

Memoria y Modernidad Crítica de la Educación Latinoamericana (una lectura post-freiriana).

Jorge Osorio Vargas

El propósito de este trabajo es responder a la invitación de esta revista a pensar el sentido actual de la práctica de una educación emancipadora desde una inspiración freiriana. No pretendemos, entonces, realizar un análisis del pensamiento de Paulo Freire, sino abrir una puerta polémica a la reflexión educativa, desde los interrogantes que hoy nos planteamos los educadores latinoamericanos¹, especialmente acerca del carácter de nuestra modernidad y de las posibilidades de construir un juicio crítico común, que nos haga a la vez universales y diversos en esta época de incertidumbres.

1. Reflexión desde la historia: la memoria pedagógica freiriana.

El «ciclo moderno» de una educación emancipadora latinoamericana se inaugura con la experiencia y la producción intelectual de Paulo Freire². El Freire de los años sesenta constituye una metáfora viva del profundo cambio que experimentó el movimiento educativo en nuestro continente. En torno al pensamiento freiriano se articularon, desde entonces, prácticas, sueños e ideas que paulatinamente constituyeron el campo de la identidad cultural y política de la «educación liberadora».

Esta educación se nutrió de las experiencias de los movimientos populares que, con una fuerte carga ideológica y política transformadora, se desarrollaban en la mayoría de los países del continente, como expresión del contradictorio proceso de modernización que se vivía. La «educación popular»

¹ Una visión global de este debate se obtiene en: TABORA, Rocío (1994): «Educación y Política en América Latina: tensiones y afirmaciones emergentes para una refundamentación de la Educación Popular», Papeles del CEAAL N° 7, Santiago; OSORIO, Jorge (1996): «Hacia un balance de la refundamentación de la Educación Popular», Aportes N° 46, CEAAL-Dimensión Educativa, Santa Fe de Bogotá; CEAAL (1997): «Poder y Esperanza: Los desafíos políticos y pedagógicos de la Educación Popular en América Latina», Santiago; MEJIA, Marco Raúl (1996) «Reconstruyendo la Transformación Social. Movimientos Sociales y Educación Popular», Magisterio, Santa Fe de Bogotá.

² Ver, GADOTTI, M (1996) «Paulo Freire, una Bibliografía», Sao Paulo. Cortez Editores; GAJARDO, M (1991): «La Concientización en América Latina: una revisión crítica», Páztcuaro, CREFAL; JARA, O. (1998): «Paulo Freire, Filósofo de la Transformación de la Historia; San Jorge. ALFORJA.

y su «pedagogía del oprimido» dieron sustento cultural y ético a estas movilizaciones populares e impulsaron una aproximación a una teoría crítica del capitalismo modernizador³.

Las exigencias políticas y materiales de las luchas de los movimientos populares en este ciclo fundacional de la educación popular y las disputas ideológicas que se desarrollaban en el campo de la izquierda latinoamericana, llevaron a que las matrices intelectuales de los educadores populares se orientaran hacia las corrientes radicales, tanto de la teología de la liberación como del propio análisis marxista sea en su versión althusseriana o bien en la versión maoísta.

Es importante indicar que desde este ciclo «moderno» o fundacional la educación popular ha tenido una fuerte manifestación intelectual. Quizás éste sea uno de sus principales atributos: establecerse como una práctica reflexiva. Sin dudas, Freire tiene una influencia decisiva en esta orientación, pues su producción pedagógica valoraba la capacidad de sistematizar los aprendizajes, a través de la investigación participativa, lo que hacía del educador un intelectual activo y dialogante con la cultura popular.

No obstante, este proceso temprano de constitución intelectual de la educación popular no ha sido homogéneo, sino plural, diverso y contradictorio. No ha existido una visión política de la educación popular. Más bien ella se ha establecido históricamente como un campo polémico. El mismo Freire desarrolló un tipo de práctica pedagógica que no aspiraba a elaborar certidumbres cerradas sino mapas intelectuales y políticos abiertos a la recreación constante. Este fue un factor clave para explicar que la educación popular desarrolla una capacidad dinámica y permanente de autocrítica⁴. Tal como se manifiesta en algunos de los últimos textos de Freire (Por ejemplo, en *Pedagogía de la Esperanza* y *Cartas a Cristina*) la reconstrucción crítica de la educación emancipadora se hizo a una escala hermenéutica, fijando, en cada situación, los horizontes de sentido de sus actuaciones, relativizando el objetivismo, y abriendo campo a la reconstrucción de una memoria pedagógica crítica que posibilitare la comprensión de una construcción plural de fines, estrategias y orientaciones éticas y políticas.

Un segundo ciclo de la educación popular se inició con la experiencia de la revolución sandinista, el desarrollo de los movimientos democráticos en América del Sur y la emergencia de nuevos movimientos sociales (movimientos de mujeres, de derechos humanos, economía popular) en la década de los años ochenta. El potencial crítico de la educación popular en este período se alimentó preferentemente de la reivindicación de los valores propios

³ Una presentación de este itinerario en, FREIRE, P. (1993): *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*, México. Siglo XXI; (1994): «cartas a Cristina», Río de Janeiro. Paz e Terra 4 Ver TABORA (nota 1).

⁴ Ver TABORA (nota 1).

de la modernidad: la emancipación, la democracia, la justicia social y la igualdad. En este contexto, la educación popular puso de relieve la oportunidad del cambio revolucionario, la necesidad de construir sujetos colectivos para la edificación de una sociedad no-capitalista y la necesidad de abrir la política hacia el análisis de la cultura y de las discriminaciones de la vida cotidiana.

Consecuencia de este proceso de los años ochenta fue el reconocimiento colectivo de la necesidad de manejar nuevos referentes teóricos para entender los procesos políticos en que se desarrollaba la educación popular. De este modo emerge en los debates y en los espacios de formación de los educadores populares la consideración del pensamiento de Gramsci, especialmente en la producción de los educadores-intelectuales del Cono Sur⁵. A partir de esta nueva influencia, la educación popular se define como «política cultural», esto es no sólo como una «metodología» de afirmación y fortalecimiento de la expresión orgánica de los sectores populares, sino como una educación capaz de dar sentido a la construcción de un orden social y ético alternativo, lo que le impone plantearse los temas de la cultura, de las instituciones y del derecho, que habían estado ausente en el análisis marxista «instrumental» de la izquierda latinoamericana en los años anteriores⁶.

La recepción del pensamiento de Gramsci entre nosotros permitió entender mejor la inicial ruptura de Freire con la educación de adultos desarrollista: la nueva tesis sostenía que la educación popular, en cuanto proyecto de transformación política y de fortalecimiento de sujetos colectivos, no debía reducirse a manejar los conflictos en el marco -de comunidades desarticuladas entre sí, sino politizar lo comunitario, articular lo «micro» y lo «macro», plantearse la crítica de los modelos de desarrollo vigentes y construir movimientos y redes de acción para el ejercicio de un poder social efectivo.

Paulatinamente, la educación popular adoptó conceptos pertinentes para entender que los poderes funcionan no sólo troncalmente, sino que están ramificados en toda la sociedad y en la cultura (Foucault comienza a debatirse por la vía de los primeros encuentros feministas convocados por educadoras populares). El mundo de la vida cotidiana emerge como un espacio temático clave en nuestro pensamiento pedagógico. Lo «emancipador» se amplía al mundo privado, y se desarrollan nuevas metodologías de investigación cualitativa, de recuperación de las «historias de vida», historia oral, recuperación de las tecnologías campesinas e indígenas y del saber popular. El tema del poder remitió a la cuestión de los saberes, a la necesidad de darle sustento pedagógico a los procesos de negociación cultural (lo plantea Freire, en su *Pedagogía de la Pregunta*⁷) y asumir críticamente las

⁵ En esta producción destacan GARCIA-HUIDOBRO J. MARTINIC.S, GARCÉS M, GONZALO DE LA MAZA, VIO GROSSI F. Ver una síntesis de estos planteamientos en OSORIO, J (1987): 'La Educación Popular en América Latina', Lima. Nuevos Cuadernos N° 13, CELATS.

⁶ Varios Autores (1989): «Desde Adentro: La Educación Popular vista por sus practicantes», Santiago.CEAL.

⁷ FREIRE, P y FAUNDEZ, A, (1986) «Por una Pedagogía de la Pregunta», Buenos Aires.

asimetrías entre el poder saber de los educadores y el mundo-vida de los movimientos y organizaciones populares⁸

Podemos decir que desde principios de los años noventa comienza un nuevo ciclo de la educación popular, que, paradójicamente, vuelve a retomar la primera utopía freiriana: la educación emancipadora como posibilidad de construir la comunicabilidad humana, como una pedagogía del conflicto, del diálogo cultural y de construcción de poderes transformadores surgidos desde los movimientos sociales y ciudadanos. Este ciclo es un sedimento vivo de las autocriticas de los anteriores momentos: estamos ante un «desmontaje», una desconstrucción, de las «síntesis definitivas», de las narrativas cerradas, de los proyectos sin alteridad crítica, de los enfoques unilaterales del cambio. La comunicabilidad como metáfora freiriana nos abre al mundo plural e híbrido de los sujetos, invita a construir alianzas entre movimientos diversos articulados por una visión crítica de la realidad y a la constitución de redes de actores sociales dispuestos a pensar en un «otro» distinto al pensamiento neoliberal. Siguiendo esta formulación, podemos señalar que esta educación popular de inspiración freiriana se constituye potenciando la creación de mapas de posibilidades y de actuación para los sujetos, cursos de acción para que estos, desde espacios locales y particulares, fuesen capaces de construir alteridades valóricas y nuevas formas de hacer política global.

El campo epistemológico -el campo del saber, de la comunicación necesaria y de los modos más adecuados para Llegar a saber- se transforma en el gran tema de la educación popular⁹, en la medida que la capacidad emancipadora de la educación se juzga como poder de construir saber productivo -una frónesis ético-política capaz de articular juicio crítico, capacidad interpretativa y deliberativa, visión de integralidad y formación de la responsabilidad social y ciudadana de los sujetos. La educación se define como:

- Construcción de sentidos y posibilidades de un pensamiento crítico (fuente hermenéutica).
- Constitución de sujetos actuando en diversos espacios y movimientos (fuente crítica).
- Ruptura del claustro del pensamiento único y reinención del poder ciudadano (fuente ciudadanista).

⁸ OSORIO, J (1989): «Polémica y Afirmación de la Educación Popular en América Latina», en OSORIO J y WEINSTEIN L (1989): 'La Fuerza del Arco Iris», Santiago. CEAAL.

⁹ Ver TABORA (nota 1).

2. Posibilidades de una modernidad crítica en la educación (dilemas post-freirianos).

A partir de las afirmaciones anteriores queremos plantear una educación para la modernidad crítica como una relectura del universalismo ilustrado y de la razón instrumental moderna, señalando un horizonte crítico-hermenéutico, donde las competencias de la educación se relacionan principalmente con requerimientos culturales y epistemológicos. Esto lo señalamos en una hora donde se pone comúnmente de relieve la importancia de la educación sólo como competencia técnica.

Proponemos un modo de pensar la educación que, valorando las corrientes modernas de transformación educativa, señale sentidos críticos, y más que «verdades» presenten dilemas, tales como:

- construir sentidos y lenguajes posibles vis a vis programas técnicos cerrados en sus propias certidumbres;
- promover experiencias nuevas y la reconstrucción permanente de las bases metodológicas del pensamiento que las sustentan vis a vis estrategias estandarizadas;
- alentar el pensamiento de los educadores en cuanto prácticos reflexivos vis a vis una educación reducida a la lógica inexpugnable del gerencialismo;
- entender la calidad de la educación como una apertura a la complejidad y a la globalidad de las relaciones humanas vis a vis un enfoque educativo restringido al de testeo y la medición de la productividad.

Para nosotros el debate pedagógico no es principalmente una cuestión disciplinaria sino ética, que plantea bases abiertas para establecer proyectos educativos comprensivos e integradores de las diversas dimensiones del ser humano. Por ello, la condición crucial del debate pedagógico es construir la comunicabilidad¹⁰, la participación, el diálogo, la educación como una «esfera pública»

Es preciso desarrollar una pedagogía conversacional, construida y recontextualizada permanentemente, a través de la presentación de dilemas y encrucijadas, polémica e inspiradora de la acción interpretativa de los sujetos. Podemos decir que este proyecto de reflexión significa buscar una «conectividad» entre los enfoques pedagógicos hermenéuticos y los enfoques críticos que permita sacar a la pedagogía de «la cárcel de la enseñanza y devolverla al aprendizaje y a los contextos de acción, es decir reconstituirla como teoría de las relaciones sociales del saber y del conocimiento y eje de

¹⁰ «Yo no creo -dice Giroux- que la pedagogía sea una disciplina: por el contrario, durante estos últimos años he sostenido que la pedagogía se refiere a la creación de una esfera pública, que reúne a la gente en sitios diversos para hablar, intercambiar información, escuchar, sentir sus deseos»: GIROUX, H (1996) 'Placeres Inquietantes», Barcelona, Paidós. p. 12

la cultura, en un contexto global¹¹

Plantear la pedagogía como una reflexión teórica, constituida como esfera pública, donde participan los actores de los procesos educativos, significa reconocer al educador(a) como sujeto de acciones transformadoras, como un profesional reflexivo, generador de un saber instrumental y argumental a la vez, es decir poseedor tanto de un sentido práctico como de un sentido de totalidad, asentado en los conocimientos locales y también en los universales». ¹²

Una educación para una modernidad crítica supone ciertamente la revisión de la modernidad ilustrada. Como sostiene Wilfred Carr, gran parte de nuestro pensamiento estratégico sobre el papel de la educación en el desarrollo de las sociedades democráticas ha **sido inspirado y promovido por** las ideas ilustradas de ¹³ emancipación, autonomía, razón y derechos humanos¹⁴. Inclusive nuestro proyecto de reflexión post-freiriano se genera a partir de la certidumbre de que es posible seguir expandiendo las libertades y desarrollando el valor de lo humano a través de procesos de emancipación. Y esta dirección es convergente con otra certidumbre: la que señala que la emancipación humana está relacionada con el desarrollo de la autonomía racional y con el goce de los derechos humanos como fundamento de la vida democrática. Sin embargo, el reconocimiento de estas creencias no implica necesariamente adherir a la idea ilustrada de sociedad democrática sólo justificada y gobernada por las capacidades del pensamiento racional. Nuestra idea de modernidad crítica se sustenta en una reconceptualización de la relación entre educación, autonomía y política, que cuestiona los contenidos restrictivos de toda versión fundamentalista de la ilustración¹⁵. Es preciso también pensar la educación para la emancipación desde las posibilidades de la comunicabilidad humana, la producción de deseos y la expresividad de los cuerpos; tomar distancia de las narrativas ilustradas totalizantes, que reducen a «su» razón, la complejidad, especificidad y contingencia del ser humano, al tiempo que presenta su propio discurso como incuestionable. Globalmente lo que está en juego en este dilema es una crítica a todos los principios que, debido a su pretensión de estatuto y racionalidad universales, niegan la multidimensionalidad de la acción humana decidiendo de antemano cómo se constituyen y cómo se han de ubicar todos los sujetos en la sociedad¹⁶.

¹¹ «OSORIO, J. (1993) «¿Qué Pedagogía Crítica?», Santiago? La Piragua N°7. CEAAL.

¹² MEJIA, M (1995). "Educación y Escuela en el Fin del Siglo". Santa Fe de Bogotá. CINEP.

¹³ Esta pedagogía comprensiva-analítica podríamos presentarla desde la metáfora cuántica, que reconoce que no hay una sola historia, sino una familia de historias posibles, que pueden ser semejantes en escalas muy grandes, pero que diferirán de manera considerable en escalas normales y cotidianas, HAWKING, S. (1995): «Agujeros Negros y Pequeños Universos», Buenos Aires. Planeta.

¹⁴ CARR, W. (1996): «Educación y Democracia: Ante el desafío post-moderno», en Varios Autores (1996): «Volver a Pensar en la Educación», Madrid, Morata, vol. 1, p.97.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ GIROUX, H, nota 10, p. 102.

A nuestro entender, el programa post-freiriano de la educación deberá transitar por las siguientes coordenadas:

- como proceso de producción de identidades con relación a sistemas de poder, redes sociales e intercambio de saberes.
- construyendo una visión política que forme parte de una plataforma para revitalizar la vida pública democrática.
- nutriéndose de una teoría ética que dé sentido a las circunstancias del sujeto y a sus prácticas sociales en redes de poder.
- estableciéndose como una pedagogía de la diferencia a través de la cual la «identidad» es un lugar de la crítica de la historicidad del sujeto y de sus complejas posiciones.
- desarrollando relatos sobre la constitución de los sujetos y de la forma pública de manifestar su pluralidad.
- desarrollando narrativas a construir desde lo contingente, lo cotidiano y lo histórico. Para esto, se debe romper los límites disciplinares del saber educativo y crear nuevas esferas para producir conocimientos
- reformulando el concepto ilustrado de razón, distanciándose de formas totalizadoras de razón que estén más allá de la crítica. La pedagogía postfreiriana es un registro de nuevas posiciones subjetivas vis a vis el esencialismo de la razón ilustrada.
- desarrollando formas de actuación en los contextos locales y bajo formas de poder diferenciadas, sin embargo, combinando el concepto de diferencia con la insistencia de la primacía de lo político y de las redes particulares de organización del poder.
- fortaleciendo identidades constituidas de narrativas múltiples y haciendo más compleja la diferencia, en la medida que ampliamos la red de análisis de los tejidos del poder.