatório publicado no ano (2006), sendo que, devido a extensão do relatório, trataremos de apresentar as estatísticas relativas a tecnologia de cinco países que fazem parte da América Latina: Brasil, Argentina, Chile, Peru e Bolívia.

As estatísticas serão apresentadas em seis categorias propostas pelo RDH. São elas:

- linhas telefônicas principais (por 1.000 pessoas);
- assinantes de telemóveis (por 1.000 pessoas);
- utilizadores de Internet (por 1.000 pessoas)
- receitas de royalties e direitos de licença (doláres americanos por pessoa);
- despesas de investigação e desenvolvimento (I&D) (% do PIB);
- investigadores em I&D (por milhão de pessoas).

Categorias	Linhas telefônicas principais (por 1.000 pessoas)	Assinantes de telemóveis (por 1.000 pessoas)	Utilizadores de Internet (por 1.000 pessoas)	Receitas de royalties e direitos de licença (doláres EE.UU. por pessoa)	Despesas de investigação e desenvolvimento (I&D) (% do PIB)	Investigadores em I&D (por milhão de pessoas)
Ano	**2004**	**2004**	**2004**	**2004**	**2000-2003**	**1990-2003**
América Latina	179	319	115	1,0	0,6	306
Brasil	230	357	120	0,6	1,0	344
Argentina	227	352	133	1,5	0,4	720
Chile	206	593	267	3,0	0,6	444
Peru	74	148	177	0,1	0,1	226
Bolívia	69	200	39	0,2	0,3	120

Fonte: PNUD (2007e).

A UNIÃO INTERNACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES (ITU)

A ITU, mais do que qualquer uma das demais instituições citadas anteriormente, tem uma tradição em produção de pesquisas, relatórios e estatísticas referentes ao uso da tecnologia no mundo. Ela foi responsável pela criação do Digital Access Index (DAI) que "mede a capacidade de indivíduos em um país acessar e usar novas Tecnologias da Informação e da Comunicação" (ITU, 2007a; tradução nossa), e Digital Oportunity Index (DOI) "é um índice baseado em 11 indicadores das tecnologias da informação e da comunicação, agrupadas em três áreas: oportunidade, infra-estrutura e utilização" (ITU, 2007b; tradução nossa). Ademais, o ITU, também oferece dados atualizados sobre grande parte dos países do mundo. Abaixo serão apresentadas as estatísticas referentes ao DAI e ao DOI.

DIGITAL ACCESS INDEX (DAI)

A União Internacional de Telecomunicações criou, em 2003, por meio da Unidade de Marketing, Economia e Finanças, o Índice de Acesso Digital ou simplesmente DAI do inglês Digital Access Index. A instituição utiliza cinco categorias e oito indicadores para realizar o cálculo do índice (ITU, 2007c; tradução nossa):

a) Infra-estrutura
   assinantes de Telefone Fixo
   assinantes de Telefones Celulares

b) Capacidade de Custeio
   custo do Acesso a Internet

c) Conhecimento
alfabetização
envolvimento escolar

d) Qualidade
assinantes de Banda Larga
banda de Acesso à Internet

e) Uso atual da Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)
usuários da Internet

A ITU foi capaz de realizar o levantamento desse índice para 181 economias (ITU, 2007d). Da vasta lista de países, serão escolhidos cinco para a apresentação dos seus números. Serão eles: Brasil, Uruguai, Costa Rica, Guatemala e Honduras no ano de 2002.

Países	Brasil	Uruguai	Costa Rica	Guatemala	Honduras
Índices	0,50	0,54	0,52	0,38	0,29

Fonte: ITU (2007d).

DIGITAL OPORTUNITY INDEX (DOI)

O índice foi também criado pela ITU, e nasce com o intuito de atender as necessidades dos parceiros da "Digital Oportunity Plataform" (DOP) envolvidos nos dois encontros da Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação. O Índice de Oportunidade Digital ou do inglês Digital Oportunity Index (DOI) nasce como uma iniciativa do ITU, da United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD), da Korea Agency for Digital Opportunity and Promotion (KADO) and the Ministry of Information and Communication of the Republic of Korea.

De modo muito similiar ao DAI, o DOI possuí suas próprias categorias e seus próprios indicadores. São eles (ITU, 2007e: 21-40; tradução nossa):

a) Oportunidade: mede a capacidade de acesso e de custeio
- porcentagem da população coberta pela telefonia móvel (celular);
- tarifas para acesso a Internet (20 horas por mês) como uma porcentagem da renda per capita;
- tarifas para celular Móvel como uma porcentagem da renda per capita.

b) Infra-estrutura: mede as redes, equipamentos
- proporção de residentes por linha de telefonia fixa;

- proporção de residentes por computador;
- proporção de residentes por acesso residencial a internet;
- assinantes de telefone celular por 100 habitantes;
- assinantes de Internet Móvel.

c) Utilização: avalia o uso da internet e da banda larga
- proporção de indivíduos que usam a Internet;
- proporção de assinantes de banda larga fixa pelo total de assinantes da Internet;
- proporção de assinantes de banda larga móvel pelo total de assinantes de serviços móveis.

Como fizemos anteriormente, apresentaremos abaixo, numa estrutura de tabela, os índices mais recentes referentes a cinco países da América Latina: o Brasil, a Colômbia, o Equador, o Paraguai e Cuba (ITU, 2007e: 104-107). Os dados referem-se ao período de 2004-2005.

Países/ Categorias	Brasil	Colômbia	Equador	Paraguai	Cuba
Oportunidade	0,87	0,88	0,89	0,80	0,76
Infra-estrutura	0,24	0,19	0,16	0,09	0,04
Uso	0,16	0,08	0,02	0,02	0,00
DOI	0,42	0,38	0,36	0,30	0,27
Rank Mundial	71	88	100	114	126

Fonte: ITU (2007e).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo quer ser incluído, a América Latina quer ser incluída. Não! Eles não querem uma inclusão somente no roteiro da expropriação, fruto de um regime neoliberal e de uma globalização que caminhou pela mesma linha. Incluir no mercado sim, mas também nos lucros, na partilha da riqueza, dos bens de produção e de consumo. Partilha do saber que empodera as pessoas. Partilha da tecnologia, das criações, das descobertas, das inovações, das curas... O mundo tem sede de "estar dentro".

Poderíamos em casos concretos dizer que as pessoas anseiam pela infoinclusão:

- quando na sua casa puxam diversas extensões de um TV a cabo, quando só lhe permitido um ponto;
- quando compartilham sua TV a cabo ou sua conexão com a Internet com o vizinho por meio de um buraco na parede;

- quando ignorando a onda capitalista vigente, produzem, desenvolvem e melhorarem softwares livres que são distribuídos livremente;
- quando, subvertendo as ordens preestabelecidas pelas gravadoras e pelos grandes produtores de Hollywood, compartilham por meio de programas P2P como o a(e)mule, entre outros, músicas, filmes, shows, programas;
- quando desenvolvem e lutam por novas alternativas para a verdadeira luxúria que se tornou a o direito autoral, especialmente no que se refere a patente;
- quando, ao terem acesso ao computador, a primeira coisa que fazem é comunicar-se umas com as outras pelos diversos mensageiros instantâneos e por meio de comunidades como nunca visto antes;
- quando promovem migrações e festas de instalação do sistema operacional livre, o GNU/Linux, subvertendo as leis de mercado e os monopólios, inaugurando um movimento colaborativo sem precedentes;
- quando, livremente e gratuitamente, dispõem parte do seu tempo para colaborar na construção de uma gigante enciclopédia livre e que tem qualidade equiparável a enciclopédia britânica, a conhecida Wikipédia... Insisto, a América Latina, clama pela infoinclusão...

Mas não por qualquer infoinclusão! Mas aquela que promova o acesso efetivo às tecnologias que possibilite o seu uso no cotidiano das pessoas em benefício próprio e dos que lhe rodeiam. Uma infoinclusão que entenda a tecnologia como meio e não como fim. Como meio para o prazer, para a ampliação das relações interpessoais, para a promoção da justiça, para combater a pobreza e a miséria, para mobilizar, para conscientizar, para transformar, para mudar o mundo...

Enfim, uma infoinclusão que não despreze o humano, que não o maquinize ou o animalize, mas um uso da tecnologia que esteja vivamente embasado por princípios éticos, princípios de convivência fundamentais em um planeta em que todos somos irmãos, e onde possamos ser de fato felizes.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, Carlos A. 2000 *Internet no Brasil: o acesso para todos é possível?* (São Paulo: ILDES/Fundação Friedrich Ebert).

Anthony, Robert 2000 *The digital divide network* (Nova Iorque: Black Enterprise).

Berry, John N. 2000 "Bridge all the digital divides" em *Library Journal* (Nova Iorque) 15 de maio.

Brasil 2001 "Relatório Síntese da I Oficina de Inclusão Digital" em <https://www.governoeletronico.gov.br/anexos/E15_202II_Oficina_Relatorio_Sintese_v3.doc/download> acesso 19 de novembro 2007.

Cabral, Adilson 2006 "Sociedade e tecnologia digital: entre incluir ou ser incluída" em <www.links.org.ar/infoteca/otros/adilson.rtf.> acesso 19 de novembro 2007.

Carvalho, José Oscar 2003 "O papel da interação humano-computador na inclusão digital" em *Transinformação* (Campinas: PUC) Vol. 15, Nº 3.

CEPAL 2007 "O que é a CEPAL" em <www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/brasil/noticias/paginas/2/5562/p5562.xml&xsl=/brasil/tpl/p18f.xsl&base=/brasil/tpl/top-bottom.xsl> acesso 19 de novembro 2007.

Conhaim, Wallys W. 2000 "The Internet" em *Link-up* (Medford).

Escobar, Fernando 2006 "A cidade como porta de entrada ao mundo digital" em <www.comunicacao.pro.br/setepontos/5/cidade.htm> acesso 13 de dezembro.

FGV-Fundação Getúlio Vargas 2007 "A FGV: Missão" em <http://www.fgv.br/fgvportal/fgv/idx_missao.asp> acesso 19 de novembro.

IBGE 2007 "Principais funções" em <www.ibge.gov.br/home/disseminacao/eventos/missao/instituicao.shtm> acesso 19 de novembro.

ITU 2007a "Digital Access Index (DAI)" em <http://www.itu.int/ITU-D/ict/dai/> acesso 19 de novembro.

ITU 2007b "Digital Opportunity Index (DOI)" em <http://www.itu.int/ITU-D/ict/doi/index.html> acesso 19 de novembro.

ITU 2007c "Digital Access Index (DAI)" em <www.itu.int/ITU-D/ict/dai/images/ Figure%20DAI.jpg> acesso 19 de novembro.

ITU 2007d "ITU Digital Access Index: World's First Global ICT Ranking" em <http://www.itu.int/newsroom/press_releases/ 2003/30.html> acesso 19 de novembro.

ITU 2007e "World Information Society Report 2006" em <http://www.itu.int/osg/spu/publications/worldinformationsociety/ 2006/wisr-web.pdf> acesso 19 de novembro.

Macadar, Marie Anne 2002 "Desmistificando a inclusão digital" em <http://integracao.fgvsp.br/ano5/20/opiniao.htm> acesso 19 de novembro de 2007.

OCDE 2001 *Understanding the digital divide* (Paris: OCDE).

OCDE 2006 "About OECD" em <www.oecd.org/about/0,2337,en_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html> acesso 13 de dezembro.

PNUD 2007a "O PNUD e os seus objetivos" em <www.pnud.org.br/pnud> acesso 19 de novembro.

PNUD 2007b "Objetivos de Desenvolvimento do Milênio" em <www.pnud.org.br/odm/odm_vermelho.php> acesso 19 de novembro.

PNUD 2007c "NU objetivo 8: estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento" em <http://www.pnud.org.br/arquivos/ODM_CEPAL_8.doc> acesso 19 de novembro.

PNUD 2007d "Desenvolvimento humano e IDH" em <www.pnud.org.br/idh> acesso 19 de novembro.

PNUD 2007e "Relatório de Desenvolvimento Humano" em <http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh/rdh2006/rdh2006.zip> acesso 19 de novembro.

Rebelo, Paulo 2006 "Inclusão digital: o que é e a quem se destina?" em <http://webinsider.uol.com.br/index.php/2005/05/12/inclusao-digital-o-que-e-e-a-quem-se-destina/> acesso 19 de novembro.

Sadão, Edson 2002 "A exclusão digital e as organizações sem fins lucrativos da cidade de São Paulo: um estudo exploratório" em <http://integracao.fgvsp.br/ano5/ 20/administrando.htm> acesso 19 de novembro.

Schwartz, Gilson 2000 "Exclusão digital entra na agenda econômica mundial" em *Folha de São Paulo* (São Paulo) 18 de janeiro.

Silveira, Sérgio Amadeu da 2001 *Exclusão digital: a miséria na era da informação* (São Paulo: Fundação Perseu Abramo).

Silveira, Sérgio Amadeu da 2003 "Inclusão digital, software livre e globalização contra-hegemônica" em Silveira, Sérgio Amadeu da (org.) *Software livre e inclusão digital* (São Paulo: Conrad Livros).

Silveira, Sérgio Amadeu da 2006 "Programa Computador Conectado" em <http://www.softwarelivre.org/downloads/insercaodigital%20avan%E7ada_sergioamadeu.pdf> acesso 19 de novembro.

UNICRIO 2007 "O que é a Declaração do Milênio?" em <www.unicrio.org.br/Textos/decmn.html> acesso 19 de novembro.

Wikipédia 2007 "ITU" em <http://wikipedia.org/wiki/ITU> acesso 19 de novembro.

Jason Mafra*

A CONECTIVIDADE DO PRESENTE COM A HISTÓRIA EM FREIRE E FOUCAULT

COMENTÁRIOS INTRODUTÓRIOS

Não é pretensão e nem é possível fora de uma tese, tecer análise comparativo-conclusiva ou analogia rigorosa sobre o pensamento de dois autores, sobretudo de nomes marcados por vasta produção, que, em princípio, não se filiam a uma escola ou corrente específicas. Por isso, não se trata aqui de tentar demonstrar coerências teóricas entre Freire e Foucault, até porque, esses autores nunca se preocuparam em atrelar-se a paradigmas científico-filosóficos afins.

Dada a complexidade das produções freirianas e foucaultianas, num trabalho rigoroso, seria possível encontrar muitas e profundas divergências entre elas. Todavia, o caráter complexo e transdisciplinar dessas obras não nos impedem que explicitemos delas, ou nelas, elementos comuns entre esses pensadores.

O que se propõe neste texto é simplesmente apresentar uma pequena aproximação sobre algumas reflexões de Foucault e de Freire, em

* Graduado em História pela Unisal, de Lorena. Mestre em História e Historiografia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Responsável pela Secretaria de estudos, pesquisas e avaliação do Instituto Paulo Freire, onde trabalha também como docente e coordenador de projetos.

torno das discussões sobre *poder* e *liberdade*, examinando partes de suas produções mais significativas: *Microfísica do poder*[1] (Foucault, 2003) e *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1987)[2].

MICHEL FOUCAULT E PAULO FREIRE: ASPECTOS BIOBIBLIOGRÁFICOS

Freire e Foucault são da mesma geração. O primeiro nasceu em 1921 e o outro em 1926. O educador brasileiro faleceu em 1997 e o filósofo francês em 1984. Embora em realidades muito distintas, Brasil e França, tiveram projeção intelectual mundial na mesma época: a década del sesenta. Desse período em diante, viajaram o planeta, estabeleceram contatos com muitas culturas e vivenciaram experiências acadêmicas em muitos lugares. Foucault, como intelectual requisitado em várias universidades, inclusive no Brasil, e Freire, dezesseis anos no exílio, percorrendo também as mais afamadas academias como professor, pesquisador e consultor de planos e políticas educacionais.

Reconhecidas as proporções do contexto de cada um, ambos são produtos de uma geração de acadêmicos militantes[3], distinguindo-se, ambos, por uma produção teórica que, em certo sentido, poderíamos chamar de revolucionária, dado o impacto que seus trabalhos tiveram, principalmente no campo intelectual, mas também político.

O instrumental epistemológico produzido por esses dois pensadores supera os limites dos campos de produção específicos em que se inserem. Por isso, encontramos em variadas áreas do conhecimento, freqüentemente, autores que recorrem aos elementos, categorias, noções, conceitos etc. foucaultianos e freirianos como subsídios na construção de seus trabalhos. Podemos afirmar com segurança que seus principais livros, traduzidos para mais de duas dezenas de idiomas –evidentemente nem sempre realmente *lidos*–, compõem acervos das principais universidades em quase todos os países.

Realidade não difícil de se verificar, ao considerarmos a facilidade proporcionada hoje pelos recursos eletrônicos disponíveis à pesquisa.

---

1 Ressalta-se que *Microfísica do poder* não é um livro teórico, mas uma coletânea de textos de entrevistas e conferências proferidas por Foucault sobre vários temas, na década de setenta, organizadas por Roberto Machado e publicadas no Brasil em 1979.

2 Em relação a Freire, recorremos também às obras *Pedagogia da esperança* e *Pedagogia da autonomia*. A primeira, escrita em 1992, refere-se a uma extensão de seu trabalho mais conhecido, uma resposta de Paulo Freire às *lacunas* deixadas em *Pedagogia do oprimido* e/ou considerações sobre questões propostas por críticos de sua obra. A segunda, *Pedagogia da autonomia*, é o seu último trabalho publicado em 1996.

3 Freire menos preso à academia, em parte, em razão de sua recusa e crítica recorrente ao academicismo.

Uma rápida consulta à Rede Mundial de Computadores permite constatar a penetração dos trabalhos de Freire e de Foucault em instituições de saber de todo o mundo.

Artigos, dissertações, teses e livros são elaborados nas mais variadas áreas do saber em faculdades, institutos, escolas, cátedras, etc. Nesse sentido, observamos a ocorrência de incontáveis instituições que recebem o nome desses autores, indício de que, em determinada escala, possuem colaboradores que partilham de seus saberes ou reverenciam suas idéias em nível global. O que não significa, evidentemente, que sejam realmente estudados e compreendidos, fato ocorrido freqüentemente com os grandes autores.

Consideramos que há diferenças biobibliográficas irreconciliáveis entre Paulo Freire e Michel Foucault. Isso resulta, entre outras coisas, das especificidades do campo de atuação acadêmica de cada um desses autores; em princípio, Foucault cercado mais pela filosofia e Freire envolvido mais com a ciência pedagógica.

Na verdade, classificações de grandes autores são, em muitos casos, trabalho difícil. Alguns nomes ganharam rótulos que se tornaram clássicos: Sócrates, o filósofo; Weber, o sociólogo, Heródoto, o historiador; Strauss, o antropólogo; Comenius, o pedagogo etc. Entretanto, nomes como Freire e Foucault são, ao lado de Marx, de imprecisa classificação.

O caso de Marx é mesmo paradigmático: Marx, o filósofo, o historiador, o sociólogo, o economista, o antropólogo, etc. Também Foucault é, às vezes, mencionado como filósofo e outras como historiador que "empreendeu uma importante análise epistemológica do surgimento das ciências humanas e de seu papel em nossa cultura" (Japiassú e Marcondes, 1996: 111). Em Freire, pode-se ver o educador, pedagogo ou filósofo que construiu um método de ensino, uma teoria educacional e uma teoria do conhecimento (Gadotti, 1996: 82). Contudo, ainda que inseridos em campos específicos do saber, poderíamos dizer, genericamente, são pensadores.

A menção heterodoxa a Marx e a crítica a muitas análises ditas marxistas, seguramente, são um ponto de confluência desses dois autores. É o que observamos em alguns trechos de seus trabalhos publicados entre o final da década de sessenta e meados de setenta. À época já afirmava Foucault:

> Marx, para mim, não existe. Quero dizer, esta espécie de entidade que se construiu em torno de um nome próprio, e que se refere às vezes a um certo indivíduo, às vezes à totalidade do que escreveu e às vezes a um imenso processo histórico que deriva dele [...] Fazer Marx funcionar como um "autor", localizável em um manancial discursivo único e suscetível de

> uma análise em termos de originalidade ou de coerência interna, é sempre possível. Afinal de contas, têm-se o direito de "academizar" Marx. Mas isso é desconhecer a explosão que ele produziu (Foucault, 2003: 164).

Já em 1968, quando concluía a *Pedagogia do oprimido,* Freire alertava para a distinção entre o pensamento radical e o sectário, mostrando o perigo da leitura ortodoxa que muitos faziam do marxismo: "a sectarização é sempre castradora pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora" (Freire, 1987: 25).

Vinte e cinco anos depois, avaliando o contexto em que escrevera a obra que o imortalizou, o educador brasileiro reafirma àquela crítica: "Na verdade, o clima preponderante entre as esquerdas era o do sectarismo que, ao mesmo tempo em que nega a história como possibilidade, gera e proclama uma espécie de 'fatalismo libertador'. O socialismo chega necessariamente" (Freire, 1999: 51).

Retomando a tese da radicalidade exposta em *Pedagogia do oprimido*, explica:

> A *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* é um livro assim, escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância, que não se confunde com a conivência, da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, una compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal (Freire, 1999: 12).

PODER E LIBERDADE

Talvez, as maiores diferenças entre Foucault e Freire não se expressem tanto em relação à escolha dos objetos de suas pesquisas como, por exemplo, à concepção de sujeito, categoria trabalhada por ambos, mas a um contexto mais geral como conceito de ideologia e de história, este último sobretudo no tangente ao problema da teleologia. Todavia, dificilmente se negaria que ambos elegeram *poder* e *liberdade* como objetos centrais em suas obras. Uma leitura rápida nos revela que são questões recorrentes, explícitas ou tacitamente, em todos os trabalhos desses autores, ainda que tratem de muitas outras temáticas.

Na busca incessante da explicitação dos sentidos dessas duas categorias, ambos produzem uma leitura crítica e densa do presente, ao mesmo tempo em que apresentam condições de possibilidades concretas de resistência ao poder e de manifestação da liberdade, mesmo em situações absurdas e extremadas de opressão.

Para Freire, o tema liberdade é constantemente exposto já no título mesmo de seus principais escritos: *Educação como prática da liberdade*; *Ação cultural para a liberdade*; *Pedagogia do oprimido*; *Educação libertadora*; *Pedagogia da autonomia*. Em Foucault, encontramos a questão do poder explicitada em livros como *Vigiar e punir* e no conjunto de dezessete textos de *Microfísica do poder*: "Verdade e poder, os intelectuais e o poder"; "Poder-corpo"; "Genealogia e poder", entre outros.

A leitura de Foucault e de Freire nos permite afirmar que, por olhares diferentes, trabalham, sistematicamente, a tríade liberdade, poder, opressão.

Liberdade *e* poder, em certo sentido, podem ser concepções antagônicas e, em outro, complementares: *o poder que suprime a liberdade* –mas nunca a resistência– (poder opressor); *a liberdade como prática de enfrentamento do poder* (poder da liberdade); *o poder em sua materialização* (liberdade do poder); *o empoderamento dos oprimidos* (o contra-poder).

Foucault elege o tema do poder para, explicitando as múltiplas formas de sua manifestação, demonstrar os limites e as possibilidades de liberdade:

> Microfísica do poder significa tanto um deslocamento do espaço da análise quanto do nível em que esta se efetua. Dois aspectos intimamente ligados, na medida em que a consideração do poder em suas *extremidades*, a atenção de suas *formas locais*, a seus últimos lineamentos têm como correlato a investigação dos *procedimentos técnicos* de poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo *–gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos* (Machado, 2003: XII; ênfase próprio).

Para Foucault, o poder em seu exercício, mesmo nas instituições totais, nunca é o poder total, absoluto:

> A partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa (Foucault, 2003: 241).

Em confluência com a perspectiva foucaultiana, Freire elege a liberdade para analisar o poder. Demonstrando as formas pelas quais a atitude opressora se impregna em opressores e oprimidos, busca revelar a configuração do uso e abuso do poder não apenas em suas estruturas, mas em sua materialização concreta:

> O grande problema está em como poderão os oprimidos que *hospedam* o opressor em si, participarem da elaboração como seres duplos, inautênticos da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descobrem *hospedeiros do opressor* poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora (Freire, 1987: 32; ênfase próprio).

O poder visto assim não é um espectro. Para ambos, o poder freqüentemente colocado como uma entidade distante é, antes de tudo, *relação*. É que, na concretude, o poder se manifesta na cotidianidade, isto é, no espaço das relações. Não são as leis, mas as práticas regulamentadoras, disciplinadoras que dão substância ao poder. Trata-se, portanto, não de uma negação das estruturas objetivas promotoras de poder, mas de uma recuperação da consciência, ou melhor, do olhar na esfera da *subjetividade* que é onde, de fato, o poder se materializa.

É nesse sentido que escreve Freire: "Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade" (Freire, 1987: 37). Paralelamente, Foucault observa que "ninguém se preocupava com a forma como ele se exercia concretamente e em detalhe, com sua especificidade, suas técnicas e suas táticas. Contentava-se em denunciá-lo no 'outro', no adversário, de uma maneira polêmica e global" (Foucault, 2003: 6).

Na orelha do livro *Microfísica do poder*, Roberto Machado, tradutor e organizador da obra, afirma que o objetivo central do autor em suas pesquisas é "produzir conhecimentos capazes de se insurgirem contra a *dominação burguesa* que os próprios saberes sobre o homem ajudaram a criar e a aperfeiçoar" (Machado, 2003, ênfase próprio).

Caso não lêssemos a consistente introdução de Machado, "Por uma genealogia do poder" (VII-XXII), poderíamos dizer que o próprio tradutor não compreendeu Foucault. Por outro lado, é possível entender que o contexto dessa afirmação (1979), explique os limites que ela impõe à obra foucaultiana nos dias de hoje. É que, na verdade, a contribuição epistemológica de Foucault e sua intencionalidade vão muito além disso (opor-se à dominação burguesa). Não se trata insurgir contra o poder burguês. Não é isso que ele propõe. Essa afirmação, aliás, vai contra o que há de mais caro na concepção foucaultiana.

Não foi pensando em combater a burguesia que Foucault escreveu sua obra. Pensar num combate à burguesia é o mesmo que pensar no combate ao Estado burguês. Foucault propõe a resistência a toda forma de poder que se dá tanto no Estado burguês quanto no Estado não burguês, como os de experiência socialista, por exemplo.

A *caixa de ferramentas* foucaultiana nos fornece equipamentos consistentes ao combate a toda forma de poder. Seja ele burguês ou *pro-*

letário. Foucault insiste sempre no combate a essa visão estruturalista dos *aparelhos ideológicos do Estado*. Sim eles existem, estão aí em todo o lugar: escola mídia, Igreja, instituições públicas, em geral. Contudo, o Estado não tem corpo. Ele tem pessoas e símbolos que não agem a partir de um centro, um lócus, mas em múltiplas instâncias e formas concretas das práticas em nossa vida.

Assim, afirma Foucault:

> O Estado não é mais do que uma realidade compósita e uma abstração mistificada, cuja importância é muito menos do que se acredita. O que é importante para nossa modernidade, para nossa atualidade, não é tanto a estatização da sociedade, mas o que chamaria de governamentalização do Estado (Foucault, 2003: 292).

O Estado, sob o prisma foucaultiano, produz as instituições disciplinadoras que, por meio do hábito, da educação e da tradição adestram mulheres e homens que incorporam a exploração como dados naturais (corpos dóceis). Instituições que produzem sujeitos "livres" para as necessidades do capital.

A liberdade é a condição de existência do poder. Porém, no contexto da modernidade, a liberdade é a capacidade de mobilidade dentro da sociedade de *normalização* (da intimidade, da sexualidade, da saúde, da estética, etcetera).

Nas interpretações desses autores, revela-se a ácida crítica às simplificações sobre as tradicionais manifestações e origem do poder. Eles refutam certa interpretação do materialismo histórico que não dá conta da questão da liberdade e do poder.

Para ambos, a questão do poder e da liberdade não se limita ao nível das estruturas e, portanto, a uma concepção mecanicista da história, proveniente de uma interpretação do materialismo histórico: *as transformações econômicas determinarão as transformações de ordem política, jurídica e ideológica*.

Machado diz que Foucalt propõe um "exercício de uma arqueologia do saber pelo projeto de uma genealogia do poder", "espelho-método", "sumário topológico e geológico", esforço de mapeamento, recuperando a história densa e de longo alcance do aqui e agora. Em outras palavras, uma *ontologia do presente*. Para tanto, Foucault, por vezes, abandona as "grandes teorias", tentando escapar dos grandes paradigmas. Assim, dedica-se às fontes marginais para fazer uma analítica do poder (Machado, 2003: VII).

Procura uma literatura *antimaquiavel*. Ao invés de estudar a lei, estuda o regulamento; busca o *inútil*, o esquecido, o campo desprezado, o saber desqualificado, aquilo que não foi objeto acadêmico. Não busca

o sentido *oculto* das coisas, mas os discursos em sua materialidade. Foucault faz uma *microssociologia* do conflito.

Correndo os riscos de uma transposição para se pensar alguma identidade entre os dois autores, diríamos que a *microssociologia* de Foucault é o que Freire chamaria de *leitura de mundo* do poder. Na perspectiva do educador brasileiro, trata-se de debruçar-se empiricamente sobre o contexto histórico, sócio-cultural e gnosiológico do educando para, então, conhecendo sua realidade concreta –e não idealizada– construir os saberes conteudísticos e pedagógicos necessários ao ato de educar. A partir da concepção original de uma filosofia da educação, Freire constrói um método de conhecimento e de ensino.

Em linhas gerais, é pertinente dizer que esses autores, assumiram uma atitude epistemológica muito semelhante no que se refere, principalmente, às fontes de produção de saber (o poder produz saber). Foucault, enveredando por uma fonte, diríamos, "desprezada" e Freire, recuperando o saber "ignorado".

Assim, trabalhando ambos com fontes marginais, focalizam a dimensão objetiva do sujeito produzindo uma arquegenealogia do sujeito-educando, revelador e protagonista de saberes, os quais, durante muito tempo, estiveram fadados ao limbo acadêmico.

A RADICALIDADE DE FREIRE E FOUCAULT NA VIGILÂNCIA DO EXERCÍCIO DO PODER E DA LIBERDADE: COMO NÃO SER GOVERNADO DESSA FORMA, PARA ESSES FINS, POR ESSES MEIOS

Até a década de oitenta, a agenda emancipatória em grande parte do pensamento da esquerda, em especial da esquerda dos países ditos em desenvolvimento, ressalvadas as exceções, era clara. Tratava-se de articular a sociedade civil em torno de um projeto de transformação histórica. A crença mecanicista de uma visão que se construiu sobre materialismo histórico desenhava claramente o inimigo (capitalismo), a estratégia para derrotá-lo (revolução), a estrutura nova do poder (ditadura do proletariado) e o estabelecimento da nova ordem (construção do socialismo).

O fatalismo histórico não apenas não se confirmou –visto que os projetos revolucionários, em sua grande maioria, não se consolidaram– mas, muito pior, se desfez nos lugares onde se acreditavam solidificados e irreversíveis, retrocedendo conquistas históricas dos trabalhadores. A investida neoliberal e toda a sua malvadez (Freire) construíram outro discurso-verdade (Foucault) fatalista e aporético, sustentado na tese, já fora de moda, do fim da história.

Imersos numa modernidade cada vez mais líquida e panóptica, perdeu-se a direção e as âncoras ideológicas e estratégico-operacionais dissolvendo, em grande parte, as tradicionais formas de lutas.

A discurssividade foucaultiana, se lida acriticamente, pode induzir a idéia de recusa, de que não há onde se combater, visto que se o inimigo (poder) está em toda parte, não pode estar em lugar algum. Mas não é isso que ele nos diz. Foucault, como Freire, nos propõe um olhar de estrangeiro, de exilado, de estranhamento e de desnaturalização do real. É por isso que ele afirma:

> Não tenho de forma alguma intenção de diminuir a importância e a eficácia do poder de Estado. Creio simplesmente que de tanto se insistir em seu papel, e em seu papel exclusivo, corre-se o risco de não se dar conta de todos os mecanismos e efeitos de poder que não passam diretamente pelos aparelhos de Estado, que muitas vezes o sustentam, o reproduzem, elevam sua eficácia ao máximo (Foucault, 2003: 161).

Paulo Freire, em seu último livro, escrito em 1996, *Pedagoga da autonomia*, nos fala dos saberes necessários à prática educativa. Reafirma algumas de suas teses antigas e propõe com objetividade e exaustão, novas reflexões sobre princípios e práticas concretas de combate ao autoritarismo pedagógico (poder) e em favor da liberdade, que ele expressa ora como substantivo (libertação), ora como adjetivo (liberdade em relação a alguma coisa).

O autor de *Pedagogia do oprimido*, nesse sentido, propõe uma *leitura do mundo*, por meio de uma ontologia do presente, a exemplo de Foucault. Empenha-se em recuperar a capacidade de *sonhar*, isto é, de ressignificar o sentido existencial e pragmático da vida. Nessa ressignificação, Freire insiste no diálogo crítico, como condição para a construção do que ele passou a chamar de *ética universal do ser humano* "que condena o cinismo do discurso (neoliberal) [...] que condena a exploração da força de trabalho do ser humano [...] que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe (Freire, 2000: 17). Uma ética que nos provoca a "reconhecer que somos seres *condicionados*, mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro [...] é problemático e não inexorável" (Freire, 2000: 21; ênfase do autor).

Pensar as questões do poder e da liberdade na construção de uma agenda contemporânea de lutas a partir das contribuições de Foucault e de Freire, em nosso entendimento, exige duas dimensões: em nível ideológico, *reorganizar a utopia*, sem a qual não se recuperam as elementares e grandes causas, e, em nível simbólico, *promover a guerra de guerrilhas*, pelos e com todos os oprimidos e oprimidas (analfabetos, negros, índios, sem-teto, sem-terras, homossexuais, favelados etc.) na restauração da alteridade e dignidade humanas para fazer um planeta com mais justiça, paz e harmonia ecossocial entre os seres vivos e, por que não, os não-vivos.

BIBLIOGRAFIA

Foucault, Michel 2003 *Microfísica do poder* (Rio de Janeiro: Graal).

Freire, Paulo 1987 *Pedagogia do oprimido* (São Paulo: Paz e Terra).

Freire, Paulo 1999 *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (São Paulo: Paz e Terra).

Freire, Paulo 2000 (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à pratica pedagógica* (São Paulo: Paz e Terra).

Gadotti, Moacir (org.) 1996 *Paulo Freire*: *uma biobibliografia* (São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire/Unesco).

Japiassú, Hilton e Marcondes, Danilo 1996 *Dicionário básico de filosofia* (Rio de Janeiro: Jorge Zahar).

Machado, Roberto (org.) 2003 "Por uma genealogia do poder" em *Microfísica do poder* (Rio de Janeiro: Graal).

Claudio Piatti*

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS COMO NECESIDAD DE SUPERVIVENCIA

REFLEXIONES HACIA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA PARA LA SUSTENTABILIDAD

PALABRAS PRELIMINARES

Las reflexiones que siguen son el producto de un trabajo de crítica sobre varios objetos: la situación local e internacional de la enseñanza de ciencias, las experiencias del autor como educador y educando en ese ámbito y los anhelos de una superación que mantienen/sostienen nuestra vocación docente. El desarrollo corresponde al trabajo final del curso *Paulo Freire y la pedagogía crítica*, dictado en el Campus Virtual de CLACSO.

No es casual la primacía de referencias a otros autores sobre las citas del propio Freire. Este modo de organizar el texto pretende dar cuenta de un diálogo interno, donde la voz de *Paulo* es el telón de fondo y la trama sustancial que pone en juego otras lecturas y visiones. Creemos que nuestra comprensión (siempre parcial e inacabada) de Freire y de las pedagogías críticas emerge de un modo más auténtico al plasmarlo de esta forma. Mucho más que si acometiésemos con una recensión de los textos de Freire o de sus continuadores.

* Biólogo, Profesor en Ciencias Biológicas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Especialista en Didáctica, Universidad Nacional de Buenos Aires. Diplomado en Estudios Avanzados sobre Educación Científica, Universidad Autónoma de Madrid. Miembro del Programa de Estudios Africanos del Centro de Estudios Avanzados de la UNC, Argentina.

Con la certeza de haber reconsiderado muchos debates internos y la esperanza de aportar a un diálogo colectivo, ofrecemos este *pensamiento en voz alta* a la crítica del lector.

LAS RAZONES DE UNA APUESTA

Para los seres vivos en general, el conocimiento del entorno ha tenido siempre una finalidad adaptativa. Para la especie humana, sin embargo, hoy cobra particular relevancia. Superada la visión de la naturaleza como amenaza incomprensible e impredecible, la humanidad gozó durante siglos de una ingenua confianza en el conocimiento científico y el progreso ilimitado. Sin embargo, hace ya más de medio siglo que los problemas ambientales se han vuelto inocultables y han señalado patéticamente el fin de esa ilusión. Como bien lo exponen Edwards y otros, nos encontramos en una situación de Emergencia Planetaria (Edwards et al., 2002).

Una emergencia caracterizada por la conjunción de: agotamiento de recursos, crecimiento demográfico, urbanización descontrolada, sobrecalentamiento atmosférico, contaminación, entre otros; pero que no se limita a ello, sino que se halla inextricablemente ligada a violaciones de derechos humanos sistemáticas y generalizadas: falta de democracia, imposiciones violentas de modelos no sustentables, condiciones de vida infrahumanas, desigualdad y discriminación son la contrapartida necesaria de una cultura consumista que degrada el ecosistema global sin ningún tipo de reparos.

Así, las ciencias naturales, entendidas como generación de conocimiento válido acerca de la naturaleza, no pueden ser remitidas solamente a un ejercicio de curiosidad, ni reducidas a una herramienta de competencia económica entre naciones o bloques. Son, ante todo, una necesidad de supervivencia; necesidad que, claro está, se halla muy lejos de ser asumida universalmente más allá de lo declarativo. Corporaciones y estados vienen reconociendo tímidamente la necesidad de un cambio de rumbo pero, las más de las veces, esto no supera un *maquillaje verde*, y deja indemnes las razones estructurales del deterioro ambiental. Es más bien la sociedad civil, mediante organizaciones no gubernamentales, la que con más frecuencia llama la atención sobre estos problemas. Este reparto de protagonismos ha de ser entendido en un sentido no maniqueo: lo social se presenta dos veces, objetivado en relaciones e internalizado en estructuras subjetivas. Toda evolución a que se aspire debe trabajar esta dialéctica; es decir, debe cuestionar modos de pensar, de ser, valores y acciones que están absolutamente cristalizados y naturalizados, y que impregnan a la cultura y a cada uno de los sujetos. Se trata sin duda de un desafío colosal pero, ¿de qué si no de eso se trata la educación?

Si es tal el valor conferido al conocimiento, a las ciencias, no puede ser menor el atribuido a su perpetuación y crecimiento: la educación científica se convierte así en una cuestión igualmente vital. Esto ha sido comprendido por numerosos actores y recalcado tanto por organizaciones no gubernamentales como por el propio sistema intergubernamental de Naciones Unidas. Todas esas voces han dado lugar a movimientos pedagógicos como la Educación Ambiental (EA), el enfoque Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS) o, más recientemente, la integración Ciencia-Tecnología-Sociedad-Ambiente (CTSA) (Acevedo Díaz et al., 2001).

Los esfuerzos y recursos destinados al mejoramiento y a la extensión de la educación científica han sido inmensos. Sin embargo, no alcanzan –ni sería realista esperar que lo hicieran– para superar la crisis. No obstante, tal vez sea dable esperar algo más que lo que se ha obtenido. Las innovaciones en educación científica no logran aún dar a los estudiantes una visión contextualizada y *viva* de la aventura del conocimiento. Sin duda, existen fuertes intereses económicos y políticos que se resisten al cambio y que exceden lo estrictamente educativo, como señala incisivamente Peter McLaren (Aguirre Muñoz, 2003). Sin duda, también, formar para la ciudadanía y contribuir a desmontar tales mecanismos de poder es un problema educativo. Como ha señalado Apple (1991), "al tratar de establecer una política de la vida escolar nueva, más democrática, podemos descubrir lo que es posible. Si no prestamos atención a esa política, pondremos en peligro las vidas de muchos estudiantes y maestros". No se trata de una enunciación retórica: nuestros países conocen de cerca cómo la imposición de ciertas formas de dominio político, económico y cultural se ha llevado la vida de miles de ciudadanos.

Dado que el papel de la escuela como reproductora de capital cultural y del Estado como sancionador de diferencias sociales (Bourdieu y Passeron, 1977; Bourdieu, 1998) no puede ser omitido, y planteada ya la urgencia de revertir o paliar las consecuencias socioambientales de una cultura hegemónicamente inequitativa y consumista, se impone la necesidad de recuperar *el sentido* de la tarea docente desde un profundo compromiso social. En palabras de Martínez Bonafé (2001: 22), "es necesario ir más allá y encontrar el sentido a lo que hacemos. Esta es una de las claves fundamentales: encontrar el sentido y sentirnos parte de algo que nos une, nos resulta útil y nos implica mutuamente".

Una forma de trabajar en pos de tal cometido es concebir la profesión docente como la de un *intelectual público*:

> Los profesores necesitan un lenguaje de imaginación que insista en y les permita considerar la estructura, el movimiento y las posibilidades presentes en la sociedad contemporánea y las posibles modalidades de actuación para impedir las formas de

> opresión y desarrollar aquellos aspectos de la vida pública que se orienten hacia sus mejores y aún irrealizadas posibilidades. Es un lenguaje de esperanza que vincula el fortalecimiento personal con la posibilidad de soñar y luchar a favor de unas condiciones materiales e ideológicas que expandan las capacidades humanas y las instituciones sociales que establezcan las condiciones para formar ciudadanos críticos y crear espacios aptos para la justicia social (Giroux, 1991: 7).

Recapitulando, se tiene que una situación de Emergencia Planetaria exige tomar en cuenta como guía para las acciones humanas al conocimiento realista y válido del entorno. Requiere contemplar los límites de la naturaleza y moverse con tino dentro de ellos. Así, la generación de conocimiento válido, el desarrollo y la perpetuación de las ciencias, asumen un valor de supervivencia. De esto se desprende que la enseñanza de ciencias ha de recoger planteos ético-políticos y que el profesor debe asumir un compromiso social como agente de transformación (González et al., 1996). Ahora bien, ninguno de estos planteos es absolutamente novedoso. ¿Cómo es posible que años de investigación didáctica no hayan logrado avances del todo sustanciales en la materia? ¿Se trata solamente de factores *externos* que impiden la materialización de un cambio? Tal vez sea necesario efectuar una autocrítica, como didactas, en al menos dos sentidos.

Por una parte, desde la institucionalización de los sistemas educativos nacionales en el siglo XIX, se generó un cuerpo de especialistas –del cual somos parte– que con más o menos énfasis según el momento ha mostrado tres características poco favorables al cambio: un *honor estamental*, propio de las profesiones liberales (Tenti Fanfani, 1995), que ha acentuado la división decisor/técnico restando protagonismo a los docentes y agudizando una lógica medios/fines (González, 2000); un afán de cientificidad, muchas veces ligado al modelo de las ciencias experimentales, en versión positivista; y una oscilación pendular entre el discurso omnicomprensivo de la educación integral (Furlán y Pasillas, 1992) y los intentos espontáneos, parcializados y reduccionistas.

Por otra parte –aunque indisociable de lo anterior– la didáctica de las ciencias (o las *ciencias de la educación* en general) no ha prestado suficiente atención a los factores no conscientes de los procesos educativos. Siguiendo a Furlán y Pasillas (1992), se concibe al sujeto como *educable*, pasible de influencia, y se construye un discurso racional que da cuenta de ello. Sin embargo, la condición de posibilidad de tal discurso es la previa negación de los aspectos que el mismo no podría explicar. Esta racionalización no puede menos que empobrecer –y, en cierto sentido, condenar al fracaso– a la empresa educativa, toda vez

que la negación de ciertos aspectos del sujeto veda la utopía de ser más, limitando lo posible a lo real o, más aún, a lo impuesto por opresión.

Quizá un reposicionamiento en este campo pueda conducir a enfrentar de otro modo el saber y el trabajo con el saber; quizá en la asunción de las limitaciones radique el comienzo de su superación, en otras palabras, la configuración de un inédito posible a partir de una situación límite. De hecho, reconocer que en las formas privilegiadas de relación con el entorno existe un componente autodestructivo habla de cierta alienación colectiva. Siendo que el conocimiento de la naturaleza no se halla en un estado incipiente, ¿cómo es que no resulta suficientemente incorporado a la vida social? ¿Hasta dónde llega la ignorancia y dónde limita con la negación (en sentido psicoanalítico)? ¿Qué factores median para que cierto saber no circule, o se deforme, o se vuelva inerte? ¿Hasta qué punto la producción de discurso didáctico asume la corresponsabilidad por la ineficaz aprehensión de un saber sobre la naturaleza? ¿Qué se omite o se olvida en los modelos didácticos para perpetuar estas letales ignorancias? Quizá, pecando de optimismo, otra forma de producir discurso didáctico pueda mermar la alienación subjetiva y colectiva, y contribuya a preservar el planeta. Tales son las razones de esta apuesta.

MARCO REFERENCIAL

La didáctica de las ciencias se ha constituido como campo en el esfuerzo cotidiano de superar problemas de la enseñanza. Desde las tendencias más espontáneas de innovación hasta las tentativas fundadas en la investigación, el recorrido histórico muestra un hilo subyacente caracterizado por la teorización y complejización de los problemas. Alejándose del positivismo y del reduccionismo, se da progresivamente cabida a lo actitudinal, lo colectivo, lo discursivo, lo social y contextual, lo implícito, etc. De esta manera, la construcción del discurso y el saber didáctico en ciencias es deudora de renovadas y recurrentes situaciones de crisis que permiten nuevas síntesis integradoras.

Una caracterización de las tensiones que definen el momento actual de la crisis, un corte en tal proceso, ha sido magistralmente realizado por Fourez (2002), quien concluye su artículo preguntando si no será hora de que las universidades y los institutos formen a los profesores de ciencias para el análisis de las implicancias sociales de la enseñanza de sus disciplinas. Aceptando el reto, se propone un encuadre CTS entre cuyos objetivos primordiales se encuentran los siguientes (Acevedo Díaz, 2001; Caamaño, 1995):

- incrementar la comprensión de los conocimientos científicos y tecnológicos, así como sus relaciones y diferencias, con el propó-

sito de atraer más alumnado hacia las actividades profesionales relacionadas con la ciencia y la tecnología;

- potenciar los valores propios de la ciencia y la tecnología para poder entender mejor lo que estas pueden aportar a la sociedad, prestando también especial atención a los aspectos éticos necesarios para su uso más responsable;
- desarrollar las capacidades de los estudiantes para hacer posible una mayor comprensión de los impactos sociales de la ciencia y especialmente de la tecnología, permitiendo así su participación efectiva como ciudadanos en la sociedad civil. Este punto de vista es, sin duda, el que reviste mayor interés en una educación obligatoria y democrática para todas las personas.

Diversas investigaciones han mostrado que cuantos más años de ciencias cursan los alumnos, menos interés desarrollan hacia ellas (Solbes y Vilches Peña, 1995). Los objetivos propuestos para el abordaje CTS podrían paliar esta situación en, al menos, dos sentidos. Por una parte, aumentando la significatividad de las ciencias como visión del mundo compatible con la experiencia de vida de los estudiantes, lo cual no parece ser la representación vigente:

> Los alumnos tendrían la impresión de que se los quiere obligar a ver el mundo con ojos de científico. Mientras que, lo que para ellos tendría sentido sería una enseñanza de ciencias que les ayudase a comprender su propio mundo. Esto no significa en absoluto que quisieran permanecer en su pequeño universo; sino que, para que los modelos científicos cuyo estudio les es impuesto tengan sentido, estos modelos deberían permitirles comprender "su" historia y "su" mundo. O sea, los jóvenes preferirían cursos de ciencias que no sean centrados sobre los intereses de otros (sean de la comunidad científica o del mundo industrial) sino sobre los suyos propios. Además, es significativo que los jóvenes se vuelquen masivamente a los estudios superiores ligados a lo social o a la psicología, formaciones de las cuales esperan ayuda para comprender mejor y vivir mejor en su mundo (Fourez, 2002: 109).

Complementariamente, los objetivos del abordaje CTS podrían liberar a la educación científica del constreñimiento que aparentemente la relega a una pura función propedéutica (Furió et al., 2001).

De esta manera, incrementando la significatividad de las ciencias y mostrando la necesidad de su enseñanza más allá de una función propedéutica, la orientación CTS podría ser un motor que impulsase,

desde la situación actual, hacia una efectiva alfabetización científico-tecnológica (González y Piatti, 2003).

Sin embargo, la enunciación de objetivos no debe inspirar un excesivo optimismo. Diversos estudios constatan que visiones reduccionistas persisten entre alumnos y docentes, pese a los esfuerzos encaminados a modificarlas (Solbes y Vilches Peña, 2002; Acevedo Díaz et al., 2002). Vale decir, que la lógica de una educación bancaria predomina en el área.

Es en esta falta, en esta anomalía, donde surgen algunos interrogantes. Si los sujetos no logran involucrarse en el aprendizaje, ¿no estará el modelo didáctico excluyéndolos? Si la atribución de significado (de *sentido* en términos más existenciales) no se opera, ¿habrá sido adecuadamente concebida y atendida en la enseñanza? ¿Podría esto lograrse de otro modo? ¿Cómo?

Estos cuestionamientos son aplicables a la relación educativa en cualquiera de los niveles de enseñanza. Sin embargo, resultan clave en el contexto de la formación docente en ciencias, con miras a favorecer no sólo la generación, sino la multiplicación de los efectos esperados. La pertinencia de este recorte puede ser apreciada si se considera que "frecuentemente, pensamos cómo las reformas debieran impactar en las aulas de escuela primaria y secundaria. Las reformas mismas nos sugieren que si un cambio sustantivo ha de ocurrir, este también debe ser aplicado a la manera en que es pensada la formación docente inicial (Gess-Newsome et al., 2000: 2).

Al hablar de atribución de significados, de involucramiento, de actitudes y creencias, se alude necesariamente a componentes afectivos y posicionamientos ante el saber. Al respecto, André Giordan, entrevistado por Cinthia Rajschmir, ha expresado:

> En cuanto a la esfera afectivo-emocional, si bien nadie la niega, tampoco ha sido tenida en cuenta por falta de un modelo que explicite los vínculos entre lo cognitivo y lo afectivo. No obstante, los sentimientos, los deseos, las pasiones eventuales juegan un rol estratégico sumamente importante dentro del acto de aprender (Rajschmir, 2002: 3).

En esta corriente, paulatinamente, convergen resultados de investigación provenientes de diversas líneas teóricas. Desde el niño concebido como *Newton de pequeñito*[1] de los primeros modelos piagetianos, pasando por el reconocimiento ausubeliano de una necesaria disposición

1 Analogía coloquial para remarcar los componentes lógico-formales del modelo piagetiano, debida al Dr. Ángel Riviere (1996, en comunicación personal).

afectiva a aprender, se ha llegado a modelos que reconocen con más o menos énfasis la presencia de este tipo de factores.

En algunos trabajos, conceptos como *emociones de cognición* o *emociones interpersonales* son tenidos en cuenta en el marco de escenarios complejos, aunque sin una conceptualización muy detallada; es el caso de las derivaciones del modelo de profesor reflexivo, o del profesor como artista-reflexivo, en la línea de Schon (Queiroz y Franco, 2003).

En otros, las dimensiones de lo emotivo son *redescriptas* (Pozo y Rodrigo, 2001) desde el punto de vista del programa cognitivista. Es el caso de los conceptos de *stress*, *burnout* y *competencias emocionales* (Sala y Abarca, 2002; Sureda García y Colom Bauzá, 2002).

En tercer lugar, otra línea de trabajos conceptualiza lo afectivo como fundante y le otorga un papel central en la definición del modelo didáctico. Se trata de las derivaciones psicoanalíticas. En estos casos, se concibe la relación educativa como atravesada por una dimensión sociopsicológica (Postic, 1986) y la dinámica subjetiva es captada mediante conceptos como *deseo*, *pulsión* y *transferencia* (Millot, 1990; Blanchard Laville, 1996; Cordié, 1998; Filloux, 2001). La relevancia de estas perspectivas para la educación científica en enfoque CTS se asienta, al menos, en tres grupos de factores:

- El grupo de fenómenos comúnmente referidos como motivacionales, es decir, aquello que conduce a desear el saber, a develar algo más allá de la apariencia fenoménica sin importar el esfuerzo que requiera; este aspecto es central a la hora de generar un conocimiento que, por su naturaleza, implica romper con la percepción cotidiana y con una metodología empírico-inductiva de sentido común.

- El conjunto de mecanismos que permiten establecer y sostener un contrato pedagógico saludable y productivo. Si las ciencias se han constituido en contra del conocimiento revelado, si los protagonistas de la aventura del conocimiento han impugnado una y otra vez los argumentos de autoridad, esto no parece suceder de igual modo en los vínculos áulicos. El análisis de los vínculos transferenciales podría echar luz sobre cómo se instalan en la práctica ciertas contradicciones metodológicas y actitudinales que alejan la realidad del aula de aquello que denominamos *espíritu científico*; a este respecto, la consideración de Marcuse (1984) sobre cómo las categorías políticas de opresión configuran las categorías psíquicas de lo afectivo resulta iluminadora.

- El tipo de condicionamientos que perpetúan –y ocultan– conductas individuales y colectivas nocivas. Es decir, los procesos

> identificatorios que conducen a la reproducción de lo dado en un medio social, obstruyendo la emergencia creativa de otras posibilidades. Aquí, la conceptualización y consecuente elucidación de tales mecanismos podría potenciar y viabilizar la instalación de una cultura crítica en el aula, anhelo propio de los enfoques CTS y CTSA. Claramente, esta cuestión remite a la toma de conciencia en sentido freireano: quien cree ser consciente de su realidad porque sus concepciones coinciden con las validadas en el pensamiento-lenguaje hegemónico, está en verdad tan alienado como el colectivo al que pertenece. Cuando, por el contrario, nos referimos a *concienciación*, aludimos a una fase del *ciclo epistemológico* durante la cual el sujeto toma distancia de su realidad, la objetiva como conocimiento y, reflexionando críticamente, logra tener una voz, hacer decir a las palabras lo que él quiere decir y no lo que la cultura le ha impuesto.

Más allá de una expresión de deseos, esta perspectiva comienza a mostrarse fructífera en el terreno de la didáctica de ciencias y encierra la promesa de generar acciones y conceptualizaciones que permitan superar las fragmentaciones y visiones reduccionistas hasta ahora tan persistentes.

Como antecedentes, resultan muy relevantes los trabajos desarrollados en Brasil para enriquecer los modelos de cambio conceptual incorporando un enfoque de filiación psicoanalítica (Villani y Baptista Cabral, 1997). Además de las potencialidades del enfoque en general (Villani y Freitas, 1998; Freitas y Villani, 2002), han sido estudiados conceptos particulares como la *competencia dialógica* (Villani y Franzoni, 2000; Pacca y Villani, 2000) y la dinámica de grupos en laboratorios de ciencias (Barolli y Villani, 1998).

Los resultados alientan a proseguir la indagación en esta línea. Muestran que el abordaje de situaciones reales de formación (un enfoque desde la praxis) es una metodología fructífera y que el *trabajo sobre sí mismo* (Gatti, 2002; Férry, 1996) por parte del sujeto da cuenta de –y activa, agregaríamos– procesos de conocimiento difícilmente accesibles por otra vía.

La necesidad de considerar los contextos reales de aprendizaje ha sido señalada no sólo desde perspectivas filo-psicoanalíticas, sino también desde los enfoques CTS: "Se requiere más investigación acerca de cómo podemos ayudar a los profesores que se inician, tanto en la clase misma como en los programas de formación inicial en educación científica, para lograr una transición hacia la orientación CTS" (Lawrence et al., 2001: 12) y desde estudios sobre visiones epistemológicas (Schwartz et al., 2002), de modo que resulta un lineamento metodológico a ser tenido en cuenta, si no se quiere caer en un idealismo estéril.

Asimismo, la atención a factores contextuales, la búsqueda de sentido, el énfasis en captar el habla de los sujetos y la comprensión de los procesos dialógicos propios de estos abordajes (todos ellos elementos constitutivos de la pedagogía crítica freireana) permiten prever posibles articulaciones con otras líneas de investigación que también buscan enriquecer –e ir más allá de– los modelos de cambio conceptual, como los trabajos de Mortimer (1996) o Lemke (1997). En Freire, la relación *habla/lenguaje-pensamiento/praxis* es crucial para la acción educativa. Acción que, a su vez, es inseparable de la acción política y que no es atribuible a sujetos aislados sino a colectivos que se incluyen y expanden como conjuntos concéntricos: el círculo de cultura, la comunidad, el pueblo, la clase, la nación, la región. Las experiencias en Chile y África dan cuenta de cómo la apropiación en primera persona de la palabra es motivo y efecto que se retroalimenta en la praxis liberadora.

¿UNA UTOPÍA SUPERADORA?

Superando aparentes sutilezas semánticas, a veces tomadas como nimiedades pero que son lenguaje-acción que nos constituye, creemos que hoy *enseñar* ciencias resulta insuficiente, y que debiéramos esforzarnos siempre por *educar en* ciencias. Pensamos esto porque la palabra educación connota valiosas dimensiones que, en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, parecen difuminarse, perderse a medida que pasa el tiempo.

Apoyamos firmemente –y aportamos en lo que podemos– a la consolidación y el crecimiento del campo de la didáctica de las ciencias. Sin embargo, tenemos la impresión de haber olvidado, o descuidado, a la pedagogía. Buscando (de manera más o menos explícita según la corriente de que se trate) dotar de *cientificidad* a la didáctica, hemos dejado en el camino problemas pedagógicos y –digámoslo sin vergüenza– *filosóficos* que quizá sea hora de retomar.

¿Qué hombre se quiere formar? ¿Qué sociedad se propugna? ¿Qué educación se necesita para ello? Y, en ese marco, ¿cuál la contribución de la educación en ciencias?

Se nos replicará que todo eso está muy claro, que pretendemos un mundo plural y democrático, con ciudadanos responsables, capaces de tomar decisiones informadas y que la alfabetización científica es la respuesta. Alguien agregará que los magníficos avances de la ciencia cognitiva y la inteligencia artificial enriquecen día a día las posibilidades del profesorado y que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación universalizan el conocimiento. Tal vez algún aventurado llegue a justificar con esto último las virtudes de la globalización.

Quisiéramos creerlo pero (disculpe el lector nuestro empirismo) los hechos no muestran eso. Numerosos especialistas han calificado la situación presente como una Emergencia Planetaria. La UNESCO, la

OEI y la Iniciativa de una Década por la Sustentabilidad han adoptado esa expresión que significa, entre otras cosas, aumento de la contaminación, reducción de la biodiversidad, sobrecalentamiento, debilitamiento de la capa de ozono, desigualdad creciente... Llevamos décadas investigando las ideas previas de los alumnos, centenares de programas y reformas curriculares han sido ensayados y evaluados... En el mejor de los casos, lo que hemos logrado es que las *representaciones* (implícitas, explícitas, encarnadas y una veintena de clases más) se parezcan, al menos al ser usadas en ciertos contextos, a las validadas por los eruditos. No hemos logrado, sin embargo, formar una *masa crítica* de mejores personas. Dicho crudamente, la didáctica de ciencias ha dado relativa eficiencia al trasvase de contenidos entre una vasija y otra, pero no ha contribuido suficientemente a unas mejores relaciones entre hombres, mujeres y entorno, y dista demasiado de la *educación para la ciudadanía* que la humanidad requiere para autoperpetuarse.

Como prueba de ello, se puede mencionar que, en la mayoría de los casos, los alumnos serían incapaces de discutir con argumentos válidos sobre las implicancias de introducir cultivos transgénicos en una comunidad (en sentido ecológico); tampoco podrían hacerlo sobre la eticidad de obtener células madre por destrucción de embriones; ni explicar por qué es mejor contar con una base espacial internacional que con agua potable en el Tercer Mundo. Eso descontando, por supuesto, que las armas químicas, biológicas y atómicas se suponen producto de gobiernos demoníacos... jamás de *científicos*. La organización (fragmentación) de los tiempos escolares, la selección de contenidos, la estructura curricular y la propia formación del profesorado hacen que, con suerte, lleguen a aprender el modelo de Watson y Crick, las leyes de Newton y, quizá, la estructura de la Tabla Periódica.

Podrá decirse, y con algo de justicia, que pretendemos demasiado. Pero es que justamente de eso se trata: ¡Si estamos en Emergencia Planetaria, los fines de la educación no pueden ser otros que los de garantizar la supervivencia! No, en cambio, *desarrollar competencias para un mercado laboral cada vez más competitivo* (léase: adquirir la paciencia para trabajar en un *call center*).

Como profesores, no nos está dado conformarnos con *contener* al adolescente para que no esté en la calle. No podemos permitirnos pensar "bueno... este alumno no va a seguir estudios universitarios...". No podemos bajar los brazos, porque esta vez es en serio: la Tierra está comenzando a responder a siglos de agresión mientras nosotros vamos detrás del teléfono celular con más funcionalidades (ver Becerra y Piatti, 2005).

Todo lo dicho anteriormente nos lleva a proponer unos ejes que podrían guiar el debate para un cuestionamiento de la actual educación en ciencias, a saber.

¿Es hoy igualmente válido cualquier enfoque para la enseñanza de las ciencias, o la actual situación de Emergencia Planetaria reclama necesariamente un abordaje CTSA?

En un vistazo a las publicaciones especializadas en educación, así como a los trabajos presentados en reuniones científicas, son escasas las referencias directas a la relación entre el orden político-económico vigente y la degradación ambiental. De modo aún más acusado, son nulas las menciones a las contribuciones de la ciencia y la tecnología al desarrollo de armamento, instrumental de tortura y estrategias de manipulación masiva[2]. Mientras todos los autores contemporáneos se empeñan en denostar el positivismo y califican al asociacionismo como etapa superada, en los hechos se sigue fomentando –entre educadores y formadores de formadores– una visión neutral, aséptica y positiva de las ciencias y la tecnología.

Así, el docente de escasa experiencia –o el de tanta experiencia que ya es presa de la rutina de su tarea– cree que constituye un aporte suficiente instruir a sus alumnos acerca de cuáles son las capas de la atmósfera y qué peligros entrañan las emisiones de dióxido de carbono. Sin embargo, nadie –al menos en experiencias publicadas– lo relacionará en clase con la negativa de Estados Unidos a respetar el Protocolo de Kyoto, ni con los riesgos que para el índice de desarrollo humano supone la suscripción al ALCA.

El enfoque CTSA en su real dimensión se ve minimizado, queda expuesto como una opción más entre tantas y, de este modo, didactas y pedagogos de las ciencias nos volvemos cómplices de una ignorancia que los docentes en ejercicio padecen y transfieren a las generaciones en formación. Una ignorancia de inocultable carga política, cuya expresión es una educación para la continuidad de la opresión.

El segundo eje para el debate sería: ¿Es realista hablar de educación en ciencias sin profesionalización docente? Y, en el mismo sentido: ¿Se puede hablar de profesionalización docente considerando las condiciones materiales de existencia de los docentes, su capital cultural y la devaluación social de que son objeto?

Nuestra respuesta es negativa a ambos interrogantes. El enfoque *ciencia para todos* requiere profesionales de la educación formados y jerarquizados. Ni el mejor de los currículos resultaría transformador en tanto las condiciones de vida (el *campo*, en palabras de Bourdieu) de los docentes no sean transformadas.

---

2 La eficacia persuasiva de la publicidad y la propaganda, así como las consecuencias de tal eficacia en un aumento del consumismo y una despolitización progresiva de la sociedad, no son obra del azar o del genio espontáneo de los creativos: son producto de desarrollos tecnocientíficos tan palpables como un tomate transgénico.

El lector apresurado adivinará en nuestra afirmación cierto reproche al Estado. Sin embargo, no es allí (aunque también sería pertinente) donde queremos hacer hincapié. Más bien, preferiríamos hacer una apelación a los educadores y a los formadores de formadores, una apelación a su toma de conciencia, a su reconocimiento de clase y un compromiso activo con la lucha por mejorar sus condiciones de vida, como medio para mejorar las condiciones de vida de los educandos. Sin este reconocimiento de la opresión común de que somos objeto educadores y educandos, la crítica al Estado no supera el nivel de catarsis conservadora.

Somos conscientes de que hablar hoy de *lucha de clases* puede parecer un arcaísmo. Es más, es probable que el lector joven no sepa a qué hacemos referencia. No obstante, nos parece imprescindible cuestionar la disociación que históricamente se instaló en nuestro país entre la docencia como vocación –entiéndase como sacerdocio, como llamado supremo–, la docencia como trabajo y la docencia como profesión. Esa falaz disociación no ha hecho más que desmotivarnos como sujetos llamados a una tarea, desmovilizarnos como trabajadores y descomprometernos como profesionales. En suma, degradarnos a *ser menos*, postergando la tarea de *ser más* y rebajando la utopía o los *inéditos posibles* a la categoría de sueños individuales, consoladores pero irrealizables. Esta problemática remite a la crítica decisión de estar dentro o fuera del sistema. Freire nos invita, con su habitual claridad, a mantener un pie dentro del sistema, de manera táctica, teniendo el otro fuera de modo estratégico. No oculta su admiración por quienes, como Giroux, han hecho una impugnación radical de las imposturas del sistema, mas advierte sobre los costos que esto acarrea. Es decir, nos ofrece una visión que es a la vez realista, utópica y esperanzada, al instalar la dupla *estrategia-táctica* (Freire, 1994a: 174).

Tales aserciones generales son particularmente relevantes en el campo de la educación científica. Nos arriesgaríamos a decir que maestros y maestras de grado (nivel primario), así como profesores y profesoras de humanidades y disciplinas no científicas o de algunas ciencias sociales (niveles medio y superior), escapan con mayor facilidad a la seducción de la elite y pueden conjugar acción sindical, labor en clase y conciencia. Sin embargo, quienes nos consideramos educadores en ciencias (generalmente rótulo ligado a las ciencias experimentales o naturales) caemos fácilmente bajo el peso de casi cuatrocientos años de prestigio... Nos identificamos fácilmente con el Newton reverenciado por la academia británica, como con el Darwin heroico ante la misma academia... pero nos vemos muy distantes de los inmigrantes anarquistas y comunistas que concibieron la organización trabajadora de este *crisol de razas*. Sólo compartimos con ellos, y con la mayoría de nuestros

alumnos, la pobreza; de la cual escapamos apenas por una imaginaria compensación simbólica: un capital cultural que cada vez está más devaluado. Este mecanismo hace que confundamos profesionalización con mera *actualización* y desestimemos los aspectos fundantes de nuestra labor.

Un tercer eje consistiría en preguntarse: ¿En qué medida la divulgación de teorías, corrientes, modelos y *modas* didácticas ha resultado un aporte concreto a las prácticas o un velo a problemas más profundos[3]?

Este es un verdadero problema del campo educativo. En nuestra óptica, lo que debiera haber alimentado un crecimiento conceptual no ha hecho más que retrasar las verdaderas innovaciones requeridas por la práctica. Siguiendo alternativamente a uno u otro autor, a una u otra editorial, los educadores en ciencias nos hemos dejado fascinar por las corrientes didácticas, modificando nuestro discurso en sintonía con ellas, pero manteniendo un duro conservadurismo en las prácticas áulicas.

Desde los cuestionarios sobre preconcepciones hasta la ecología en el patio de la escuela, pasando por los beneméritos mapas conceptuales, hemos modificado nuestro discurso dejando intacta la más brutal de las prácticas que definen la *educación bancaria*: el hecho de que la respuesta correcta la tenga siempre el docente, el experto. El contenido es así verbo muerto que se trasvasa de una vasija llena a una vacía, en lugar de realidad viva que une a hombres y mujeres en el diálogo.

Confiados en una creciente cientificidad del campo (cientificidad cientificista, no conocimiento válido al servicio del bien común), hemos postergado (cuando no negado u olvidado) las razones de ser de una educación en ciencias y la trascendencia antropológica de enseñar una cierta visión del mundo.

¿Con qué derecho y con qué argumentos sostenemos la racionalidad científica ante nuestros alumnos? Generalmente, sin derecho alguno y por mero argumento de autoridad. Como plantean algunos críticos del positivismo (Feyerabend, Castoriadis y otros), que la ciencia haya superado a otras formas de conocimiento no prueba su eficacia, simplemente demuestra su poder. Apoyados en la cientificidad del contenido y asumiendo una cientificidad del método (la didáctica de turno), no hemos hecho más que imponer visiones del mundo en lugar de generar preguntas. Esta ausencia de cuestionamiento (que pone al *otro* en el lugar de objeto) es la que lleva a que cada vez sea menor el

3 Por *profundos* nos referimos a una política de Estado respecto de la ciencia, la tecnología, la educación y la educación científico-tecnológica.

interés de los estudiantes por las ciencias y a que sus aprendizajes sean más superficiales.

El cuarto eje sería: ¿Es la educación sólo un problema de cognición? O, ¿le cabe a la educación científica ocuparse igualmente de los procesos de subjetivación y socialización?[4].

Por diversas que sean nuestras posturas, ya resulta innegable que el Estado es un mecanismo de dominación y la escuela uno de sus instrumentos. Así lo veamos desde Althusser, desde Baudelot y Establet, o desde Bourdieu y Passeron, la inocencia de la escuela es insostenible. Habrá quien quiera pensar que eso es un problema de los pedagogos y que el electrón *yira y yira* impasible en su orbital, pero no. Cuando hablamos de Emergencia Planetaria, la selección de contenidos y estrategias se torna un problema de supervivencia. Como tal, un problema colectivo y, por tanto, político. Si no logramos que nuestros alumnos sean *mejores personas*, *más gente*, *más humanos*, todo estará perdido. Eso nos obliga a pensarnos como agentes productores de subjetividad y promotores de sociabilidad. Estos terrenos, a su vez, no dependen de la pura dirección consciente; debemos tener en cuenta los factores inconscientes que condicionan (o *sobredeterminan*) el proceso, esto es, debemos tenernos en cuenta como sujetos, conocernos a nosotros mismos como puente para que nuestros educandos puedan conocer el mundo; y recíprocamente, conocer a nuestros educandos para poder conocernos a nosotros mismos y re-conocer el mundo.

El último eje implica la pregunta: ¿Sería pertinente –y posible– comenzar a construir una Pedagogía[5] de las Ciencias, además de la Didáctica de las Ciencias?

Creemos firmemente que sí. Es más, sostendremos que resulta indispensable. Recuperando humildemente la apuesta emancipadora de Freire y re-situándola en nuestra actualidad, no vemos posible educar en ciencias desapegados de una concepción de hombre y de sociedad. Esos miserables violentos que no se interesan por la diferencia entre la fase clara y oscura de la fotosíntesis deben constituir nuestra razón de ser. Sin comprender las razones de su miseria y su violencia, sin advertir que –por diferentes– no son nuestros antagonistas, no tendrá sentido ninguna enseñanza. Si pensamos que la sacralidad de nuestro contenido científico nos exime del compromiso con esos seres de carne y hueso (cada vez más de lo último y menos de lo primero), más vale que vayamos buscando otro oficio...

---

4 En este sentido, es admirable la línea de trabajo de Leandro de Lajonquière.

5 Digamos, recuperar elementos de la filosofía y las humanidades, apelar a la *racionalidad ampliada* de Ladrière.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo Díaz, José Antonio 2001 "Cambiando la práctica docente en la enseñanza de las ciencias a través de CTS" en <www.campus-oei.org/salactsi/acevedo2.htm> acceso 7 de abril de 2006.

Acevedo Díaz, José Antonio; Vázquez Alonso, Ángel y Manassero Mas, María Antonia 2001 "El Movimiento Ciencia-Tecnología-Sociedad y la enseñanza de las ciencias" en <www.campus-oei.org/salactsi/acevedo13.htm> acceso 11 de abril de 2006.

Acevedo Díaz, José Antonio; Vázquez Alonso, Ángel; Manassero Mas, María Antonia y Acevedo Romero, Pilar 2002 "Persistencia de las actitudes y creencias CTS en la profesión docente" en <www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen1/Numero1/Art1.pdf> acceso 2 de mayo de 2006.

Aguirre Muñoz, Lucía Coral 2003 "El sentido de la pedagogía crítica en la era de la globalización después del 11 de septiembre de 2001. Entrevista a Peter McLaren" en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no1/contenido-coral2.html> acceso 7 de mayo de 2006.

Apple, Michael 1991 "Programas conservadores y posibilidades progresivas: el conocimiento de la política general del currículo y la enseñanza" en <www.quadernsdigitals.net/> acceso 4 de abril de 2006.

Barolli, Elisabeth y Villani, Alberto 1998 "Laboratório didático e subjetividade" en <www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol3/n3/v3_n3_a1.htm> acceso 11 de junio de 2006.

Becerra, María José y Piatti, Claudio 2005 "La guerra en la RDC ¿Problema africano o condición para el desarrollo capitalista?" en *Contra-Relatos desde el Sur. Apuntes sobre África y Medio Oriente* (Córdoba) Vol. I, Nº 1.

Blanchard Laville, Claudine 1996 *Saber y relación pedagógica* (Buenos Aires: Novedades Educativas/Universidad Nacional de Buenos Aires).

Bourdieu, Pierre 1998 *Capital cultural, escuela y espacio social* (México DF: Siglo XXI).

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude 1977 *La reproducción* (Barcelona: Laia).

Caamaño, Aureli 1995 "La educación CTS: una necesidad en el diseño del nuevo currículo de ciencias" en *ALAMBIQUE Didáctica de las Ciencias Experimentales* (Barcelona) Nº 3.

Cordié, Anny 1998 *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis* (Buenos Aires: Nueva Visión).

Edwards, Mónica; Gil Pérez, Daniel; Vilches Peña, Amparo; Valdés, Pablo; Astaburuaga, Rosa y Romero, Xiomara 2002 "El desafío de preservar el Planeta: un llamamiento a *todos* los educadores" en *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación* (Madrid) Nº 2.

Férry, Gilles 1996 *Pedagogía de la formación* (Buenos Aires: Novedades Educativas/Universidad Nacional de Buenos Aires).

Filloux, Jean Claude 2001 *Campo pedagógico y psicoanálisis* (Buenos Aires: Nueva Visión).

Fourez, Gérard 2002 "Scientific education in secondary schools" en *Didaskalia* (Bogotá) Vol. 21.

Freire, Paulo 1975 *Acción cultural para la libertad* (Buenos Aires: Tierra Nueva).

Freire, Paulo 1994a (1985) *La naturaleza política de la educación* (Buenos Aires: Planeta).

Freire, Paulo 1994b *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Freitas, Denise de y Villani, Alberto 2002 "Formação de professores de ciências: um desafio sem limites" en <www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7_n3_a3.htm> acceso 18 de marzo de 2006.

Furió, Carlos; Vilches Peña, Amparo; Guisasola, Jenaro y Romo, V. 2001 "Finalidades de la enseñanza de las ciencias en la secundaria obligatoria ¿alfabetización científica o preparación propedéutica?" en *Enseñanza de las Ciencias* (Barcelona/Valencia) Vol. 19, Nº 3.

Furlán, Alfredo y Pasillas, Miguel Ángel 1992 *La institución de la pedagogía como racionalización de la educación* (México DF: CESU).

Gatti, E. 2002 "El trabajo con la subjetividad: una asignatura pendiente en la formación docente" en <www.crandon.edu.uy/congreso/gatti.doc>.

Gess-Newsome, Julie; Southerland, Sherry y Johnston, Adam 2000 "Translation of teachers' views to students' understandings of the definitions of science: examining a reform based college science course" en <http://departments.weber.edu/physics/johnston/research/TsViews_aets.pdf> acceso 8 de mayo de 2006.

Giroux, Henry 1991 "Los profesores como intelectuales públicos" en <www.quadernsdigitals.net> acceso 10 de marzo de 2006.

González, Eduardo 2000 "El profesor investigador en ciencias: una perspectiva de profesionalidad" en *Revista de Educación en Biología* (Córdoba) Vol. 3, Nº 1.

González, Eduardo; Arena, Lucía; Budde, Carlos; De Longhi, Analía; Ferreira, Adriana y Re, Miguel 1996 "Cinco ejes para la discusión sobre la formación inicial y la capacitación de los docentes de ciencias. Aportes a un tratamiento interdisciplinario" en *Revista de Enseñanza de la Física* (Rosario) Vol. 9, Nº 2.

González, Eduardo y Piatti, Claudio 2003 "Taller: Currículo, perspectivas CTS y formación de profesores", Bogotá, mimeo.

Lawrence, C.; Yager, R.; Sowell, S.; Hancock, E.; Yalaki, Y. y Jablon, P. 2001 "The philosophy, theory and practice of science-technology-society orientations" en <www.ed.psu.edu/CI/Journals/2001aets/f3_05_lawrence_yager.rtf>.

Lemke, Jay 1997 *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores* (Barcelona: Paidós).

Marcuse, Herbert 1984 (1953) *Eros y civilización* (Barcelona: Ariel).

Martínez Bonafé, Jaume 2001 "Arqueología del concepto 'compromiso social' en el discurso pedagógico y de formación docente" en <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no1/contenido-bonafe.html> acceso 18 de julio de 2006.

Millot, Catherine 1990 *Freud anti-pedagogo* (México DF: Paidós).

Mortimer, Eduardo 1996 "Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos?" en <www.if.ufrgs.br/public/ensino/N1/2artigo.htm>.

Pacca, Jesuina y Villani, Alberto 2000 "La competencia dialógica del profesor de ciencias en Brasil" en *Enseñanza de las Ciencias* (Barcelona/Valencia) Vol. 18, Nº 1.

Postic, Marcel 1986 *La relación educativa* (Madrid: Narcea).

Pozo, Juan Ignacio y Rodrigo, María José 2001 "Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual" en *Infancia y aprendizaje* (Madrid) Vol. 24, Nº 4.

Queiroz, Gloria y Franco, Carlos 2003 "Profesores artistas-reflexivos en sistemas educativos complejos" en *Enseñanza de las Ciencias* (Barcelona) Número Extra.

Rajschmir, Cinthia 2002 "Enseñar ciencias por la mirada del mundo que ellas permiten. Entrevista a André Giordan" en *Novedades Educativas* (Buenos Aires) Año 14, Nº 144. En <www.ldes.unige.ch/esp/publi/2002entrevistaAG.pdf> acceso 30 de mayo de 2006.

Sala, Josefina y Abarca, Mireia 2002 "Las competencias emocionales de los futuros profesores/as" en <www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp> acceso 20 de mayo de 2006.

Schwartz, R.; Lederman, N.G.; Khishfe, R.; Lederman, J.S.; Matthews, L. y Liu, S. 2002 "Explicit/reflective instructional attention to nature of science and scientific inquiry: impact on student learning" en <www.ed.psu.edu/CI/Journals/2002aets/f5_schwartz_lederman_k.rtf>.

Solbes, Jordi y Vilches Peña, Amparo 1995 "El profesorado y las actividades CTS" en *ALAMBIQUE Didáctica de las Ciencias Experimentales* (Barcelona) Nº 3.

Solbes, Jordi y Vilches Peña, Amparo 2002 "Visiones de los estudiantes de secundaria acerca de las interacciones Ciencia, Tecnología y Sociedad" en <www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen1/Numero2/Art3.pdf> acceso 5 de mayo de 2006.

Sureda García, Inmaculada y Colom Bauzá, Joana 2002 "Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente" en <www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp> acceso 20 de mayo de 2006.

Tenti Fanfani, Emilio 1995 "Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente" en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (Buenos Aires) Año IV, Nº 7.

Villani, Alberto y Baptista Cabral, Tânia 1997 "Mudança conceitual, subjetividade e psicanálise" en <www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol2/n1/mudanca.htm> acceso 20 de mayo de 2006.

Villani, Alberto y Freitas, Denise de 1998 "Análise de uma experiência didática na formação de professores de ciencias" en <www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol3/n2/v3_n2_a3.htm> acceso 20 de mayo de 2006.

Villani, Alberto y Franzoni, Marisa 2000 "A competência dialógica e a formação de um grupo docente" en <www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol5/n3/v5_n3_a3.htm> acceso 20 de mayo de 2006.

Gerardo Cerdas Vega*

LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA

UNA APROXIMACIÓN CRÍTICA DESDE EL PENSAMIENTO FREIREANO

INTRODUCCIÓN

La educación superior universitaria en América Latina ha experimentado también las consecuencias de la ortodoxia neoliberal, que desde los años ochenta ha dominado los campos de la política y la economía en todos nuestros países. Dadas las dimensiones y objetivos del presente artículo, no se hará una revisión detallada de los procesos de reformas estructurales implementadas en la región en las últimas dos décadas y media, inspirados en el ideario del Consenso de Washington, sino que efectuaremos una aproximación crítica al proceso de reformas al que ha sido llevada la educación superior universitaria (y de esta manera también las universidades públicas en toda la región), otorgando particular énfasis a la concepción de dichas reformas, impulsadas e impuestas por organismos como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización Mundial del Comercio (OMC)[1].

* Licenciado en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma (UNA), Costa Rica. Actualmente trabaja como coordinador centroamericano de la organización El Grito de los Excluidos/as.

1 Coincidimos con Atilio Boron cuando señala que, en lugar de *reformas*, estamos en presencia de lo que en la tradición política occidental se conoce mejor como *contrarrefor-*

La reforma de la educación superior ha afectado a todos los países de América Latina y el Caribe, siendo un correlato de la reforma del Estado y de mercado impuesta a la región durante el mismo período. En los últimos años, además, el auge de los Tratados de Libre Comercio y las negociaciones del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios en el seno de la OMC marca pautas alarmantes para la educación superior universitaria.

En consonancia con las preocupaciones anteriores, el presente artículo tiene la siguiente estructura: en primer lugar, plantearemos algunas consideraciones teóricas y éticas que orientan nuestro análisis. Seguidamente, pasaremos a ver con mayor detalle la posición del Banco Mundial y el BID sobre la reforma de la educación superior universitaria. Posteriormente, de forma breve, analizaremos la relación entre la reforma del Estado, el libre comercio y la reforma de la educación superior universitaria. Luego, nos acercaremos al estudio de la reforma de la educación superior en el caso de Costa Rica, un pequeño país centroamericano que desde los años noventa ha experimentado la aplicación de políticas públicas de corte neoliberal en todos los ámbitos de su vida institucional y productiva; esto nos permitirá ilustrar con un caso concreto los alcances actuales de la reforma de la educación superior universitaria. Cerraremos el artículo con una breve reflexión de la problemática a la luz del pensamiento freireano.

ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y ÉTICAS

Siguiendo en ello a Marx, partimos de considerar que existe una conexión entre la producción intelectual de una época determinada y el desarrollo de sus fuerzas productivas; es decir, una correlación entre el desarrollo intelectual y el desarrollo material de la sociedad. No obstante, dicha correlación no es fácil de aprehender, en tanto aparece mediada por criterios ideológicos que la disfrazan o atenúan. En palabras de Marx:

> Para estudiar la conexión entre la producción intelectual y la material se ha de concebir esta última en su forma histórica determinada y no como categoría general […] Si la producción material no se entiende en su forma histórica específica, es imposible aprehender las características de la producción

---

mas, debido al carácter regresivo de las transformaciones en curso (Boron, 2006), es decir, ante "la pérdida de prioridad del bien público universitario en las políticas públicas y el consiguiente desfinanciamiento y la descapitalización de las universidades públicas", en palabras de Boaventura de Sousa Santos (2005: 28). No obstante, utilizaremos el vocablo *reforma* para evitar confusiones terminológicas innecesarias.

> intelectual correspondiente o la acción recíproca entre ambas (Marx citado en Bottomore y Rubel, 1968: 103).

En efecto, es en relación con esa *forma histórica determinada* de la producción material como debe ser analizada la reforma de la educación superior universitaria. Sólo partiendo de este punto podremos estudiar la relación entre la reforma de la educación superior universitaria y el desarrollo de las fuerzas productivas durante los últimos dos decenios y medio, en el contexto internacional que supone la globalización. Como señalan Marx y Engels (1979: 38), "no es la conciencia del hombre lo que determina su ser, sino al contrario, su ser social lo que determina su conciencia".

El hecho de que la relación entre la forma histórica determinada de la producción material y la producción intelectual esté mediada ideológicamente tiende a ocultar la importancia central del primero de los términos. Pero no podemos comprender a una sociedad determinada por las ideas que esa sociedad se hace de sí misma, sino prestando atención a la forma en que tales ideas se relacionan con la producción y reproducción concretas de dicha sociedad.

En el caso de la reforma de la educación superior universitaria, algunos de los contenidos ideológicos que la sustentan son: la inevitabilidad de la globalización neoliberal; que la reforma orientada al mercado es la mejor manera de garantizar el acceso a la educación y la equidad del sistema en su conjunto; que la participación del sector privado en la venta de servicios educativos aumenta la eficiencia del sistema ante la ineficiencia y burocratización de las universidades públicas, entre otros. Dichos argumentos se utilizan para justificar la reforma y al mismo tiempo ocultan cómo aquella se relaciona con el desarrollo actual de las fuerzas productivas en América Latina, con los actores concretos que participan en el proceso y con la actual dinámica de la acumulación de capital. Señala Freire (2006: 28):

> La capacidad de ablandarnos que tiene la ideología nos hace a veces aceptar mansamente que la globalización de la economía es una invención de ella misma o de un destino que no podemos evitar, una cuasi entidad metafísica y no un movimiento del desenvolvimiento económico sometido, como toda producción capitalista, a una cierta orientación política dictada por los intereses de los que detentan el poder.

Efectivamente, la reforma de la educación superior universitaria no es un proceso neutral, aséptico; su concepción misma nace de la consideración de que las universidades deben cumplir un papel subsidiario del desarrollo económico capitalista, por un lado, y de que la educación superior universitaria debe convertirse a su vez en un espacio para la

valorización del capital. Esta cuestión la ha señalado acertadamente Boaventura de Sousa Santos, para quien las universidades públicas no sólo han debido ponerse en función del mercado, sino producir ellas mismas con una lógica mercantil, trastocando de forma agresiva toda su estructura organizativa e introduciendo una contradicción cada vez mayor entre su papel histórico como productoras de cultura y pensamiento crítico, por un lado, y como generadoras de patrones culturales y conocimientos instrumentales para coadyuvar al desarrollo capitalista, por otro (Santos, 2005: 23).

Al convertirse la educación universitaria en un campo de valorización del capital, pierde consistencia la concepción de la educación superior universitaria como un derecho, y la del estudiante como un sujeto político; ganan con ello fuerza las nociones de compra-venta de servicios y la del estudiante como un cliente del sistema educativo. El énfasis se coloca en el acceso del individuo a una formación orientada de forma exclusiva a satisfacer las necesidades del mercado de trabajo, que es la forma de vincular a la educación superior, de forma subordinada, a la acumulación de capital. Y, asimismo, se refuerza el valor ideológico de la competitividad como norma de relacionamiento entre los seres humanos.

De la obra de Paulo Freire se desprende una concepción de la actividad educativa que va a contrapelo de las ideas en boga, muy especialmente de las que predominan en los organismos financieros internacionales; en efecto, Freire brega por una educación liberadora y formadora de pensamiento crítico, muy lejana de aquella instrumentalidad de mercado que prevalece en nuestros días, orientada a formar técnicos incapaces de preguntarse por qué el mundo es lo que es y qué otra cosa podría ser; en otras palabras, incapaces de comprender aquella afirmación freireana de que *el mundo no es, el mundo está siendo*, que apela a la historicidad de la vida social.

Así, desde el legado de Freire se nos plantea la necesidad de explicitar algunas consideraciones éticas que nos sirvan de punto de referencia frente a la reforma de la educación superior universitaria. En primer lugar, que la educación debe servir para la construcción de sociedades liberadas de la opresión y la dominación de una clase sobre todas las demás, por lo que debe apuntar al desarrollo de la autonomía de los individuos y al establecimiento de relaciones solidarias y humanas entre ellos y ellas. En dicha tarea, la pedagogía crítica es de una pertinencia innegable, en la medida en que provee herramientas para decodificar la naturaleza histórica de la opresión social. En segundo lugar, que una educación así concebida no puede basarse solamente en la transmisión de saberes técnicos sobre un trasfondo ideológico de competitividad individual, sino en la construcción de un nuevo *ethos* colectivo basado en la cooperación, en el que el saber técnico no está separado de los otros saberes (las humani-

dades, las ciencias, las artes) ni de sus consecuencias sociales. En suma, una educación para la emancipación y no para la dominación.

LOS ORGANISMOS FINANCIEROS INTERNACIONALES Y LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: BANCO MUNDIAL Y BID

Los organismos financieros internacionales constituyen la vanguardia y la cara institucional visible de la globalización neoliberal; su injerencia en asuntos de política pública no es nueva y de hecho es el núcleo de su existencia y su razón instrumental de ser. Por ello, han modelado la reforma del Estado, la apertura comercial y muchos otros componentes de la vida social de nuestros países, de conformidad con los intereses del capital transnacional y las elites del poder. En el ámbito de la educación superior, instituciones como el Banco Mundial y el BID tienen un largo historial de intervenciones disfrazadas de ayuda al desarrollo.

Para el Banco Mundial, la educación superior debe ocuparse de la formación de los dirigentes y las capacidades técnicas requeridas por el crecimiento económico, pero a la vez señala que el sistema de educación superior universitaria pública financiado con ingresos fiscales produce efectos adversos en la distribución de ingresos en la sociedad. Resalta así la necesidad de llevar a cabo reformas según el siguiente esquema:

> El fomento de más tipos de instituciones públicas y privadas; el suministro de incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen sus fuentes de financiamiento; la redefinición del papel del Estado, prestando atención especial a la autonomía y responsabilidad institucional; y la adopción de políticas que hagan hincapié en la calidad y la equidad (Banco Mundial, 1995: VIII).

Este lenguaje explícito, paradójicamente, oculta cuestiones y promueve políticas públicas concretas, ya que el Banco Mundial tiene una forma muy particular de entender la "calidad" y la "equidad". Así, por un lado, afirma:

> En realidad, se puede aducir que la enseñanza superior no debiera tener mayor derecho a utilizar los recursos fiscales disponibles para la educación en muchos países en desarrollo, en especial los que aún no han logrado acceso, equidad y calidad adecuados en los niveles primario y secundario (Banco Mundial, 1995: 3).

En tanto que, por otro, agrega:

> El fomento de establecimientos privados puede contribuir a satisfacer la creciente demanda social de educación postse-

> cundaria y hacer que los sistemas del nivel terciario sean más sensibles a las necesidades cambiantes del mercado laboral (Banco Mundial, 1995: 5).

Por su parte, el BID, en un documento del año 1997 denominado "La educación superior en América Latina y el Caribe: documento de estrategia", define una serie de criterios acerca de lo que debe ser la reforma de la educación superior, así como la reforma que el Banco está dispuesto a apoyar, con lo que introduce una condicionalidad determinante en su participación en el proceso. Para comenzar, nos dice:

> La propia modernización e integración de América Latina en una economía y sociedad cada vez más globalizada depende en grado considerable de la educación superior […] pero este desarrollo exige la reorientación y la reasignación de normas y recursos, proceso que el BID está en situación de promover colaborando con los responsables de la reforma en cada país (BID, 1997: 2).

En estas pocas líneas, no sólo se acepta como criterio de verdad que la globalización es el parámetro de la acción a seguir, sino que se establece que el Banco actuará apoyando reformas que vayan en esa dirección.

Para el Banco, sus préstamos se orientarán únicamente hacia aquellos componentes de la reforma que tengan "sensatez económica", es decir, que se ajusten al ideario neoliberal. Además, considera a los estudiantes como "clientes" del sistema universitario y por lo tanto deposita en ellos una parte importante de la responsabilidad por el pago de los servicios a los que tienen acceso. Por ello, promueve esquemas de autofinanciamiento por parte de los mismos estudiantes para justificar la retirada estatal en el financiamiento de la educación, ya que "los sueldos más elevados por lo común constituyen recompensas adecuadas a la inversión individual y, por lo tanto, incentivos adecuados para matricularse" (BID, 1997: 24). En esta afirmación subyace la idea de que si el estudiante obtendrá, una vez cursados sus estudios, unos ingresos más altos de los que hubiera obtenido sin ellos, entonces la educación es una inversión que debe ser vista en términos de su rentabilidad concreta (pero nada se dice, por ejemplo, de los cientos de graduados que no encuentran trabajo una vez que salen a *integrarse* al mercado laboral). El BID ha promovido la implantación de estos esquemas de autofinanciamiento de los estudios, reduciendo así la equidad y creando además nuevos actores financieros en el ámbito de los créditos personales para la educación. Además, ha impuesto a las instituciones de enseñanza superior la obligación de buscar recursos propios mediante ventas, contratos y prestación de servicios, poniéndolas a actuar bajo una lógica de intercambio mercantil (BID, 1997).

Pero quizá uno de los aspectos más significativos de la reforma de la educación superior que dicha institución está impulsando es la forma en que el mercado pasa a ser el elemento ordenador de la actividad universitaria[2]. Por ello, hemos insistido antes en que debe comprenderse la forma concreta de producción material (y las relaciones de poder que en ella subyacen) para entender el papel asignado a la producción intelectual (que las universidades realizan en gran medida) en nuestras sociedades contemporáneas.

Señala el Banco en el documento mencionado:

> El principal mecanismo de control que requiere la formación para las profesiones es el mercado. El mercado debe determinar en gran medida las necesidades en términos de número y plan de estudio [...] No es necesario que el mercado de graduados sea completamente privado, y tampoco se debe desconocer la importante utilidad social que va más allá de las medidas puramente de mercado, pero la formación profesional debe, en general, ser impulsada por la demanda económica y no tanto por la social o política. Después de todo, el propósito principal es responder a la demanda específica del mercado, no a la presión de los estudiantes que desean obtener diplomas de educación superior (BID, 1997: 16).

La crudeza de estas declaraciones podría eximirnos de cualquier comentario; no obstante, debemos decir que, en primer lugar, se destaca la omnipotencia concedida al mercado como parámetro articulador de la vida social, incluyendo la actividad universitaria, que sería apenas una función de aquel. El mercado, esa abstracción que denomina-disfraza a actores económicos concretos en una relación de opresión, se impone a toda la sociedad y determina los saberes válidos, quiénes tienen derecho a acceder a tales saberes y cuál será el mecanismo de asignación de recursos.

En segundo lugar, esta concepción destroza cualquier aspiración a la autonomía individual y colectiva, y refuerza de forma violenta la heteronomía: no son las personas quienes eligen libremente aquello que desean estudiar, en función de sus aspiraciones y su propio proyecto de vida, ni se tienen en cuenta criterios sociales y culturales; la utilidad económica y la *demanda del mercado* son los parámetros que deciden la función social de la universidad y delimitan las opciones de las personas.

---

2 Resulta más que esclarecedor lo apuntado por Germano (2001: 232) en referencia al caso de Chile: "En esta perspectiva, el mismo capital transnacional, representado por empresas como Epson, Manpower, Crown y Cano, tienen participación en la red de institutos profesionales y en los centros de formación técnica".

En tercer lugar, la afirmación de que "No es necesario que el mercado de graduados sea completamente privado" presagia cosas nefastas para la educación pública. De hecho, en toda América Latina desde los años ochenta viene creciendo la mercantilización de la educación superior mediante el fomento de las universidades privadas, lo que permite que el Banco y los gobiernos hablen ahora de un *mercado de graduados*, con lo cual se somete la educación a la lógica mezquina de la oferta y la demanda. Ahora, ¿será que se piensa en una contracción todavía mayor de la matrícula en las universidades públicas, cuando ya en países como Brasil y Costa Rica la matrícula de las universidades privadas supera a la de las públicas? (Germano, 2001; Cerdas Vega, 2005). De ser así, la eliminación de las universidades públicas –por aterradora que parezca la perspectiva– entraría ya en el orden de lo probable en el corto plazo, dado el debilitamiento que han experimentado las universidades públicas en las dos últimas décadas.

REFORMA DEL ESTADO, LIBRE COMERCIO Y REFORMA EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En toda América Latina, la reforma del Estado ha conllevado la transformación profunda de la institucionalidad y la legalidad anteriores al neoliberalismo, para adecuarlas a las nuevas necesidades de acumulación capitalista. En este contexto, las instituciones de seguridad y promoción social son las que han sufrido un mayor golpe, y dentro de ellas las universidades públicas. La seguridad y la promoción social provistas por el Estado han sido consideradas, en términos generales, como contrarias al desarrollo de los mercados abiertos, puesto que *inmovilizan* o *capturan* a la masa de potenciales *clientes* de servicios como salud, vivienda y educación.

De forma paralela a la reforma del Estado se impuso la reforma del aparato productivo, basada en la imposición de la apertura de los mercados, el aumento de las importaciones de bienes agrícolas tradicionales, el aumento de la exportación de bienes agrícolas no tradicionales y la atracción de la inversión extranjera directa en la industria y la agroindustria, favoreciendo con ello una inserción en el mercado mundial caracterizada por la subordinación a las necesidades de producción, comercialización y consumo de las grandes potencias capitalistas. Durante la década del noventa, América Latina vivió una radicalización de todas estas políticas en los ámbitos institucional y productivo.

Es precisamente durante esa década que las negociaciones inspiradas en el libre comercio comienzan a ganar fuerza en la política de comercio exterior de nuestros países. El primer tratado que se negoció y entró en vigor fue el de América del Norte en 1994; ese

mismo año fue lanzada el Área de Libre Comercio de las Américas en la Cumbre de las Américas; en 1995 nació la OMC y profundizó el fenómeno; durante el período 2003-2006, Estados Unidos ha negociado varios Tratados de Libre Comercio subregionales dentro del continente: con el bloque América Central-República Dominicana, con Panamá y con los países andinos. Y todos ellos incluyen un capítulo de servicios omnicomprensivo, que afecta también a la educación pública (Cerdas Vega, 2005).

La mercantilización de la educación preconizada por los TLC y por la OMC es una amenaza para los sistemas públicos de educación, bajo las reglas del libre comercio. Incluso las disposiciones públicas que permiten a las universidades conceder becas o exonerar a los estudiantes del pago parcial de la matrícula pueden ser consideradas como "competencia desleal" por parte de las transnacionales de la educación. En el marco del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, se ha dado en años recientes una fuerte polémica entre las universidades públicas y privadas por el acceso a financiamiento estatal.

En diciembre de 2000, el gobierno del estado de Ontario (Canadá) tomó la decisión de permitir a las universidades privadas ofrecer grados académicos acreditados, idénticos a los otorgados por las instituciones públicas. Poco tiempo después, el gobierno del estado de Alberta hizo lo mismo. Desde entonces, la Federación Canadiense de Estudiantes y gremios magisteriales han advertido que las instituciones privadas, bajo el marco del Capítulo Once del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, podrían demandar a los estados de Ontario y Alberta ante un Tribunal de Arbitraje por *subsidiar* deslealmente a sus *competidores* estatales con fondos públicos, lo que sería visto como una medida antimercado. Ello, eventualmente, podría obligar a ambos estados a *elegir* una de dos opciones:

> O proveer subsidios a la compañía extranjera en equidad con aquellos provistos a los "competidores" locales, o dejar de pagar subsidios y compensar a la compañía extranjera por el tiempo durante el que lo hizo. Así es como el TLCAN busca "nivelar la cancha" para los inversionistas extranjeros (Canadian Federation of Students, 2006).

Dado este contexto, resultan alarmantes las perspectivas que se abren para la educación superior universitaria pública en América Latina. ¿Qué ocurrirá si se aplican las disposiciones de los Tratados de Libre Comercio a la educación superior? ¿Podrán las universidades públicas resistir la corriente que empuja hacia una pérdida de autonomía y una *funcionalización* de la educación superior respecto del mercado?

LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA EN COSTA RICA

Efectuado el balance anterior, haremos un acercamiento a la reforma de la educación superior universitaria en Costa Rica, con el fin de ilustrar con un caso concreto los avances actuales que muestra la reforma de la educación superior. En dicho país, después de 52 años sin universidad[3], se funda en 1940 la Universidad de Costa Rica. La fundación de esta casa de estudios recibió la influencia (como muchos otros centros similares en América Latina) de la reforma universitaria de Córdoba de 1918, en especial de dos de sus premisas fundamentales: la autonomía y el funcionamiento democrático interno de la universidad. Ya en 1949, dicha autonomía adquirió rango constitucional, y a partir de entonces la Universidad de Costa Rica desempeñó un rol importante en el nuevo modelo de desarrollo económico del país, al tiempo que fue desarrollando la concepción de la educación superior como un derecho social (Ruiz, 2001).

La reforma universitaria de 1957 –que introdujo una visión humanista de la universidad, los estudios generales y una reforma curricular orientada a responder a las demandas de la nueva dinámica de desarrollo socioeconómico del país–, así como el Tercer Congreso Universitario (1972-1973) –que fortaleció la vida académica y la acción social de la universidad e incrementó la participación política de los estudiantes dentro de la institución–, sirvieron de modelo para la expansión de la educación superior pública durante la década del setenta.

En aquellos años se crearon tres nuevas instituciones de enseñanza superior universitaria: en 1971, el Instituto Tecnológico de Costa Rica; en 1973, la Universidad Nacional Autónoma; y en 1977, la Universidad Estatal a Distancia[4] (Ruiz, 2001). A partir de los ochenta comienza la explosiva aparición de universidades privadas, que pasaron de 6 entidades en 1986 a 54 en el año 2004. En la actualidad, datos conservadores señalan que el 54% de los estudiantes universitarios cursan estudios en universidades privadas (Proyecto Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2005: 97), aunque otras fuentes apuntan que el total asciende a un 67% en privadas y sólo un 33% en públicas (Gólcher, 2004: 4). Hoy las universidades privadas gradúan al 61% de los nuevos profesionales universitarios del país (Villegas, 2006).

---

3 En 1888 se había clausurado la Universidad de Santo Tomás, única del país, sin que se reabriera ningún otro centro semejante durante más de cinco décadas.

4 También en esta década (1976) se creó la primera universidad privada de Costa Rica, la Universidad Autónoma de Centroamérica (UACA) (Proyecto Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2005).

En cuanto al financiamiento del sistema de educación superior universitaria pública, ha pasado por distintos momentos: desde 1949, la Universidad de Costa Rica fue financiada con no menos del 10% del presupuesto del Ministerio de Educación Pública, por disposición constitucional; en 1976, existiendo ya tres universidades estatales, se creó el Fondo Especial para el Financiamiento de la Educación Superior, que en 1980 fue elevado a rango constitucional; la crisis de los ochenta afectó de forma severa el financiamiento estatal para la educación superior, que sólo pudo recobrar valores cercanos al real recientemente, en el marco del cuarto convenio de financiamiento estatal para el período 2004-2009, gracias a una nueva fórmula para el cálculo del aporte estatal (Proyecto Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2005: 97).

Las cuatro universidades públicas del país han pasado por distintas fases desde su respectiva creación. Como señala Ángel Ruiz, cada una de ellas fue creada para atender a necesidades sociales distintas y las cuatro han atravesado diversas crisis internas en las últimas décadas. Desde inicios de los noventa, cuando fueron seriamente cuestionadas por el gobierno de turno[5], todas han emprendido reformas en sus planes de estudio, fuentes de financiamiento y organización administrativa, entre otros, siendo la Universidad Nacional Autónoma la que más avanzó en la implementación de reformas institucionales (Ruiz, 2001). Al igual que en el resto de América Latina y el Caribe, además, los años ochenta y noventa han visto una masificación creciente de la educación superior universitaria (tanto pública como privada), que en el caso del sistema público ha debido enfrentarse en medio de restricciones presupuestarias significativas (Boron, 2006).

En realidad, esta contracción en los ingresos de las universidades estatales, que se agravó durante los noventa en el marco de las políticas de ajuste estructural, ha incidido negativamente en la calidad de la educación superior pública. Es relevante el hecho de que, a pesar del crecimiento indicado, en términos globales el financiamiento estatal ha experimentado una grave contracción desde 1990, ya que en términos reales la inversión en educación universitaria pasó del 32,1% en ese año al 21% en 2003, del total de la inversión en educación realizada por el país.

Paralelamente a este proceso de contracción del financiamiento estatal, las universidades han comenzado a buscar fuentes de financia-

5 En 1991, bajo el auspicio del Fondo Monetario Internacional y el BID, el entonces ministro de Hacienda atacó a las universidades públicas, señalando la urgente necesidad de introducir modificaciones en el monto y contenidos del financiamiento estatal a dichas instituciones. La propuesta causó polémica y motivó la realización de fuertes movilizaciones docentes y estudiantiles que hicieron al gobierno retirar sus planes de forma temporal y atenuar el contenido de sus críticas.

miento *propias*, como la venta de servicios y la cobranza de aranceles de matrícula. Así por ejemplo, hoy día, el 40% de los ingresos de la Universidad Estatal a Distancia y el 20% de los de la Universidad Nacional Autónoma se obtienen de fuentes distintas del financiamiento estatal, tendencia que va en aumento, ya que el cobro de la matrícula y los créditos universitarios a los estudiantes son una práctica cada vez más extendida. Un ejemplo interesante de ello lo constituye la modalidad de autofinanciamiento de estudios que se utiliza en el Instituto Tecnológico de Costa Rica: el estudiante recibe una parte del costo total de sus estudios bajo la modalidad de préstamo (entre el 60 y el 75%) y otra bajo la modalidad de beca; la parte correspondiente al préstamo deberá ser cancelada por el estudiante "después de graduado/a o retirado/a de la institución, mediante pagos mensuales". El crédito devenga una tasa de interés fija del 16,5% y comienza a pagarse seis meses después de que el/la estudiante concluye o abandona sus estudios (Instituto Tecnológico de Costa Rica, 2005).

La contracción de las universidades estatales, a las que interesadamente se acusa de no garantizar la cobertura de las necesidades educativas existentes, ha dejado huecos para que estas casas privadas se instalen prácticamente sin control, pues no fue sino hasta 1999 que se creó una entidad estatal para regularlas, a saber, el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, dependiente del Consejo Nacional de Rectores, que de todas formas funciona bajo el principio de libertad de acreditación (es decir, la universidad privada se acredita sólo si desea hacerlo).

No obstante, en general, la creación de universidades privadas no ha contribuido al aumento de la equidad en el acceso a estudios superiores, como reiteradamente han insistido los promotores de la mercantilización de la educación. Todas las universidades cobran altos aranceles de matrícula y una alta cuota por cada materia cursada, sin prácticamente ningún sistema de becas o asistencia económica para los estudiantes.

Con ello, han coadyuvado a la creación de un *mercado de estudiantes*, atrayendo una nada despreciable cantidad de recursos. Estas universidades definen sus planes de estudio en función de las necesidades del mercado laboral. Sin embargo, ello no incide positivamente ni en la reducción del desempleo ni en el aumento de los ingresos de las personas. Tampoco resuelven los problemas de la demanda académica, y menos aún del desarrollo científico-tecnológico ni de la calidad de la educación (Sol Arriaza, 2005: 32).

A pesar de los datos anteriores, la reforma de la educación superior en el ámbito institucional no figura explícitamente en los documentos a los que hemos tenido acceso. No obstante, en el Plan Nacional de la Educación Universitaria Estatal 2006-2010 se define un listado de

desafíos a los que las universidades estatales deben enfrentarse prioritariamente, para los que el documento propone planes de acción concretos. Estos desafíos se indican en el siguiente recuadro.

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA ESTATAL

1. Contribuir como centro de pensamiento crítico. Esta función debe ejercerla con rigor científico, responsabilidad intelectual, imparcialidad y apego a principios éticos, ya que constituye el acervo intelectual que el país necesita para reflexionar, comprender y actuar.
2. Generar mayor producción de conocimiento sobre la realidad nacional y propuestas de acciones plurales y pluralistas.
3. Brindar apoyos significativos para la definición de políticas públicas en educación que doten a las personas de capacidades y habilidades que les permitan incorporar mayor conocimiento a sus actividades. El conocimiento es un activo cada vez más importante para el desarrollo.
4. Desarrollar mejores mecanismos para la conducción y orientación sistémica de su vinculación con los sectores productivos, así como para los procesos asociados de seguimiento y la rendición de cuentas. En particular, reforzar criterios explícitos sobre la adecuación de la oferta universitaria, en relación con los requerimientos del desarrollo.
5. Fortalecer su capacidad como formadora de recursos humanos, para cumplir con los más altos estándares de calidad.
6. Contribuir al desarrollo nacional y regional por medio de sus núcleos de investigación científica y tecnológica, en estrecha colaboración con los sectores productivos.
7. Colaborar en el mejoramiento de la calidad de los niveles educativos de primaria y secundaria, con especial énfasis en los programas y en la formación de docentes.
8. Convertir los resultados de la evaluación, como instrumento de gestión, en una herramienta útil para hacer más expedita, eficiente y eficaz la toma de decisiones orientada a garantizar la calidad.
9. Fortalecer su vínculo con las comunidades, a fin de obtener conocimiento directo sobre necesidades sociales que luego puedan

convertirse en temas por atender mediante actividades de investigación y desarrollo.

10. Propiciar el establecimiento de parques tecnológicos e incubadoras de empresas, así como facilitar actividades curriculares que promuevan el acercamiento de las y los estudiantes a las empresas, como un mecanismo para que la investigación universitaria llegue a ellas.
11. Incorporar en los planes de estudio el espíritu emprendedor, de manera que se estimule en las y los estudiantes la creación de sus propias empresas y, por ende, la generación de empleo.
12. Atender los cambios en los perfiles profesionales, lo cual implica ajustes en los planes de estudio y modificaciones en los métodos de enseñanza.

Fuente: Conare (2005).

Esta lista de *desafíos* refleja las prioridades que están orientando el sistema universitario costarricense en su conjunto:

- el 50% de los enunciados (4, 5, 6, 10, 11 y 12) tienen que ver con el apoyo a los sectores productivos, la formación de recursos humanos y el respaldo al sector privado mediante investigación científico-tecnológica;
- tan sólo el 16% de los enunciados (1 y 2) tienen relación con el desarrollo del pensamiento crítico y el conocimiento de la realidad nacional;
- tan sólo el 16% de los enunciados (3 y 7) tienen que ver con el apoyo a las políticas públicas de educación, entre ellas la formación de docentes;
- tan sólo el 8% de los enunciados (8) tienen que ver con el fortalecimiento de la evaluación interna;
- tan sólo el 8% de los enunciados (9) tienen que ver con la vinculación con las comunidades.

Estas prioridades reflejan también la vocación de las universidades en el momento actual; sin embargo, para profundizar en los alcances que tiene y tendrá la reforma de la educación superior universitaria en Costa Rica, habrá que consultar otros documentos y realizar un trabajo de campo que nos permita encontrar la lógica que subyace a la misma, así

como su vinculación con lo que antes hemos denominado *la conexión entre la producción intelectual de una época determinada y el desarrollo de sus fuerzas productivas*.

De todos modos, lo dicho hasta ahora constituye un buen ejemplo de cómo las reformas de la educación superior universitaria orientadas al mercado van ganando terreno, con una combinación de las siguientes políticas: contracción del financiamiento estatal de la educación superior; crecimiento de mecanismos propios de generación de ingresos por parte de las universidades públicas; estímulo al establecimiento de universidades privadas; vinculación de las universidades, tanto públicas como privadas, a las necesidades de acumulación capitalista, en detrimento de una concepción amplia y humanista de la universidad.

LA HERENCIA DE PAULO FREIRE FRENTE A LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA

Frente a las implicaciones de la reforma de la educación superior universitaria en América Latina, Paulo Freire tiene cosas que decirnos y que pueden marcar una ruta de comprensión que nos permita avanzar en posiciones y propuestas por una educación superior para la emancipación social, y no para la dominación y la opresión que hoy nos agobian[6].

En primer lugar, debemos recuperar la idea de que la educación es mucho más que simplemente entrenar al educando en el aprendizaje de destrezas técnicas. El énfasis puesto por la reforma de la educación superior en la instrumentalidad de mercado –es decir, en colocar a la educación superior universitaria (tanto en su aspecto institucional como en el proceso educativo mismo) en función de las necesidades de reproducción del capital– equivale a negar la naturaleza amplia e integral de la educación y denegarles a las personas su carácter de sujetos históricos, sociales y culturales, capaces de crear nuevos conocimientos a partir del aprendizaje y crítica del conocimiento e ideas vigentes.

En palabras de Freire (2006), "enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o para su construcción". Ver en la educación superior universitaria (o en la educación en cualquiera de sus niveles y poblaciones) una simple transferencia de conocimientos para el sostenimiento de la industria, de las actividades mercantiles y de las formas políticas correspondientes implica desconocer el carácter histórico del conocimiento y mutilar la riqueza que del mismo podemos derivar, confinándolo a su dimensión técnica pero de manera acrítica.

---

6 Las ideas y citas de Paulo Freire que sirven de base para estas reflexiones corresponden en su mayoría a su libro *Pedagogía de la autonomía* (Freire, 2006).

Por ello, no podemos encarar la reforma de la educación superior universitaria desde una posición falsamente neutral, ya que, cualquiera que sea nuestra posición –tanto dentro como fuera del sistema educativo–, dicho proceso nos confronta con la ineludible dimensión ética de la actividad humana de enseñar y aprender. Enseñar y aprender no ocurren en el vacío, sino en tiempos y contextos históricos particulares, donde intervienen distintos proyectos y concepciones acerca del papel que la educación ocupa en la vida social.

En el momento y contexto histórico que vivimos, si apostamos por una práctica política y educativa transformadora, no podemos asumir una posición pasiva frente a las tesis que privilegian el lucro, la competitividad y la exclusión por sobre la creación de riqueza social, la solidaridad y la equidad. La educación, nos recuerda Freire, es una forma de intervenir en el mundo, tanto si se asume como mecanismo de reproducción de la ideología dominante como si se entiende como instrumento para la superación de los límites que aquella nos impone. Olvidar u ocultar este último rasgo transformador de la educación supone aceptar como inexorable la dirección actual del proceso de la reforma de la educación superior universitaria. Es pertinente recordar las palabras de Moacir Gadotti cuando afirma: "No se puede entender el pensamiento pedagógico de Paulo Freire separado de un proyecto social y político. Por eso, no se puede 'ser freireano' sólo cultivando sus ideas" (Gadotti, 2005: 2).

Como vimos, esta reforma de la educación superior universitaria se asienta sobre prepuestos ideológicos disfrazados de verdad absoluta. Tales presupuestos esconden el carácter real de las transformaciones en curso y convierten a las personas y las instituciones de educación superior universitaria en simples extensiones del funcionamiento de los mercados. No obstante, debemos enfatizar el carácter histórico, social y por lo tanto reversible, susceptible de tomar otras direcciones, que tiene todo tipo de reforma impuesta a la sociedad en cualquier momento de su desarrollo. El futuro es problemático, y no es el resultado de mecanicidad alguna. El futuro no es algo ya sabido, algo que podamos predeterminar desde el presente; por eso, como nos recuerda Freire (2006), "la desproblematización del futuro, no importa en nombre de qué, es una violenta ruptura con la naturaleza humana social e históricamente constituyéndose".

No importa si se hace en nombre de la eficiencia, del lucro, de la ganancia, de la democracia o bien hasta de la justicia y la equidad: predeterminar de una vez y para siempre cuál es el papel de la educación y de las instituciones de enseñanza, cuáles deben ser los contenidos y las funciones sociales de la educación superior, y qué tipo de sociedad (con sus valores, su ideología y sus relaciones sociales de producción especí-

ficas) es la que debe sancionarse como legítima niega autoritariamente la posibilidad de que los hombres y las mujeres construyan la sociedad y las relaciones sociales con las que sueñan. Los organismos financieros internacionales abogan por una reforma universitaria que refuerza la opresión, atribuye a la universidad la tarea de formar los dirigentes y las capacidades técnicas para la continuidad sistémica del capitalismo, y con ello pretende reducir a un vínculo funcional a la educación superior con respecto a la forma histórica determinada de la producción material y las relaciones de poder que de ella se derivan. Freire, por su parte, nos abre una concepción sociopolítica e histórica de la educación, donde esta última no puede orientarse según el paradigma de la empresa, sino de acuerdo con la necesidad de superar la opresión, entendida como una condición histórica y no como una fatalidad.

Si bien es cierto que en las actuales condiciones la educación superior universitaria juega un papel importante en la reproducción económica de la sociedad y en la orientación de sus patrones culturales dominantes, a lo que debemos aspirar no es a una universidad abstraída de las contradicciones y tendencias generales de la sociedad en la que se inserta, sino a la existencia de los mecanismos y espacios institucionales que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico, liberador, que a su vez puedan contribuir en la construcción de un conocimiento y un *ethos* sociales que superen la opresión histórica sobre la que se han construido nuestras sociedades. Por ello, encarar críticamente las reformas en boga en el ámbito de la educación superior universitaria es una necesidad urgente, un requerimiento ético fundamental, para quienes se encuentran comprometidos con la emancipación social.

BIBLIOGRAFÍA

Banco Mundial 1995 *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (Washington DC: BM).

BID-Banco Interamericano de Desarrollo 1997 "La educación superior en América Latina y el Caribe: documento de estrategia", Washington DC.

Boron, Atilio 2006 "Reformando las reformas. Transformaciones y crisis en las universidades de América Latina y el Caribe" en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar> acceso 28 de octubre.

Bottomore, Tom B. y Rubel, M. 1968 *Karl Marx*: *sociología y filosofía social* (Barcelona: Península).

Canadian Federation of Students 2006 "Our stance on privatization: Ontario and Alberta set the stage for the market take-over public

post-secondary education" en <www.cfs-fcee.qc.ca/Issues%20of%20Privitisation.html> acceso 2 de noviembre.

Cerdas Vega, Gerardo 2005 "El Tratado de Libre Comercio y la Educación Pública: la contradicción entre el enfoque de derechos y el enfoque de mercado" en Trejos París, María E. y Fernández Arias, Mario (eds.) *Tratado de Libre Comercio Estados Unidos-Centroamérica-República Dominicana: estrategia de tierra arrasada* (San José: EUNED).

Conare-Consejo Nacional de Rectores 2005 "Plan Nacional de Educación Superior Universitaria Estatal 2006-2010" en <www.conare.ac.cr/estado_educ/estadoeduc.htm> acceso 26 de octubre de 2006.

Conare-Consejo Nacional de Rectores 2006 "La nueva visión de la educación superior universitaria estatal" en <http://opes.conare.ac.cr/pdf/CONARE/vision2004.pdf> acceso 26 de octubre.

Freire, Paulo 2006 "Pedagogia da autonomia", Curso *Paulo Freire y la pedagogía crítica*, Campus Virtual CLACSO, mimeo.

Gadotti, Moacir 2005 *O paradigma do oprimido* (Los Ángeles: The 11 Annual Pedagogy & Theatre of the Oppressed).

Germano, José Wellington 2001 "Mercado, universidade, instrumentalidade" en Torres, Carlos Alberto (comp.) *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (Buenos Aires: CLACSO).

Gólcher, Raquel 2004 "216.000 estudian en las universidades" en *La Nación* (San José) 16 de abril.

Instituto Tecnológico de Costa Rica 2005 "Programa de financiamiento de estudios" en <www.itcr.ac.cr/servicios/trabajo_social/index.aspx?url=htm/financiamiento.htm> acceso 1 de noviembre de 2006.

Marx, Karl y Engels, Friedrich 1979 (1932) *La ideología alemana* (México DF: Ediciones de Cultura Popular).

Proyecto Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible 2005 *1º Informe sobre el Estado de la Educación* (San José: Proyecto Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible).

Ruiz, Ángel 2001 *La educación superior en Costa Rica: tendencias y retos en un nuevo escenario histórico* (San José: EUCR-Conare).

Santos, Boaventura de Sousa 2005 *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad* (México DF/

San Pablo/Bogotá/Buenos Aires: Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades).

Sol Arriaza, Ricardo 2005 *Reformas y tendencias de cambio en la educación superior y sus instituciones en Centroamérica* (CSUCA-IESALC).

Villegas, Jairo 2006 "Universidades privadas gradúan al 61% de los profesionales" en <www.nacion.com/ln_ee/2006/octubre/15/pais858054.html> acceso 26 de octubre.

Norma Isabel Fuentes*

PROYECCIÓN DE LA PROPUESTA DE PAULO FREIRE

El presente trabajo intenta una reflexión sobre la proyección de la propuesta de Paulo Freire, entendiendo que dicha proyección no puede restringirse a lo teórico, pues la mayor riqueza del pensamiento freireano reside en la relación teoría y práctica en el quehacer del hombre praxiológico[1], en su pensamiento y acción.

Freire hizo evidente lo que puede pasar inadvertido en el acontecer diario. Iba de la práctica a la teoría en diálogo y reflexión permanente para entenderla mejor y cambiarla. La reflexión sobre la práctica lo condujo a su propuesta pedagógica, a su teoría, a su método, al encuentro dialógico entre el mundo y la palabra.

Lejos de los extremismos del escepticismo y optimismo pedagógico, Paulo nos enseña a mirar la realidad, a dialogar con ella, a conocerla para transformarla. Enseña que no es cuestión de repetir o copiar, sino

* Profesora. Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Docencia Universitaria. Docente Investigadora en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Argentina.

1 Se entiende por praxis al conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables: reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.

que se trata de recuperar los sueños, los nuestros, el sentido verdadero de la educación y la utopía esperanzada del cambio.

Este es el propio desafío desde la Formación Docente. Desafiar para pensar las prácticas educativas, desafiar para asumirse como sujetos dialógicos, políticos y cognoscentes, desafiar para caminar por el sendero de la educación pública, de calidad, democrática, tolerante, dialógica.

Mi contribución ancla en el ámbito laboral que me compete, vale decir, en el proceso de formación con alumnos que cursan los profesorados en la universidad y con los equipos de cátedra que se proyectan en direcciones diferentes.

Realizo esta tarea desde el año 1999; la evalúo, la analizo y la ajusto continuamente, dialogando con los equipos y estudiantes. Es un proceso en el que interesan tanto los resultados como el movimiento que nos lleva a esa búsqueda. Hasta ahora, son pequeñas acciones e innovaciones, tales como Construcción de la Autonomía Docente o Alumnos Solidarios, que impactan en el sistema educativo y en otras áreas de la universidad.

Puede no ser suficiente, pero resulta una buena lámpara para alimentar la esperanza, el compromiso para asumir propuestas como la del curso realizado en el Campus Virtual de CLACSO que transitamos, así como para contribuir con esta reflexión.

REINVENTARNOS DESDE LA BIOGRAFÍA SOCIAL

No resulta fácil elegir una categoría o un aspecto de la teoría de Freire para desarrollar, dado que su pensamiento se integra con su práctica y forma un todo significativo.

Todo lo que le concierne es de interés y nos sugiere e inspira, desde su biografía, sus experiencias, su producción; por ello elijo lo relacionado con su proyección futura y lo analizo desde el impacto que en mí produce y desde los sentimientos que me genera.

Tengo en claro, aunque no sea fácil, que a Paulo Freire no lo debemos repetir, más bien reinventarlo, recrearlo como él nos enseñó. Y esto es fundamental como punto de partida, por cuanto encierra la esperanza de reinventarnos a nosotros mismos. Nuestro mejor anclaje está en el itinerario de su práctica educativa, las experiencias de su existencia y los saberes indecisos por ella gestados. Saberes revalorizados porque posibilitaron una reflexión más crítica y más trabajada.

Aceptamos que la experiencia y la formación profesional se dan en el marco de una experiencia y formación mayor, humana, vital. Por ello, Freire nos invita a no caer ni en el optimismo ingenuo, ni en el escepticismo negativo de la educación y sus posibilidades. Su presencia, guardiana de sueños, nos ayuda a mantener la utopía. Por tal motivo su teoría es pedagógica. Es una pedagogía para la transformación so-

cial, cuya actividad educativa es acción cultural y concienciación[2]. Es una pedagogía no autoritaria, de la liberación, de la ciudadanía. Es un modelo opuesto a la agenda neoliberal que hoy nos sumerge en una crisis que parece insalvable. Y es nuestra mejor opción esperanzada para superar dicha situación.

Ser esperanzados, no por terquedad, sino por imperativo existencial e histórico. La esperanza, para transformar, debe ser crítica, sostenida en la práctica diaria que necesita tanto de la teoría como la teoría de ella.

Freire sometía su práctica a una indagación; indagación que no se conformaba con las primeras respuestas. Seguía un camino de cuestionamientos; severo, metódico, riguroso, que no sólo lleva a reflexionar sino a nuevas lecturas. Lecturas de textos que nos dan base para continuar leyendo el contexto y por lo tanto intervenir en él. Nos muestra que se puede trabajar en una tensa relación manejable, con la tensión teoría-práctica. Sobre leer un texto afirmó: "Leer un texto es aprender cómo se dan las relaciones entre las palabras en la composición del discurso. Es una tarea de sujeto crítico, humilde, decidido" (Freire, 2002: 72).

La globalización de cuño neoliberal, al igual que a nosotros, preocupó a Freire en sus últimos años. Debemos enfrentar su impacto en el ámbito de la política económica, de financiamiento educativo; también al nivel de las relaciones y vinculaciones entre educación y trabajo y, sobre todo, en la creación de estándares de excelencia académica. Esto último impacta sobre la evaluación, acreditación, educación superior, formación docente, sobre el sistema en su totalidad.

Nuestra ocupación, preocupación y desafío es el mismo que atrapó el pensamiento de Freire en sus últimos años. Nos referimos al avance neoliberal y su peligro para el sistema de educación pública.

Se predica la privatización como solución educativa. La nueva sociedad de consumo neoliberal y neoconservadora distorsiona las finalidades de la educación ciudadana. Los ciudadanos hemos quedado reducidos a un rol de consumidores y de excluidos.

Este es un nuevo esencialismo o fundamentalismo. Estas son siempre ideologías paralizantes y fatalistas. Debemos afrontarlas, combatirlas; cambiar la realidad que no es acabada, sino que está así porque conviene a determinados grupos de poder.

Una primera forma de lucha o acción debe comenzar por el reclamo de una verdadera Formación Docente, y por no aceptar más el entrenamiento técnico y científico como único camino de formación. Focalizar en la causa de los marginados y educar desde el respeto y la

2 Proceso humano que se instaura, precisamente, cuando la conciencia se hace reflexiva.

confianza. Defender la educación pública y popular. Enfatizar el diálogo, la construcción de espacios educativos donde el otro se sienta valorado y aceptado, para abrir espacios para la educación dialógica en la que la cooperación entre las personas se imponga por encima de las jerarquías y la competición.

Educar para la liberación, desarrollar mayor conciencia de los problemas que padece/mos el/los excluido/s y construir el camino para enfrentarlos implica denunciar la polarización educador/educando, recuperar la voz silenciada de los oprimidos, no confiar en el otro *valor* como salvador.

Paulo Freire critica la arrogancia y el autoritarismo de intelectuales de izquierda o de derecha, en el fondo igualmente reaccionarios porque se creen dueños del saber, sea este revolucionario o conservador.

Enfrentar críticamente el comportamiento de universitarios que pretenden concienciar sin concienciarse ellos mismos y que, en nombre de la liberación de las clases trabajadoras, buscan imponer la superioridad de su *saber académico*. Los que se venden al poder de turno, los que ahora se dedican a adular con todas sus destrezas a quienes le ofrecen una invitación a recepciones oficiales, una columna en publicaciones oficiales, una beca o viaje a través de algún organismo oficial. Es preciso cuidarse de los *conversos*.

Tampoco hay que confiar en recetas de algunos grupos políticos que acostumbran a asumir que nosotros no sabemos, pero que ellos tienen ideas claras. Negarse a despolitizar la educación, pues, es facilitar el avance y naturalizar las actuales políticas neoliberales y justificar la retirada del Estado de sus obligaciones. Aceptar dosis de indignación y vehemencia en la denuncia para luego hacer el anuncio de lo que no existe, aún. Porque la indignación también contiene amor y esperanza. Combatir el fatalismo, el inmovilismo, con concientización.

Freire escribía para abrir el diálogo con nosotros mismos y con los otros; nosotros debemos leerlo, releerlo, reinventarlo, abrirnos a la duda y a la crítica. Más allá de la tristeza que nos invade cuando recordamos su partida, cada nueva lectura de Freire nos llena de alegría, pues adquiere una nueva forma de presencia en ese diálogo reinventado. También ocurre lo mismo en cada nueva experiencia inspirada en su teoría, en cada nuevo acontecimiento dedicado a su estudio, su memoria.

Reinventar a Paulo Freire es recuperar su voz, es construir el futuro de la educación popular como concepción general de la educación.

Felizmente, la educación popular sigue inspirando experiencias en el mundo y en nuestro continente. Su obra se desarrolla en distintas direcciones y debemos conocerlo, compartirlo, difundirlo, superarlo.

No hay fatalismo en la conducta humana ni en el mundo de la cultura. La historia la construimos nosotros, y ella a su vez nos construye.

Se trata de un tema que debemos volver a discutir, analizar, para encontrar el camino del sujeto autónomo. El discurso neoliberal se impone cuando los sujetos se asumen como objetos y lo consideran inevitable.

La respuesta, nuestro desafío, es la construcción de una verdadera educación popular. Propuesta que debe ser teórica y práctica. Una forma de pensar y hacer la educación colectivamente y que todos debemos redefinir en este complejo y confuso tercer milenio. Una educación que responda a las líneas de trabajo de un proyecto político y educativo liberador.

La educación popular debe darse no sólo fuera sino también dentro de las instituciones. Omitir el afuera ha sido una manera de ocultar el uso de la educación como herramienta de dominación. Lo real es que la relación pedagógica está atravesada por muchas variables y muchas de ellas aparecen fuera del aula.

La escuela, pública y estatal, popular, es un espacio a defender también, para democratizar el conocimiento. Hoy las políticas públicas neoliberales interpretan al conocimiento como mercancía y a la educación como bien de mercado, la escuela como *shopping* del saber, los padres como clientes. Tales políticas, que vienen desde la década del ochenta y noventa en Argentina, no han cambiado. Tenemos más cambios de jefes de Estado o ministros de Educación que de políticas educativas.

Aunque no se trate de culpa y sí de ideología de las políticas educativas, en algún lugar, docentes y alumnos somos funcionales y las favorecemos. Darse cuenta de esto, asumirlo, debe ser un punto de partida de sinceras y honestas reflexiones, críticas y autocríticas.

Docentes, alumnos e instituciones necesitan transitar espacios de reflexión colectiva, permanente, sistemática, de diálogo franco, de coherencia, para combatir la pedagogía del adiestramiento y la domesticación. Trazar un camino para construir otra educación que nos permita pensar, decir y hacer otros futuros. Así homenajearemos a Paulo Freire y lo mantendremos vivo. Hacer, más que hablar, y conocer el mundo para transformarlo y delinear un colectivo con esperanza.

La esperanza se construye, y se construye con objetivos; y los objetivos se consiguen con seriedad, método y eficacia social. Es necesario re-ligar lo académico con lo popular para brindar respuestas teóricas, políticas y éticas.

El legado de Paulo Freire se proyecta en educadores comprometidos con su tiempo, con su contexto. Su obra tiene y tendrá gran impacto, aun cuando parezca estar un tanto dispersa; y es por ello que nos invita a recrearla, no sólo en los trabajos que sobre ella se escriben, en los cursos que se dan, en las asociaciones y centros dedicados a recopilarlas.

Nos invita también, y básicamente, a recrearla en el corazón y la mente de los oprimidos y excluidos, de los docentes y alumnos que cons-

truyen sueños y pelean por hacer escuchar su voz, de los que trabajan por un mundo mejor y más justo.

Freire nos ha legado una experiencia pedagógica que abre para la concienciación de caminos en pos de otras experiencias posibilitadas en la igualdad de oportunidades, acceso, equidad y calidad.

Pobreza y desigualdad son hoy acuciantes, y el normalismo, con su lema de *educar al soberano*, cayó en desuso. Por herencia, por compromiso, por convicción, debemos repensar la noción de conocimiento oficial, de fracturas y luchas culturales, de identidades y ciudadanía. La educación debe asumir prioridad en el continente, en pos de un proyecto democrático y en defensa de pactos democráticos latinoamericanos gestados por nuestra historia.

Ser docente es algo más que un trabajo o profesión si miramos y sentimos el legado del gran Paulo. Darse cuenta de los desvíos, errores, volver sobre la práctica, reflexionar, compartir, promover la curiosidad crítica, reconocer el valor de las emociones, de la afectividad, de la ética, de la estética. Ser docente es elegir un estilo de vida.

Freire potencia esas reflexiones y sentimientos. Ayuda a entender que conocer es algo más que intuir; conocer es someter las intuiciones y situaciones educativas al análisis metódicamente riguroso de nuestra curiosidad epistemológica. Así como educar no es transferir conocimientos, sino crear la posibilidad para su propia producción.

Los seres humanos somos impulsados a algo más, al tomar conciencia de la propia incompletitud. Como seres inacabados, sentimos insatisfacción y nos encaminamos hacia el futuro esperanzado. No nos debemos detener ante situaciones límites, sino convertirlas en el inédito viable, la propia utopía, la búsqueda de ser más. Camino señalado por la teoría pedagógica de Freire, camino único para la región, camino que debemos transitar en el proceso permanente de formación docente.

Transitar el camino de la utopía exige mantener vivo el gusto por la rebeldía, por la curiosidad, por la capacidad de arriesgarse, de aventurarse, de crear y de recrear.

Superar los límites e ir más allá de los condicionantes es cruzar la frontera entre el ser y el deber ser. Abandonar el dogmatismo y dar lugar a la interrogación, emancipación y concienciación. El camino hacia la autonomía nos exige reforzar la capacidad crítica, la curiosidad, la no-sumisión.

Aprender críticamente requiere de sujetos pedagógicos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes. No resulta suficiente transferir conocimientos o saberes. El verdadero aprendizaje nos exige convertirnos en sujetos reales de la construcción y reconstrucción del saber enseñado. Los educadores y

educandos somos sujetos del proceso que asumen que enseñar contenidos se completa con enseñar a pensar correctamente.

El conocimiento tiene relación con la realidad, con el mundo. Y aunque nunca estemos totalmente seguros de nuestras certezas, no admite soberbia. Se enseña y aprende el conocimiento existente, pero también se trabaja para la producción de un saber aún no existente. Enseñar, aprender, investigar es el camino. Investigamos para conocer lo desconocido, para comunicarlo, para anunciarlo. Así se supera la conciencia ingenua.

SABERES CURRICULARES Y EXPERIENCIA SOCIAL SE INTEGRAN Y POTENCIAN

Educar para la autonomía es la transformación de la ingenuidad a la crítica, a la curiosidad crítica insatisfecha, histórica y socialmente construida y reconstruida; todo en un clima de respeto por la ética y la estética.

La práctica educativa no debe transformar la experiencia en puro adiestramiento técnico. Por ello se invita a respetar siempre lo formativo y lo humano del proceso, formar con sentido moral, de manera acertada y con práctica testimonial.

Pensar acertadamente es, también, rechazar toda forma de discriminación. Pensar acertadamente es un acto comunicante, con entendimiento, coparticipado. Se funda en la capacidad y el poder del diálogo. Es dialógico, y no polémica que funda la práctica docente crítica, que es un movimiento dialéctico entre el hacer, el pensar y el decir sobre el hacer.

La práctica docente espontánea produce un saber ingenuo, hecho de experiencia y al que le falta rigor metódico. Dicho pensar debe ser producido por el mismo educando/educador en comunicación con el educador/educando. Así, la curiosidad, fenómeno vital, se vuelve crítica.

El camino de la verdadera y permanente formación es reflexión sobre la propia práctica. Nos permite mejorar, asumir disponibilidad para el cambio (en cuanto a conocimientos y a emociones); asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia y enojo, porque es capaz de amar.

Asumirnos como sujetos no implica excluir a los otros. Asumo mi *yo* por la otredad del *no-yo*, del *tú*. La identidad cultural es fundamental en esta práctica. Al asumir el yo, el sujeto es incompatible con el adiestramiento pragmático o con el elitismo autoritario de los que se creen dueños de la verdad y el saber.

Autonomía es liberación, humanización, superar la cosificación; es esperanza de que el hombre puede transformar; es pasar al intento de ser más. Se logra a través de la pedagogía como práctica de la libertad, dialéctica, crítica, participativa, emancipadora, concienciadora. Es el

camino hacia la ciudadanía. Rompe esquemas centralizadores. Es parte de la verdadera naturaleza de la educación. Es un acto a ser realizado, y debemos prepararnos para ella y preparar a los jóvenes.

CONSIDERACIONES FINALES

Se asume, junto con Freire, que la educación es una posibilidad, y que en la escuela-universidad implica al sujeto social e histórico, la gestión democrática, el diálogo y la comunicación, la autonomía y la evaluación permanente del desempeño. Y que involucra el desarrollo de un proyecto político, pedagógico escolar, académico, sustentado en una utopía que moviliza para el futuro de una educación pública popular.

Para ello se asume, también, que recuperar la voz de Paulo Freire es abrirnos a la duda, la reflexión, la crítica, y con ello liberarnos de cualquier esencialismo. La educación emancipadora es popular, una acción cultural, de liberación y diálogo. Reinventarla es un desafío de nuestro tiempo para superar el adiestramiento técnico, científico y eficientista de la época. Los excluidos son los *gigantes sin voz* que pueden recuperar la palabra y el diálogo en los espacios educativos posibles. La escuela, la universidad y los institutos de formación no son los únicos espacios educativos y de formación posibles.

BIBLIOGRAFÍA

Freire, Paulo 1975 *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1997 *Pedagogía de la autonomía* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Freire, Paulo 2002 *Pedagogía de la esperanza* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Gadotti, Moacir 2003 "¿Por qué continuar leyendo a Freire?" en Gadotti, Moacir; Gomez, Margarita y Freire, Lutgardes (comps.) *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan* (Buenos Aires: CLACSO).

Marisa Fernández*

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LAS DIFERENCIAS DESDE LOS APORTES DE LA PROPUESTA DE PAULO FREIRE

INTRODUCCIÓN

Históricamente, prácticas sociales de exclusión, negación y aniquilamiento del otro diferente constituyeron identidades desde la deslegitimación y la negación. La escuela colaboró en ese proceso de reproducción de la deseada identidad común y, bajo el lema de la educación universal, promovió la eliminación de las diferencias, justificando clasificaciones y desvalorizando algunas identidades que no se adaptaban al modelo propuesto e impuesto.

Los argumentos sobre el respeto y la tolerancia a las diferencias esconden relaciones asimétricas y de exclusión desde "el prejuicio y la discriminación que no constituyen sólo un desvío o una patología individual o psicológica, sino que dependen de categorías y clasificaciones que están profundamente inscriptas en la historia y en el tejido social" (Silva, 1997: 71). En este sentido, las relaciones que se dan en la escuela no son naturales ni neutrales, sino que son producto de constantes negociaciones de significados. La escuela impone una "normalidad inte-

* Profesora en Ciencias de la Educación. Profesora Regular a cargo de la cátedra Pedagogía, Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue. Profesora Regular titular de Pedagogía, Instituto de Formación Docente Continua, Bariloche, Argentina.

gradora" (Sinisi, 1999: 189) de las diferencias, con imágenes altamente naturalizadas, y los alumnos ponen en juego variadas estrategias a fin de adecuar su imagen a las expectativas que circulan sobre ellos.

En las prácticas pedagógicas cotidianas, podemos distinguir al menos tres discursos en relación con las diferencias (Pérez de Lara, 1996), que remiten a distintos usos de las mismas. Uno de ellos, el discurso humanista de la igualdad, supone no cuestionar el modelo hegemónico cultural; más aún, la escuela funciona como transmisora de dicha hegemonía, y enuncia como obviedad la igualdad de todas las personas por el solo hecho de pertenencia a la especie humana, proponiendo, en consecuencia, la tolerancia de las diferencias. Otro discurso posible, denominado *de la diferencia*, se ubica en el otro extremo del péndulo, afirmando la necesidad de sustentarse en la diferencia y cuestionando la posibilidad de proporcionar, desde un sistema hegemónico, los mecanismos generadores de igualdad. El último de los discursos es el de la relación diferencia-semejanza, que coloca el acento en esa relación, subrayando su construcción desde el dominio y la afirmación de un término sobre otro. Este enfoque denuncia y asume que uno de esos polos ha ido ocupando el lugar de lo negado y lo excluido, construyéndose a sí mismo como subsidiario del otro polo o término, producido como dominante.

UNA HISTORIZACIÓN DE LAS DIFERENCIAS EN EL ÁMBITO ESCOLAR

El modelo fundacional del sistema educativo respondió a un mandato de homogeneización y eliminación de las diferencias que, apoyado en una fuerte tradición normalizadora y disciplinadora, promovió una obligada integración a la civilización representada por la escuela oficial y hegemónica.

Las diferencias fueron asociadas al déficit, a la desviación de la norma construida, generando sujetos estigmatizados (Goffman, 1995) y categorizados, etiquetamientos que los acompañaron más allá de la vida escolar. La preocupación se centró, como expresa Skliar (2005: 15), en los diferentes y no en las diferencias, en la obsesión por ese otro que interpela y al mismo tiempo, refleja mi identidad.

Asimismo, las diferencias fueron analizadas desde un determinismo biológico, como predeterminadas en la carga genética, indicando en consecuencia circuitos propios de escolarización y modalidades específicas de intervención, justificados en variadas y rígidas clasificaciones y rotulaciones. Desde este paradigma médico o biologicista, centrado en el binomio dicotómico salud-enfermedad, se generó la patologización de las diferencias, otorgándose al otro identidad de enfermo, siendo necesaria la corrección de su desviación a la norma. Por lo tanto, se construyó un sujeto diferente-deficiente, transformado en objeto a ser curado.

El proyecto de la modernidad creó, de este modo, a *el alumno* desde el deber ser; un alumno identificado con la normalidad, sobre el que se efectuaron prácticas pedagógicas que contribuyeron a su infantilización, asimilando la idea de niñez a la de alumno. Ese infante-alumno justificó la existencia de la educación y de la pedagogía. Se lo instaló en el lugar de la posibilidad en el futuro, pero que ahora no es; se fabricó su inferioridad, que podrá ser superada gracias a la acción pedagógica; y se pensó como alteridad despreciada, peligrosa, extraña (Skliar, 2005).

En los últimos tiempos, bajo discursos aparentemente progresistas, el argumento sobre las diferencias ha sido y es sutilmente reemplazado por el discurso de la diversidad, escondiendo renovadas políticas de homogeneización. Desde un posicionamiento ingenuo promotor de la igualdad, se continúan reduciendo las diferencias a características individuales naturalmente conformadas, dando lugar a prácticas pedagógicas que proclaman el respeto a la diversidad. Pero ¿quiénes son los diversos? ¿Quién define la diversidad? ¿Desde dónde lo hace? Los diversos son siempre los otros, definidos desde un modelo único y hegemónico, lo que implica jugar con las reglas del juego establecidas previamente por el grupo dominante.

Se torna necesario develar estos eufemismos y poner en tensión la arbitrariedad de las nominaciones, así como reconocer sus condiciones sociales de producción. En este sentido, la diversidad expresa cierta ambigüedad, apelando a la tolerancia de las diferencias. Como afirma Walzer (1998), ello supone cierta resignación frente a la inevitable existencia del otro y otorga una falsa neutralidad en esa relación.

LAS DIFERENCIAS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS

La diferencia en la escuela se padece y se sufre como una marca pesada. Se entiende a partir de generalizaciones que naturalizan y presuponen determinadas conductas y comportamientos, apoyados en prejuicios y estereotipos.

En ese espacio educativo, el otro se configura, como expresan Baudrillard y Guillaume (1994), a través de la reducción del otro radical al otro próximo, es decir, la amenaza necesita ser normalizada, ser convertida *en proximidad*.

Del mismo modo, la nominación del otro como diferente asigna una posición, de tal manera que sólo podrá ser lo que se define como deber ser. Es decir, se significa a alguien lo que es, y que debe conducirse consecuentemente a como se lo ha significado (Bourdieu, 1985).

De esta manera, en la institución educativa, las diferencias se inscriben en relaciones de poder y saber, instalando la clasificación de los estudiantes y ejerciendo mayor control y regulación de la alteridad

a través de la predicción de trayectorias escolares vinculadas con el fracaso escolar, atribuido a causas propias y naturales (Kaplan, 1997). Se construye una *biografía social e intelectual anticipada* (Frigerio, 1992); es decir, se predeterminan sus respuestas y se elaboran estrategias pedagógicas y actitudinales que responden exclusivamente a las expectativas de los docentes.

En el espacio escolar, "la relación nosotros-otros se (re)presenta como una relación entre colectivos irremediablemente opuestos" (Sinisi, 1999: 204). Las escenas diarias escolares, incluidas en el contexto actual de mercantilización de la vida cotidiana y destrucción del tejido social, se caracterizan por la afirmación de la rivalidad, la competitividad y la individualidad. La propuesta neoliberal, como señala Pablo Gentili (1996), expresa la doble dinámica que caracteriza a toda construcción hegemónica; por un lado, es un proyecto con estrategias políticas, económicas y jurídicas orientadas a encontrar una salida dominante a esa crisis; y por otro, expresa y sintetiza un proyecto de reforma ideológica vehiculizado mediante la construcción y difusión de un nuevo sentido común que brinda coherencia, sentido y legitimidad a las propuestas impulsadas. Concepciones sobre las diferencias se instalan en este nuevo sentido común desde la afirmación de que toda sociedad de hombres libres es inherentemente desigual; por lo tanto, el progreso desencadena movimientos, y esos movimientos presuponen diferencias, heterogeneidad, diversidad. Se proclama la naturaleza evolutiva del sistema como naturalmente selectiva, pues es el resultado de la puesta en práctica de acciones individuales, mecanismo que genera el progreso de algunos individuos, justificando diferencias absolutamente legítimas. De este modo, la desigualdad que origina el progreso resulta siempre justa. Desde este modelo neoliberal, la igualdad de oportunidades se refleja en el respeto a las normas competitivas y a las consecuencias que de ellas derivan. Así, la desigualdad denota competencias cognitivas genéticamente heredadas o ambientalmente determinadas, que tornan a algunos individuos biológicamente más competitivos que otros. La exclusión de algunos grupos sociales es simplemente el resultado de un ejercicio de libertad, en el que se ponen en juego las condiciones individuales para ocupar el lugar que se merece. Este proceso agudiza la lucha de todos contra todos, el "sálvese quien pueda" (Boron, 1999: 83), y justifica la exclusión social.

En este contexto, las prácticas pedagógicas cotidianas reproducen estas creencias y actitudes que naturalizan modos de ver y actuar constituyendo un sentido de la realidad. Sin embargo, y al mismo tiempo, pueden aportar a la transformación hacia sociedades más justas y democráticas. La reproducción resulta una categoría insuficiente para dar cuenta de todo lo que sucede cotidianamente en la escuela. En ella

podemos reconocer espacios de autonomía relativa desde los cuales son posibles movimientos de resistencia y procesos contrahegemónicos.

Abordar y asumir las diferencias en este escenario escolar sacude su transcurrir cotidiano, irrumpe la particular forma de desenvolvimiento diario, generando inseguridad e incertidumbre. Pero también puede resultar una "oportunidad" (Pérez Aguirre et al., 2002: 47), entendida no como hecho fijo y consolidado sino como tránsito que produce el paso de un estado a otro, promoviendo acciones instituyentes, fuerzas alternativas al modo de funcionamiento establecido.

PEDAGOGÍA DE LAS DIFERENCIAS Y APORTES DE LA PROPUESTA FREIREANA

Aún hoy perduran huellas del contrato fundacional de la escuela moderna, creadora de los límites y posibilidades de cada alumno en función de las capacidades intrínsecas para aprender. Los mandatos históricos atribuyen al docente un rol de transmisor, impregnados de un fuerte eficientismo, generando vínculos de dependencia con grupos de alumnos asignados y asumidos como homogéneos.

Uno de los argumentos heredados en educación y naturalizado, productor y estructurador de intervenciones docentes, es el de la incompletitud del alumno y su necesidad pedagógica de completamiento. Este argumento supone alguien que sabe y es más que otro que no sabe y no es. Pensar al otro como incompleto, carente de algo que le falta, engendra una violencia de completamiento. Los educadores nos obsesionamos por corregir la supuesta incompletitud del alumno, lo cual se relaciona con sentirnos, pensarnos y sabernos a nosotros mismos como completos. El alumno no está siendo, sino que será en un futuro gracias a nuestra acción pedagógica. Esta idea se complementa con la necesidad de control de ese alumno que es un no-saber, no-pensar, no-decir, y que por lo tanto debe estar sujeto a nosotros (Skliar, 2005: 10). Parece ser este el objetivo primordial de la educación, perpetuando su mandato fundante de supuesta igualación y homogeneización, suprimiendo las diferencias.

La propuesta de Paulo Freire, que remarca el carácter político y ético de la educación y su papel transformador, nos ofrece importantes aportes para pensar en una pedagogía de las diferencias.

Su educación emancipadora logra superar la relación narrativa, discursiva y disertadora, entre el educando y el educador. Convierte a la educación en un acto cognoscente en el que tanto el educador como el educando son sujetos cognoscentes mediatizados por el objeto cognoscible (Freire, 1985). Es una opción política que implica abandonar los prejuicios y otorgar otra nominación al sujeto alumno. El hombre es pensado como un ser histórico, que es y se sabe inacabado e inconcluso, un ser que está siendo en una realidad histórica también inacabada e inconclusa. "El

inacabamiento del ser o su inconclusión es propio de la experiencia vital. Donde hay vida, hay inacabamiento. Pero sólo entre hombres y mujeres el inacabamiento se tornó conciente" (Freire, 1997: 50).

Desde una relación dialógica, es decir, desde el encuentro entre los hombres, mediatizados por el mundo para pronunciarlo, la educación emancipadora favorece la reflexión sobre los hombres en sus relaciones con el mundo, poniendo en cuestión y problematizando la vida cotidiana del educando y el educador, lo que genera la inserción crítica en la realidad. Nos impulsa a deconstruir las improntas y mandatos históricos que atribuyen al docente sólo un rol de transmisor, generando vínculos de dependencia entre dos personas, una que sabe y da y otra que no sabe, por lo tanto sólo puede recibir y repetir.

Desde este posicionamiento, definimos la enseñanza como "intervención docente solidaria" (Pérez Aguirre et al., 2002: 87), como incitadora a la interrogación y aprovisionadora de criterios para la opción, más que como imposición. Supone la disponibilidad a tomar la causa del otro –en este caso, alumno– como propia y poder colocarnos en el lugar de ese otro. Tiene por objeto brindar apoyo, ayuda que favorece el tránsito de situaciones de dependencia hacia procesos de reflexión, planificación y acción autónomos. Esa autonomía es la capacidad de diálogo, de reflexión crítica para definir y sostener decisiones responsables, para hacerse cargo de la dirección de la propia conducta, coherentemente, con firmeza y flexibilidad; es poder elegir los caminos transitados, estableciendo encuentros con otros, hacia el crecimiento mutuo.

A través de la descentración y la confianza dirigida y otorgada al otro, promueve el reconocer y reconocerse en el otro, oponiéndose a la racionalidad monológica y recuperando la intersubjetividad. Educador y educando inician su liberación a través de la praxis, es decir, la reflexión más la acción de los hombres sobre el mundo para su transformación.

En el ámbito pedagógico, el *encuentro con el otro* abre un territorio de reflexión y toma de decisiones. Los recorridos escolares están condicionados por diversos factores, pero no determinados por ellos.

En las prácticas escolares cotidianas hay también, a menudo, oportunidades de construcción diferentes. Es posible habilitar trayectorias alternativas; y la propuesta de la pedagogía emancipadora, como forma de intervención en el mundo que promueve la concientización y se encuentra vinculada directamente con la esperanza y la utopía, resulta una interesante pista para construir prácticas pedagógicas cotidianas que trabajen con, desde y en las diferencias sin que se transformen en desigualdades, a partir de la unidad en la diversidad. Identificar las diferencias no en relación con un grupo, sino en función de las particularidades de los sujetos, promueve una pedagogía de las diferencias desde la cual el otro-alumno es considerado como legítimo otro (Maturana,

1994). Nos permite identificar prejuicios y obstáculos epistemológicos de la tarea pedagógica cotidiana. Nos demuestra que los otros-alumnos pueden aportar algo más que un mandato estereotipado. Constituye la posibilidad de construir sentidos diferentes a los naturalizados, guiados por la convicción de que la transformación es posible.

La educación para la humanización que propone Paulo Freire invita a dejar de estar siendo para otros, dejar de ser objeto y reconocer, reconocerse y reconocernos como sujetos protagonistas de la liberación. Nos vincula con la esperanza, no como espera contemplativa sino desde acciones y búsqueda constante de formas alternativas, de concreción del proyecto utópico.

Como sostiene Emir Sader (2006), vivimos en un mundo lleno de informaciones sin la capacidad de explicación, sin poder pensar dónde estamos, quiénes somos, por qué somos, cómo somos. Una educación que no sirva para descifrar la situación de los hombres en el mundo, una educación que no sirva para la desalienación, habrá servido para muy poco.

BIBLIOGRAFÍA

Baudrillard, Jean y Guillaume, Marc 1994 *Figuras de la alteridad* (México DF: Taurus).

Boron, Atilio 1999 "La sociedad civil después del diluvio neoliberal" en Sader, Emir y Gentili, Pablo (comps.) *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social* (Buenos Aires: CLACSO/Eudeba).

Bourdieu, Pierre 1985 *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos* (Madrid: Akal).

Freire, Paulo 1985 (1970) *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1997 *Pedagogía de la autonomía* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Frigerio, Graciela 1992 "Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en Argentina" en *Propuesta educativa* (Buenos Aires) Nº 6.

Gentili, Pablo 1996 "Mentiras que parecen verdades", Congreso Internacional de Educación: Educación, Crisis y Utopías, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, mimeo.

Goffman, Erwin 1995 *Estigma. La identidad deteriorada* (Buenos Aires: Amorrortu).

Kaplan, Carina 1997 *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica* (Buenos Aires: Miño y Dávila).

Maturana, Humberto 1994 *Emociones y lenguaje en educación y política* (Santiago de Chile: Hachette).

Pérez Aguirre, Ana et al. 2002 *Didáctica de las prácticas escolares cotidianas*. *Preguntas a compartir con docentes de todos los niveles* (Neuquén: Manuscritos).

Pérez de Lara, Nuria 1996 "Feminismo, multiculturalismo y educación especial" en *Cuadernos de Pedagogía* (Madrid) Nº 253, diciembre.

Sader, Emir 2006 "Conocimiento, poder y emancipación", Foro Mundial de Educación: Educación pública, inclusión y derechos humanos, Buenos Aires, mayo, en <http://www.forummundialdeeducacao.com.br>.

Silva, Tomaz Tadeu da 1997 "Descolonizar el currículum: estrategias de una pedagogía crítica" en Gentili, Pablo (comp.) C*ultura, política y currículo* (Buenos Aires: Losada).

Sinisi, Liliana 1999 "La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales: estigma, estereotipo y racialización" en Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel (comps.) *De eso no se habla, los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (Buenos Aires: Eudeba).

Skliar, Carlos 2005 "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad" en *La construcción social de la normalidad* (Buenos Aires: Novedades Educativas) Nº 59, junio.

Walzer, M. 1998 *Tratado sobre la tolerancia* (Barcelona: Paidós).

POSFÁCIO
PAULO FREIRE, TECENDO O AMANHÃ

ESSE LIVRO É RESULTADO de um esforço comum entre duas entidades –CLACSO e IPF– e um conjunto de educadoras e educadores que buscaram aprofundar a compreensão da leitura da obra de Paulo Freire. Como dizia ele, a escrita é o complemento da leitura. Por isso, o leitor deste livro teve a oportunidade de tomar conhecimento do que foi discutido e produzido nesse curso por professores e por alunos e alunas, num diálogo intertranscultural, possibilitado pela Internet.

Para mim, as melhores passagens das obras lidas de Paulo Freire são as que ele escreveu sobre o *sonho* e a *utopia*. Paulo Freire era um educador voltado para o futuro. Por isso, o melhor título que eu poderia dar a esse posfácio, no final deste livro, lembrando os dez anos de sua morte, só poderia ser este: "Paulo Freire, tecendo o amanhã". A leitura de Paulo Freire deveria começar sempre por essa porta de entrada de sua obra. Por isso, nesta mensagem final gostaria de recordar algumas passagens onde ele fala do amanhã sendo tecido pelo sonho e pela utopia.

–Como ele define a utopia?

–No livro *O educador: vida e morte*, organizado por Carlos Rodrigues Brandão (1982), há um artigo de Paulo Freire intitulado "Educação: o sonho possível", no qual ele define utopia. Ele afirma o seguinte:

> O sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos. O sonho possível tem a ver com os limites destes espaços e esses limites são históricos [...] A questão do sonho possível tem a ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora. A questão dos sonhos possíveis, repito, tem a ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópico no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos espoliadora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas.

Em todos os seus livros Paulo Freire nos fala alguma coisa sobre utopia e sonho. No livro *Pedagogia da tolerância* (2005) ele nos diz que o sonho dele é uma "sociedade menos feia, um sociedade em que seja possível amar e ser amado". Ele retoma o tema sempre acrescentando alguma idéia nova. No mesmo livro ele nos diz que "não é possível sonhar e realizar o sonho se não se comunga este sonho com as outras pessoas".

No seu livro *Pedagogia da indignação* (2000) ele tem algumas dessas passagens belíssimas que precisamos retomar:

> A desproblematização do futuro, numa compreensão mecanicista da história, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança.
>
> Sem sonho e sem utopia, sem denúncia e sem anúncio, só resta o treinamento técnico a que a educação é reduzida.
>
> O sonho de um mundo melhor nasce das entranhas do seu contrário. Por isso corremos o risco de tanto idealizarmos o mundo melhor, desgarrando-nos do nosso concreto, quanto de, demasiado "aderidos" ao mundo concreto, submergimo-nos no imobilismo fatalista.

Paulo nos fala ainda, nesse livro, de um *pensamento profético* como um pensamento utópico, um pensamento que "anuncia um mundo melhor"

sem a soberba e a arrogância de quem pretende determinar a história. Ao contrário, o pensamento profético implica:

> A denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso [...] Falando de como está sendo a realidade, denunciando-a, anuncia um mundo melhor [...] na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático [...] Contra qualquer tipo de fatalismo, o discurso profético insiste no direito que tem o ser humano de comparecer à História não apenas como seu objeto, mas também como sujeito.

Lembro ainda de umas passagens do seu livro *Política e educação* (2001) onde ele nos fala que não existe uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. Por isso, ela é sempre diretiva.

> A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade [...]
>
> Não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões por que pensamos desta ou daquela forma, os nossos sonhos, os sonhos por que brigamos, mas, ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos suas opções em oposição às nossas [...]
>
> Em história se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer. E uma das grandes tarefas políticas a ser cumprida se acha na perseguição constante de tornar possível amanhã o impossível de hoje somente quando, às vezes, se faz possível viabilizar alguns impossíveis de agora.

Como pudemos verificar neste curso, a força da obra de Paulo Freire não está só na sua teoria do conhecimento, mas em ter insistido na idéia de que é possível, urgente e necessário mudar a ordem das coisas. Ele não só convenceu tantas pessoas em tantas partes do mundo pelas suas teorias e práticas, mas também porque despertava nelas a capacidade de sonhar com uma realidade mais humana, menos feia e mais justa. Como legado ele nos deixou a utopia.

Moacir Gadotti
Diretor do Instituto Paulo Freire, São Paulo

Se terminó de imprimir en el mes de enero de 2008
en los talleres de Gráficas y Servicios SRL
Sta María del Buen Aire 347 (1277)
Primera edición, 1.500 ejemplares

Impreso en Argentina