

V Encuentro Internacional Fórum Paulo Freire
Sendas de Freire: opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo
paradigma de vida
Valencia, del 12 al 15 de Septiembre de 2006

Cartografías de viaje para un pensamiento irreverente.
Posibilidades de la pedagogía freireana para el desarrollo de una
teoría sociocultural del aprendizaje

Por: Eduardo Fernández Rodríguez. Facultad de Pedagogía. Universidad de Oviedo

Resumen

En este trabajo se intenta reflexionar acerca de las posibilidades de la metodología freireana para diseñar y desarrollar propuestas de formación en el ámbito de la educación formal e informal, la formación profesional o la formación ciudadana. En la primera parte, se explican las principales diferencias de la pedagogía de Freire, en lo que se refiere a su concepción respecto al aprendizaje, con otras teorías del aprendizaje, como son las teorías externalistas o las mediacionales. En la segunda parte, se trata de analizar la metodología no tanto en sus aspectos teórico – didácticos, sino en lo concerniente a las implicaciones históricas, subjetivas y educativas. Sólo entendiendo las relaciones que se establecen entre ambas esferas (la teórica – didáctica como la histórico – política) podemos realmente entender las posibilidades (aún no del todo pensadas) de la pedagogía conscientizadora para la consecución de una sociedad contra – hegemónica.

Abstract

In this work it is tried to reflect about the possibilities of the freireana methodology to design and to develop proposals of formation in the scope of the formal and informal education, the professional formation or the citizen formation. In the first part, the main differences of pedagogía of Freire are explained, in which it talks about to his conception with respect to the learning, with other theories of the learning, as they are the externalistas theories or the mediacionales. In the second part, one is to not as much analyze the methodology in his aspects theoretical - didactic, but as for the historical, subjective and educative implications. Only understanding the relations that settle down between both spheres (the theoretics - didactic as the historical one - political) we can really understand the possibilities (not yet absolutely thought) of pedagogía conscientizadora for the attainment of a society against - hegemonic.

Palabras claves

Pedagogía crítica, Teorías del aprendizaje, Teorías socioculturales, Investigación Participativa, Poscolonialismo, Subalternidad

Keywords

Critical Pedagogy, Theories of the learning, Sociocultural Theories, Participative Research, Poscolonialism, Subaltern Pedagogy, Paulo Freire

Dirección de contacto: Calle Aniceto Sela s/n Facultad de Pedagogía (despacho 238) 33005 Oviedo (Asturias)

Teléfono: 985103231

E – mail: clarineche@mixmail.com; efr75@hotmail.com

Área de investigación: Formación Profesional, Formación inicial de Profesionales de la Educación, Análisis Político del Discurso sobre la Formación Profesional, Investigación – Acción, Enseñanza freireana, Educación Popular, Teorías Postestructurales del currículum, Teoría literaria, alfabetización audiovisual, alfabetización de adultos

INTRODUCCIÓN

Creo que presentar a Freire hoy en estas líneas tiene como primera necesidad la de someter a revisión, pensar o reflexionar nuestro estar como educadoras y educadores sociales. Cada una de las cuestiones que aquí se

plantean deben ser entendidas como operaciones intelectuales que requieren de unos tiempos y que (espero) puedan transformarse en armas políticas, tanto por el deseo de que reaviven discursos acallados (la investigación participativa, la propuesta de alfabetización freireana, las metodologías dialécticas de educación popular, etc.) como por la necesidad de articular ideas dispersas que vienen tanto del campo de la intervención comunitaria como de la investigación social desarrollada por movimientos sociales contrahegemónicos.

¿Por qué Freire? Quizás por una necesidad sentida hace mucho tiempo de reescribir continuamente mi propia historia y la historia de nuestras colectividades. Quizás porque tengo la convicción de que la obra/propuesta de Freire es increíblemente una de las grandes desconocidas del panorama curricular en el estado español: muy prolijo en modas constructivistas, sumiso al vendaval de la enseñanza en competencias (por venir...próximamente en las carteleras de las guías académicas y propuestas docentes del mercado educativo), nostálgico de una escuela activa que siempre ha hecho buenas migas con el sistema capitalista, y con una gran desmemoria respecto a las limitaciones de la enseñanza racionalista y las pedagogías libertarias (la tiranía de los saberes científicos frente a los saberes populares, la idea de que poseído un saber ilustrado, cierto, verdadero, nos opondríamos al poder...último aviso para aquellos y aquellas que añoran la república: la república se hace hoy, se hace todos los días, en nuestros hogares, en nuestras relaciones, en nuestros ámbitos de trabajo...el nuevo orden se construye dentro del viejo...la república es un acto no un estado..el día que la tengamos pereceremos)

Les planteo, entonces, releer a Freire, no tanto para decir lo que ya dijo (que por cierto, no estaría mal) sino para situarlo, confrontarlo, traicionarlo, tratarlo sin ningún tipo de reverencia. No pretendo un compromiso esencialista con Paulo Freire, no quiero hacer una “capillita del abuelo Freire”. Pienso más bien que este espacio de diálogo que voy a establecer permite poner en entredicho algunos de los discursos que la Pedagogía Crítica aún mantiene, y para eso me voy a servir de una obra que, al menos en lo que a mí respecta, siempre se ha mantenido lejos de modas y etiquetas, Freire es para muchas hoy un “pensador activo y un activista reflexivo de los límites, un soñador de otras posibilidades de vida, un ser humano en la esperanza y no en la cínica resignación tan manida por discursos posmodernos de derecha o por académicos progresistas de “corto alcance”.

Creo que el pensamiento de Freire ha estado colonizado durante estos últimos años (se le mal usa para justificar propuestas de alfabetización pseudo – participativas, se le glosa hasta la náusea para legitimar que también quien le cita pertenece al “olimpio de la crítica”) pero las cosas están empezando a cambiar: feministas radicales, militantes sociales de base, movimientos por los derechos de la tierra, pensamientos indigenistas, etc., lo han recreado (y en buena medida, llevado a nuevas posibilidades de acción)...hoy muchos de esos grupos han dignificado con sus prácticas palabras que en Freire ocupaban un lugar central: política, sufrimiento, riesgo, coraje, sueño, amor, dignidad, esperanza, emancipación.

Una última cuestión, si como dice Alain Badiou *“fracasar es no interrumpir un estado dado de certidumbre”*, este artículo es una llamada a un pensamiento que ponga en entredicho nuestras certezas en educación social, nuestro pensamiento seguro y arrogante sobre lo que es el mundo, lo que necesita saber un profesional de la educación, espero que después de la lectura de este artículo no oiga cosas como las que (irresponsable e hipócritamente) tuve que oír en muchas ocasiones en torno a las propuestas de alfabetización radical: *“esto sirve para el Tercer Mundo”*, *“Freire ...el problema es que no tiene epistemología”*, *“es demasiado costoso llevarlo a cabo”*. Creo, por tanto, que mi intención (confesable) con estas líneas es poner en entredicho las seguridades con las que hacemos y pensamos nuestra práctica educativa...buena travesía.

FREIRE Y LAS TEORÍAS SOCIOCULTURALES DE LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA

Para comenzar, voy a señalar algunos alejamientos entre la enseñanza freireana y otras metodologías didácticas que, tanto desde un punto de vista teórico como metateórico, presentan grandes diferencias con la pedagogía de Paulo Freire.

Ruptura con las teorías externalistas de la comunicación didáctica y las metodologías didácticas asociadas con ellas

Las teorías externalistas conciben la comunicación didáctica como un proceso ciego de estímulos y respuestas, provocado y determinado por condiciones externas, ignorando la intervención mediadora de la conciencia – individuo. En lo que respecta a sus concepciones ontológicas dichas teorías consideran que el conocimiento, lo que debemos saber, lo que podemos llegar a ser se construye fuera del sujeto, con independencia del mismo.

Desde posiciones más conservadoras o de reproducción del status quo, la enseñanza basada en competencias plantearía que hay una cultura (la del mercado) que es la que conforma la conciencia. Por tanto, debemos socializar al educando en esta cultura empresarial que es flexible y cambiante según la marcha y necesidades del sistema económico. Tampoco la situación se nos vuelve más tranquilizadora desde una perspectiva más crítica. En esta línea nos encontraríamos con pedagogías de índole humanística, libertaria o antiautoritaria, que señalarían que hay una cultura crítica, emancipadora, de clase, no alienada ni cosificada por la razón instrumental, que debemos transmitir a fin de superar al ser humano de la falsa conciencia o la superstición. Para Freire este tipo de pedagogías desarrollan una educación bancaria, elitista, en la que el educador ya sabe a priori lo que tiene que enseñar. Desde la enseñanza humanista – libertaria o antiautoritaria la educación es una imposición o una donación¹ (1969: 107).

Ruptura con las teorías medicionales de la comunicación didáctica y las metodologías didácticas asociadas con ellas

Las teorías mediacionales consideran que en todo aprendizaje intervienen las características de la estructura interna de la mente. El aprendizaje sería un proceso de conocimiento en el que las condiciones externas actúan mediadas por las internas. Su preocupación fundamental es cómo se van construyendo las estructuras internas condicionadas por el medio externo. Desde un punto de vista ontológico nos encontraríamos con una perspectiva que entiende que la educación no es más que el proceso sistemático e intencional de desarrollar lo que ya está en la propia naturaleza del ser humano.

La enseñanza como cambio conceptual, el aprendizaje significativo, el constructivismo pedagógico, en una línea de reproducción social, no son más que formas de incorporar los productos culturales ya establecidos a partir del reconocimiento de que existen modos universales en que los seres humanos, desarrollamos nuestra concienciaⁱⁱ, realizamos nuestras lecturas del mundoⁱⁱⁱ.

Lejos de ser una educación liberadora al considerar al sujeto en los procesos de enseñanza – aprendizaje, la enseñanza constructivista constituye toda una suerte de pedagogías invisibles que enfatizan la autonomía del sujeto, su control en los procesos de enseñanza – aprendizaje, estableciéndose como un nuevo sistema de control, una nueva “tecnología del yo” (Foucault, 199) a través de la cual el neoliberalismo ha desplazado los procesos de gubernamentalización social del Estado a los propios individuos (Silva, 1999^a: 56 – 61)^{iv}.

Podríamos decir siguiendo a Gadotti (2001: 214) que Freire, al considerar la posibilidad y el derecho al cambio, al generar una enseñanza consciente de sus relaciones de y con el poder, se aleja de todos estos planteamientos constructivistas reproductores del sistema social y escasamente liberadores^v:

Si nos vamos hacia posiciones más críticas respecto al sistema social tampoco salimos de esa concepción individualista, no transformadora. Para la escuela moderna y la pedagogía asociada a ella, el sujeto debe participar en la construcción del conocimiento, la escuela debe favorecer su curiosidad y no dejar que el sistema social le corrompa. El problema de la pedagogía de la Escuela Nueva es que acaba siendo inmovilizadora, transferidora de contenidos considerados indispensables, y reproductora del sistema hegemónico^{vi}.

Por otro lado, los movimientos de escuelas democráticas, en su mayor parte, plantean la necesidad de recuperar el carácter democrático de la educación a través del ejercicio racional y científico en el desarrollo de los conocimientos^{vii}. En su deseo – inspirado en la filosofía pragmática de John Dewey o la teoría de la acción comunicativa del filósofo alemán Jürgen Habermas – de que las instituciones sociales recuperen un funcionamiento democrático, olvidan o ignoran que la democracia siempre es un movimiento nunca una posición estática (Serra, 1996: 27): “La democracia está siempre por hacerse, la democracia no es un estado sino un acto. La democracia en sí no

existe (...) lo que existe es el esfuerzo de los hombres por hacerla posible. Si la democracia es un esfuerzo, un acto, cuando lo abandonamos lo perdemos”.

Freire y las teorías socioculturales de la comunicación didáctica

Freire se aleja de todos estos planteamientos anteriormente citados, siendo un genuino representante de lo que se puede entender como teorías socioculturales de la comunicación didáctica (Cascante, 1998: 331). Las teorías socioculturales conciben la conciencia, la subjetividad no como reflejo de acontecimientos externos (sean los imperativos del mercado, la razón instrumental o la cultura moderna – humanista de los grandes pensadores) ni como un espejo de las estructuras internas que preexisten a los individuos. Para las teorías socioculturales nuestra subjetividad se forma en un proceso dialéctico, en el que los procesos identitarios sólo pueden ser entendidos como creados por estructuras sociales más amplias que los condicionan sin llegar a determinarlos.

Desde una concepción materialista dialéctica de la historia la pedagogía freiriana aboga por un cambio estructural del sistema (políticas macroeconómicas que favorezcan el trabajo de tiempo completo y el apoyo garantizado del sector público por las escuelas públicas, los derechos laborales globales, un desarrollo sostenible, la protección del ambiente y el crecimiento de movimientos populares en pro de los cambios sociales y económicos) todo ello a partir de percibir el presente como historia y como acción de los seres humanos sobre la realidad social.

La comunicación didáctica desde esta perspectiva entiende que, en los procesos de enseñanza – aprendizaje debemos considerar la división social de la cultura y de la conciencia, fruto de procesos de conformación hegemónicos, a fin de poder establecer metodologías de trabajo que no reproduzcan o privilegien el discurso, los conocimientos y estructuras sociales hegemónicas y totalitarias

Las metodologías didácticas relacionadas con la pedagogía sociopolítica de Paulo Freire asumen el carácter histórico de nuestras acciones, la creación de significados que unas veces reproducen la cultura dominante y, en otras ocasiones se resisten a ella, provocando nuevas formas culturales no hegemónicas. Pero a la vez, también entiende que las categorías culturales, los saberes que se nos presentan deben ponerse en cuestión, dada su vinculación con el sistema hegemónico. La educación debe ser, entonces, un “salir del sentido común” con el que percibimos tanto nuestros lenguajes y pensamientos como nuestras acciones, un poner permanentemente en entredicho tanto la cultura como nuestra subjetividad (Fernández, 2004: 4)

La metodología de educación conscientizadora de Freire, a mi juicio, puede consolidarse como un proyecto cultural transformador porque en lo que se refiere a las cuestiones didácticas (Fernández, 2003: 84): (i) se aleja del reduccionismo psicológico respecto a los procesos de e – a: la conciencia se forma a la luz de múltiples procesos que son explicados desde diferentes conocimientos, saberes y disciplinas; (ii) considera que la apropiación cultural,

la educación no es una mera selección de un stock cultural – ya definido previamente – en el que el individuo se debe sumergir. La pedagogía freireana se abre a un diálogo de saberes a partir del cual establecer procesos contrahegemónicos respecto a los regímenes de verdad establecidos^{viii}; (iii) entiende la acción de forma estratégica, de tal forma que desarrolla una conciencia reflexiva, un pensamiento que analice no sólo como hacemos las cosas, sino cómo pensamos que hacemos las cosas, nuestras propias “miradas” sobre la realidad. Elementos que deben ser considerados en el curso de nuestras acciones a fin de cuestionar si nuestras prácticas son reproductoras o no del sistema social, y en tal caso alterarlas, modificarlas o replantearlas; (iv) en definitiva, se aparta de esa concepción simplificadora de la comunicación que se articula en torno a tres elementos: emisor – mensaje – receptor^{ix}

ALGUNOS INTERROGANTES METATEÓRICOS EN LA PEDAGOGÍA FREIREANA

Crítica a la idea de “final de la historia”

Hay un rechazo de que estemos viviendo un “final de la historia”^x (esa idea de que la humanidad ya ha alcanzado una forma de sociedad que satisface sus anhelos más profundos y fundamentales – el bien ser y el bien estar – a saber: aquella que se basa en la democracia liberal y en la economía de libre mercado)

Sobre la linealidad de la historia: visión no progresista

Hay una oposición en reconocer en la historia un devenir lineal o “natural”. Contempla el desarrollo histórico como el producto del conflicto entre diseños hegemónicos y las historias locales (Mignolo, 2003). Todo proyecto histórico que se reconozca a sí mismo como teleológico (irremediable, natural, destinado) no es más que una ficción, un intento de silenciar, perjudicar, menospreciar o invisibilizar las historias de ciertos grupos sociales específicos, por parte de los relatos históricos dominantes

Falacia desarrollista del proceso de modernización

Para la pedagogía política de la educación popular la modernidad es un proceso irracional de violencia sobre el otro. Un proceso que nos muestra la cara oculta de esa supuesta “modernidad” a la que habría llegado el ser humano: el mundo periférico colonial, el indio sacrificado, la mujer oprimida, la infancia y la cultura popular, todos ellos son víctimas de un acto irracional^{xixii}

Un modelo de sociedad rizomática

La sociedad no se estructura en función de instancias últimas que organizan las luchas o los saberes. En el modelo de la educación problematizadora no hay centro ni origen (si bien hay un énfasis en los procesos de dominación estructural – económicos) sino, más bien, multitud de espacios sociales en los que se establecen procesos de dominación y de

control social (nuestros cuerpos sexuados, la cuestión de los medios de comunicación de masas y nuestros hábitos de consumo cultural, el control de los mass media, la degradación de los procesos democráticos, la feminización de la pobreza, etc.)

Un radicalismo crítico, progresista y posmodernamente de oposición

Los planteamientos de la pedagogía freireana suponen un radicalismo crítico, posmodernamente radical que supere, por un lado, los sectarismos basados en verdades universales y únicas y, por el otro, las acomodaciones “pragmáticas” a los hechos, como si éstos se hubieran vuelto inmutables. En este sentido, es conveniente distinguir lo que Freire llama prácticas posmodernas de izquierda y prácticas posmodernas de derecha (Freire, 1999: 189). Freire critica en ésta última su insistencia en una sociedad sin clases sociales, sin ideología, sin historia, un tiempo que suprimió sueños y utopías.

Revalorización de conocimientos y saberes populares

Los saberes populares, tradicionales, menores, etc., no se consideran en sí mismos saberes ingenuos, mistificadores o alienados, sino que se nos muestran como espacios privilegiados para ver cómo se organizan los individuos respecto al poder, si reproducen el sistema social o, por el contrario, lo transforman. Hay en la pedagogía política concientizadora una denuncia del epistemicidio de las formas alternativas, dominadas y subyugadas del conocimiento^{xiii}

Naturaleza no esencial del ser humano

Nuestra identidad se construye en función de una serie de discursos, de aparatos materiales, de dispositivos ópticos, que son siempre históricos y contextualizados. El individuo siempre es un efecto de las tecnologías de poder que no pueden ser reducidas a cuestiones estrictamente económicas (ampliando la cuestión de la dominación a las relaciones del yo con su sexualidad, a los dispositivos ópticos del saber con los cuales nombramos y explicamos la realidad de una manera, dejando otras formas de leer el mundo al margen, etc.)

Subjetividad en movimiento (“sujeto nómada”)

El proceso de subjetivación es un proceso de ensayo que, modificando los límites que nos sujetan, busca producir modos de existencia auténticos, reconstruirnos con otras experiencias, según otro tipo de delimitación

La subjetividad es trayecto, camino, fuga, posiciones que se van modificando en función de nuestras acciones/elecciones pero, siempre, según un marco de responsabilidad respecto a los poderes – saberes establecidos que promueven la injusticia y la alienación

No hay meta a la que llegar, promesa de redención final, no hay utopía de una sociedad liberada de la dominación. El ser humano debe buscar modos

de acción que se enfrenten permanentemente a poderes – saberes establecidos y totalitarios

Ruptura con la idea de una subjetividad revolucionaria subalterna

Hay en Freire una llamada de alarma respecto al proceso de subalternización gestado por el sistema – mundo moderno/colonial, el cual funcionaría de la siguiente manera: a) configura sujetos (sea de dominación o de resistencia) que, desde la perspectiva de la hegemonía, se sitúan en una posición residual o en la sombra; b) supone un intento de conciliar algunas de las demandas de la población a través de su inclusión dentro de las políticas hegemónicas; c) en definitiva, expresa la necesidad – por parte de las narrativas hegemónicas – de evitar que la conciencia subalterna se mueva en una posición de negatividad respecto a las narrativas maestras que han configurado el sistema – mundo moderno / colonial

Debemos revisar las políticas normativas basadas en la idea del multiculturalismo como reconocimiento de identidades preexistentes que debemos respetar y preservar. Al fijar sus objetivos en el reconocimiento de la individualidad, promueven unas políticas de reconocimiento de grupos sociales ajena a la necesidad de una reestructuración profunda de las relaciones de producción y a un mundo de desigualdades materiales exacerbadas en cuanto a la renta y la propiedad, en el acceso al trabajo asalariado, la educación, la asistencia sanitaria y el tiempo de ocio, en el consumo de calorías y la exposición a la toxicidad medioambiental, y como consecuencia, en las expectativas de vida y las tasas de enfermedad y mortalidad.

Retomando lo apuntado más arriba, la educación problematizadora apuesta por líneas de acción que, si bien reconocen la hibridación cultural, el diálogo entre voces particulares y hegemónicas, mantengan una posición de negatividad radical respecto a los metarrelatos que constituyen nuestra sociedad actual. El multiculturalismo revolucionario sólo es posible en el marco de la construcción de unas políticas de articulación entre los distintos grupos sociales que funcionarían como un espacio solidario de negatividades radicales o antagónicas^{xiv}

Una educación contrahegemónica^{xv}

El modelo de educación freireana entiende que la revolución social no comienza con la toma del poder, sino que el orden nuevo se gesta, en todas sus dimensiones, en el seno del viejo orden. La educación debe ser un intento de creación del nuevo orden dentro del viejo, un nuevo orden, que por su carácter indeterminado, no es más que un orden provisional

Educación problematizadora, deconstructiva, de ruptura con las voces autoritarias

El trabajo concientizador debe poner en entredicho los sistemas de comprensión con los que “miramos” la realidad. Pretende poner en juego, en el acto de educar, una serie de discursos que circulen, por lo que es en el diálogo entre las distintas “voces” cuando se van construyendo otros puntos de vista,

cuando nos decimos de otra manera, cuando nos juzgamos de forma diferente, etc. No hay alguien que detenta la verdad y alguien que estaría equivocado, alienado^{xvi}

Una educación conscientizadora^{xvii}

La educación conscientizadora desarrolla procesos conscientizadores con las siguientes intencionalidades:

- ubicar la realidad, el mundo, la cultura, etc., dentro de discursos que le den sentido, que le otorguen significado;
- establecer un conocimiento diferente (a partir de un trabajo reflexivo) respecto a la relación ser humano – mundo;
- facilitar prácticas educativas que habiliten sujetos, individual y socialmente, en orden a operar sobre su realidad, haciéndose presentes y activos en la lucha por recuperar la propia voz, la propia historia y el futuro

Una educación crítica que desmitifique el valor neutral, verdadero y universal del conocimiento

En la pedagogía política concientizadora hay una denuncia de la pseudoneutralidad de la práctica educativa (propia de la perspectiva neoliberal) reduciéndola a la transferencia de contenidos a los educandos a quienes no se exige que los comprendan para aprenderlos. Toda práctica educativa que vaya más allá, que evite la dicotomía lectura del mundo/lectura de la palabra, lectura del texto/lectura del contexto, pierde el aval de la pedagogía y se transforma en mera ideología, en palabra inadecuada para el momento actual, sin clases sociales, sin conflictos, sin sueños, sin utopías.

Una educación como posibilidad

La educación como posibilidad no es más que el imperativo moral de percibir en forma crítica, problematizadora las situaciones que nos rodean, descubriendo las posibilidades – cualesquiera sean los obstáculos – para la esperanza. Cualquier situación límite (la falta de participación en un barrio, las dificultades para que los miembros de un barrio puedan reflexionar sobre la situación que viven, el verticalismo en la toma de decisiones en un movimiento social o político, etc.) no debe ser percibida como una barrera, como un obstáculo insuperable, al que le adjudicamos todo el poder en la determinación del estado de las cosas. Antes al contrario, la situación límite puede percibirse en forma crítica, objetivarla como problema, convirtiéndose en un desafío para la superación^{xviii}

Sin embargo, dichas posibilidades – en tanto que indeterminadas o que escapan de lo calculado a priori – deben ser examinadas en función de los condicionantes sociohistóricos que, provisionalmente, funcionan como hegemónicos e impiden una educación liberadora. Esto nos lleva a formas de trabajo educativo que conciben la acción de forma estratégica (Cascante, 2002), en tanto que incorporan a las acciones que hacemos elementos de análisis que clarifiquen – en tanto que pretenden ser contrahegemónicos,

emancipadores – nuestros procesos de subjetivación insurgentes respecto a la sociedad neoliberal que hoy vivimos

ⁱ El problema de este tipo de enseñanzas es que a pesar de presentarse como propuestas a favor de las masas populares, acaban siendo elitistas ya que imponen su visión del mundo a los/as demás, inhabilitando su acción en la historia: “la cuestión que se plantea en la recreación de la educación, en la etapa de transición revolucionaria, no es sólo la de presentar a los educandos los contenidos programáticos de una manera competente, sino competentemente también, rehacer esos contenidos con la participación de las clases populares, superando igualmente el autoritarismo en el acto de ‘entregar’ los contenidos del educando” (Torres, 1988: 61)

ⁱⁱ Una de las fallas más profundas en el constructivismo se encuentra precisamente en aquello que es uno de sus axiomas fundamentales: el conocimiento del sujeto para tomarlo como punto de partida para la educación. Este axioma presenta una imposibilidad ontológica, ya que: “sólo podemos reconocer al otro como persona en la medida en que, en un sentido radical, él sigue siendo desconocido para nosotros: el reconocimiento, implica una ausencia de conocimiento. Un prójimo totalmente transparente y revelado ya no es una “persona”, ya no nos relacionamos con él como con otra persona: la intersubjetividad se basa en el hecho de que el otro es fenomenológicamente experimentado como “una incógnita”, como un abismo sin fondo que nunca podremos sondear” (Žižek, 1998: 259)

ⁱⁱⁱ Frente a esta concepción de constructivismo en sentido clásico existe lo que se llama constructivismo radical (Glaserfeld, Watzlawick, etc.). Esta teoría del conocimiento podemos resumirla en los siguientes aspectos: a) la actividad cognoscente es instrumental, no hay una representación “verdadera” de un mundo que existe independientemente del agente cognoscente, el acceso a la realidad tiene que ver con el mundo experiencial de quien conoce; b) ruptura con la idea de que el conocimiento es “verdadero” en el sentido de que se corresponde a una realidad objetiva, todo lo que se requiere del conocimiento es que sea viable, en el sentido que se acomode al mundo de la experiencia del que conoce; c) si todo conocimiento se deriva de la experiencia perceptual y conceptual, esto niega que los ‘otros’ y la ‘sociedad’ influyan sobre la construcción cognitiva individual; el problema es que estos otros y la sociedad que ‘existen’/constituyen para el ‘sujeto individual’ sólo en el grado en el que figuran en su experiencia individual

^{iv} No sólo el constructivismo se ha establecido como un nuevo sistema de control social sino que, hasta ahora, ha supuesto lo que el pedagogo brasileño Tomaz Tadeu da Silva (1999) denomina “última metanarrativa” en educación, el último gran discurso hegemónico que ha sido adoptado por las reformas curriculares de casi la mayoría de los países del mundo. Tadeu da Silva nos muestra que la subjetividad constructivista no es más que una criatura, un artefacto de las relaciones de poder neocapitalistas, en los que el control de la conducta ha pasado de instancias centrales (el estado) a instancias locales (nuestra subjetividad): “a pesar de toda la autonomía, la emancipación la libertad que el constructivismo promueve, en la medida en que éste no es consciente y no nos vuelve conscientes de la comprensión de esa forma psicológica de aprendizaje y de las relaciones de poder, en la medida en que no tenga un componente político, porque no es esa la pureza del constructivismo, hay un elemento muy sutil de control, que habla de autonomía, de autogobierno (Silva, 2000: 11).

^v El pedagogo argentino Estanislao Antelo incide en un punto, a mi juicio fundamental: las psico – didácticas constituyen no sólo la última gran metanarrativa en educación sino que hacen renegar a la escuela respecto de su papel de enseñar, a partir de una jerga psicológica que pretende clausurar la diferencia, el conflicto, lo que se sale del guión establecido: “La psico – didáctica muestra su obscuridad cuando frente al desconcierto, promete motivación; frente a la injusticia, contenidos innovadores; frente al abandono escolar, estrategias didácticas; frente a la deserción, respetar los saberes previos; frente a la repitencia, contenidos actitudinales y frente al hambre, el silencio infame de los aprendizajes significativos. Por el contrario, se trata de no ceder. Persistir, practicar el arte del continuar. No ceder en la enseñanza. No cederles, a los truhanes de turno, los nombres de la enseñanza. Apostar, aún a sabiendas, de que alguien pueda decirnos no” (2000: 170 – 171)

^{vi} Freire es claro en sus diferencias radicales con la Escuela Nueva: “Yo creo que la nueva escuela trajo efectivamente contribuciones muy importantes a nivel metodológico. La nueva escuela criticaba justamente la relación entre educadores y educandos desde el punto de vista del método y criticaba también el fraccionalismo de la escuela tradicional. Pero no traspasaba este límite de la crítica. Yo, a mi vez, critico todo lo que la nueva escuela criticaba a la escuela tradicional, pero yo critico también el modo de producción capitalista” (Torres, 1988: 71 – 72)

^{vii} Una de las críticas que freireanamente se le puede hacer a este movimiento es que mantiene una concepción elitista tanto en la organización de los procesos de e – a, como en los contenidos programáticos. Respecto a la primera cuestión las escuelas democráticas desarrollan una especie de “economía moral psicológica” (McLaren, 1998: 87) en la cual el ejercicio democrático se alcanza y sostiene a través de la ejecución de procedimientos formales (discusión racional y científica, búsqueda del mejor argumento, etc.). Mientras que, en los segundos, su actitud colonialista – al negar todos aquellos conocimientos que parten del sujeto, considerándolos reflejo de la alienación del sistema capitalista que ha vaciado los procesos de creación de sentido – así como su actitud realista – existen una serie de conocimientos, de discursos, de verdades que funcionan como “ventanas abiertas” a un mundo no deformado – acaba por considerar al educando como objeto de la historia, como sujeto sujetado por la racionalidad instrumental capitalista.

^{viii} Para Antelo (2000: 89 – 90) – y en una línea de inspiración claramente deleuzeana – la educación freireana podemos considerarla como: “un continuo diálogo con el conflicto, un momento en el que el otro pueda en algún momento decir no y producir la diferencia: un diálogo que no se produce en el terreno de las certezas, sino en el espacio que se da entre la insuficiencia y la ignorancia. Y no será el acceso a cierto conocimiento certero – hasta el momento no poseído – lo que posibilite dialogar con el conflicto. Se trata más que de conocerlo (además de conocerlo), de poder reconocerlo”

^{ix} Considero necesario que los procesos de enseñanza – aprendizaje para el desarrollo comunitario se abran a una interdisciplinariedad en la explicación de las relaciones entre la cultura social y la conciencia individual. La concientización, la transformación social debe estar mediada, es decir, informada, y sólo es posible si abrimos nuestros procesos de intervención a disciplinas como la sociología, la antropología, la semiótica, la lingüística, los estudios poscoloniales, los estudios culturales, la economía política, etc., todas ellas nos ayudan no sólo a ubicar (y ubicarnos) el mundo que vivimos, sino dan pistas acerca de las representaciones e identidades sociales que se están conformando en nuestras sociedades. Por lo tanto, es muy difícil establecer a priori qué formación debe recibir una educadora social para intervenir en nuestras realidades, a la vez que no podemos anticipar de una vez y para siempre cuáles son los discursos/conocimientos/saber hacer que las comunidades deben tener para impulsar un proceso transformador

^x Las tesis del final de la historia consideran que el futuro ya no se presenta como una posibilidad. El progreso es visto más como una amenaza que como una posibilidad de transformación social y emancipación del ser humano (sociedad posfuturista: el escenario futuro se presenta como tenebroso, incierto, apocalíptico: *Terminator*, *Blade Runner*, *Matrix*). El futuro, parece vacío, sin sentido.

No podemos imaginar un mundo mejor, el futuro se presenta como una distopía: todas las películas citadas serían evidencias de la dificultad de pensar que el futuro puede traernos algo bueno. En la profundización del análisis del final de la historia y su presencia en los medios de comunicación de masas puede ser interesante el análisis de Slavoj Žižek (2005) en torno a la película: "The Matrix: O las dos caras de la perversión", disponible en Internet en: www.cholonautas.edu.pe.

^{xii} El filósofo argentino Enrique Dussel nos ofrece una excelente síntesis de lo que puede considerarse como "mitos de la modernidad" y que están sobre la base de ese proyecto de violencia estructural y cultural de la mismidad (primero, el cristianismo; después, la civilización europea; más tarde, la idea de desarrollo y modernización; actualmente, la globalización neoliberal) sobre la alteridad: "1) La civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior (lo que significará sostener sin conciencia una posición ideológicamente eurocéntrica); 2) la superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral; 3) el camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa (es, de hecho, un desarrollo unilineal y a la europea, lo que determina, nuevamente sin conciencia alguna, la "falacia desarrollista"); 4) como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la tal modernización (la guerra justa colonial); 5) esta dominación produce víctimas (de muy variadas maneras), violencia que es interpretada como un acto inevitable, y con el sentido cuasi – ritual de sacrificio; el héroe civilizador inviste a sus mismas víctimas del carácter de ser holocaustos de un sacrificio salvador (el indio colonizado, el esclavo africano, la mujer, la destrucción ecológica de la tierra, etcétera); 6) Para el moderno, el bárbaro tiene una "culpa" (el oponerse al proceso civilizador) que permite a la "Modernidad" presentarse no sólo como inocente sino como "emancipadora" de esa "culpa" de sus propias víctimas; 7) por último, y por el carácter "civilizatorio" de la "Modernidad", se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios (los costos) de la "modernización" de los otros pueblos "atrasados" (inmaduros), de las otras razas esclavizables, del otro sexo por débil, etcétera" (Dussel 2003: 49)

^{xiii} El filósofo francés Michel Foucault entiende por conocimientos subyugados (2003): "todo un conjunto de conocimientos que han sido descalificados por ser inadecuados con respecto a sus fines o insuficientemente elaborados: conocimientos ingenuos, situados en los puestos inferiores de la jerarquía, por debajo del nivel preciso de cognición requerido de la cientificidad. Creo, así mismo, que es a través de la reemergencia de estos conocimientos de baja categoría, estos conocimientos no cualificados (tales como el del paciente psiquiátrico, la persona enferma o el doctor – paralelos tal como son con respecto a los conocimientos de la medicina – el delincuente, etc.), que constituyen lo que denominaré el saber popular, aunque está lejos de ser un conocimiento de sentido común general, sino que se trata, por el contrario, de un conocimiento particular, local, regional, un conocimiento diferencial incapaz de unanimidad y que debe sus fuerzas únicamente a la severidad a la que se le opone con todo lo que rodea; es decir, es mediante la reaparición de este conocimiento, de estos conocimientos populares locales, de estos conocimientos descalificados, como la crítica cumple su trabajo" (p. 82)

^{xiv} Este espacio solidario de negatividades radicales sólo puede ser realmente revolucionario si tenemos en cuenta varios presupuestos: a) las demandas de cada grupo social deben entenderse como formas particulares de resistencia a los discursos totalizadores o hegemónicos; b) cada una de estas demandas tiene en común con las demás su posición de crítica radical al discurso hegemónico; c) es en esta posición común de crítica a las narrativas hegemónicas la que las puede hacer constituir una cadena de equivalencias (o políticas de equivalencia contrahegemónica) en la que una de las posiciones particulares asume la representación de la generalidad (lo que propiamente constituye una posición hegemónica); d) evitar que la posición hegemónica hasta ese momento existente intente particularizar las diferencias separando una o algunas de las demandas de los grupos sociales del resto, rompiendo la cadena de equivalencias. Para profundizar en este tipo de análisis recomiendo la lectura de LACLAU, E. (2003): "Construyendo la universalidad", BUTLER, J., LACLAU, E., ŽIZEK, S.: *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. México D. F.: F.C.E., pp. 281 – 306.

^{xv} Considero importante rescatar el concepto de hegemonía del marxista italiano Antonio Gramsci. La hegemonía podemos considerarla como las formas con las que un poder gobernante gana el consentimiento de aquellos a los que gobierna (Eagleton, 2003: 218); se trata de la conquista de sentido por parte del sistema dominante a través del control de los procesos de producción, circulación y consumo de los bienes culturales (Trocenlo, 2002: 1) las prácticas culturales están atravesadas por las ideologías, vale decir, "concepciones del mundo" que se manifiestan en producciones discursivas y rituales, dispositivos (en sentido foucaultiano) orientadores del "estilo de vida" por la mediación del sentido común; 2) las prácticas ideológico-culturales no son por lo tanto, un epifenómeno "superestructural", sino una compleja estructuración de representaciones simbólicas que pasan a formar parte de la misma acción social; 3) las prácticas ideológico-culturales se dan su existencia material en aparatos de "socialización" como la escuela, pero también informales y/o "microsociales" "clubes, círculos, etc., 4) esos aparatos tienen la "función" social de conformar el espacio en el que los sujetos construyen su propia identidad y sus pautas de conducta., 5) las prácticas ideológico-culturales no constituyen un bloque homogéneo, sino un bloque histórico (definido por Gramsci como una "formación social con hegemonía") donde coexisten diferentes "concepciones del mundo" con distintos grados de elaboración. Esa coexistencia no es armónica, pero para que pueda hablarse de "bloque histórico" es necesario que haya dominación por una de ellas.; 6) las "concepciones del mundo" tampoco constituyen un todo homogéneo: las prácticas ideológico-culturales están "estratificadas", con distintos grados de complejidad y coherencia. Esto es particularmente cierto en el caso de las "clases populares", cuya cultura se presenta siempre altamente fragmentada y tiene un carácter ambivalente, justamente por estar sometida a la penetración de la cultura dominante. Por tanto, el concepto de hegemonía se liga a la siguiente pregunta: "¿Cómo se combate un poder que se ha convertido en el "sentido común" de todo un orden social, más que algo percibido como extraño y opresivo?" (Eagleton, 2003: 220)

^{xvi} A este respecto comenta Freire: "No hay cómo no repetir que enseñar no es la pura transferencia mecánica del perfil del contenido que el profesor hace al alumno, pasivo y dócil. Como tampoco hay cómo no repetir que partir del saber que tengan los educandos no significa quedarse girando en torno a ese saber. Partir significa ponerse en camino, irse, desplazarse de un punto a otro y no quedarse, permanecer. Jamás dije, como a veces insinúan o dicen que dije, que debemos girar fascinados en torno al saber de los educandos, como la mariposa alrededor de la luz" (Freire, 1999: 67)

^{xvii} Creo que la concientización que plantea Freire está muy lejos de la idea de presentar un conocimiento cierto, verdadero con el que representarnos el "verdadero ser de las cosas" (ideología como falsa conciencia), más bien pienso que nos remite a un posicionarnos de un modo diferente respecto al estado de las cosas, considerando siempre que esta toma de posición siempre es limitada, precaria, condicionada por el horizonte discursivo (político) en el que nos movemos (ideología como sutura). La

concientización siempre es contingente, nos habilita para tomar la voz, para pensar y hacer nuestra historia desde una posición (siempre particular) que ocupamos, no hay desvelamiento de algo pre – establecido.

^{xviii} Freire entiende el futuro no como algo que se pueda pre- ver, la historia y el futuro no se pueden adivinar pero sí creer que es posible que las cosas puedan ser de otro modo. Creer en las posibilidades a partir del papel de los sujetos, de la subjetividad en hacer la historia. La pedagogía crítica debe combinar, entonces, el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad. La posibilidad abre el futuro, lo habilita a ser algo diferente, nos devuelve un sentido distinto a nuestra práctica: el de que otra realidad es posible.

BIBLIOGRAFÍA

- ANTELO, E. (2000): “Clases perfectas, chicos conocidos y relaciones peligrosas. ¿Cómo abandonar la pedagogía “Ingalls”? o El chirriar de los poli – modales”, ANTELO, E. y. ABRAMOWSKI, ANA L.: *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*. Rosario: Homo Sapiens, pp. 79 – 94.
- ANTELO, E. (2000): “Conclusiones”, ANTELO, E. y. ABRAMOWSKI, ANA L.: *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*. Rosario: Homo Sapiens, pp.160 – 171.
- CALVO, A., CASCANTE, C. (1999): “Algunas cuestiones sobre la polémica currículum disciplinar o currículum integrado”, *Investigación en la escuela*, 37, pp. 99 – 108.
- CASCANTE, C. (1995): “Los ámbitos de decisión de la práctica educativa”, CASCANTE, C.: *Proyecto docente de Didáctica general*. Universidad de Oviedo, pp. 442 – 449.
- CASCANTE, C. (1998): “Significado y sentido de la obra de Paulo Freire”, *Conciencia social*, p. 329 – 333.
- CASCANTE, C. (2000): “Participación y cooperación en la universidad”, *Kikirikí*, 55/56, pp. 117 – 120.
- CASCANTE, C. (2002): “La comunicación didáctica y las nuevas tecnologías”, Comunicación presentada al *III Encuentro Iberoamericano de Economía Política* (Del 17 al 19 de julio de 2002. Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Sevilla)
- COLECTIVO IOE (2003): “Investigación – Acción Participativa: propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía”, disponible en Internet en www.acsur.org
- DUSSEL, E. (2003): “Europa, modernidad y eurocentrismo”, LANDER, E. (comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 11 – 40.
- EAGLETON, T. (2003): “La ideología y sus vicisitudes en el marxismo occidental”, ZIZEK, S. (comp.): *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: FCE, pp. 199 – 252.
- FERNÁNDEZ, E. (2003): “Los medios de comunicación de masas (MCM) en el desarrollo de unidades didácticas sobre temas sociales relevantes. Investigación – Acción desde una perspectiva postestructural”. Universidad de Oviedo.
- FERNÁNDEZ, E. (2004): “Análisis de los programas de intervención en educación escolar en función de sus relaciones con la modernidad”, Universidad de Oviedo. Manuscrito inédito.
- FOUCAULT, M. (1999): *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- FOUCAULT, M. (2003): *Hay que defender la sociedad*. Madrid: Akal.
- FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Madrid: Roure ediciones.
- FREIRE, P. (1999): *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- GADOTTI, M. (2001): “Pedagogía da terra: Ecopedagogia e educação sustentável”, TORRES, C.A. (comp.): *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.
- McLAREN, P. (1998): *Multiculturalismo revolucionario*. Pedagogías. México, D.F.: Siglo XXI.
- MIGNOLO, W. (2003): *Historias locales/Diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- MORIN, E. (1994): *El pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- NÚÑEZ HURTADO, C. (1986): *Educación para transformar. Transformar para educar*. México: IMDEC.
- NÚÑEZ HURTADO, C. (1999): “El cómo hacer de la educación popular”, *Diálogos. Revista de Educación y Formación de personas adultas*, vol. 19 – 20, pp. 99 – 106.
- SERRA, S. (1996): “Inédito viable y utopía”, CENTRO DE ESTUDIOS EN PEDAGOGÍA CRÍTICA Y AMSAFE: *Seminario: Paulo Freire y la crítica cultural*. Rosario: Laborde Ediciones/Bordes, pp. 21 – 30.
- SILVA, T. T. da (1999): “Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales”, *Archipiélago*, 38: 56 – 61.
- SILVA, T. T. da (2000): “Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales”, SILVA, T. T. da: *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*. Morón: M.C.E.P., pp. 9 – 14.
- TORRES NOVOA, C.A. (1978): *La praxis educativa de Paulo Freire*. México D.F.: Gernika.
- TORRES, R. M. (1988): *Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- TROCELLO, M.G. (2001): “Identidad colectiva: ¿esencia o discurso?. Una confusión peligrosa”, *Kairos*, 2, pp. 1 – 14.
- ZIZEK, S. (1998): *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI.