

Paradojas del proceso educativo

"Mecanismo de opresión y control social o instrumento para la libertad y la emancipación? : La repuesta de Paulo Freire

Autor:

Santos, Jorge Alejandro

Tutor:

Cullen, Carlos A.

2007

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación.

Grado

TESIS
12-9-9

Tesis 12.9.9

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS	
Nº 832.814	TESIS
21 FEB 2007	DE
Agr.	ENTRADAS

“A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos.

Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós.

Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo le ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición, entre los indios del noroeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia.

Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su propia arcilla.”

Eduardo Galeano, **Ventana sobre la memoria**
“Las palabras andantes”

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

TESIS
12-9-9

TESIS DE LICENCIATURA:

TITULO:

**PARADOJAS DEL PROCESO EDUCATIVO: ¿MECANISMO
DE OPRESIÓN Y CONTROL SOCIAL O INSTRUMENTO
PARA LA LIBERTAD Y LA EMANCIPACIÓN? LA
RESPUESTA DE PAULO FREIRE.**

DIRECTOR DE TESIS: Profesor Carlos Cullen.

Jorge Alejandro Santos

TE: 4864-2627

e-mail: jorgesantos65@hotmail.com

Febrero de 2007

INDICE

Indice	1
Introducción	3

PRIMERA PARTE

I.- Paradojas del proceso educativo: ¿Mecanismo de opresión y control social o instrumento para la libertad y la emancipación?.	6
<i>I.1.- El sentido de la palabra educación</i>	7
II.-EL DISCURSO APOLOGÉTICO	9
II.1.- La educación y el proyecto moderno:	9
II.2.- Conceptos fundamentales del pensamiento moderno:	10
<i>II.2.1.- Sujeto-razón:</i>	10
<i>II.2.2.- El individuo:</i>	12
<i>II.2.3.-La libertad entendida como autonomía</i>	13
<i>II.2.4.- El Estado:</i>	15
II.3.- La educación e Ilustración	16
<i>II.3.1.-El rol de la educación en la utopía Ilustrada</i>	16
<i>II.3.2.- El discurso pedagógico de Kant:</i>	18
<i>II.3.3.- Kant educación y libertad:</i>	20
II.4.- Vigencia del discurso Ilustrado:	21
<i>II.4.1.-El pensamiento Ilustrado y el sistema educativo argentino:</i>	22
II.5.- A modo de conclusión:	23
III.- EL DISCURSO CRÍTICO	25
III.1.- Foucault y el pensamiento de la sospecha:	25
<i>III.1.1.-Nietzsche, Freud y Marx, la posibilidad de interpretar:</i>	25
<i>III.1.2.- Foucault y la educación</i>	28
III.2.- La deconstrucción y reinterpretación de los conceptos modernos:	30
<i>III.2.1.- El sujeto:</i>	30
<i>III.2.1.1.- La construcción del sujeto: Las relaciones entre poder y saber:</i>	30
<i>III.2.1.2.- La subjetividad en las sociedades modernas:</i>	33

<i>III.2.2.- El estado:</i>	35
<i>III.2.2.- La razón:</i>	37
<i>III.2.3.- El individuo:</i>	38
<i>III.2.4.- La libertad:</i>	38
<i>III.2.6.- Verdad, conocimiento y libertad</i>	32
III.4.- A modo de conclusión:	45

SEGUNDA PARTE

I.- QUIEN ES PAULO FREIRE: VIDA, OBRA Y PENSAMIENTO	48
I.1.- Su vida:	48
I.2.- Su obra:.....	53
<i>I.2.1.- La complejidad de su obra y su pensamiento:</i>	53
<i>I.2.2.-Etapas de reflexión:</i>	56
I.3.-El núcleo de su pensamiento:.....	59
<i>I.3.1- La politicidad de la educación:</i>	60
<i>I.3.1.1.- La relación política educador-educando:</i>	61
<i>I.3.1.2.- El contenido del conocimiento que se trasmite:</i>	63
<i>I.3.2.- La educación dialógica:</i>	63
<i>I.3.3.- Partir del contextos de los educandos:</i>	64
II.-LA RESPUESTA DE PAULO FREIRE :	68
II.1.- Entre el discurso de la libertad y la denuncia de la opresión, Como entiende Freire el proceso educativo:.....	68
II.2.- Deconstruyendo la pedagogía del opresor:.....	71
II.2.1.- Los sujetos educativos deconstruidos:.....	72
II.2.2.- Deconstrucción-reconstrucción de los sujetos educativos:.....	74
II.2.2.3.- La deconstrucción-reconstrucción del saber:.....	77
II.2.4.- Pedagogía del oprimido: la educación dialógica, un instrumento para la libertad...80	
III.-CONCLUSIONES	88
Bibliografía.....	91

INTRODUCCION

El problema a tratar en este trabajo puede expresarse en forma de paradoja, de interrogante sin aparente respuesta. Hay quienes sostienen desde posturas progresistas que solo a través de la educación los individuos podrán ser realmente libres, y otros, desde posturas que también se dicen izquierda, denuncian que el sistema educativo tiene como finalidad formar individuos dóciles para la obediencia. Esta es la paradoja que intentaré trabajar en lo que sigue: el proceso educativo: ¿Mecanismo de opresión y control social o instrumento para la libertad y la emancipación?

El trabajo esta dividido en dos partes, en la primera plantearé en términos filosóficos la paradoja señalada, expondré los núcleos conceptuales de lo que llamaré por un lado el discurso apologético y por otro el discurso crítico de la educación. La exposición tendrá una función retórica, establecer claramente dos posturas, marcando diferencias y contrastes entre posiciones opuestas con el fin de preparar el terreno para la segunda parte del trabajo.¹

El discurso que reivindica el valor de la educación estará representado por el pensamiento ilustrado basándonos fundamentalmente en Imanuel Kant, ya que, en la mayoría, sino en todos los planteos que reivindican el valor de la educación como instrumentos para la libertad, operan categorías establecidas por esta corriente de pensamiento². Por su parte el discurso crítico estará representado por la filosofía de la sospecha, centrándonos en las reflexiones de Michael Foucault en torno al la sociedad moderna y al sistema educativo³.

¹ Vale aclarar que el planteo de la primera etapa tiene solo una función retórica, a fin de dar un marco teórico para abordar el pensamiento de Freire en torno al problema planteado. No se intenta realizar una reconstrucción histórica del debate en torno al problema de la educación, ni abordar las distintas posturas sobre el tema (para lo que sería necesario realizar una tesis aparte), al contrario, aun a riesgo de ser esquemáticos, lo que se busca es plantear lo mas claramente posible dos posturas opuestas en torno al problema de la educación y la libertad que sirvan de marco para la segunda parte del trabajo. Se han elegido dos pensadores para representar estas posturas, dejando de lado a otros que no por eso son considerados menos importantes.

² En la misma línea que la notas anterior, es necesario aclarar que el kantiano no es el único enfoque moderno, ni siquiera la única perspectiva ilustrada. Dentro de lo que llamamos "modernidad" existe una línea muy diversa de pensadores además del elegido. No han sido tratados pues no es nuestro objetivo hacer una tesis sobre historia de la ideas, sino plantear en términos claros la paradoja que da lugar a este trabajo.

³ De la misma forma Foucault no es el único autor que se inscribe en una línea crítica, se a elegido su pensamiento dejando de lado otras corrientes no menos importantes, entre ellas no podemos dejar de nombrar a la llamada *pedagogía crítica* donde se incluyen pensadores de la talla de Pierre Bourdieu autor de obras clásicas como *Les héritiers* (1964) (Los estudiantes y la cultura) o *La reproduction* (1970) (La reproducción) esta última abre toda una corriente de pensamiento crítico en la década del '70, mas contemporáneamente

Por un lado tenemos al filósofo alemán, uno de los mayores exponentes del discurso moderno, por otro al pensador francés uno de los más virulentos críticos de esa tradición. Es que, detrás de la crisis de la educación no está sino la llamada crisis de la modernidad, la crisis de sus conceptos, sus valores y en definitiva de su proyecto. En el desarrollo de esta primera parte se hace explícita esta relación entre crisis de la educación y proyecto moderno.

Una vez delimitado el alcance del interrogante abordaremos la segunda parte del trabajo. Consistirá en buscar en la obra y el pensamiento de Paulo Freire una posible respuesta o solución a la aporía planteada. El pedagogo brasileño es un gran crítico del sistema educativo y de las sociedades de su tiempo por sus caracteres opresivos, tal vez su *Pedagogía del oprimido*⁴ sea el ejemplo más cabal de esta actitud. Pero al mismo tiempo reivindica el valor y la importancia de una educación diferente, para la libertad, de esta postura también encontramos claras referencias en sus libros y en su trabajo como educador. Esta doble posición crítica y apologética, tal vez sea un indicio de que el pensador haya encontrado una salida a nuestra paradoja, intentaremos sumergirnos en su pensamiento y hallar esta respuesta.

Vale aclarar que el discurso de Freire no es netamente filosófico, sus libros son ensayos en su mayoría referidos a cuestiones pedagógicas donde encontramos reflexión filosófica pero también planteos sociológicos, reflexiones que muchas veces tienen que ver con la semántica, otras con la psicología social, desarrollos estrictamente pedagógicos, y todo, por lo general, impregnado de circunstancias concretas o coyunturales correspondientes al momento histórico y al contexto social en el que el ensayo fue escrito. Esto hace que sea un pensador difícil de abordar, sobre todo si se lo quiere hacer desde una perspectiva estrictamente filosófica. Más allá de estas dificultades la intención del trabajo es buscar las categorías conceptuales que pueden estar operando en su reflexión en torno al proceso educativo y reconstruir su pensamiento en estos términos

Vale aclarar entonces, aun a riesgo de ser redundantes, que el planteo se realizará desde una perspectiva filosófica. Los problemas se abordarán a partir del análisis

encontramos a pensadores norteamericanos como Giroux. H, Mc. Laren P., o Popkewitz Th., dentro de los latinoamericanos podemos nombrar a los brasileños Saviani, o da Silva T. y al argentino Dussel M. .

⁴ -Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, Trad. Jorge Mellado, Ed. Nueva Tierra, Montevideo, 1970.-

conceptual de nociones como: sujeto, razón, libertad, estado, poder, intentando rastrear el sentido explícito e implícito en los discursos estudiados. A partir de allí se iniciará la reflexión en torno a la opresión y la libertad en el ámbito del proceso educativo. En conclusión se intentará rastrear el sentido de los conceptos fundamentales que le permiten sostener a algunos pensadores que la educación es un instrumento para la libertad, y otros sostener lo contrario.

En este punto podría objetarse que el proceso educativo no es un fenómeno puramente teórico, sino todo lo contrario, es un proceso que efectivamente ocurre, práctico, real. Estoy de acuerdo, y esto será tenido en cuenta, será tratado desde un punto de vista de la filosofía práctica, es decir aquella que piensa los problemas en que se encuentra involucrada la acción humana, desde el punto de vista individual (ético) y desde el punto de vista colectivo (político). El carácter práctico del proceso educativo, no invalida sino que impulsa al análisis de los conceptos que se construyen en torno a él. La educación no es simplemente un hecho sin teoría ni concepto, sino que se es acción legitimada por un discurso, es concepto-acción, o si se quiere en términos Foucaultianos, poder-saber.⁵

El punto de vista filosófico no es necesariamente privilegiado respecto de otras perspectivas, pero puede hacer su aporte en torno al problema planteado y mostrar una perspectiva que no excluye otras posibles, pero que puede resultar interesante y, posiblemente, útil.

⁵ La educación es poder-saber, concepto -acción, en la medida de que existe un discurso, un saber, una racionalidad pedagógica que justifica, legitima, da sentido, permite y constituye una acción pedagógica. La acción de enseñar encuentra su justificación en el discurso, quien tiene poder de enseñar es el que tiene el saber, el que tiene saber, tiene el poder de enseñar. El discurso educativo solo puede sostenerse a partir de las relaciones de poder que constituye (las prácticas que legitima): la existencia de alguien que tiene la tarea de educar y alguien que debe ser educado. En el campo educativo se hace visible la relación mutuamente constitutiva que existe entre poder y saber.

PRIMERA PARTE

I.- “Paradojas del proceso educativo: Mecanismo de opresión y control social o instrumento para la libertad y la emancipación?”

La primera parte del trabajo consistirá en el planteo del problema para luego buscar una posible respuesta en el pensamiento y la praxis de Paulo Freire.

El interrogante propuesto ha sido tratado por muchos pensadores, desde distintos ámbitos (filosofía, sociología, ciencias políticas, psicología, ciencias de la educación, etc.) y con diversas perspectivas. No intentaré reconstruir un debate histórico, ni siquiera exponer las posiciones más importantes sobre este tema, el planteo que haré a continuación tendrá una función retórica: plantear dos posiciones antagónicas en torno al proceso educativo a fin de acotar y precisar el alcance de la pregunta que origina este trabajo.

Tomaré dos posturas que pueden considerarse paradigmáticas, entre las que sostienen, por un lado, que la educación es un instrumento para alcanzar la libertad, y, por otro que es parte de un mecanismo de opresión.

En primer lugar estudiaré el pensamiento moderno-ilustrado en torno a la educación centrándome en uno de sus referentes más importantes: Immanuel Kant.

En segundo lugar, tomaré lo que podemos llamar pensamiento deconstructivo o la filosofía de la sospecha, haciendo centro en las reflexiones de Michael Foucault sobre el tema.

Los autores elegidos no se han dedicado centralmente al tema de la educación, sin embargo sus reflexiones tienen una clara influencia en el pensamiento pedagógico y permiten introducir un aspecto ineludible del problema planteado: la relación entre la crisis de la educación y la crisis de la modernidad, sus instituciones y sus bases teóricas.

1.2.-El sentido de la palabra educación:

Antes de comenzar con el desarrollo de las exposiciones, es importante aclarar de qué estamos hablando cuando nos referimos con el término educación o proceso educativo.

Nos encontramos ante un problema serio, por que, en realidad, la definición del concepto es parte del problema a resolver. Si sostenemos que la educación es un componente del mecanismo estatal de opresión, casi con seguridad estaremos definiendo (y entendiendo) en forma distinta el concepto, respecto del que afirma que es un proceso que ayuda al individuo a alcanzar su libertad. Sin embargo, si queremos plantear una suerte de debate o polémica sobre el tema, tendremos que tener alguna idea común en torno al objeto del mismo, una suerte marco de referencia mínimo en torno al que se da la discusión. Intentaremos definir este marco mínimo a continuación.

Podemos afirmar que educación en sentido amplio hubo siempre, ya que toda sociedad ha organizado una forma de transmitir conocimientos, saberes, valores, de una generación a otra. Educación desde este punto de vista equivale a socialización. Si embargo, cuando hablamos de educación, proceso educativo, escuela, nos estamos refiriendo a un tipo específico de socialización, ligada organización política-social que es el estado moderno: los saberes que se enseñan en la escuela y los métodos que se utilizan, están legitimados públicamente, es decir, están legitimados en la esfera de lo público, de lo estatal, los docentes necesitan un título habilitante reconocido por el estado, el curriculum de enseñanza debe ser aprobado, cuando no confeccionado por la autoridad estatal.

Por lo tanto entenderemos a la educación como “socialización a partir de saberes legitimados públicamente”, es decir como una forma de socialización que se diferencia de las demás por su legitimación “pública”, por la legitimación que se da desde el estado a las instituciones y a los saberes a través de los que se socializa. Socialización hay en cualquier tipo de sociedad (tribal, feudal, teocrática, etc), sin embargo cuando hablamos de educación nos estamos refiriendo a la socialización propia de las sociedades modernas organizadas a través del Estado que monopoliza el poder político, la educación o proceso educativo es el tipo de socialización legitimada y sostenida desde el estado, desde lo público y se desarrolla fundamentalmente por medio de la institución escuela.⁶

⁶ Cfr. - Cullen Carlos, Crítica de las razones de educar, ed. Paidós, Buenos Aires. 1997

Con esto tenemos una primera aproximación al tema que nos permite continuar con el desarrollo del trabajo. Desde el comienzo se hace evidente que existe una estrecha vinculación entre educación y estado moderno, veremos en lo que sigue como se articula esta relación en el proyecto ilustrado.

II.-EL DISCURSO APOLOGÉTICO

II.1.- La educación y el proyecto moderno:

La educación tal como la entendemos, es hija de la modernidad, en especial del proyecto Ilustrado, se enraíza en un profundo optimismo en el progreso humano a partir del uso de la razón, del desarrollo de la ciencia y el conocimiento. Esta también estrechamente ligada al nuevo tipo de organización política arquetipo de la Modernidad: el Estado-Nación, donde podrán alcanzarse los ideales de libertad e igualdad.

Así entendida es una parte imprescindible de la utopía moderna-ilustrada. Esta ligada al ejercicio de la razón y al aprendizaje de su uso, pues si bien todos la poseemos en potencia, debemos aprender a usarla, todos la poseen, pero no todos la usan, o lo hacen incorrectamente. La instrucción escolar será la encargada de enseñar a utilizar esa facultad esencial del ser humano. Los individuos se ilustrarán cada vez mas y mejor en el uso de la razón, ampliarán sus conocimientos y se comportarán mas rectamente. La educación paulatina de todos los hombres es el motor del progreso, ocupa un lugar de privilegio en la utopía ilustrada.

Como consecuencia de esto, lo moderno penetra profundamente al discurso educativo, lo atraviesa con conceptos presentes en todas las teorizaciones pedagógicas: sujeto, razón, libertad, conocimiento, verdad. Por lo que resulta interesante desarrollar aunque sea brevemente el sentido de estas palabras a fin de llegar a la médula de los discursos que ocupan el ámbito de la educación.

A continuación desarrollare el sentido de estos conceptos, utilizando a dos de lo padres de la modernidad: Descartes y Kant.

II.2.- Conceptos fundamentales del pensamiento moderno:

II.2.1.- Sujeto-razón:

La idea de sujeto se encuentra en el origen mismo del pensamiento moderno, de ella se derivarán principios que tienen incidencia directa en los distintos proyectos educativos.

El gesto fundador de lo que origina lo moderno es el de colocar al sujeto (o a la idea de sujeto), como fundamento de la posibilidad de conocimiento, y, en consecuencia, como base de todo su edificio teórico.

El pensamiento pre-moderno fundaba la posibilidad de conocer, en el orden natural, en la armonía del cosmos. El mundo se concebía estructurado de acuerdo a una jerarquía preestablecida, el ser humano tenía un lugar en ella, y podía comprenderla gracias a su facultad racional articulada con el orden natural. El principio metafísico que ordenaba lo real estaba puesto en el mundo, fuera del ser humano, fuera de la subjetividad. El *logos*, el principio de orden, encontraba su lugar de residencia en el cosmos, en la naturaleza.

El gesto que crea la modernidad es el de poner el principio de orden en el sujeto, en él la razón entera y una, encontrará su nueva residencia, su centro.

Si queremos situar históricamente este cambio de eje, podemos hacerlo con relativa facilidad: Descartes en sus *Meditaciones Metafísicas* termina de dar el giro moderno del mundo hacia el sujeto. El *cogito* cartesiano expresa el nuevo fundamento. “Pienso, luego existo”, esa es la certeza, origen y base, del edificio teórico construido por la modernidad.⁷

Luego de dudar de todo el pensador francés encuentra una afirmación totalmente cierta, existe en tanto piensa, no puede dudar de su existencia en cuanto pensante. La subjetividad queda definida como pensamiento, lo indudable para la reflexión moderna, es que existimos en tanto pensantes, en tanto sustancia que piensa. El núcleo de la subjetividad es el pensamiento, luego dará un paso más afirmando que el núcleo esencial del sujeto es el pensamiento racional: la razón es la esencia de la subjetividad.

La reflexión cartesiana distingue entre sustancia pensante, y sustancia extensa, se sostiene en base a esta dualidad metafísica. El sujeto por un lado, entendido como razón, como pura facultad de pensar, y el mundo físico que no tiene esa capacidad de reflexionar,

⁷ Así dice textualmente Descartes en las *Meditaciones Metafísicas*: “esta verdad: «yo pienso, luego soy», era tan firme y segura que las más extravagantes suposiciones de los escépticos no son capaces de conmoverla, juzgué que podía recibirla sin escrúpulo, como el primer principio de la filosofía que andaba buscando” (Descartes, Rene, *Meditaciones metafísicas*, Ed. Espasa-Calpe, Buenos Aires, 1937).-

que es simplemente materia extensa. Esta dualidad traerá problemas: el sujeto tiene un cuerpo de carne y hueso, con instintos e impulsos sensibles, que de alguna forma se tendrían que relacionar con la pura razón que lo habitaba.

En Descartes el problema de la relación entre el sujeto racional y su cuerpo, es una expresión del problema de la relación entre la sustancia pensante y la sustancia extensa, de una metafísica dual compuesta por dos sustancias radicalmente diferentes⁸.

Kant intenta resolver el problema de la dualidad metafísica abierta por el pensamiento cartesiano, el sujeto trascendental⁹ con sus categorías no es definido solo como puro pensamiento, donde la ideas son una suerte de representación, una imagen del mundo exterior que nos permite experimentarlo, sino que además de condición de posibilidad de que experimentemos lo extenso, es lo que hace posible la existencia misma del mundo sensible, le dan unidad y constituyen el ámbito de lo fenoménico.

Las categorías trascendentales de la subjetividad, permiten ordenar, dar forma a lo extenso. El sujeto Kantiano es mucho mas potente que el cartesiano, en el residen los principios que nos permiten experimentar el mundo, lo que llamamos mundo se encuentra totalmente sometido, conformado por las estructuras perceptivas y conceptuales del sujeto trascendental.¹⁰

⁸ “Examiné después atentamente lo que yo era, y viendo que podía fingir que no tenía cuerpo alguno y que no había mundo ni lugar alguno en el que yo me encontrase, pero que no podía fingir por ello que yo no fuese, sino al contrario, por lo mismo que pensaba en dudar de la verdad de las otras cosas, se seguía muy cierta y evidentemente que yo era, mientras que, con sólo dejar de pensar, aunque todo lo demás que había imaginado fuese verdad, no tenía ya razón alguna para creer que yo era, conocí por ello que yo era una sustancia cuya esencia y naturaleza toda es pensar, y que no necesita, para ser, de lugar alguno, ni dependé de cosa alguna material; de suerte que este yo, es decir, el alma, por la cual yo soy lo que soy, es enteramente distinta del cuerpo y hasta más fácil de conocer que éste y, aunque el cuerpo no fuese, el alma no dejaría de ser cuanto es.” (Descartes, Rene, Meditaciones metafísicas, Ed. Espasa-Calpe, Buenos Aires, 1937).-

⁹ “Llamo *trascendental* todo conocimiento que se ocupa, no tanto de los objetos, cuanto de nuestro modo de conocerlos, en cuanto que tal modo a de ser posible *a priori*” Kant, Imanuel, Crítica de la Razón Pura, Trad. de Manuel García Morente y Manuel Fernández Núñez, Ed. Porrúa, México, 1972.

¹⁰ Es mas potente en el sentido de que la categorías del sujeto no son simples representaciones del mundo extenso, del lo exterior al sujeto, como lo eran para Descartes, el sujeto podía experimentar lo extenso por que tenía la idea innata de lo extenso. Las categoría del sujeto Kantiano no son una imagen, copia o representación del mundo externo, de las cosas “en si”, son funciones de unidad, ordenan conforman, constituyen lo que se nos presenta como mundo, constituyen los fenómenos. Al mundo “en si” no podemos acceder directamente, solo podemos acceder al mundo de los fenómenos, es decir al mundo “en si” de acuerdo a como este se manifiesta a través de las intuiciones puras y de categorías trascendentales del entendimiento. El sujeto Kantiano es más potente por que constituye lo que entendemos como real (el mundo de los fenómenos), le da forma, y es condición de posibilidad de su existencia: “Sostenemos pues la *realidad empírica* del tiempo, es decir su validez objetiva en relación con todos los objetos que pueden ofrecerse a nuestros sentidos. Al ser siempre sensible nuestra intuición, no puede darse en nuestra experiencia ningún objeto que no esté sometido a la condición del tiempo. Negamos en cambio, a éste toda pretensión de realidad

La subjetividad es trascendente, las categorías, los principios con los que piensa el sujeto son trascendentales. Son únicos y universales, sujeto y razón pasan a ser dos formas de designar lo mismo: el lugar de las categorías o principios trascendentes, que permiten ordenar y constituir (tener experiencia) de lo real.

El sujeto definido en la modernidad equivale a pensamiento, a razón, no solo capaz de comprender el mundo en que habita, sino condición de posibilidad de la existencia de ese mundo.

Sin embargo el sujeto-razón tendrá siempre una relación traumática con su cuerpo, lugar de residencia de sus impulsos irracionales, trataré brevemente a continuación esta relación difícil y la forma en que Kant intenta resolverla.

II.2.2.- El individuo:

Dijimos que de la dualidad cartesiana sustancia pensante/ sustancia extensa, se deriva la dualidad entre el sujeto (sustancia pensante) y su cuerpo (res extensa). El individuo resulta entonces de una confusa relación entre la razón universal y su lugar de residencia, un cuerpo individual que existe y actúa en un contexto histórico-social.

Kant resuelve esa dualidad a favor del sujeto-razón, a favor de la sustancia pensante, la corporalidad del individuo queda sometida, como todo lo empírico, en las estructuras de la razón pura que son su condición de posibilidad. El cuerpo forma parte de lo empírico y como para todo lo sensible, las condiciones de posibilidad de su experimentación (y por lo tanto de su existencia como fenómeno empírico) están dadas por las categorías trascendentales que conforman la subjetividad.

La dualidad es resuelta a favor de la razón: la individualidad, la materialidad, la corporalidad del individuo que se resistía a integrarse al pensamiento puro es integrada a él, pues las condiciones de posibilidad de la corporalidad están dadas por las categorías del pensamiento puro.

absoluta, que pertenezca a las cosas como condición o propiedad de las mismas, independiente de su referencia a la forma de nuestra intuición sensible. Las propiedades pertenecientes a las cosas en sí nunca pueden sernos dadas a través de los sentidos. En ello consiste, pues, la *idealidad trascendental* del tiempo. Según esta idealidad, el tiempo no es nada prescindiendo de las condiciones subjetivas de la intuición sensible, y no puede ser atribuido a los objetos en sí mismos (independientemente de su relación con nuestra intuición) ni en calidad de subsistente, ni en calidad de inherente” (Kant, Imanuel, Crítica de la Razón Pura, Trad. de Manuel García Morente y Manuel Fernández Núñez , pp.78-79 Ed. Porrúa, México, 1972.)

La preeminencia de lo racional como sustento de la individualidad en el pensamiento Kantiano, tiene algunas derivaciones muy interesantes en el plano ético, en primer lugar la preeminencia de la razón y sus principios como guía de la acción humana respecto de los impulsos o deseos sensibles: por un lado genera una estricta ética del deber; por otro permite afirmar el principio de que todo ser humano es un fin en si mismo, es decir, una realidad por derecho propio con una dignidad específica, con independencia de su clase, ideología, raza o nacionalidad. En segundo lugar la dualidad metafísica resuelta a favor de la sustancia pensante, subsiste y se manifiesta en el terreno de lo práctico, no como dos sustancias absolutamente otras, sino como dos leyes a las que se encuentra sometido el sujeto: la ley de la razón (el imperativo categórico) y la ley natural (los impulsos instintivos, los deseos, las pasiones).¹¹

II.2.3.-La libertad entendida como autonomía:

Definido el sujeto como razón, se entenderá su libertad como autonomía.

¹¹ Observamos en la cita que sigue la puja o competencia que se produce en el interior mismo de sujeto, entre los instintos y la razón práctica a fin de determinar la causalidad de la acción: "Admitimos como principio que en las disposiciones naturales de un ser organizado (...) no se encuentra un instrumento dispuesto para un fin que no sea el mas propio y adecuado para ese fin. Ahora bien; si un ser que tiene razón y una voluntad, fuera el fin propio de la naturaleza su *conservación*, su *bienaventuranza*, su *felicidad*, la naturaleza habría muy mal tomado sus disposiciones al elegir la razón de la criatura para encargarla de realizar aquel su propósito. Pues todas las acciones que en tal sentido tiene que realizar la criatura y la regla de toda su conducta se las habría prescripto con mucha mayor exactitud el instinto; y este hubiera podido conseguir aquel fin con mucha mayor seguridad que la razón puede nunca alcanzar. Y si había que gratificar a la venturosa criatura además con la razón, esta no tendría que haberle servido sino para hacer consideraciones sobre la feliz disposición de su naturaleza, para admirarla, regocijarse en ella y dar gracias a la causa bienhechora que así la hizo, mas no para someter su facultad de desear a esa débil y engañosa dirección, echando así por tierra el propósito de la naturaleza; en una palabra, la naturaleza hubiera impedido que la razón se volviera hacia *el uso práctico* y tuviese el descomedimiento de meditar ella misma, con sus endeble conocimientos, el bosquejo de la felicidad y de los medios a esta conducentes; la naturaleza habría recobrado para si, no solo la elección de los fines, sino también de los medios mismos, y con sabia precaución hubiéramos ambos entregado al mero instinto.

En realidad encontramos que cuanto mas se preocupa una razón cultivada del propósito de gozar de la vida y alcanzar la felicidad, tanto mas el hombre se aleja de la verdadera satisfacción; por lo cual muchos, y precisamente los mas experimentados en el uso de la razón acaban por sentir - sean lo bastante sinceros para confesarlo- cierto grado de *misología* odio a la razón, por que computando todas la ventajas que sacan, no digo ya de la invención de las artes todas del lujo vulgar, sino incluso de las ciencias-que al fin y al cabo aparecen como un lujo del entendimiento- encuentran que se han echado encima mas pesos y dolores que felicidad hayan podido ganar, y mas bien envidian que desprecian al hombre vulgar, que esta mas propicio a la dirección del mero instinto natural y no consiente a su razón que ejerza gran influencia en su hacer y omitir." (Kant, Imanuel, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, en *Fundamentación de la metafísica de las costumbres Crítica de la razón práctica*. La Paz Perpetua, pp.22-23, Ed. Porrúa, México, 1995).-

Un ente autónomo es el que puede darse sus propias normas, sus propias leyes (auto: propia, nomos:ley).

Si autonomía consiste en darse las propias pautas para la acción, y además entendemos que lo propio del individuo es el pensar racionalmente, debemos concluir que las normas que se impondrá un individuo libre son las que determina su facultad de razonar.

Kant luego de indagar sobre los principios que deben guiar la acción, señala que siempre debemos actuar de acuerdo al deber, de acuerdo a lo que es debido, y que podemos comprender lo que es debido utilizando la razón práctica. Esta facultad nos dice que para actuar correctamente, tenemos que respetar el imperativo categórico en cada una de nuestras acciones: debemos obrar de tal modo que la máxima de nuestra acción (el principio que la guía nuestro actuar) sea extensible a las acciones de todos los seres humanos. En palabras mas sencillas, debemos actuar de la manera en que creemos que deberían actuar todos los demás miembros de la humanidad.¹²

Concluyendo: La libertad entendida como autonomía implica que es libre el individuo que puede darse a si mismo sus propias normas de acción, pero como el individuo no es otra cosa que el sujeto racional, solo si utiliza correctamente la razón podrá darse las que son, propiamente, sus pautas de acción. Solo si hago lo que me indica la razón (sigo el imperativo categórico), actuaré como un ser libre, de acuerdo a las pautas de conductas que me son propias. En este punto podemos intuir cual será uno de los roles de la educación: enseñarnos a usar la razón para ser libres.

Del mismo modo podemos observar como la dualidad resuelta en el ámbito metafísico gracias al las categorías trascendentales del sujeto que constituyen el mundo de los fenómenos, que son condición de posibilidad de lo extenso, subsiste en el ámbito de lo práctico. Si el sujeto debe obedecer la ley de la razón imperativamente, pues es su propia

¹² “Si, pues, ha de haber un principio práctico supremo y un imperativo categórico con respecto a la voluntad humana, habrá de ser tal que por la representación de lo que es fin para todos necesariamente, por que es *fin en si mismo*, constituya un principio *objetivo* de la voluntad y, por lo tanto, pueda servir de ley practica universal. El fundamento de este principio es: *la naturaleza racional existe como fin en si mismo*. Así se representa necesariamente el hombre su propia existencia, y en este respecto es ella un principio *subjetivo* de las acciones humanas. Así se representa, empero, también todo ser racional su existencia, a consecuencia del mismo fundamento racional que para mi vale; es, pues, al mismo tiempo un principio *objetivo*, del cual, como fundamento práctico supremo, han de poder derivarse todas las leyes de la voluntad. El imperativo práctico será, pues, como sigue: *obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca como un medio.*” (Kant, Imanuel, Fundamentación de la metafísica de las costumbres Crítica de la razón práctica . La Paz Perpetua, p.44, Ed. Porrúa, México, 1995)

ley, quiere decir que existe otra ley (heterónoma para el sujeto) que puede determinar sus conductas: la ley de la naturaleza, de los instintos, de las pasiones, si se quiere, la ley del cuerpo que se resiste a someterse a los imperativos de la razón. La educación será clave en este punto, en enseñar al que es educado a actuar de acuerdo al deber y no de acuerdo a sus inclinaciones naturales o instintivas.

II.2.4.- El Estado:

El estado moderno es una forma de organización política social que surge en Europa para remplazar al orden feudal característico de la edad media. El fundamento teórico de esta forma de organización se concreta a partir de las llamadas teorías contractualistas o del contrato social. Kant adhiere a esta teoría en sus líneas generales.

Los contractualistas señalan que el estado nace de un contrato originario entre individuos libres e iguales que desean salir de una situación presocial o estado de naturaleza, por lo que deciden voluntariamente formar un poder común al que obedecerán. Las distintas versiones de esta teoría dan más o menos poder al estado, de acuerdo los individuos ceden más o menos derechos. Pero la raíz argumentativa es la misma: parten de individuos libres que ceden una porción de su libertad voluntariamente para fundar un poder común al que todos obedecerán, lo que les permitirá a todos vivir en paz y disfrutar de los derechos y los bienes que estaban en constante riesgo durante el período pre-social.

Esta forma de entender el estado, encaja perfectamente con la noción de individuo racional y autónomo descrita en los puntos anteriores. A Kant le interesa sobre todas las cosas el tema de la obediencia al soberano, y esta queda perfectamente fundada, el individuo libre y autónomo toma junto a otros igualmente libres y autónomos, la decisión racional de formar un poder común al que todos deben obedecer en igualdad de condiciones, a fin de asegurar la paz social y la vida en común. El individuo obedece pero es libre, pues el se ha sometido libre y racionalmente a una autoridad común para cuidar su vida, su libertad y sus bienes.

Asimismo la teoría contractualista es compatible con su postura ética. Según el imperativo categórico debo actuar de tal forma que mi máxima sea extensible a los demás seres humanos, si ante una norma emitida por una autoridad legítima cada individuo pudiera decidir no obedecerla por parecerle injusta o por cualquier otro motivo, el resultado

sería caos y fin de la paz social. No solo es una obligación política como ciudadano obedecer al soberano, además es una norma ética absolutamente racional.

Kant pone un gran énfasis en la noción de deber ético (obediencia a los principio de la razón práctica) y de deber político (obediencia a la autoridad legítima). La educación tendrá una basta tarea en este sentido, enseñará a ser libre: a actuar por deber y a obedecer a la autoridad legítima.

II.3.-La educación y la Ilustración

II.3.1.-El rol de la educación en la utopía Ilustrada:

Sintetizados los núcleos conceptuales del pensamiento moderno, podemos retomar el lugar de la educación en la utopía Ilustrada. Lo haremos en base a un texto de Kant donde intenta responder al siguiente interrogante: ¿Si el género humano se halla en progreso constante hacia mejor?, luego de contestar afirmativamente este primer pregunta, se plantea otra: ¿En que orden, únicamente, se puede esperar el progreso hacia lo mejor? A esto nos dice: “La respuesta es la siguiente: no por el curso de las cosas de *abajo arriba*, sino de *arriba abajo*. Esperar que mediante la educación de la juventud, con la instrucción doméstica y más tarde escolar, de la escuela elemental a la superior, en una cultura espiritual y moral fortalecida por la enseñanza religiosa, se llegase a formar no solo buenos ciudadanos sino dados a bien, capaces de sostenerse y progresar siempre, he aquí un plan cuyo logro parece difícil. Por que no solo ocurre que el pueblo considera que el coste de la educación de su juventud, que el sostiene, debería cargar sobre el Estado, y este apenas tiene algo disponible para retribuir a maestros activos y entregados a su oficio (como se lamenta Büsching) pues todo lo necesita para la guerra; sino también que toda esta maquinaria de la educación no muestra coordinación alguna si no es planteada reflexivamente desde arriba y puesta en juego con arreglo a ese plan y mantenida regularmente conforme a él; para lo cual sería necesario que el Estado se reformase a sí mismo de tiempo en tiempo y, ensayando la evolución en lugar de la revolución, progresara de continuo hacia mejor.”¹³

¹³ Kant, Imanuel, *Si el genero humano se halla en progreso constante hacia lo mejor*, pp.95 -120, en Filosofía de la historia, Ed. Nova, Buenos Aires.-

Kant nos está diciendo que para que el género humano progrese es necesario un sistema educativo organizado desde el estado, centralizado y con los recursos necesarios para formar buenos ciudadanos.

Vimos como el sujeto moderno es identificado con la razón, como es entendido en tanto sustancia racional, pensante. Señalamos además que en esa racionalidad residía no solo su capacidad de conocer (sujeto gnoseológico) sino su capacidad de ser libre (sujeto ético-político), que la posibilidad de conocimiento queda fundada en el ámbito científico a partir de la postulación de un sujeto trascendental que constituye el mundo de los fenómenos, de la experiencia, al mismo tiempo que lo conoce.

La educación tendrá como una de sus funciones educar a los individuos de modo de guiarlos en el correcto uso de su razón tanto en el ámbito del conocimiento científico o teórico, como en el del conocimiento práctico. Solo con un sistema organizado desde el estado que cumpla esta función se logrará formar individuos capaces de sostenerse a sí mismos y progresar, tanto económicamente como moralmente.

Pero debemos sumarle otra función de vital importancia: la teoría del contrato nos dice que los individuos libres, y racionales han prestado su consentimiento para formar el estado, por lo que se han sometido voluntariamente a su autoridad. La escuela tiene la función de enseñar a todos los individuos, que en tanto forman parte de la organización estatal tienen la obligación de respetar y acatar la autoridad del estado, deben cumplir con sus deberes políticos ya que gozan de los beneficios del orden y la paz estatal. Pero el deber no es solo político sino moral, el imperativo categórico impele a obedecer, pues si cada uno pudiera desobedecer según su antojo, esto llevaría a la disolución de la autoridad soberana y al estado de naturaleza, caos y guerra. En otras palabras la escuela debe enseñar a ser buen ciudadano.

La educación se convierte en motor y garantía del progreso humano y de la futura realización de los ideales modernos. La progresiva ilustración de toda la humanidad es la garantía del progreso hacia lo mejor.

El sistema educativo debe ser estatal, centralizado, gratuito (sostenida por el estado y no por esfuerzos particulares) universal (en tanto los individuos son libres e iguales todos deben tener instrucción básica para lograr ser buenos ciudadanos).

A continuación desarrollaré puntualmente algunos de las reflexiones específicas de Kant en torno a lo educativo.

II.3.2.- El discurso pedagógico de Kant:

Entrando de lleno en sus escritos pedagógicos del filósofo alemán se hace evidente la importancia que da a la educación: “En la realización de una educación buena y verdadera está el gran secreto para la perfección de la naturaleza humana”¹⁴, “la buena educación es precisamente aquello de lo que dimana todo el bien del mundo”¹⁵, sin embargo esta no es una tarea sencilla “la educación es el mayor y mas difícil problema que cabe plantear a los seres humanos, pues el conocimiento depende de la educación y la educación depende del conocimiento”¹⁶, coloca a la educación a la par de la actividad política: “Hay dos invenciones humanas que cabe considerar como las mas difíciles: el arte de gobernar y el arte de educar”¹⁷.

Pero ¿qué significa educación? Nos dice que la “idea de una educación que desarrolle todas las disposiciones naturales de los seres humanos”¹⁸ parece “legítima”¹⁹. Las disposiciones naturales no son otras que las derivadas carácter racional del sujeto. En este sentido nos dice que al tener todos los seres humanos “tal propensión a la libertad”²⁰ (aquí libertad no debe entenderse como autonomía, sino al contrario como propensión a seguir los impulsos instintivos) se les ha de “acostumbrar pronto a someterse a los dictados de la razón”²¹. Educación entonces debe entenderse como tarea de desarrollar las disposiciones racionales que por naturaleza pertenecen al ser humano.

Kant señala como tareas principales de la educación: a) disciplinar el pensamiento b) cultivarlo c) civilizar d) moralizar. Los dos primeros puntos se relacionan con el desarrollo de las aptitudes cognitivas del sujeto, los dos últimos con su comportamiento en sociedad dentro de un estado como ciudadano (civil) y en su vida como individuo. El pensador sostiene que la educación de su tiempo atiende los tres primeros fines, pero no el

¹⁴ Kant, Imanuel, Pedagogía, Ed. Akal, Madrid, 1983.-

¹⁵ Ibidem

¹⁶ Ibidem

¹⁷ Ibidem

¹⁸ Ibidem

¹⁹ Ibidem

²⁰ Ibidem

²¹ Ibidem

último, el de moralizar. Falta la acción moralizadora que tienda a que los educandos adquieran la disposición de elegir solo fines buenos, en otras palabras la disposición de actuar de acuerdo al deber, que como vimos no es otra cosa que la acción guiada por la conciencia, y en definitiva el imperativo categórico.

En cuanto a la coacción en la educación, la ve como un instrumento para llegar a formar individuos libres. Nos dice que de lo que se trata es de conjugar los imperativos impuestos por la ley y los imperativos sociales, sin los cuales la vida en sociedad es imposible, con la capacidad de utilizar su propia libertad. Propone tres reglas pedagógicas que han de conducir a progresivo desarrollo de la libertad: 1) Debe dejarse al educando comportarse libremente en todas las circunstancias, excepto cuando pueda dañarse o cuando coarte la libertad de los demás; 2) Hay que mostrar al niño que no puede alcanzar sus fines sino permitiendo a los demás alcanzar también los suyos; 3) Hay que demostrarle que se le impone una coacción que le conduce al uso de su libertad, se lo educa para que un día pueda ser libre, esto es, para no depender de los otros (ser autónomo). Hay que aplicar medidas disciplinarias para que sienta su libertad sin impedir la de los demás, concluye señalando que “la educación debe ser coercitiva pero no esclavizadora”²². En pocas palabras el niño debe aprender a ser libre, aprendiendo a ponerle límites a sus impulsos, en tanto que aprende a pensar de tal forma de dirigir sus acciones solo de acuerdo a los principios de la razón, en el punto que sigue desarrollaremos el tema de la libertad de manera mas extensa.

Para concluir debemos decir que son muchos los aportes al ámbito de la pedagogía que se le reconocen al filósofo alemán: expuso de forma rotunda y definitiva argumentos contra la intolerancia, el adoctrinamiento, la cobardía y la pereza, resaltando la importancia que da a la educación como medio para expandir estos principios a fin de construir una sociedad universal sobre bases sólidas. Asimismo dejó establecido en forma definitiva el concepto de individuo, entendido como fin en si mismo, la enseñanza debe ayudar a desplegar las disposiciones y fuerzas latentes en todo ser humano, considerado no como medio sino como fin en si mismo, es decir como una realidad por derecho propio con una dignidad específica, con independencia de su clase, ideología, religión, raza o nacionalidad.

²² Hans, Heirrich, “Immanuel Kant”, en *Perspectivas* revista trimestral de educación, pp.35 vol XXIII, n° 3-4, 1993 (87-88), Ed. UNESCO, p844.-

Deja definitivamente establecida la importancia de la subjetividad humana y su formación. En tanto los actores de los procesos de educación y formación son sujetos, no pueden instrumentalizarse recíprocamente, no pueden utilizarse como medios, pues cada individuo (educador o educando es un fin en si mismo).

Pero también hay muchos que critican su ética del deber a causa de su dureza y deshumanización, encontrando en ella, más que un discurso sobre la libertad, una refinada apología del principio prusiano de obediencia.

II.3.3.- Kant educación y libertad:

Como vimos, desde la perspectiva kantiana, la educación es un proceso no solo compatible sino que necesario para que exista libertad humana.

La libertad es entendida como autonomía individual, el sujeto libre, es el que dirige su acción de acuerdo a las leyes o los imperativos de la razón, que no son otros que sus propias leyes en tanto ser racional.

La conducta del ser humano esta sometida a una doble causalidad, la causalidad de lo sensible, los instintos, los deseos, las pasiones y la causalidad de la voluntad, de la conciencia, de la razón. La causalidad de la ley de la naturaleza por un lado, y la causalidad de ley moral por el otro, la causalidad del mundo de los fenómenos y la causalidad de la voluntad subjetiva. La libertad consiste en esa capacidad (absolutamente metafísica) de no dejar que la acción quede sometida a la causalidad fenoménica de los instintos y los deseos, de no quedar sometido a la ley de lo natural, y, en cambio someterla a la ley propia del sujeto, la ley de la razón práctica.

La educación tiene un papel central en torno a la posibilidad de que los individuos sean libres, en enseñar y conducir al educando por los senderos de la razón. Debe moralizar, que no es otra cosa que crear la disposición a elegir fines buenos, fines racionales, debe crear y reforzar la capacidad de guiarse por la razón, por el imperativo categórico, evitando que caigamos bajo la ley de lo instintivo, lo irracional.

¿Esto significa que educación debe reprimir el impulso sensible, el instinto y el deseo? En primer lugar razón e inclinación no siempre se oponen, muchas veces lo deseado concuerda con lo debido, sin embargo el principio de acción que debe guiar a la voluntad, la causalidad que debe decidir la acción, es la racional. Debo dirigir mi actuar de acuerdo a

lo que designa la razón no importa lo que digan mis deseos, mis inclinaciones o mis necesidades naturales, solo así seré libre. Por lo tanto debo tener capacidad para poder reprimir o por lo menos ignorar mis inclinaciones al momento de decidir el curso de mi acción, de otra forma corro el riesgo de quedar sometido a la causalidad natural, que no controlo. Esta capacidad se desarrolla a través de la educación, aprendo a ser libre, a reprimir la causalidad natural, y a dirigir mi acción de acuerdo a mi propia ley. Por esto Kant afirma que la educación permite desarrollar mi esencia, mis disposiciones naturales a actuar racionalmente, a respetar al otro, a vivir en sociedad, pues la vida en sociedad no sería posible si cada cual deja su acción librada a sus instintos y deseos, esto llevaría al caos al estado de naturaleza, a la guerra .

Concluyendo y recapitulando, la educación es esencial para que exista libertad entendida como autonomía. Quien no aprende a guiarse por la ley (ley de la razón) no puede ser libre, queda sometido a la causalidad de la naturaleza, la educación impartida en la escuela moderna es la que debe guiarnos en este camino. Sin educación la libertad no es posible.

II.4.- Vigencia del discurso Ilustrado:

La argumentación ilustrada tendiente a fundamentar el sistema educativo moderno, puede parecer algo ingenua, o tal vez pasada de moda. Sin embargo detrás de la mayoría de los discursos que actualmente defienden la educación, (reivindicándola como un derecho universal, como una obligación del estado, un instrumento para estimular la tolerancia, la libertad, el pluralismo), están operando las categorías básicas del discurso moderno y en especial del discurso Ilustrado.

Cuando se la defiende como un derecho universal accesible a todos, esta operando detrás de esta asignación de derecho la idea de sujeto, de individuos iguales entre si. Del mismo modo cuando se la vislumbra como un instrumento para estimular la tolerancia, la libertad y la convivencia en sociedad, suele estar operando la idea de individuo capaz de utilizar la razón para conducir su acción de forma adecuada, eligiendo fines buenos, respetando la dignidad de otros individuos, entendiéndolos como fines en si mismos. Cuando se la reivindica como una tarea indelegable del estado, es por que se entiende a la

educación como medio para formar ciudadanos que puedan vivir en el orden racional y consensuado que este encarna.

Una y otra vez asistimos a discursos que colocan a la educación como la actividad capaz de solucionar, sino todos, la mayoría de los problemas que aparecen en las sociedades actuales. La gran mayoría suele fundarse en las ideas reivindicadas por la corriente de pensamiento estudiada.

II.4.1.- El pensamiento Ilustrado y el sistema educativo argentino:

Es un lugar común aceptar como el principio u origen de la educación moderna en nuestro país (masiva, centralizada y organizada desde la burocracia estatal), en la ley 1420, atribuida a Domingo Faustino Sarmiento, que entre otras cosas, fue uno de los intelectuales mas importantes que dio nuestro país, organizó el sistema educativo argentino, luego de haber realizado una tarea similar en Chile.²³

El ideal sarmientino no es otro que el ilustrado, matizado con algunas pinceladas de positivismo.

Encontramos la impronta iluminista en la conocida frase atribuida a este intelectual (inspirada seguramente en la obra de Rousseau): se debe “educar al Soberano”. El pensamiento ilustrado coloca el principio de legitimidad del estado en un contrato o pacto originario. La autoridad del estado proviene en definitiva de la voluntad de los individuos que crean el estados, en este sentido, el soberano es el ciudadano, o el conjunto de ciudadanos.

Sarmiento tiene la intención de educar para que ejerza racionalmente este poder, para que el pueblo aprenda a vivir de acuerdo a la normas de una organización política inspirada en la razón: el estado moderno.

En este punto puede percibirse una especie de circularidad en la argumentación que funda o justifica la tarea de educar. Este inconveniente se deriva con seguridad, del mismo

²³ Cfr. - Puigros, Adriana, "Historia de la Educación Argentina", Sujetos, disciplina y curriculum, en los orígenes del sistema educativo argentino., Tomo I, ed. Galerna, Buenos Aires, 1990.

error atribuible a la argumentación moderna que busca legitimar el estado en un contrato originario. Si el soberano lo es realmente, es decir, posee la capacidad de fundar el orden social estatal, tiene la capacidad de salir del estado de naturaleza para crear una forma de vida racional mas fecunda para todos, ¿por qué necesitamos educar al soberano? ¿el pacto originario no lleva implícita la capacidad de los individuos de actuar racionalmente? ¿Si el soberano es un ser racional, por que necesita ser educado? Y por último ¿De donde obtienen su legitimidad los que pretenden educar al soberano?, los que tienen la capacidad de educar al soberano por lo tanto la capacidad de enseñarle lo que es bueno y racional y lo que no ¿no son en realidad ellos soberanos?.

En estas últimas críticas comienzan a mostrar algunas de las limitaciones del discurso estudiado, se parte de un sujeto que es por definición racional, sobre el se reconstruye el edificio teórico y práctico de occidente. Sin embargo nos encontramos con individuos que se resisten a actuar siempre se acuerdo al deber, que si bien son racionales a priori deben ser educados para actuar racionalmente, y aun así no siempre lo hacen. Sobre esta crítica se abre la posibilidad de sospechar de alguno de los principios del pensamiento moderno. Comienza a abrirse una brecha en el pensamiento occidental, será el inicio de una crítica virulenta a los conceptos estudiados.

II.5.- A modo de conclusión:

Recapitulando lo dicho en este apartado, podemos arribar a las siguientes conclusiones.

La creación mas notoria del pensamiento moderno es el sujeto, colocado en el lugar de centro o fundamento que hace posible la construcción del ámbito epistémico, ético y político.

El sujeto epistémico en la versión cartesiana, es el que dará orden a la res extensa y hará posible su comprensión siguiendo estrictamente las reglas del método de la razón universal. En la versión kantiana el sujeto será la condición de posibilidad de la existencia misma del mundo sensible tal como lo conocemos, el sujeto trascendental constituye con las categorías de la razón teórica lo que llamamos mundo.

El sujetó ético, no es ya el que cumple con el deber moral emanado de un orden natural, sino el capaz de darse su propio orden, de ser el fundamento de su acción. La base

de la reflexión ética se encuentra en la capacidad del sujeto de ser autónomo, de conducir su acción de acuerdo a lo que le es propio, su racionalidad. Será libre si es capaz de dirigir su acción de acuerdo a los principios racionales que le indican cual es el sendero del bien.

El sujeto político, el individuo libre e igual a los demás que toma la decisión racional de conformar una autoridad común a fin de proteger su vida y sus derechos. El ciudadano es la versión política del *cogito*, toma en forma autónoma la decisión racional de crear la autoridad común (estado moderno) y someterse a ella.

La subjetividad, sede de la razón, es el concepto clave de la modernidad, el progreso científico y moral, así como la paz y la armonía social se sustentan en la capacidad reflexiva del sujeto. El individuo esta en el centro del proyecto moderno.

Sin embargo el sujeto debe ilustrarse en el uso de su razón, solo si, paulatinamente, todos aprenden a usarla será posible la concreción del proyecto moderno. A lo largo de la historia, el desarrollo y el desenvolvimiento de la racionalidad humana tanto a nivel individual como social ha sido obstaculizado, su época es la que marca la emancipación de este atributo esencial del ser humano.

Aquí entra en juego la educación como motor del desarrollo del proyecto moderno, esta institución debe encargarse de que el individuo desarrolle su facultad natural de razonar: que aprenda el método de la razón para ampliar cada vez mas el ámbito del conocimiento humano; que comprenda cuales son los fines buenos que siempre deben guiar su acción, así como que debe reprimir las inclinaciones naturales que no se corresponden con esos fines; que le enseñe a ser buen ciudadano, es decir que se someta a la autoridad estatal y se comporte de acuerdo a las leyes.

La educación tendrá la enorme tarea de hacer que seres humanos, de distintas etnias, culturas, religiones, clases sociales, género, con inclinaciones hacia el “mal” algunos, capaces de excesos otros, trabajadores, campesinos, mercaderes, se trasformen en individuos libres e iguales, capaces de usar científicamente la razón, de ejercer en forma responsable su libertad, así como sus derechos y deberes ciudadanos. El triunfo de la educación, implica el triunfo y la realización de la utopía moderna, es decir el definitivo progreso de la humanidad toda hacia lo mejor.

La educación no solo no es un obstáculo para la libertad humana, sino la garantía de su concreción.

III.- EL DISCURSO CRÍTICO

III.1.- Foucault y el pensamiento de la sospecha:

En esta sección desarrollaré la postura que visualiza a la educación y al sistema educativo moderno como un mecanismo de opresión.

Para ello, me centraré en lo que podemos denominar filosofía de la sospecha. Tomaremos a uno de sus representantes mas brillantes: Michael Foucault, audaz, original y controvertido filosofo. Esta parte del trabajo estará basada en su obra. Sin embargo no es este autor quien inaugura esta línea de reflexión, (a la que también podemos llamar deconstructiva en tanto intenta desmontar o deconstruir el armado conceptual de la razón moderna), en una de sus conferencias mas famosas señala a Nietzsche, Freud y Marx, como los pensadores que abren la posibilidad de sospechar de la razón.

III.1.1.-Nietzsche, Freud y Marx, la posibilidad de interpretar:

Según Foucault estos autores reabren la posibilidad de interpretación y sospecha que había sido clausurada, o puesta entre paréntesis por la reflexión cartesiana. Abren la posibilidad de disentir, de dar una versión distinta de la dada por la razón moderna encarnada en sus grandes pensadores: Descartes, Kant y Hegel.

La posibilidad de interpretar implica la posibilidad de sospechar del lenguaje en dos sentidos: se sospecha que el lenguaje no dice exactamente lo que dice, por lo tanto el sentido que captamos y se manifiesta inmediatamente y no sería mas que un mínimo sentido que protege, reduce, y sin embargo transmite otro sentido mas fuerte, que se halla por debajo de este sentido superficial. Otra sospecha que puede surgir y dar lugar a la interpretación es la del desborde de la forma verbal del lenguaje, se sospecha que hay muchas cosas en el mundo que hablan y no son lenguaje.

La modernidad había logrado clausurar o por lo menos poner entre paréntesis esta posibilidad de interpretación. El lenguaje de la razón es claro y distinto, no deja lugar para la sospecha, sus categorías constituyen lo real, le dan forma de acuerdo a su orden cristalino y transparente. Descartes y Kant, dos de las más brillantes espadas de la razón confían en que, con prudencia y voluntad no quedará secreto natural sin revelarse, la luz de la razón iluminará hasta los más oscuros rincones de nuestro mundo.

En el apartado anterior nos referimos brevemente a la forma en que Descartes y Kant fundamentan la posibilidad de conocimiento verdadero, indudable. Este tipo de conocimiento requiere de un lenguaje que no de lugar a ambigüedades ni sospechas, ese es el lenguaje de la razón moderna.

¿Cómo reabren los autores citados la posibilidad de sospechar de la razón?, Marx sostiene que el pensamiento moderno no es otra cosa que la ideología de la clase dominante, no es mas que una superestructura que tiene como fin legitimar la estructura económica de explotación de las sociedades burguesas. Los valores profundos del discurso moderno, su predica a favor de la libertad e igualdad, son brumas que tratan de ocultar la realidad de explotación y sometimiento de una clase social a otra, Marx muestra que toda la profundidad de la concepción burguesa del mundo y del hombre provienen de la moneda, del capital, del valor: no son sino simpleza, superficialidad.

Freud postula la existencia del inconsciente y señala que la ciencia y la razón moderna descansan sobre este. El lenguaje claro y distinto de la razón expresa solapadamente un sentido mas profundo, el de deseos y los impulsos inconscientes del sujeto. El sujeto mismo queda abierto a la interpretación, ya no es encarnación de lo racional, su faceta racional solo recubre un sentido mas profundo que debe ser interpretado (la tarea del psicoanalista) a partir de los sueños, los actos fallidos, “síntomas” que surgen como la lava, entre las grietas del lenguaje de la razón.

Nietzsche, es quien ataca a la razón de manera más directa, nos dice que la presunta profundidad de la razón como medio para la búsqueda de una verdad pura, es solo un juego: no hay profundidad sino superficie. No hay verdades ni razones profundas sino juegos del lenguaje donde esas verdades se constituyen de acuerdo a las reglas del juego. El lenguaje y el discurso de la razón moderna, son una posibilidad más, una de las formas posibles que pueden adquirir la verdad o la razón. No existe realidad o verdad que no sea interpretada, relativa a un “lenguaje”. La razón moderna no es el vehículo ni lugar de residencia de la verdad absoluta, es un discurso construido, un orden posible que produce sus verdades relativas. El sujeto moderno tampoco es el fundamento absoluto del conocimiento, sino el producto del juego de la razón moderna, que lo crea y lo interpreta de ese modo, pero no expresa la versión definitiva sobre la subjetividad humana, sino una posibilidad, una forma de entender y conformar esa subjetividad.

Así se reabre la posibilidad de interpretar, de ofrecer perspectivas, que había sido clausurada por el discurso cartesiano. Proponer la existencia de una verdad absoluta, indudable, trascendente, incondicionada, cierra la posibilidad de interpretar, de dar otras versiones de lo real. Los autores estudiados sospechan de la verdad y abren la posibilidad de interpretación.

Pero la interpretación se ha abierto, y al mismo tiempo se ha convertido en una tarea infinita. Estos autores (fundamentalmente Nietzsche y, en menor medida Freud y Marx) en definitiva sostienen que no hay nada originario que interpretar, no hay un fondo, una cosa en sí a interpretar, por que todo es interpretación. Cuando Nietzsche proclama la muerte de dios, esta proclamando la muerte de una idea de verdad absoluta, el lugar del fundamento, la realidad (primera o última) es siempre interpretada y por lo tanto relativa a la interpretación: "Las palabras fueron siempre inventadas por las clases superiores; ellas no indican un significado sino que imponen una interpretación. En consecuencia no es por que haya signos primeros y enigmáticas que estamos abocados ahora a la tarea de interpretar, sino que lo hacemos por que no deja de haber interpretaciones por debajo de lo que se habla en la gran trama de las interpretaciones violentas." (...) "La idea que la interpretación precede al signo implica que el signo no es un ser simple y bondadoso(...) desde Freud, Marx y Nietzsche, me parece que el signo deviene "malévolo"²⁴.

El sentido de las palabras y los discursos, (incluido el lenguaje y el discurso de la razón moderna), no es simple, bondadoso o neutral, los signos y los discursos son interpretaciones, son una versión impuesta por quien tiene poder para hacerlo. No hay un origen, un fondo verdadero en el que se sustentan los signos, no son verdades fuertes, son interpretaciones que tendrán la fuerza de quien las impone.

La posibilidad de interpretación queda abierta al infinito, aunque no sin riesgos (el de la locura con el que se debaten Freud y Nietzsche por ejemplo).

Estas son las vertientes del pensamiento de Foucault y en general de la crítica al discurso de la educación. Las críticas al proceso educativo abrevarán durante el siglo XX, en alguno de estos referentes.

²⁴ Foucault, Michael, "*Nietzsche, Freud, Marx*", Conferencia pronunciada en el año 1964 durante el 7º coloquio filosófico internacional dedicado a Nietzsche.-

Los conceptos de sujeto, verdad, individuo, libertad, estado, son reinterpretados, esto genera una visión diferente del proyecto y del sistema educativo moderno.

III. 1.2.- Foucault y la educación:

Dada la importancia que tiene en su reflexión la cuestión educativa hay quien sostiene que Foucault no es sino un **teórico de la educación oculto tras la fachada de un pensador político**. Keith Hoskin, fundamenta esta posición en un artículo llamado "Foucault a examen. El criptoteórico de la educación desenmascarado". Este autor señala que Foucault "descubrió algo muy sencillo (aunque raro sin embargo): el carácter central de la educación en la construcción de la modernidad."²⁵

Nos dice que el problema fundamental presente en toda la obra de Foucault, (las relaciones entre poder y saber), es analizado siempre en términos educativos: disciplina, examen, nota, etc..

Es muy interesante el análisis que realiza del término disciplina: "procede de la palabra latina *disciplina*, y en latín tiene el mismo doble sentido que mantiene en la actualidad, refiriéndose tanto a las antiguas artes del saber, como filosofía, música y retórica, como a los problemas del poder, por ejemplo, en *disciplina militaris* (disciplina militar). Etimológicamente el término es una forma abreviada de *discipulina*, relacionado con la consecución del "aprendizaje" (*disci*) del niño (*puer/puella* representado por la sílaba *pu* de *pulina*). Por tanto, en cuanto a sus principios etimológicos, el término tiene una denotación educativa e, incluso entonces, manifiesta ambos aspectos de la ecuación poder-saber, por que se refiere *ab initio* al doble proceso: la disciplina que supone presentar determinado saber al aprendiz y la disciplina de mantener a éste ante el saber. Tiene que ver con las técnicas de control cuyo máximo exponente era la *disciplina militaris*: no deja de estar relacionada con el proceso de enseñanza y con los objetos de la instrucción.(....) Disciplina se deriva de sus principios educativos y aparece íntimamente implicada en lo que Foucault denomina desde el principio poder-saber."²⁶

Con respecto al término examen dice: "el examen es entre todas las técnicas, la mas obviamente educativa, mas incluso que la disciplina, que suele ser superficialmente mal

²⁵ Hosking, Keith, "Foucault a examen: El criptoteórico de la educación desenmascarado", en "Foucault y la educación-Disciplinas y Saber", p.33-58, Compilador Ball, S.J., Ed. Morata, Madrid, 1997.-

²⁶ Ibidem; p34.

interpretada como técnica exclusiva de poder y control. Ambas deben considerarse como técnicas de poder-saber, pero, como el mismo Foucault dice: “la superposición de las relaciones de poder y de saber asumen en el examen su máximo esplendor”²⁷.

El autor señala que la dupla poder saber necesita para articularse siempre un término educativo. El poder constituido y legitimado en un campo de saber necesita de algún término educativo para poder ser ejercido sobre el individuo destinatario de ese poder: la disciplina, el examen, son los mecanismos a través de los que el poder-saber se canaliza. Esto parece bastante evidente en el campo educativo donde el intercambio de poder desde el poderoso (maestro) hacia el impotente (alumno) se realizan a través de estos mecanismos. Sin embargo estos mecanismos son necesarios en todos los espacios donde se conforma la subjetividad, fábricas, oficinas, hospitales, cuarteles, cárceles.

Según el autor esta faceta oculta no debe extrañarnos pues “Solo Foucault, el hijo del éxito nacido del mundo examinador moderno (graduado en la Sorbona: dos *Licences*, un *doctorat d'État* y, por último, *Professeur* del *College de France*) encuentra natural e inevitable hablar de examen cada vez que expone, (...) las prácticas íntimamente interiorizadas del poder y el saber. Aunque de forma involuntaria, es el gran maestro del poder pedagógico.”²⁸

En la sección anterior dijimos que los principales conceptos del pensamiento moderno atraviesan y constituyen los discursos pedagógicos, ahora también podemos sostener que los conceptos pedagógicos atraviesan y constituyen el discurso moderno, ya que no hay nada más central, para este discurso que la subjetividad y su conformación, y esta no se conforma sino a través de procesos educativos. Cuando Foucault se refiere a la forma en que se produce subjetividad se ve obligado a articular sus reflexiones con términos educativos: disciplina, examen, nota, calificación, clasificación, etc.

²⁷ Ibidem; p35.

²⁸ Ibidem; p44.

III.2.- La deconstrucción y reinterpretación de los conceptos modernos:

III.2.1.- El sujeto:

Foucault se ocupa de lo que llama “filosofía del sujeto”, es decir la línea de reflexión, que coloca al sujeto como fundamento de todo saber y significación. Como vimos para esta tradición de pensamiento el sujeto-fundamento es trascendente, a priori, es lugar de residencia de la razón, y principio ordenador de lo real. Incluso en su versión dialéctica, el sujeto es a priori, pues, si bien se despliega en la historia, el despliegue es de cierta forma anecdótico, responde a un esquema de desarrollo que se encontraba preconcebido desde el inicio del despliegue, y que se cierra sobre si mismo al final del proceso histórico.

El pensador francés abreva en el pensamiento de los que sostienen que no hay verdades trascendentales o absolutas, hay interpretaciones y sentidos relativos a ellas. No existe un principio ordenador de lo real, llámese dios o razón, sino distintas posibilidades, distintas formas de interpretar lo “real” (que no es origen primordial sustento de las distintas interpretaciones, lo “real” ya es interpretación). El sujeto deja de ser fundamento, principio ordenador o realidad última, es una construcción que surge de las relaciones de poder y saber, en los juegos de la verdad, cada juego construye su “jugador”, no hay un sujeto verdadero en cuya interioridad (alma, espíritu, mente) encontraremos verdades absolutas. La interioridad esta constituida por el lenguaje, eso que parece profundo no es mas que la superficialidad del lenguaje.

A continuación desarrollaremos los procesos de construcción de la subjetividad.

III.2.1.1.- La construcción del sujeto: Las relaciones entre poder y saber:

El proyecto filosófico de Foucault consiste en estudiar las formas por las que discursos y prácticas construyen sujetos de un tipo determinado. La subjetividad no es fundamento a priori, sino que se constituye en el entramado social (al que podemos llamar entramado socio-discursivo), cada sociedad con sus discursos y sus prácticas constituyen un tipo de subjetividad, una versión o interpretación posible de ser humano.

Decir que la subjetividad se constituye en el entramado social, equivale a afirmar que se construye en un entramado de relaciones de poder-saber. En la base de los mecanismos y procesos de constitución de la subjetividad, está el poder- saber. Cada forma

de organización social tiene un mecanismo o sistema para constituir sujetos capaces de convivir (y reproducir) en ese tipo de organización, de ser funcionales a ella.

Podríamos decir que, en toda sociedad ocurren procesos de socialización. A estos procesos se refiere Foucault cuando habla de constitución de la subjetividad, pero lo hace desde una perspectiva distinta a la sociológica, él la llama arqueológica-genealógica, no intenta describir estas prácticas, busca poner al descubierto los orígenes, fundamentos y efectos de estas prácticas: “Quizás debiéramos abandonar toda una tradición que nos lleva a imaginar que el saber solo puede existir donde quedan en suspenso las relaciones de poder y que el saber solo puede desarrollarse con independencia de sus órdenes demandas e intereses. Quizás tendríamos que abandonar la creencia de que el poder vuelve loco y que por la misma razón, la renuncia al poder es una de las condiciones del saber. Deberíamos, en cambio, admitir que el poder produce saber (y no solo estimulándolo por que sirve al poder o aplicándolo por que sea útil), que poder y saber se implican directamente uno a otro; que no hay relación de poder sin la constitución correlativas de un campo de saber, ni saber alguno que no predisponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder. Por lo tanto no hay que analizar estas “relaciones de poder-saber” sobre la base de un sujeto de saber que es o no es libre respecto del sistema de poder, sino que al contrario, el sujeto que sabe, los objetos que ha de conocer y las modalidades de saber, deben considerarse como otros tantos efectos de estas implicaciones fundamentales de poder-saber y sus transformaciones históricas. En resumen, la actividad del sujeto de saber no produce un cuerpo de saber útil u opuesto al poder, sino que el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y de los que está constituido, son lo que determina las formas y posibles dominios de conocimiento.”²⁹

En otros términos el poder, entendido como capacidad para influir y determinar las conductas de otros, necesita estar legitimado por un discurso o saber, y a su vez el saber se constituye en relación a las situaciones de poder que determinan sus formas y dominios. El saber (en tanto actividad y producto humano) no es nunca neutral, siempre se constituye en íntima vinculación con las relaciones de poder en una sociedad o grupo social. A su vez el

²⁹- Foucault, Michael, “*Vigilar y Castigar*”, 1979, citado por Ivor Goodson e Ian Dowbiggin en , “*Cuerpos dóciles: Aspectos comunes de la historia de la psiquiatría y de la enseñanza*”, p.107-131, en “*Foucault y la educación-Disciplinas y Saber*”, Compilador Ball, S.J., Ed. Morata, Madrid, 1997

poder no es simplemente fuerza, el dominio sobre conductas de otros se legitima siempre con algún tipo de saber.

Encontramos estas relaciones de poder saber en todas las relaciones humanas, pero es especialmente notorias en algunas: padre con respecto a sus hijos, profesos con respecto a sus alumnos, el pastor y su grey, el patrón y sus empleado, son todas relaciones en que se entrelazan distintas formas de poder (distintas posibilidades de determinas conductas) legitimadas por distintas formas de saber (saberes religiosos, pedagógicos, discursos económicos, etc). En el entramado de estas relaciones se construyen los distintos tipos de subjetividad.

Foucault no estimula una visión puramente negativa del poder, al contrario las relaciones de poder pueden ser relaciones positivas y productivas, sin ellas no habría sociedad, cooperación, interacción. Sobre todo en sus últimas obras distingue claramente las **relaciones de poder** y las **relaciones de dominación**. Las primeras son relaciones existentes entre los hombres (amorosas, económicas, pedagógicas, institucionales, etc.) en las que unos tratan de orientar, conducir, e influir en la conducta de los otros, son relaciones móviles, inestables, no prefijadas de antemano, modificables, que incluso se pueden revertir. Son relaciones en que los individuos que participan de ella son libres, no están completamente a merced de otros. Las relaciones de dominación son, por el contrario, permanentemente disimétricas, en que una de las partes de la relación puede modificar la conducta de los demás sin que los otros puedan resistir o modificar su acción, así la libertad de los participantes se ve muy limitada o prácticamente anulada.³⁰

³⁰ "Por eso hay que introducir la noción de dominación. Los análisis que intento hacer se centran fundamentalmente en las relaciones de poder. Y entiendo por relaciones de poder algo distinto a los estados de dominación. Las relaciones de poder tienen una extensión extraordinariamente grande en las relaciones humanas. Ahora bien, esto no quiere decir que el poder político esté en todas partes, sino que en las relaciones humanas se intrinca todo un haz de relaciones de poder que pueden ejercerse entre individuos, en el interior de una familia, en la relación pedagógica, en el cuerpo político, etc. Este análisis de las relaciones de poder constituye un campo extraordinariamente complejo. Dicho análisis encuentra a veces lo que podemos denominar hechos o estados de dominación en los que las relaciones de poder, en lugar de ser inestables y permitir a los diferentes participantes una estrategia que las modifique, se encuentran bloqueadas, fijadas. Cuando un individuo o grupo social consigue bloquear un campo de relaciones de poder haciendo de estas relaciones algo inmóvil y fijo, impidiendo la mínima reversibilidad de movimientos- mediante instrumentos que puede ser tanto económicos, como políticos o militares, nos encontramos ante lo que podemos denominar un estados de dominaciones cierto, que en una situación de este tipo las practicas de libertad no existen o existen solo unilateralmente, o se ven recortadas y limitadas extraordinariamente. Estoy de acuerdo con usted que la liberación, es en ocasiones la condición política o histórica para que puedan existir prácticas de libertad. Si consideramos por ejemplo, la sexualidad, es cierto que han sido necesarias una serie de liberaciones en relación con el poder del macho, que ha sido preciso liberarse de una moral opresiva, que

No puede existir una sociedad sin relaciones de poder, de lo que se trata es que los miembros de cada sociedad se doten de normas de derecho, de una moral, de un ethos y de aquellas formas de subjetividad que permitan participar de las relaciones sociales con un grado mínimo de dominación. La crítica de Foucault irá dirigida, a las sociedades modernas en las que actúan mecanismos de producción de subjetividades (entre ellos la educación) orientados a reproducir relaciones de dominación y sometimiento.

Recapitulando, los sujetos son productos sociales, la subjetividad es una construcción social, sin sociedad, sin relaciones humanas, no hay subjetividad. Las relaciones humanas son relaciones de poder-saber, los individuos establecen relaciones de poder (que pueden ser de cooperación, dominación, económicas o amorosas) que requieren un ámbito de sentido, una producción discursiva, un saber específico que legitima el tipo de relación y a su vez delimita el campo de lo posible, lo que se puede hacer y lo que se puede saber. La subjetividad es producto de estas relaciones de poder y de los discursos que la legitiman, el individuo ocupará un lugar en esas relaciones, en ellas definirá su identidad y sus pautas de conducta, en ellas y solo en ellas llegará a ser sujeto.

A continuación describiremos como, según Foucault se produce la subjetividad en las sociedades modernas.

III.2.1.2.- La subjetividad en las sociedades modernas:

De acuerdo a la visión del pensador francés, en las sociedades modernas, se ejerce el poder a través de refinados mecanismos que alcanzan a controlar todos los aspectos de la vida individual a fin de conformar subjetividades políticamente dóciles y económicamente productivas. Llama a estos mecanismos, disciplinas o dispositivos disciplinarios.

El poder disciplinario dirigido al individuo y a la conformación de su subjetividad, concurre o cohabita con otra forma de ejercer el poder que no esta dirigida al conjunto de individuos bajo el poder del estado (población). Llama a este mecanismo bio-poder y tiene que ver con la formación de las poblaciones, con su control y su desarrollo. En este trabajo

conciene tanto a la heterosexualidad como a la homosexualidad: pero esta liberación no permite que surja una sexualidad plena y feliz en la que el sujeto habría alcanzado una relación completa y satisfactoria. La liberación abre un campo a nuevas relaciones de poder que hay que controlar mediante practicas de libertad.” (Foucault, Michael, *La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad*, p.99-116, en revista **Concordia** N°6, Buenos Aires, 1984.)

el aspecto que nos interesa es el del poder disciplinario en su acción de producir subjetividades y controlarlas, no trataremos el poder en su acción demográfica.

El desarrollo del capitalismo requería a fines de la edad media no solo desarrollos tecnológicos como la máquina de vapor, el ferrocarril y cosas por el estilo, necesitaba desarrollar distintas tecnologías de poder. Amplios sectores de la vida social quedaban fuera del alcance del poder feudal o del poder monárquico tal como se ejercía en la edad media. Una nueva forma de ejercer el poder es una condición de posibilidad para el desarrollo del capitalismo, esta nueva forma será el núcleo medular de las sociedades modernas.

Uno de los nuevos desarrollos tecnológicos son las disciplinas: “el mecanismo de poder por el cual alcanzamos a controlar en el cuerpo social hasta los elementos mas tenues por los cuales llegamos a tocar los propios átomos sociales, eso es los individuos. Técnicas de individualización del poder, como vigilar a alguien, como controlas su conducta, su comportamiento, sus aptitudes como intensificar su rendimiento, como colocarlo en el lugar donde sea más útil”³¹

Estas nuevas tecnologías serán aplicadas por las instituciones del nascente estado-nación: el ejército, las fábricas, los hospitales (en especial los psiquiátricos), las cárceles y **la escuela**. Nos reencontramos en este punto con el tema específico de nuestro trabajo, la educación es una de las instituciones disciplinarias del estado moderno, donde se despliega uno de los mas sutiles y refinados mecanismos disciplinarios: “El otro lugar donde vemos aparecer esta nueva tecnología disciplinar es la *educación*. Fue primero en los colegios y después en las escuelas secundarias donde vemos aparecer esos métodos disciplinarios donde los individuos son individualizados dentro de una multiplicidad. (...) Allí tenemos un maestro para decenas de discípulos, es necesario, a pesar de la multiplicidad de alumnos, que se logre una individualización del poder, un control permanente, una vigilancia en todos los instantes, así, la aparición de este personaje que todos aquellos que estudiaron en los colegios conocen bien, que es el vigilante o celador, que en la pirámide corresponde al suboficial del ejército; aparición también de notas cualitativas, de los exámenes, de los concursos, etc., posibilidades, en consecuencia, de clasificar a los individuos de tal manera que cada uno esté exactamente en su lugar, bajo los ojos del maestro o el de la

³¹ Michael Foucault, Las redes del Poder, Almagesto, Colección Mínima, Buenos Aires, 1991.

clasificación-calificación o el juicio que hacemos de cada uno de ellos. Vean por ejemplo, cómo están sentados delante de mí, en fila. Es una posición que tal vez les parezca natural; sin embargo es bueno recordar que es relativamente reciente en la historia de la civilización (...) Actualmente ustedes son ubicados en fila, los ojos del profesor pueden individualizar a cada uno, pueden nombrarlos para saber si están presentes, que hacen, si divagan, si bostezan, etc. (...) Y es lo que llamaré tecnología individualizante de poder, y es tecnología que enfoca a los individuos, hasta en sus cuerpos, en sus comportamientos; se trata, de una especie de anatomía política, de anatomo-política, una política que hace blanco en los individuos hasta atomizarlos”.³²

En las sociedades modernas el poder se ejerce en forma continua a fin de conformar subjetividades políticamente dóciles y económicamente útiles, el individuo no deja de pasar una y otra vez por instituciones disciplinarias, de la familia, a la escuela, de allí a la fábrica, a la oficina o al ejército, si no se adapta a estas instituciones, irá a la cárcel o a un hospital psiquiátrico. En ellas se disciplina y se produce subjetividad, al que se resiste se lo castiga, si el individuo es inadaptable se lo encierra.

Comienza a aclararse por que la educación moderna, surgida a partir de las necesidades de funcionamiento del estado capitalista, conforma un mecanismo de opresión. Lo que hace Foucault es reinterpretar, dar una versión distinta de la modernidad. Los pensadores modernos justifican y fundamentan la institución escuela en el discurso de la libertad, aquel señala que este discurso constituye, encubre y legitima una práctica opresiva. Este esquema de reinterpretación que también podemos llamar deconstrucción, se reiterará cuando analicemos los conceptos que siguen.

III.2.2.- El estado:

Desde este punto de vista el estado moderno no es un orden social racional, donde los individuos pueden ser libres, todo lo contrario. La legitimación del estado basada en un contrato originario realizado por individuos libres e iguales, para Foucault no tiene sentido, o, en todo caso, su sentido consiste en ocultar los mecanismos en que el estado moderno funda su poder y su dominio.

³² Ibidem.

El poder en el estado moderno es representado o entendido en el estrecho aspecto del poder jurídico. Se analiza el poder y se representa con nociones elementales como ley, regla, soberano, delegación de poder, prohibición. Debemos despojarnos de esta forma de entender el poder para proceder a analizar el poder tal como funciona en las sociedades modernas.

El estado moderno surge a partir de las necesidades del desarrollo del capitalismo, la tecnología de poder necesaria para que este pueda desarrollarse desborda la representación jurídica. El poder estará encaminado a producir y controlar individuos y poblaciones, para hacerlas manejables y productivas. Ya señalamos que las nuevas tecnologías son esencialmente dos, las disciplinas dirigidas a los individuos, y el biopoder dirigido al control de poblaciones.³³

³³ “Bien, teniendo así a la vista esos dos objetivos creo que podemos comprender, groseramente la gran mutación tecnológica del poder en Occidente. Tenemos el hábito – y una vez mas según el espíritu de un marxismo un tanto primario- de decir que la gran invención, todo el mundo lo sabe, fue la máquina de vapor, o cosas de este tipo. Es verdad que eso fue muy importante pero hubo toda una serie de otras invenciones tecnológicas, tan importantes como esas y que fueron , en última instancia, condiciones de funcionamiento de las otras. Así ocurrió con la tecnología política, hubo toda una invención al nivel de las formas de poder a lo largo de los siglos XVII y XVIII. Por lo tanto, es necesario hacer no solo la historia de las técnicas industriales, sino también de las técnicas políticas, y yo creo que podemos agrupar en dos grandes capítulos las invenciones de tecnología política , las cuales debemos acreditar sobre todo a los siglos XVII y XVIII. Yo las agruparía en dos capítulos por que me parece que se desarrollan en dos direcciones diferentes: De un lado existe esta tecnología que llamaría disciplina. Disciplina es, en el fondo, el mecanismo de poder por el cual alcanzamos a controlar el cuerpo social hasta los elementos mas tenues por los cuales llegamos a tocar los propios átomos sociales, esto es, los individuos. Técnicas de individualización del poder. Cómo vigilar a alguien, como controlar su conducta, su comportamiento, sus aptitudes, como intensificar su rendimiento, como multiplicar sus capacidades, como colocarlo en un lugar donde será mas útil, esto es a mi modo de ver la disciplina. (...) tenemos otra familia de tecnologías de poder que aparecen un poco mas tarde (...) principalmente en Inglaterra, tecnologías que no se enfocan en los individuos como individuos, sino que ponen el blanco en lo contrario, en la población. (...) se descubre que aquello sobre lo que se ejerce el poder es la población. ¿Que quiere decir población? No quiere decir simplemente un grupo humano numeroso, quiere decir un grupo de seres vivos que son atravesados, comandados, regidos, por procesos de leyes biológicas. Una población posee una natalidad, una mortalidad, tiene una curva etaria, una pirámide etaria, tiene una morbilidad, tiene un estado de salud, una población puede perecer o al contrario desarrollarse. (...) En ese momento vemos aparecer cosas, problemas como el del hábitat, el de las condiciones de vida en una ciudad, el de la higiene pública, o la modificación de las relaciones entre natalidad y mortalidad. Fue en ese momento en que aparece el problema de cómo hacer para que la gente tenga más hijos, o en todo caso, cómo podemos regular el flujo de la población, como podemos controlar el crecimiento de una población, de las migraciones etc. (...) Por lo tanto, creo yo, hay dos grandes revoluciones en la tecnología de poder: descubrimiento de la disciplina y descubrimiento de la regulación, perfeccionamiento de una anatomo-política y perfeccionamiento de una bio-política.” (Foucault, Michael, Las redes del poder, Trad. Ubiraja Reboucas-Heloisa Primavera, Ed. Almagesto, Colección Mínima, Buenos Aires, 1991.)

Dentro de los mecanismos disciplinarios encontramos a la educación. La visión negativa que Foucault arroja sobre la educación se deriva de la forma general en que entiende las instituciones del estado moderno.

III.2.3.- La razón:

La razón en el pensamiento moderno era fundamento y de principio de orden que residía en el sujeto. Dijimos que para esta perspectiva el lugar del principio, del fundamento desaparece, por lo que no hablaremos de razón sino de racionalidades. A diferencia de la razón que es una, las racionalidades pueden ser muchas y de variadas formas.

Racionalidades no son otra cosa que las reglas de los juegos de la verdad, los juegos de poder-saber donde se constituyen las subjetividades. Son órdenes relativos a un sistema social, donde suelen coexistir diferentes racionalidades. Generalmente cada institución social genera su propia lógica, un conjunto de reglas que definen que es válido hacer en ese lugar y en ese contexto, y que no, que es legítimo decir y que no. La escuela tiene una racionalidad, un orden, una lógica dirigida a formar la subjetividad de los alumnos (también la de los profesores, celadores, directivos y demás integrantes de la institución), para esto tienen reglas que indican lo permitido y lo prohibido, definen los castigos para los inadaptados, y premios para los que mejor se adaptan, todo este orden está legitimado por un saber pedagógico. En otra institución, por ejemplo el hospital psiquiátrico, la disciplina adopta otra forma de racionalidad, otra lógica, pues su finalidad es curar al enfermo, volver a moldear su subjetividad desviada en los cánones de la normalidad, las normas de conducta, las relaciones de poder y las subjetividades (la del enfermo, la del profesional médico, la del enfermero especializado, la del personal de seguridad) se fundamentan en el saber médico, en la ciencia médica-psiquiátrica, que constituye el universo de sentido de la institución (es decir establece las reglas de acción tanto para los sujetos que la conforman, lo permitido y lo prohibido, etc) y al mismo tiempo la legitima.

No hay razón sino una serie infinita de racionalidades que establecen lo permitido y lo prohibido en sus respectivos dominios así como lo verdadero y lo falso, la corrección y el error, la normalidad y la anormalidad.

III.2.4.- El individuo:

Al referirnos al pensamiento moderno señalamos una suerte de tensión entre sujeto como lugar de la razón trascendente, e individuo que además de razón tenía un cuerpo de carne y hueso y habitaba en un contexto histórico y social determinado. Esta tensión desaparece en el nuevo contexto de pensamiento, ya que sujeto no equivale a razón, la subjetividad no es trascendente sino producida socialmente. Podemos llamar a los procesos disciplinarios, procesos de subjetivación (creación de la subjetividad) o individuación (producción de la individualidad). Subjetividad e individualidad son prácticamente sinónimas.

Sin embargo esta forma de entender al sujeto-individuo, no se encuentra exenta de inconvenientes o tensiones. Foucault señala que las sociedades modernas “inventan” la individualidad, inventa los procesos y tecnologías para constituir individuos, y que, si bien, la individualidad remite aun supuesto carácter único e irrepetible de cada sujeto, de lo que se trata es de producir sujetos funcionales, dóciles, eliminando particularidades, originalidades que no ayuden a este fin. “Las disciplinas encierran ciertas visiones del hombre (...) Mediante los procedimientos normalizadores de examen y confesión las personas se clasifican como objetos, “revelándole” la verdad sobre si mismos. Al construir de este modo los sujetos, el poder moderno produce individuos gobernables”³⁴

Mas allá de esta tensión explicitada por Foucault (supuesta individualidad única e irrepetible cuando en realidad se trata de producir subjetividades igualmente dóciles), en sus mismos textos la palabra sujeto o individuo tiene un sentido ambiguo: por un lado significa estar ligado a alguien por el control y la dependencia, y por otro estar vinculado a la propia identidad por la conciencia y el autoconocimiento. Esta tensión será trabajada en forma más extensa en el apartado que sigue que trata el problema de la libertad

III.2.5.- La libertad:

Con el problema de la libertad entramos en el meollo de la cuestión.

Desde esta perspectiva se deconstruirá el concepto de libertad entendido como autonomía. ¿Cómo podemos hablar de un sujeto que se de su propia norma, si la

³⁴ James D. Marshall, “Foucault y la investigación educativa”, p.26-30, en “Foucault y la educación- Disciplinas y Saber”, Compilador Ball, S.J., Ed. Morata, Madrid, 1997.-

subjetividad misma es producida, moldeada para la obediencia?. Lo propio del sujeto dejó de ser la razón, el sujeto parece carecer de una esencia que le es propia, la subjetividad, la individualidad se produce, y en las sociedades modernas, se produce para obedecer. No puede hablarse de autonomía, las reglas y principios que el sujeto obedece como propias (autodadas) en realidad son heterónomas, son las normas en las que han conformado su subjetividad. No hay propiedad, es decir, no hay esencia ni origen de donde surja lo propio de la norma subjetiva.

La racionalidad celebrada por la ilustración, es una ilusión producida para la docilidad y la obediencia. Con este panorama parece difícil hablar de libertad.

Sin embargo Foucault lo hace, ¿en qué sentido? no es demasiado claro. Parece que el ejercicio de la libertad consiste en negar, deconstruir las categorías en que nuestra subjetividad ha sido producida, poner en evidencia los mecanismos de poder que se utilizan para dominar a los individuos y las poblaciones en las sociedades modernas. Sin embargo esta negación, implica en cierta medida el negarnos a nosotros mismos, pues si no hay esencia subjetiva, sino que es una producción social, si negamos y deconstruimos esta producción, nos quedamos con una suerte de individualidad vacía, que, o se diluye en su propia negación, o debe ser, de alguna forma, reconstruida. Pero ¿cómo podemos reconstruir nuestra identidad si no es a partir de lo heredado?, de lo que se nos ha transmitido a través de los procesos en los que nos constituimos como sujetos.

Llegamos así a una especie de callejón sin salida, diluimos nuestra identidad, y no podemos reconstruirla sin recurrir a aquello que consideramos que nos domina, esta situación nos paraliza. Criticamos, deconstruimos, desmontamos mecanismos disciplinarios, pero no contamos con otros elementos que nos ayuden a reconstituir, a organizar un tipo de sociedad en la que sea posible la libertad.

Aun a riesgo de ser redundante intentaré profundizar y aclarar un poco más el problema. En el fondo estamos tratando una discusión metafísica. La concepción moderna de la libertad no es otra cosa que el principio metafísico por excelencia: la capacidad de crear a partir de la nada. La capacidad de ser causa primera, origen autofundado. Es cierto que es una capacidad acotada, ya que se limita solo a la propia acción del individuo. El individuo moderno es capaz de ser origen de su acción.

Cuando observamos una bola de billar moverse, decimos que es producto de otra bola que la golpea, en cambio, cuando un individuo toma un palo de billar para golpear la bola, decimos que el origen de este movimiento es la decisión, la voluntad del individuo de golpear la bola. Cuando alguien dispara con un arma a otra persona, señalamos como el origen de esa acción, que termina con una persona herida o muerta, en la decisión de la persona que aprieta el gatillo, él tiene la responsabilidad, pues tuvo la posibilidad de disparar o no hacerlo, de generar o no la acción. Es responsable por que es libre de generar la acción. El individuo es un pequeño dios en lo relativo a su acción, un pequeño soberano. En este sentido la libertad es un principio absolutamente metafísico, es la capacidad que tienen los seres humanos y que los diferencia de los animales de ser origen causal de su acción. Por supuesto, inmediatamente después de decretar la potencia creadora del individuo, el pensamiento moderno sostiene que si bien se es libre para actuar, no cualquier acción es buena o correcta, además de su poder metafísico, el hombre está dotado de razón que le da la capacidad para guiar, para dirigir su poder. Esta racionalidad es su esencia por lo que será autónomo si su acción responde a los preceptos de aquella. Además, agregan, la razón si bien se encuentra en todos los seres humanos debe ser educada, formada para dirigir correctamente a la voluntad.

Esta forma de entender la libertad comienza a ser criticada desde distintos ángulos (Marx, Freud y Nietzsche).

Foucault sostiene que la proclamada libertad no es más que una ilusión. La subjetividad individual se produce en las instituciones disciplinarias, se moldea para obedecer. Para que los individuos creen que eligen, cuando en realidad, están acatando imposiciones que le son exteriores (si bien parecen provenir de su interior, ya que los preceptos que sigue en su acción fueron interiorizados en los procesos disciplinarios).

Pero aquí aparece nuevamente el interrogante ¿Existe alguna otra forma de entender la libertad?. Nos encontramos nuevamente en ante una parálisis una imposibilidad de pensar más allá de la crítica, y con el punto débil de filósofo francés. La crítica al pensamiento moderno es muy eficaz, y, desde mi opinión, acertada en muchos aspectos. No podemos sostener que el individuo es pura racionalidad despojada de deseos e inclinaciones conscientes o inconscientes, ni que decide sus acciones libremente prescindiendo de su herencia social y cultural, así como del contexto sociopolítico y los mecanismos o

instituciones sociales donde es educado, evidentemente el problema de libertad es complejo.

Foucault no logra superar su crítica y articular acabadamente una nueva forma de entender la libertad. Incluso quedan algunos resabios modernos en su pensamiento por ejemplo la categoría de sujeto, vimos que la entiende como ligado a alguien o algo por el control y la dependencia, pero cuando habla de libertad parece reclamar esta categoría como un terreno propio, una forma de estar vinculado a la propia identidad por la conciencia y el autoconocimiento. Este último sentido concuerda con el sentido moderno dado a la individualidad, una suerte de identidad última, que debería ser de cierta forma independiente de la herencia social y cultural, y por eso mismo gozar de una jerarquía ontológica que la coloque en el nivel de la trascendencia.

Foucault queda encerrado en su propia crítica, sostiene que el discurso moderno crea la ilusión de la libertad subjetiva para ocultar prácticas de dominación y sometimiento insertas en los procesos de producción de la subjetividad. Su crítica es tan potente que parece no dejar espacio a la posibilidad de libertad humana.

Es cierto que en la última parte de su obra trato de elaborar una ética para la libertad centrado en el cuidado de sí, inspiradas en similares practicas desarrolladas por griegos y romanos³⁵. Sin embargo es una elaboración inacabada, centrada excesivamente en el individuo, que no alcanza a explicar como será posible superar o evitar las practicas disciplinarias origen de la dominación y el sometimiento en las sociedades moderna.

Estamos en el meollo de la cuestión, por que esta paradoja, este callejón sin salida puede plantearse en términos estrictamente educativos. Si la educación es un mecanismo disciplinario que produce individuos políticamente dóciles y económicamente productivos,

³⁵ “Ahora bien, en mis cursos en el Colegio de Francia he intentado captar este problema a través de lo que podría denominarse una práctica de si mismo que es, a mi juicio, un fenómeno bastante importante en nuestras sociedades desde la época grecorromana –pese a que no haya sido estudiado-. Estas prácticas de sí mismo han tenido en la civilización griega y romana una importancia, y sobre todo una autonomía, mucho mayores de lo que tuvieron posteriormente cuando fueron asumidas, en parte, por instituciones religiosas, pedagógicas, de tipo médico psiquiátrico.(...) Estamos ante lo que podría denominar una práctica ascética, confiriendo al ascetismo un sentido muy general, no tanto el sentido de una moral de renuncia cuanto el ejercicio de uno sobre si mismo mediante el cual se intenta elaborar, transformar y acceder a cierto modo de ser.” (Foucault, Michael, *La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad*, p.99-116, en revista *Concordia* N°6, Buenos Aires, 1984.)

debemos criticarla, deconstruirla en tanto mecanismo de opresión, pero una vez hecho esto, debemos encontrar alguna forma de educación, de socialización, que nos permita formar individuos, sujetos libres. ¿Es posible pensar una nueva forma de educación inserta en un tipo de sociedad como la descrita por Foucault? Y sobre todas las cosas ¿Es posible pensarla prescindiendo de los conceptos, las ideas las prácticas los sentidos, y en definitiva el poder-saber moderno?. El propio maestro de la deconstrucción no es sino hijo de la educación moderna, un brillante y exitoso estudiante y profesor.

Nos encontramos entonces con el planteo del problema a resolver, los discursos sobre la educación se mueven entre estos dos extremos los del discurso ilustrado y los de la crítica deconstructiva. Estos nos lleva a una situación de crisis, el discurso ilustrado es difícil de sostener incluso en sus variantes más aggiornadas, no puede responder a las agudas críticas de la filosofía de la sospecha, por otra parte esta nos da elementos para, pero no nos permite pensar un sistema educativo donde las metas no sean la opresión sino la libertad. Estamos frente a un desafío que intentaremos enfrentar en la segunda parte del trabajo.

III.2.6.- Verdad, conocimiento y libertad:

A partir de lo dicho en torno a las posibilidades de interpretación, la ausencia de un origen o un signo primigenio, las relaciones mutuamente determinantes entre poder y saber, podría inferirse que la verdad no existe en tanto realidad última que debemos conocer o interpretar.

En cierto sentido la afirmación es correcta, la verdad como realidad absoluta e inmutable no existe, la verdad es un juego. En este juego, las reglas y procedimientos de producción de la verdad, no responden a definiciones cerradas que decidirán de una vez por todas lo que pueda o no decirse y conocerse. Resulta de un cierto consenso producido por individuos insertos en una determinada red de prácticas de poder y de instituciones coactivas. Pero a su vez este juego los constituye a ellos como individuos. La verdad es producida por sujetos inmersos en relaciones sociales (por lo tanto relaciones de poder), pero al mismo tiempo los sujetos son producidos por y en esa verdad.

Esta forma de pensar parece circular, y efectivamente lo es. El individuo es interpretante- interpretado. No hay principio ni origen: la subjetividad se constituye en los

juegos de verdad, en las relaciones de poder saber; y al mismo tiempo es actor partícipe y constituyente de las relaciones de poder- saber o juegos de verdad.

Esta forma de entender la verdad, el poder y la subjetividad, tiene algunas consecuencias interesantes, que en cierto punto pueden ser liberadoras, pero desde otra perspectiva parecen ser funcionales a las relaciones de dominación.

Constituimos nuestra subjetividad en la interacción con otros, en relaciones sociales, en estas relaciones aprendemos valores, normas de comportamiento, formas de dirigirnos a los otros, formas de relacionarnos, aprendemos lo que está bien y lo que está mal, lo que es normal y lo que es anormal, lo que es verdadero y lo que es falso. Estos valores en los que constituimos nuestra subjetividad, pueden tener un valor absoluto, ser consideradas verdades eternas, trascendentes. Si sucede de ese modo, no hay otra opción que obedecer, frente a la verdad absoluta el individuo no puede sino arrodillarse. No parece haber nada más opresivo que la verdad absoluta, frente a ella la única opción es la obediencia. Quien no obedece será hereje, anormal, criminal, digno de todo tipo de castigo aquí y en el mas allá.

La perspectiva foucoulitiana permite librarnos del peso opresor de las verdades absolutas, no existen verdades cerradas sobre sí mismas, o por lo menos no nos son accesibles, los seres humanos interpretan y se constituyen como seres humanos por su capacidad de interpretar e interpretarse, la verdad es un juego, un conjunto de reglas y procedimientos que delimitan lo que puede o no decirse, hacerse y conocerse. No acatar estrictamente la norma, no responder estrictamente a los mandatos de la verdad social no debe causarnos tantas angustias, no estamos ofendiendo algo sagrado, estamos manipulando, forzando, flexibilizando las reglas de juego que por demasiado estrictas, hacen insostenible nuestra existencia. No responder a la norma o patrón social no significa que seamos ontológicamente anormales, sino que no nos amoldamos perfectamente a las normas de juego y que, como partícipe del mismo, podemos intentar reinterpretarlas. En este sentido la crítica deconstructiva es liberadora, abre la posibilidad de criticar, desmontar reformular, reinterpretar sentidos, significados, valores, verdades que nos oprimen.

Pero, por otra parte, esta crítica abre la puerta a una nueva forma de opresión. La crítica deconstructiva permite enfrentar, relativizar, desmontar el poder opresivo que se oculta detrás de los discursos que sostienen la existencia de verdades absolutas que deben

ser obedecidas. Sin embargo es ineficaz, y en cierta medida funcional ante los poderes que no se ocultan tras discursos de verdad, sino que simplemente se legitiman en su fuerza, en su capacidad de dominio. Es ineficaz contra poderes capaces de adoptar cualquier clase de estrategia discursiva con la finalidad de hegemonizar el dominio sobre los individuos, incluso el discurso del relativismo moral.

En pocas palabras el pensamiento de Foucault, puede y fue fácilmente colonizado por un tipo de poder al que no le interesa legitimarse en un discurso fundamentalista, sino que es capaz de legitimarse en múltiples discursos, y en última instancia no reclama para sí otra legitimación que su propio poder, su propia capacidad de generar mecanismo de dominio y control: el neoliberalismo. Esta tecnología de poder legitima su ejercicio con los más diversos saberes y discursos. El discurso de la ley económica, legitimada a su vez con complejos modelos matemáticos, el discurso del relativismo moral que legitima la liberación del deseo en el campo del consumo, el discurso del marketing y la propaganda.

Por que decimos que el discurso deconstructivo es funcional a esta modalidad multifacética, multidiscursiva y multimoral del ejercicio del poder. Si los valores morales no son verdades absolutas, sino relativas, esto vale no solo para valores que consideramos opresivos, sino para otros que consideramos valiosos instrumento para proteger la dignidad de las personas. Por ejemplo los valores encarnados en el sistema de derechos humanos, o el principio de dignidad intrínseca de todo ser humano que nos impone el deber de respetar a todo ser humano por su condición de tal. El discurso neoliberal justifica en muchas de sus variantes el desprecio de este deber de respeto hacia otros individuos, si esto trae aparejado tener que reprimir mis deseos personales, mis intereses, mis inclinaciones, no hay ética sino estética, no hay ley sino la del que tiene el poder para imponer sus deseos.

En el ámbito educativo encontramos otro ejemplo de un discurso moderno deconstruido y colonizado por el pensamiento neoliberal, las estructuras educativas tradicionales y sus valores: públicas, laicas, masivas, gratuitas, fueron deconstruidos pero, en países como la Argentina nos quedamos frente a un sistema fragmentado, roto, desestructurado y no sabemos que hacer con el, el discurso imperante parece ser el de la lógica del mercado, las escuelas, los institutos y las universidades deben sobrevivir si son rentable, eficientes, la institución que no lo sea deberá desaparecer.

En cierta forma este carácter ambiguo del discurso Foucaultiano no es sino otra versión de la paradoja o callejón sin salida planteado al tratar la cuestión de la libertad. Posibilita deconstruir los valores opresivos, pero se hace muy difícil repensar un sistema de valores, que aunque relativo, sirva para organizar una sociedad en la que las relaciones de poder impliquen la existencia de la menor forma de dominación posible. Genera una especie de vacío, un estado de indefensión ante ciertas formas de poder-saber, cambiantes mutantes, capaces de legitimarse en un discurso o su contrario.

El discurso crítico también muestra sus límites.

III.3.- A modo de conclusión:

El discurso que muestra a la educación como un engranaje en un sistema de opresión, hace centro en el núcleo del pensamiento moderno: el sujeto. No hay subjetividad a priori, sino que se constituye en entramados socio-discursivos, hay infinitas formas de ser sujeto que dependen de las distintas variantes que pueden tomar las relaciones o juegos de poder-saber.

El sujeto-razón es una creación del pensamiento moderno, necesaria para fundar un discurso epistémico, ético y político, capaz de legitimar las nuevas formas de dominación cristalizadas en el estado moderno y el modo de producción capitalista.

Las subjetividades producidas en el entramado de poder-saber constituyente de las instituciones modernas, poco tienen que ver con individuos libres y autónomos, capaces de valerse por sí mismos, de darse sus propias normas con independencia de cualquier determinación externa. En las escuelas, los hospitales, las fábricas, las oficinas, los cuarteles y las cárceles se producen subjetividades económicamente útiles y políticamente dóciles.

En el ámbito de la educación operan técnicas disciplinarias que moldean la individualidad de los educados con sofisticados mecanismos (que nos parecen muy comunes): vigilancia constante sobre las actitudes, el cuerpo, las posturas, división del espacio para que la vigilancia sea continua aún cuando no se encuentra presente el vigilador, calificación y clasificación de los alumnos en categorías, exámenes periódicos, sanciones normalizadoras para los que no cumplen las pautas de conducta, división estricta

del tiempo, notas cualitativas y cuantitativas con las que el calificador pronuncia la verdadera posición o ubicación que debe ocupar cada alumno, y en definitiva una distribución de poder donde el destinatario de la educación es el sujeto pasivo e impotente, y quienes la imparten son los sujetos activos y poderosos.

La finalidad de estas tecnologías es generar sujetos económicamente útiles (adaptables a los horarios, las tareas, las jerarquías y las relaciones de dominación propias del mundo del trabajo en fabricas, oficinas, burocracias etc.) y políticamente dóciles, es decir obedientes de las normas (jurídicas o no) en que se encarnan las relaciones de dominio en una sociedad. Los sujetos inadaptables son castigados o sometidos a tratamientos para intentar su adaptación, si definitivamente no pueden someterse a las pautas de la normalidad son expulsados.

El discurso moderno que daba a la educación el rol de motor del progreso individual y social, en el ámbito económico científico, moral y político, y sobre todo el papel de formar individuos capaces de hacerse cargo de si mismos y de su libertad, oculta tras de sí un sistema de dominación, tan extenso y sofisticado como nunca se había desarrollado en la historia de la humanidad. La escuela y la educación general es una tecnología clave para el funcionamiento de este mecanismo, en tanto productora del insumo fundamental de la sociedad moderna: individuos útiles y obedientes,

Evidentemente la educación, desde esta perspectiva, no es un instrumento para la liberación, sino todo lo contrario un mecanismo de sometimiento que moldea subjetividades dóciles capaces de seguir la normas de conducta que han internalizado y que son funcionales a un sistema que los oprime. La educación moderna parece haberse convertido una trampa para la libertad

Nos encontramos ante el nudo gordiano que intentaremos desatar buceando en el pensamiento de Freire. Por un lado un discurso moderno que reivindica el rol de la educación como motor del progreso individual y social, y como medio fundamental para que los individuos sean libres y puedan convivir en paz en una sociedad libre. Por otra parte un discurso demoledor, que corroe las bases de la argumentación moderna, mostrando que tras de ella no hay sino un mecanismo de opresión que busca crear subjetividades domesticables y fácilmente utilizables. Sin embargo la historia sigue trascurriendo, las

sociedades siguen conformando subjetividad en el ámbito educativo o fuera de él, el discurso deconstructivo nos permite criticar la concepción moderna, pero no nos da elementos para articular un nuevo discurso, un nuevo saber que legitime una nueva forma de educar de conformar subjetividad, creando así un terreno fértil para colonización de discurso deconstructivo por argumentaciones que no reivindican sino la dominación del que tiene poder por el solo hecho de poseerlo, ocultas bajo múltiples morales, múltiples formas, incluso la del relativismo moral, o la del imperio de los deseos individuales tras la propaganda y el marketing, o la de la eficiencia y necesidad de lucro. Frente al discurso neoliberal que parece ser capaz de colonizarlo todo, quedamos indefensos, no sabemos por que ni como educar.

SEGUNDA PARTE

I.- QUIEN ES PAULO FREIRE: VIDA, OBRA Y PENSAMIENTO:

I.1.- Su vida:

Paulo Reglus Neves Freire, nació el 19 de septiembre de 1921 en Recife, Brasil una de las regiones más pobres del país, donde muy temprano pudo experimentar las dificultades de sobrevivencia de las clases populares. Hijo de Joaquín Temístocles Freire y Edeltrudes Neves Freire.

En opinión de su madre, Pauliño fue un niño limpio, vanidoso, muy devoto, cariñoso, sensible y amoroso. Era tan afectuoso que no consentía que sus hermanitos se acercaran a su mamá, les decía "sáquense, sáquense, mi mamá es mía".

A los 10 años se fue a vivir a Jaboatao en donde aprende el sufrimiento, el amor y la angustia de su propio crecimiento. Aquí también sintió, aprendió y vivió la alegría de jugar fútbol, nadar desnudo en el río y ver trabajar a las mujeres lavando en las piedras la ropa de su propia familia y la ropa de los ricos. Aprende a cantar y saborear las cosas que tanto le gustó hacer para aliviar el cansancio y las tensiones de la vida diaria.

Aprende a dialogar en la ronda de amigos y por fin en Jaboatao aprende a tomar con pasión sus estudios de la sintaxis popular y erudita lengua portuguesa. Así, Jaboatao significó para Paulo un crisol de aprendizajes de dificultades y alegrías vividas intensamente "fui un niño de la clase media que sufrió el impacto de la crisis del 29 y que tuvo hambre, yo sé lo que es no comer", recuerda Paulo Freire casi con alegría, como si esa circunstancia le hubiera cargado de potencias aún mayores para comunicarse con el pueblo, conocerlo, conocerse mejor y actuar juntos. "Pesqué en ríos, robé frutas en frutales ajenos. Fui una especie de niño colectivo, mediatizado entre los niños de mi clase y los de los obreros... recibí el testimonio cristiano de mis padres, me empapé de vida y existencia, entendí a los hombres desde los niños." ...

Se casó en 1944 con Elsa María Costa Oliveira, profesora de primaria con la que tuvo 5 hijos. En ese tiempo, Freire trabajó como profesor de portugués en el colegio de secundaria "Oswaldo Cruz", donde él mismo había estudiado.

Aunque aspiraba a ser educador, se graduó en Leyes en la Universidad Federal de Pernambuco por ser la única carrera relacionada con las ciencias humanas, no existían cursos de formación de educadores.

Después de ejercer una corta carrera como abogado, regresa a su labor de enseñanza.

En 1947 fue director del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria, órgano recién creado por la Confederación Nacional de Industrias. Ahí tuvo contacto con la educación de adultos/ trabajadores y sintió que la nación enfrentaba el problema de la educación y más particularmente de la alfabetización.

En 1961 fue el primer director del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife. Tuvo sus primeras experiencias como profesor de educación superior en la Escuela de Servicio Social en la misma universidad. En 1959 obtuvo el título de Doctor en Filosofía e Historia de la Educación defendiendo la tesis "Educación y Actualidad Brasileña". Como tal es nombrado profesor efectivo nivel 17 de Filosofía e Historia de la Educación de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras. Obtuvo el nombramiento de Docente Libre de Historia y Filosofía de la Educación de la Escuela de Bellas Artes.

Fue uno de los primeros 15 consejeros pioneros del Consejo Estatal de Educación de Pernambuco escogido por ser una de las personas de "notorio saber y experiencia en materia de educación y cultura" En 1958 participa en el "II Congreso Nacional de Educación de Adultos" en Río de Janeiro donde es reconocido como un educador progresista.

Con un lenguaje muy peculiar y con una filosofía de la educación absolutamente renovadora propuso que una educación de adultos tenía que estar fundamentada en la conciencia de la realidad cotidiana vivida por la población y jamás reducirla a simple conocimiento de letras, palabras y frases. Que se convirtiera el trabajo educativo en una acción para la democracia, en resumen, una educación de adultos que estimulase la colaboración, la decisión, la participación y la responsabilidad social y política. Freire entendió la categoría del saber como lo aprendido existencialmente por el conocimiento vivido de sus problemas y los de su comunidad.

La Teoría del Conocimiento de Paulo Freire debe ser comprendida en el contexto en que surgió. En los años '60 , en el Noroeste de Brasil, la mitad de sus 30 millones de habitantes eran marginados y analfabetas y como él decía, vivían dentro de una cultura del silencio, era preciso "darles la palabra" para que "transitasen" a la construcción de un Brasil que fuese dueño de su propio destino y que superase el colonialismo.

Con esta filosofía desarrolló el método con el que se conocería en todo el mundo fundado en el principio de que el proceso educativo debe partir de la realidad que rodea al educando.

No basta saber leer que "Eva vio una uva", él dice que "... es necesario saber qué posición ocupa Eva en el contexto social, quién trabaja en la producción de la uva y quién lucra con este trabajo ..."

Las primeras experiencias del método lograron en 1963 que 300 trabajadores rurales fueran alfabetizados en 45 días. Para el año siguiente, el Presidente de Brasil Joao Goulart lo invitó para reorganizar la alfabetización de adultos en el ámbito nacional. Estaba prevista la instalación de 20,000 círculos de cultura para 2 millones de analfabetos.

Sin embargo, estando Freire en Brasilia, activamente involucrado con los trabajos del Programa Nacional de Alfabetización, fue destituido a raíz del golpe militar del 31 de marzo de 1964 protagonizado por el general Humberto de Alencar Castelo Branco.

Paulo Freire fue exiliado "porque la Campaña Nacional de Alfabetización concientizaba inmensas masas populares" lo que incomodó a las élites conservadoras brasileñas. Pasó 75 días en prisión por considerarlo un peligroso pedagogo político y acusado de "subversivo e ignorante". Refugiado en la embajada de Bolivia, pasa unos días en este país y de ahí viaja a Chile donde trabajó para varias organizaciones internacionales. Participó en importantes reformas conducidas por el gobierno demócrata-cristiano de Eduardo Frei, recién electo con el apoyo del Frente de Acción Popular de Izquierda. El gobierno de Chile necesitaba nuevos profesionistas y técnicos para apoyar el proceso de cambio, principalmente en el sector agrario. Freire fue invitado para trabajar en la formación de estos nuevos técnicos.

En Chile encontró un espacio político, social y educativo muy dinámico, rico y desafiante, que le permitió re-estudiar su método, asimilando la práctica y sistematizándolo teóricamente. Esta experiencia fue fundamental para consolidar su obra y para la formación de su pensamiento político-pedagógico.

Freire inició una psicología de la opresión influenciado por los trabajos de Freud, Jung, Adler, Fanon y Fromm. Las ediciones clandestinas de Freire pasaron de mano en mano contribuyendo a difundir los nuevos planteamientos pedagógicos. Términos como

educación bancaria, alfabetización como concientización, educación liberadora se insertaron por influencia suya en el lenguaje educativo.

Los educadores de izquierda se apropiaron de la filosofía educativa de Paulo Freire, pero la oposición del Partido Demócrata Cristiano lo acusó, en 1968, de escribir un libro "violentísimo". Era el libro "Pedagogía del Oprimido". Esto fue uno de los motivos que lo hicieron abandonar Chile.

Esta obra, publicada en 1970, tuvo gran influencia sobre las miradas filosóficas incluidas la fenomenología, existencialismo, cristianismo, personalismo, marxismo y hegelianismo.

Después de pasar un año en Harvard, fue a Ginebra en donde completó 16 largos años de exilio. Desde aquí viajó como "consejero andante", del Departamento de Educación del Consejo Mundial de las Iglesias por tierras de África, Asia, Oceanía y América con excepción de Brasil, para su tristeza.

En esta época asesoró a varios países de África, recién liberados de la colonización europea, ayudándolos a implementar sus sistemas educativos basados en el principio de la autodeterminación. Sobre estas experiencias fue escrita otra de las obras importantes de Freire: "Cartas a Guinea Bissau".

Freire asimiló una cultura africana en el contacto directo con el pueblo y sus intelectuales como Amílcar Cabral y Julius Nyerere. En este período mantiene contacto próximo con la obra de Gramsci, Kosik, Habermas, Henri Giroux, y otros filósofos marxistas.

Regresa a los Estados Unidos con un bagaje nuevo traído del África y discute el Tercer Mundo al interior del Primer Mundo con Milles Horton.

En agosto de 1979, bajo un clima de amnistía política, felizmente regresa a Brasil. Es recibido calurosamente por parientes, amigos y admiradores. Tuvo que recomenzar más de una vez. Se planteó él mismo "re-aprender a mi país". Para ello, realizó incesantes viajes por todo Brasil dando conferencias, publicando y entablando diálogos con estudiantes y profesores.

El recibió docenas de Doctorados Honoris Causa de Universidades de todo el mundo y numerosos premios incluyendo el de la paz de la UNESCO en 1987.

En 1989, fue Secretario de Educación en el Municipio de São Paulo, mayor ciudad de Brasil. Durante su mandato, hizo un gran esfuerzo en la implementación de movimientos de alfabetización, de revisión curricular y se empeñó en la recuperación salarial de los profesores.

En el origen del método, no debe de ser subestimada la influencia de Elsa María, su primera esposa. Ella lo insertaba permanentemente en discusiones pedagógicas. Al método, vislumbrado por ella, Freire le dio sentido, fundamento, orientación y compromiso. Esquemáticamente consiste en:

- 1) Observación participante de los educadores, "sintonizándose" con el universo verbal del pueblo,
- 2) Búsqueda de las "palabras generadoras" buscando la riqueza silábica y su sentido vivencial,
- 3) Codificación de las palabras en imágenes visuales que estimulen el tránsito de la cultura del silencio a la conciencia cultural,
- 4) Problematización del escenario cultural concreto,
- 5) Problematización de las palabras generadoras a través de un diálogo del "círculo de cultura",
- 6) Recodificación crítica y creativa para que los participantes se asuman como sujetos de su propio destino.

La esencia de este método apunta hacia el hacer "un mundo menos feo, menos malvado, menos deshumano", "viviendo hacia el amor y la esperanza". Nos heredó la indignación por la injusticia que no debe envolverse con palabras dulces y sin sentido vivencial.

No cabe duda que el aporte de Freire arraigó debido a su doble mensaje político y profético. Freire más que estrictamente marxista o revolucionario, fue un humanista cristiano vinculado a movimientos genuinamente latinoamericanos como el de la teología de la liberación.

A sus 70 años Freire seguía disfrutando de la vida, predicando la fuerza del amor, defendiendo la necesidad del compromiso personal con los desheredados y reelaborando sus ideas sobre educación.

Pocos días antes de su muerte debatía sus proyectos sobre las nuevas perspectivas de la educación en el mundo en su propio Instituto en Sao Paulo, Brasil. Muere a los 75 el viernes 2 de mayo de 1997.

I.2.- Su obra:

I.2.1.- La complejidad de su obra y su pensamiento:

La obra de Paulo Freire tiene muchas aristas que hacen complejo su abordaje: en primer lugar no solo esta su obra escrita, sino su inmensa tarea de práctica como pedagogo, como organizador o partícipe de innumerables proyectos populares políticos-pedagógicos; en segundo termino encontramos como un problema la extensión de su producción, decenas de libros, ensayos, conferencias, seminarios en los que expone su pensamiento; un tercer inconveniente es la asistematicidad y la aparente ausencia de un sólido marco teórico, sus reflexiones tienen una textura abierta, ecléctica, cita a Jaspes y a Marx , sin adherir ni existencialismo ni al marxismo, solo por encontrar en ellos puntos interesantes, la reflexión de este pedagogo, evoluciona, cambia a través del tiempo y de la profundas experiencias políticas y pedagógicas que marcaron su intensa vida de educador e intelectual comprometido con la realidad en la que vive. A veces la nueva forma que toman sus reflexiones, parecen tener pocas relaciones y hasta contradecir en algún punto con las etapas anteriores.

A continuación tratare cada una de estas dificultades que hacen complejo el abordaje del pensamiento freireano:

1) Relación entre la producción teórica y la práctica como educador militante: Si bien hace un esfuerzo enorme por ser coherente con su pensamiento, es cierto que el pensamiento evoluciona y se trasforma en la práctica, por lo que pueden encontrarse una serie de tensiones entre la obra escrita del educador y sus trabajos militantes en las distintas coyunturas y contextos histórico-sociales. La clave en este punto es entender que el pensamiento de un intelectual comprometido esta profundamente vinculado con su acción evoluciona a la par de esta. Freire es un intelectual pero también un militante político, estas dos facetas se conjugan en su rol de pedagogo donde intenta unir reflexión y acción. Realiza un esfuerzo constante por ser coherente, por adecuar su acción a su reflexión y su

reflexión a su acción, aún cuando sabe que es un esfuerzo trágico, que la coherencia total entre el discurso y la acción es un límite al que se puede intentar tender pero que nunca se logra alcanzar. Siguiendo sus propias enseñanzas, podemos decir que su obra escrita debe servir para interpretar su acción, así como su acción para comprender lo que escribe.

2) Extensión de su obra: El segundo punto que trae dificultades es la extensión de la obra, que no sería problema si no se le sumara al tercer punto: el de la asistematicidad y el carácter abierto de su pensamiento. Esto genera un estilo oscuro, a veces confuso, poco sólido; cuando su pensamiento se dirige a lo concreto, a la práctica educativa, se hace más claro e influyente. La extensión de su producción teórica presente en ensayos, artículos, conferencias, entrevistas, seminarios, etc, y la asistematicidad de la misma, hacen que su abordaje sea complicado, requiere un esfuerzo importante de interpretación, aunque, finalmente pueden identificarse núcleos teóricos que recorren y articulan su obra.

3) La asistematicidad, el carácter abierto de su pensamiento y la aparente ausencia de un sólido marco teórico: Cuando uno aborda los ensayos del pedagogo, encuentra en muchos de sus textos una prosa oscura, una mezcla de temas y discursos, que en un primer momento confunden, es mas claro en textos que recuperan sus enseñanzas en conferencias, cursos, seminarios, entrevistas, cuando lo escrito refleja una práctica oral. Hay autores que sostienen que el contexto universitario en el que se desenvolvía lo “obliga” a teorizar, a fundamentar teóricamente su discurso, esta necesidad proveniente mas del las necesidades académicas del ámbito intelectual, que de desarrollos necesarios para la acción. Extraer ideas claras sobre los temas que trata en sus ensayos requiere un esfuerzo considerable, los conceptos nunca están cerrados totalmente, a veces solo aparecen sugeridos. En sus conferencias, cursos, entrevistas, las ideas suelen aparecer con mucha mayor nitidez.

Podemos arribar a la siguiente conclusión: el interés primordial del educador es la práctica educativa, la reflexión sobre la práctica y la práctica sobre la reflexión, la teoría por la teoría misma no tiene sentido, en los contextos en los que su pensamiento se hace más claro son aquellos en los que está íntimamente ligado a la acción. Por otra parte Freire hace una apología del diálogo, por lo que su pensamiento se desarrolla más cómodamente en situaciones donde prevalece la comunicación y el intercambio de ideas (entrevistas, conferencias, seminarios), que en los textos en donde el interés fundamental es la exposición y el desarrollo del pensamiento individual del autor.

La aparente ausencia de un marco teórico sólido, esta relacionada con su eclecticismo. Freire se nutre de varias vertientes intelectuales cita a numerosos autores de la talla de: Marx, Hegel, Fromm, Bersong, Jung, entre una serie muy extensa, sin embargo los interpreta de forma poco ortodoxa, solo por encontrar algún aspecto interesante en la reflexión de los citados, nunca adhiere dogmáticamente a sus doctrinas. La única impronta sólida y profunda que encontramos a lo largo de toda su reflexión es la del pensamiento cristiano post conciliar, él es un cristiano militante hijo de la teología de la liberación.

El mismo se reconoce como un ecléctico que se mueve de una teoría a otra, de una corriente a otra sin demasiados reparos, y efectivamente puede dar la impresión de que su reflexión carece de un marco teórico sólido. Sin embargo existe un matiz que esta presente en toda su obra: el tercermundismo, el latinoamericanismo de su reflexión profundamente enraizado en sus prácticas como educador en el norte de Brasil primero, y en otros “terceros mundos” luego se su exilio, de esta vertiente brotará lo que consideramos el núcleo duro y el aporte original que Freire hace al pensamiento pedagógico y a la historia de la educación. Este núcleo duro se encuentra presente en toda la reflexión freireana, prevalece más allá de sus vaivenes, de su fluidez y eclecticidad.

“El Paulo Freire de hoy tiene cierta coherencia con el Paulo Freire de ayer. El Paulo Freire de ayer no ha muerto. Quiero decir que yo he estado vivo durante todos estos años..... Pero el Paulo Freire de hoy necesariamente lleva consigo las marcas de la experiencia” (...) “Entonces, sería un desastre, sería muy triste, si yo no hubiera aprendido con estos cinco o seis momentos históricos, si hoy en día yo siguiera siendo el mismo que llegó al exilio veinte años atrás, primero en Bolivia y después en Chile. Yo tengo aún que aprender haciendo y viendo las cosas que se están haciendo”³⁶. La reflexión está marcada por las historia, las experiencias, se transforma así como se transforma el mundo en el que la reflexión acontece, Freire reclama su derecho (y hasta su deber) a repensar, reelaborar y reinventar su pensamiento. Al momento de interpretar su obra este es un punto clave que debemos tener en cuenta, la reelaboración y la reinvención constante del pensamiento que intentamos abordar.

³⁶ Chiappine, Ligia: “Encuentro con Paulo Freire” Ginebra 1979 en *Educacao e Sociedade*, N° 3, Cortez e Moraes Sao Paulo, Mayo 1979, p62 y “Sobre educación popular entrevista a Paulo Freire”, agosto 1985. Citado por Rosa María torres, *Educación Popular: un encuentro con Paulo freire*. CECCA-CEDECO, Quito 1986. Citada por Adriana Puigrost en prologo a *Esa escuela llamada vida*, Ed. Legasa, Buenos Aires 1988.-

I.2.2.-Etapas de reflexión:

Teniendo en cuenta lo dicho precedentemente en torno a la evolución del pensamiento del educador, podemos distinguir tres etapas ligadas estrechamente con acontecimientos históricos y las experiencias personales que influyeron en su reflexión:

1) Primera etapa: La obra más representativa es *Educación como práctica de libertad*. En este primer momento piensa todavía que la ciencia y la educación son relativamente neutrales, la relación política no es (por lo menos explícitamente) central en su forma de pensar la experiencia educativa. En esta etapa, sin embargo, desarrolla una tarea política pedagógica muy importante primero en el SESI de Recife (servicio social de la industria) donde estaba a cargo del sector de la educación, y sobre todo en el MCPB (movimiento de cultura popular brasileiro) donde coordinaba los Círculos y Centros de Cultura, allí desarrolla y consolida su método de alfabetización. Esta práctica es importantísima, de ella surgirán los núcleos que conforman la médula de su pensamiento. Todavía no tematiza la politicidad de la educación pero la idea se encuentra en germen y será desarrollada en lo sucesivo.

El desarrollo teórico esta puesto la oposición naturaleza- cultura, hombre- animal. El objetivo de la educación es la liberación cultural, que el hombre tome conciencia de su condición de generador de cultura en tanto trabajador, alfabetizado o no, como medio para su desarrollo e instrumento para su liberación social.

2) Segunda etapa: se hace manifiesta en "*Pedagogía del oprimido*". El cambio fundamental con respecto al primer momento es la explícita reivindicación del carácter político de la educación: "El Paulo Freire de ayer, un ayer que ubicaría entre los años 50 y comienzos de los 60, no veía con claridad algo que el Paulo Freire de hoy ve con mucha claridad. Y es lo que denomino 'la politicidad de la educación'. Esto es, la calidad que tiene la educación de ser política . Por que la naturaleza de la práctica educativa es política en si misma, y por eso no es posible hablar siquiera de una dimensión política de la educación, pues toda ella es política. Por lo mismo el Paulo Freire de hoy – y a este lo ubico desde los fines de los 60 y comienzos de los 70- ve claramente la cuestión de las clases sociales."³⁷

El pensamiento del pedagogo brasileiro se impregna de categoría marxistas: clases, modos de producción, estructura y superestructura. Sin embargo desde nuestro punto de

³⁷ Ibidem.-

vista, la forma en que plantea y trata la politicidad de la educación no encuentran su origen en el discurso marxista, sino en la experiencia educativa inmediatamente anterior a su exilio, la raíz del pensamiento freireano esta en el tercermundismo o latinoamericanismo de su experiencia y en su carácter de cristiano radical militante, las categorías marxistas solo tienen un papel secundario, la única categoría de importancia que proviene de esta vertiente es el tratamiento de la relación opresor-oprimido en la matriz de la dialéctica hegeliana del señor y el siervo, pero aún esta categoría es incorporada de una manera muy poco ortodoxa.

Esta etapa de radicalización de su pensamiento coincide con su exilio, su experiencia educativa en otros países latinoamericanos y en otros sectores del tercer mundo. Adriana Puigros sostiene que la cárcel y el exilio al que fue sometido por el golpe militar arrojan al educador brasilero hacia el discurso de la izquierda más ortodoxa, alejándolo de los desarrollos más ligados con una izquierda con un perfil latinoamericano.

Según la nueva visión existe un tipo de educación (bancaria) que sirve para consolidar la dominación y el sometimiento de los sectores oprimidos por los opresores de las sociedades capitalistas. En oposición a ella existe otra forma de ejercer y pensar la educación (dialógica) que será un instrumento importantísimo para la lucha por la liberación de los oprimidos. La práctica freireana, y su método de alfabetización se inscriben en la última línea de acción y se transforma así en un instrumento para las clases oprimidas en su lucha por cambiar las estructuras sociales que las mantiene sometidas.

El giro en su pensamiento se hace visible en las citas bibliográficas y referencias teóricas, en la primera etapa suele citar a Scheles, Ortega y Gasset, Mannheim, Whitheat, etc.; en la segunda etapa abundan las alusiones a Marx, Lenin, Mao, Marcuse, etc.

3) Tercera etapa: La última etapa esta ligada a su retorno al Brasil luego de años de exilio y a la aparición de un nuevo y poderoso enemigo a enfrentar: el neoliberalismo.

Se caracteriza por la relectura de las obras del segundo período a fin de adecuar la reflexión y la práctica educativa a la lucha en el nuevo contexto, en el que la revolución y el cambio radical de las estructuras sociales, había dejado de ser una posibilidad más o menos inmediata, en cambio el poder hegemónico del discurso neoliberal extendía su presencia y poder en todos los terrenos de disputa.

Los libros más representativos de esta nueva evolución son *Pedagogía de la esperanza* y *Pedagogía de la autonomía*. La escuela dejó de ser parte de una estructura de

opresión que solo sería modificable por un proceso revolucionario, alimentado desde espacios educativos informales, en el nuevo contexto se transforma en un territorio de lucha, de disputa política, un lugar que reclama ser reinventado de tal forma que se convierta un instrumento para la libertad y un espacio de resistencia frente a la hegemonía neoliberal.³⁸

Durante esta etapa Freire se desempeña como secretario municipal de educación de la intendencia de San Pablo en manos de la alcaldesa Luiza Erudina, referente del PT (Partido de los Trabajadores), donde se intentó a reconstruir y reinventar la red pública de escolaridad.

Recapitulando, la enorme tarea práctica, la pasión militante y el esfuerzo constante por la coherencia entre la reflexión y la acción son instrumentos fundamentales para interpretar la producción teórica de Paulo Freire, así como ésta es vital para interpretar su acción; la extensión de la obra combinada con la asistematicidad, la ausencia de un marco teórico sólido y el eclecticismo, hacen difícil el abordaje de la misma, sin embargo tenemos la seguridad de que hay una serie de convicciones teóricas que guían la reflexión y la práctica constituyendo la médula de su pensamiento, en ellas encontraremos las claves para interpretarlo; justamente uno de estos núcleos duros tiene que ver con el derecho al cambio, esta es una facultad que él reivindica como propia, no hay tema, idea o palabra que no se pueda someter al diálogo, a la discusión abierta, al intercambio, a la mutación y a la reinención. Esta reivindicación del derecho a reinventarse se acentúa en el último período.³⁹

³⁸ Durante esta etapa también se hace evidente la influencia del el contexto socio-histórico sobre su pensamiento, ya que interviene en la discusión modernidad-postmodernidad reelaborando categorías, resignificando conceptos, haciendo constantes autocríticas y reinenciones de su pensamiento: *"Existe una postmodernidad en la derecha, pero también existe una postmodernidad de izquierda y no, -como casi siempre se insinúa-, cuando no se insiste, que la postmodernidad es un tiempo demasiado especial que suprimió clases sociales, ideologías, izquierdas y derechas, sueños y utopías. Y uno de los aspectos fundamentales para la postmodernidad de izquierda es el tema del poder, el tema de su reinención que trasciende el de la modernidad, el de su pura conquista."* - Freire Paulo, Pedagogía de la Esperanza. 2da edición. México, D.F., Siglo XXI Editores, 1996, p. 189.

³⁹ Así en el prólogo a un libro de Maio Gadotti señala *"Gadotti lo construye, lo sitúa, a mi juicio, como un pensador progresivamente posmoderno. Un pensador que sabe que, para obtener verdades, es necesario no estar demasiado seguro de ellas. No hay certeza, a no ser de la incerteza de lo que parece absolutamente cierto." (...)* *"Una de las notas positivas que caracterizan este libro es que siendo un texto osado, "poseedor de voluntad", dueño de cierta cara, afirmado en una cierta posición, no transpira, sin embargo, arrogancia. No sugiere siquiera que la suya es la única cara, que fuera de su verdad no hay solución. Una vez más, su postmodernismo. Lo que el texto deja entre líneas es la esperanza de su autor de que sus lectores y lectoras se asuman como productores de la comprensión de su texto, en vez que simplemente la busquen como algo que*

A continuación seguiremos en esta aventura de rastrear y exponer los ejes en la reflexión del fecundo pedagogo.

I.3.-El núcleo de su pensamiento:

Mas halla de las dificultades y lo arduo que resulta interpretar la obra del autor, podemos identificar tres cuestiones fundamentales que dan solidez a su pensamiento y son al mismo tiempo: el núcleo duro de la reflexión freireana, la clave de interpretación de su obra, y el aporte más original que el brasilero hace a la pedagogía.

A partir de estos tres nodos conceptuales interpretaremos su pensamiento y su acción e intentaremos buscar una posible respuesta al interrogante que origina este trabajo, estas son:

1) La afirmación del carácter político de la práctica educativa. La educación así como la producción y reproducción del conocimiento no es una práctica neutra, es una actividad política. La politicidad de la educación se manifiesta en varios sentidos y en varios niveles. En el proceso educativo existen relaciones de poder que pueden entramarse de distinta forma, y conformar espacios opresivos y de dominación, o espacios de libertad y liberación.

2) Dialogicidad: La afirmación de que, si queremos que sea un espacio para la libertad, la educación debe ser una actividad dialógica, donde los educadores sean a la vez educandos y los educandos educadores, y se encuentren en una relación de intercambio y comunicación donde construyan y recreen conocimiento. Esta forma se debe oponer a la tradicional forma de transmitir conocimientos que el llama “bancaria” donde el educador trasfiere o deposita conocimiento en el educando que es una especie de receptáculo vacío y pasivo del saber del maestro. La educación dialógica implica entramados de poder en el ámbito de la educación que estimulan las prácticas liberadoras y combaten las practicas opresivas.

3) Partir del contexto del educando: El proceso educativo de corte liberador y dialógico debe estar centrado en el contexto del alumno, en el entorno en el que se ha

él hubiese dejado para ser descubierto por ellos y ellas” Prologo de libro de Moacir Gadotti, Pedagogía de la praxis, Buenos Aires, 1996.-

desarrollado, pues no es posible aprender si el conocimiento está en contradicción con la vivencia personal del que aprende. El maestro debe partir de este entorno, debe aprenderlo, este es el primer paso de la relación pedagógica. Al final del proceso educativo educador y educando vuelven a repensar su entorno con los nuevos conocimientos, para comprender mejor su propia realidad.

Estos tres elementos, que actualmente forman parte de algunos discursos pedagógicos de corte progresista, en su momento fueron revolucionarios, mas aún si tenemos en cuenta lograron ser articulados en un método de alfabetización, que resulto un instrumento formidable en la tarea pedagógica realizada por Freire en el Brasil. Este método así como los principios que lo inspiran, ha sido retomado como modelo por infinidad de grupos de educadores populares que desarrollan su actividad político-pedagógica en los sectores más olvidados de Latinoamérica y del tercer mundo.

La importancia de estos nodos, además de su carácter de principios teóricos que deben regir el proceso educativo, reside en la posibilidad de articular los mismos en un método alfabetización y post alfabetización con aplicaciones y resultados asombrosos.

Los aportes de la reflexión freireana son relevantes, originales y, tenemos la esperanza de que puedan iluminar la paradoja que genera este trabajo. A continuación desarrollaremos en forma más extensa los ejes del pensamiento enunciados arriba, a fin de introducirlos en el corazón de los mismos.

I.3.1- La politicidad de la educación:

La educación definitivamente es una práctica política, en ella se encuentra involucrado el poder en distintos niveles y de distintas formas, no es neutral, implica, siempre tomar partido.

La práctica educativa no solo tiene aspectos o matices políticos es política, esta característica se manifiesta fundamentalmente en dos niveles:

- 1) la politicidad de la relación educador-educando, existe una relación política en el vínculo básico de la práctica educativa: el que relaciona al que enseña y al que aprende.

- 2) El otro aspecto político de la educación tiene que ver con su contenido, con lo que se enseña, podemos llamarlo contenido programático de la educación.

1.3.1.1.- La relación política educador-educando:

“¿Quién conoce en la práctica educativa? Al hacer esta pregunta creo que empezamos a percibir que su contestación no es exclusiva del ámbito de la pedagogía. (...) Cuando hacemos esta primera pregunta, parece que hay algo que empieza por lo menos, a ser matizado por la política. Empezamos a ver que hay formas diferentes de contestar esta pregunta. Y estas mismas conllevan el primer cuerpo de la respuesta, una cierta marca ideológica y una cierta opción política.(...) Por ejemplo, (...) si uno contesta que quien sabe en la práctica educativa es el profesor, uno ha de preguntar enseguida: entonces ¿cuál es el papel de alumno? Quien dice que en la práctica educativa es el profesor quien sabe, dirá también para ser coherente, que el papel del alumno es aprender. Entendiendo el acto de aprender como el de recibir conocimiento del profesor. El profesor enseña y el alumno estudia y aprende.”⁴⁰

Así como Foucault percibe claramente el componente de poder que existe en la relaciones educativas se relaciona íntimamente con la posesión del saber, Freire entiende perfectamente que en las relaciones maestro- alumno hay relaciones de poder establecidas desde un discurso que determina quien tiene saber y quien no (y por lo tanto quien tiene poder y quien no). La posesión del saber determina las relaciones y los roles entre los participantes en la práctica educativa.

Esta intuición de la politicidad intrínseca de la relación educativa recorre todo el pensamiento de Freire, pero tiene su expresión más enfática en la “Pedagogía del Oprimido”. En este texto su discurso se encuentra poblado del lenguaje de la izquierda de corte más ortodoxo. Eran momentos en que se vislumbraba una revolución que cambiaría

⁴⁰ Paulo Freire, “Una educación para el desarrollo. La animación sociocultural”, recopilación de ponencias presentada en el seminario con el mismo título realizado en Madrid, los días 30 y 31 de marzo y 1 y 2 de abril de 1997. Ed. Humanitas, 1988.-

las estructuras sociales de los injustos países latinoamericanos. Freire estaba en el exilio, luego de ser encarcelado y posteriormente expulsado de su país por el golpe del año 1964.

Durante este período la relación pedagógica educador-educando tal como se daba en el contexto brasilero, y en la mayoría de las sociedades modernas, es traducida en términos de opresor-oprimido, la educación “bancaria”, donde el alumno ocupa el lugar de depósito del saber del profesor no hacía mas que consolidar la estructura de explotación y de opresión imperante en la sociedad, remarcaba el lugar de oprimido que ocupa el alumno proveniente de sectores populares: el que no sabe, el ignorante, el que tiene que obedecer al que sí posee el saber, al opresor, en la escuela al maestro, en la fábrica al dueño, en el campo al capataz, en la calle al policía. Freire propuso una pedagogía que revolucionara la forma en que circulaba el poder y el saber, una pedagogía que liberara tanto al opresor como al oprimido, el instrumento fundamental sería el dialogo y el punto de partida el contexto sociocultural y las experiencias previas del alumno. La tesis que sostiene en esta etapa, afirma que para que exista un real y definitivo cambio en el proceso educativo que permitiera implementar masivamente la educación para la libertad, debían transformarse las estructuras sociales injustas, hasta tanto no se realice una revolución en este ámbito, la pedagogía del oprimido tendría la función de preparar el terreno para el cambio social, pero su difusión hacia todos los ámbitos de la sociedad no sería posible hasta que no se genere un cambio revolucionario.

En la sucesiva evolución de su pensamiento, a la par que desaparece el contexto setentista en que la revolución social parecía inminente, las categorías tan fuertemente marcadas en esta etapa se atenúan, deja de utilizar tan enfáticamente los términos opresor-oprimido para referirse a la relación educador -educando, y también matiza la necesidad de un cambio revolucionario previo para que sea posible una educación liberadora. Sin embargo subsiste siempre en el centro de su reflexión la idea de que la educación es una practica política, que dentro de ella se dan relaciones de poder y de saber, de opresión o de liberación, esta afirmación esta en la base, en la matriz de su pensamiento y es guía de su acción dirigida a la creación y/o trasformación de los ámbitos educativos en territorios donde la opresión se encuentre ausente y florezca la libertad.

1.3.1.2.- El contenido del conocimiento que se trasmite:

No basta saber leer que "Eva vio una uva", él dice que "... es necesario saber qué posición ocupa Eva en el contexto social, quién trabaja en la producción de la uva y quién lucra con este trabajo ...". No solo la relación pedagógica maestro-alumno es de naturaleza política, otro aspecto claramente político en el proceso educativo es el tipo de conocimiento que se trasmite. El saber genera poder y el poder saber, transmitir saberes vacíos, aparentemente neutros ("mi mamá me mimas" o "mi mamá me ama"), aislados de la realidad que le toca vivir al alumno y al educador, además de ser inútiles para comprender esa realidad, son un obstáculo para esa comprensión. Es fundamental para transformar las relaciones de poder dentro del proceso educativo el tipo de saber que se trasmite, vamos a ver en los puntos que sigue que es fundamental que lo que se enseña sea significativo, el saber debe estar enraizado en la experiencia previa del alumno y no aislada de esta.

1.3.2.- La educación dialógica:

El diálogo como instrumento de enseñanza tiene una tradición antigua que se remonta a la mayéutica socrática. Para Freire es el instrumento central de un proceso de aprendizaje, sin él no hay educación verdadera, su función es mucho más profunda que la diálogo socrático, (en la que el hábil maestro sacaba del alumno verdades, que creía eternas, que ya estaban en él) pues además de la función pedagógica tiene una función política: modificar las relaciones de poder, democratizar el ámbito de la enseñanza, hacer que el poder y el saber circulen de forma diferente.

El método socrático partía de la *ironía*, el maestro sostenía su propia ignorancia sobre algún tema e interrogaba a quien supuestamente poseía este conocimiento, en el diálogo Sócrates dejaba en evidencia que el alumno no sabía lo que creía saber, el diálogo seguía transcurriendo y el maestro guiaba al alumno hacia alguna idea o concepto que el ya había meditado durante mucho tiempo, finalmente el discípulo no tenía más remedio que aceptar estos conceptos.

La educación dialógica tal como la comprende el brasilero, requiere otras condiciones para desarrollarse: horizontalidad, confianza, esperanza.

Poner el intercambio horizontal y la confianza en el centro del proceso de enseñanza implica modificar la forma en que tradicionalmente circula el poder y el saber en

estos ámbitos. Obviamente el diálogo no parte desde ninguna posición irónica, al contrario, requiere complicidad entre los que intervienen en él. Tampoco la estrategia consiste en demostrar que maestro o discípulo son ignorantes, al contrario parte de la concepción de que todos los que interviene tiene conocimientos valiosos para aportar al diálogo, así como todos son parcialmente ignorantes, en el sentido de que hay cosas que no saben, por lo que todos pueden aprender.

Obviamente el educador tiene saberes, conocimientos valiosos para transmitir, pero también los tiene el alumno, reconocer esto es básico, si el alumno no tiene nada que decir o aportar, el diálogo se transforma en monólogo. Pero se va aún mas lejos, el docente que ocupa una posición de mayor responsabilidad, dada su mayor preparación, debe partir desde el contexto del alumno, desde sus experiencias, sus saberes, para poder establecer una relación en que lo que se enseñe tenga algún significado para el alumno y de este modo se de una efectiva comunicación y trasmisión de conocimientos.

Esta apelación al diálogo puede parece ingenua, trillada, poco original, sin embargo en lo sucesivo veremos que, si se quiere establecer verdaderamente un método de enseñanza que lo tenga como centro, deben transformarse los sujetos y el objeto de la enseñanza tradicional. En otras palabras poner el diálogo verdadero en el centro del proceso de formación implica deconstruir el papel tradicional del docente y el del alumno, relativizarlos, pero también implica transformar la concepción de cómo se produce (y no solo como se trasmite) el conocimiento, en otras palabras implica una transformación del proceso educativo desde sus bases. Intentaremos que esta afirmación quede demostrada en lo sucesivo.

1.3.3.- Partir del contexto de los educandos:

Los puntos que marcamos como núcleos de la reflexión del autor estudiado están estrechamente relacionados entre si y, en cierta forma existe una relación de implicación del primero al segundo y de este al tercero, observamos una coherencia indiscutible entre los tres principios.

La educación es una actividad eminentemente política, hay relaciones de poder y de saber, el proceso educativo puede tomar características opresiva o liberadoras depende la opción que tomen educadores y/o educandos. Si tomamos la segunda opción debemos

aceptar que el sistema educativo tiende a reproducir la opresión imperante en el sistema social, la educación “bancaria” no hace mas que consolidar las relaciones de poder existentes y el sistema de opresión, por lo tanto necesita ser modificada , trasformada, reemplazada por un modelo pedagógico que permita la liberación de los oprimidos (y la de los opresores) este modelo tendrá como eje el segundo núcleo de pensamiento, la educación debe ser un proceso dialógico, en que el poder y el saber circule en forma horizontal, democrática, en las que todos sean educadores y educandos alternativamente. Para que el diálogo sea posible, para que no sea una mera enunciación formal sino un hecho real de comunicación, intercambio, creación y recreación de conocimientos debemos partir del universo de significado del alumno, de su lenguaje, surgidos de su experiencia cotidiana, de otra forma la transformación del proceso y el diálogo mismo no serán mas que una ficción.

¿Que quiere decir: “partir del contexto del educando”?

El concepto se aclarará fácilmente poniendo como ejemplo el procedimiento de su método de alfabetización, el paso que da inicio al trabajo de alfabetización de un grupo determinado consiste en la: “I.-OBTENCIÓN DEL UNIVERSO VOCABULAR DE LOS GRUPOS CON LOS CUALES SE TRABAJARÁ. Este estudio se hace a través de encuentros informales con los moradores del área a alfabetizar y durante los cuales no solo se obtendrán los vocablos con sentido existencial, y por tanto de mayor contenido emocional, sino también aquellos típicos del pueblo, sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos (...) De esta fase se obtiene resultados muy ricos para el equipo de educadores no solo por las relaciones que se establecen, sino por la riqueza del lenguaje del pueblo, que a veces ni se sospechan. La entrevistas revelan deseos, frustraciones, descreimientos , esperanzas, deseos de participación, como también momento altamente estéticos en el lenguaje del pueblo (...) Las palabras generadoras deberían salir de este estudio y no de una selección hecha por nosotros en nuestro gabinete, por mas técnicamente bien escogidas que estuviesen”⁴¹

Las palabras generadoras, que son el instrumento con que el método comienza a alfabetizar, tienen que ser significativas para los que van a ocupar el rol de educandos. Se aprende a leer desde lo ya comprendido, desde palabras que tiene plena significación para

⁴¹ -Paulo Freire, La educación como práctica de la libertad, Trad. Lilian Ronzoni, Ed. Siglo Veintiuno, Montevideo 1969.-

quienes trabajan con ella, que son familiares, que se refieren a su experiencia cotidiana, a sus deseos, frustraciones y esperanzas. Es mucho más fácil incorporar el lenguaje escrito a través de las palabras ya conocidas que tiene un pleno sentido en el lenguaje oral y en la experiencia cotidiana, en vez de empezar con frases con poca significación o directamente sin sentido para los educandos. Se incorpora la cultura letrada a partir de la cultura oral, de modo que lo aprendido se inserte y adquiera significación en su universo, de esta manera, el alumno dice su palabra. Cuando ya esta incorporada la capacidad de leer y escribir al mundo del alumno, con este nuevo instrumento puede ir incorporando nuevos saberes que antes le estaban vedados o que en su contexto no tenían ningún sentido, así se va ampliando la capacidad de comprensión y el universo significativo.

Este esquema recoge una intuición fundamental que esta a la base de su método y de toda su pedagogía: el conocimiento se adquiere y se asimila, se construye y se transforma, yendo de lo conocido a lo no conocido y viceversa, lo no conocido toma significado a partir de lo que conoce, a su vez en ese proceso de incorporación de nuevos conocimientos lo ya conocido también es re-significado, dando como resultado un conocimiento más complejo donde se encuentra presente el conocimiento viejo re-significado por el nuevo, y el nuevo conocimiento incorporado y re-significado por el viejo. En pocas palabras la idea de círculo hermenéutico.⁴²

Freire sostiene con razón que tradicionalmente el sistema educativo trasmite el saber, el lenguaje, los significados y en definitiva la visión de la cultura de la clase o el grupo que tiene el poder (es decir tiene el poder y el saber), por eso los que provienen de otras culturas o subculturas, de otras experiencias, suelen fracasar mucho más fácilmente que los que no, y si no fracasan el resultado es que son incorporados dócilmente al sistema de dominación. Reconociendo el valor del saber del educando, de su cultura o subcultura, de su universo lingüístico y vivencial se rompe con el esquema opresivo que “congela” el círculo hermenéutico. pues solo considera verdadero, válido y real al saber de los que tiene

⁴² “Toda lectura de la palabra presupone una lectura anterior del mundo, y toda lectura de de la palabra implica volver sobre la lectura del mundo, de manera tal que *leer mundo y leer palabra* se constituyen en un movimiento donde no hay ruptura, en donde uno va y viene. Y *leer mundo* junto con *leer palabra* en el fondo, para mí significan *reescribir* el mundo. Reescribir con comillas, quiere decir transformarlo. La lectura de la palabra debe estar inserta en la comprensión de la transformación del mundo, que provoca la lectura de él y debe remitirnos siempre de nuevo a la lectura del mundo.” (Freire, Paulo; Frei Betto, *Esa escuela llamada vida*, p.78, Coordinación Periodística Ricardo Kotscho, Trad. Estela Dos Santos, Ed. Legasa, Buenos Aires, 1988.)

el poder, despreciando, rebajando y, si es posible anulando o destruyendo, saberes diferentes, experiencias y universos lingüísticos distintos. Con el método de Freire se pretende poner a funcionar nuevamente este círculo.

Expuestos los núcleos de la reflexión freireana, en los puntos subsiguientes intentaremos encontrar una respuesta a la aporía que origina el trabajo.

II.-LA RESPUESTA DE PAULO FREIRE :

II.1.- Entre el discurso de la libertad y la denuncia de la opresión . Como entiende

Freire el proceso educativo:

La modernidad es antitradicionalista, vimos como alienta al hombre para que se decida a salir de la “minoría de edad” a librarse de la tutela de la autoridad de Aristóteles y la Iglesia así como de los valores y tradiciones medievales. Reivindica a la razón, principio que habita en el sujeto, y el único capaz de dictar la normas para la vida individual y social.

La idea de revolución es propia de la modernidad, tiene que ver con derrumbar el orden viejo, deteriorado, anacrónico para imponer el nuevo orden que respete los principios racionales. La Revolución Francesa tiene como finalidad imponer un nuevo orden social que exprese los principios racionales que conforman la naturaleza humana. Rousseau en el *Contrato Social*, base teórica en la que se sustenta el pensamiento y acción de los jacobinos, dedica un capítulo completo al rol de la educación en el nuevo estado: la formación de un ciudadano capaz de vivir de acuerdo con las normas de la Republica es esencial.

En la primer parte del trabajo intentamos mostrar la forma en que la educación se inserta en el pensamiento moderno y su función en el nuevo estado. Ella también tiene mucho de revolucionaria, pues será la encargada de llevar los nuevos principios a cada uno de los individuos que integren el nuevo orden político, para hacer de cada uno un ciudadano, un hombre libre.

Vimos también las críticas al discurso moderno en general y al discurso educativo en particular. El orden de la razón que viene a instaurar el estado moderno, no es ni el verdadero, ni correcto, ni el orden justo. Según Foucault es el de las tecnologías de opresión y dominio del sujeto.

La educación no es mas que una tecnología sutil para formar individuos económicamente útiles y políticamente dóciles. En las escuelas se llena la subjetividad de alumno con el orden de la razón, el que no puede amoldarse será marginado, etiquetado de “anormal” por no adaptarse a las reglas de la razón. Serán expulsados, erradicados de las subjetividades, cualquier tipo de conocimiento o costumbre que no pertenezca al ámbito lo racional.

La educación en su origen es revolucionaria, antitradicionalista, destierra en las formas de ser humano que no se compadezcan con el ideal moderno.

¿Cómo se inserta Freire en estas dos tradiciones?

Por una parte Freire reivindica la educación como un instrumento para la libertad, pero previamente reconoce y denuncia abiertamente la vocación opresora que también está presente en la misma. Es consciente de que parte de un contexto donde, tras el discurso de la libertad, se ocultan prácticas de dominio y sometimiento. Denuncia lo que llama la “educación bancaria”, que pone al alumno en un lugar pasivo, suerte de depósito del conocimiento que trasmite el maestro, y que tiene por finalidad sostener el sistema de desigualdad y dominación imperante en las sociedades modernas.

Invirtiendo la vocación moderna nos dice que más que erradicar de la mente del alumno todo aquello que no sea el saber de la razón, el conocimiento moderno, la ciencia, la filosofía, el derecho, debemos partir de su contexto, de sus experiencias, de los saberes heredados, populares. En cierta forma rompe con ese postulado revolucionario y antitradicionalista que sostiene que todos tenemos en esencia la misma subjetividad, que todos somos capaces de valernos, seguir y obedecer las normas de la razón, y que la educación debe producir en cada individuo este nuevo ideal de hombre. Por el contrario piensa que debemos partir de los saberes adquiridos por los educandos, antes de insertarnos en el proceso educativo, una forma de conocer y apropiarse del mundo natural y cultural que suele diferir (a veces muchísimo) del ideal postulado por la modernidad. Esto implica reconocer distintas formas de ser sujeto, y distintas formas de comprender lo real.

La crítica al pensamiento moderno y a su modelo educativo, se hace aún más radical si la sacamos del contexto europeo y la llevamos a estados donde la población tiene saberes y tradiciones bien diferentes a la moderna occidental. Por ejemplo si se quiere educar a un niño o un adulto perteneciente a un grupo aborigen ya sea de África o de América latina. ¿Cual es el rol que ha jugado la institución educativa? Históricamente ha tenido la función de eliminar las tradiciones culturales de los pueblos, incluso (y sobre todo) su lengua, para reemplazarlas por las costumbres, tradiciones, valores e idiomas europeos-modernos.

Si como dice Freire debemos partir del contexto social y cultural de los alumnos, del saber popular heredado y adquirido por sus experiencias previas, el proceso educativo debe

abrirse a otras costumbres, otras tradiciones, otro lenguaje, e incluso a otra racionalidad. No puede simplemente llegar un maestro, construir una escuela y comenzar a dar clases, el docente debe conocer y comprender a sus alumnos, entenderlos como sujetos formados en otras tradiciones, e, incluso, en otra forma de pensar, compatible con otra forma de comprender y de relacionarse con el mundo. En cierta forma el docente debe ser una suerte de intermediario o mediador entre dos formas de entender y pensar la realidad. En los casos de alumnos provenientes de culturas aborígenes quizás no haya mejor mediador que uno que provenga de su mismo contexto cultural, es decir, que conozca su propia cultura e idioma, y al mismo tiempo la tradición de pensamiento occidental.

Así llegamos a un punto en que el pensamiento de Freire adquiere mayor radicalidad en su crítica de la tradición moderna, “nadie educa a nadie -nadie se educa a sí mismo- los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo”⁴³. ¿Como debemos interpretar esta frase?, decir que nadie educa a nadie sino todos lo hacen entre sí, nos lleva a pensar que han desaparecido los sujetos fundamentales del proceso educativo: educador-educando. En realidad siguen estando presentes, pero dejaron de ser roles estrictamente diferenciados, las diferencias se han relajado, relativizado.

El primero que debe aprender y comprender es el docente, debe incorporar el universo de significado del alumno de forma tal que los propios conocimientos que intenta transmitir adquieran un significado concreto en ese mundo. Así aparecerá la perspectiva de alumno en relación al nuevo conocimiento que ha pasado a formar parte de su mundo, esta seguramente modificará y enriquecerá la comprensión que tiene el docente de sus propios saberes y de su universo de significado.

El resultado es una visión más compleja y profunda de los universos que se ponen en contacto. El docente comienza ingresando al universo de sentido del alumno, a su forma de interpretar la realidad, a partir de ello trasmite sus saberes de tal forma que sean significativos para la visión del alumno, este puede incorporar los nuevos conocimientos a su mundo y reelaborarlos desde su propia perspectiva, esta seguramente será interesante para el docente y le permitirá alcanzar una comprensión mas profunda no solo de sus saberes sino de su propia visión de lo real.

⁴³ Paulo Freire, Pedagogía del Oprimido, Trad. Jorge Mellado, p.70, Ed. Nueva Tierra, Montevideo, 1970.-

El diálogo es un instrumento esencial para la educación entendida de esta forma, a través de él se pueden poner en contacto los dos extremos a partir de los que se da el proceso educativo.

II.2.- Deconstruyendo la pedagogía del opresor:

En definitiva lo que se pretende afirmar es que Freire ha comenzado con el proceso de deconstrucción del esquema pedagógico tal como quedó establecido en la modernidad, ha modificado sus bases, la tarea del docente ya no es disciplinar al alumno en el recto uso de la razón. Lo a transformado en una relación dialógica entre dos sujetos que suelen tener visiones y maneras de comprender el mundo diferentes, uno juega un papel directriz del proceso educativo (dirige pero no domina), debe transmitir los conocimiento con los que cuenta, partiendo siempre de las experiencias previas y del universo significativo adquirido por el alumno en su relación con el mundo natural y cultural, sin despreciar, anular o prejuizar estos saberes. El docente puede (y debe) aprender de los saberes previos del alumno, ya que estos dan una perspectiva diferente de sus propios saberes técnicos y científicos y de su propia visión del mundo. Por otra parte la visión del alumno al intentar comprender lo transmitido por el maestro sumergiéndolo en su mundo, también le enseña cosas a éste, permitiendo una visión más compleja y profunda. De tal forma que, por un lado, no solo se educa el alumno sino que también el docente, y por otro, el conocimiento se trasmite, se transforma y se enriquece en el trascurso del proceso educativo. En decir hay una transformación del saber del alumno (y de su subjetividad) del saber del docente (y de su subjetividad) y del conocimiento del mundo que tiene cada uno de ellos.

En pocas palabras deconstruye el esquema tradicional: deja de haber roles y sujetos absolutos, cerrados, así como conocimientos inalterables y definitivos, el mismo proceso de enseñanza adquiere una textura abierta y flexible.

Si entendemos el proceso educativo de esta forma se transforma en un instrumento para la libertad mas que un mecanismo de opresión. Pero no debemos ni podemos entender ya libertad como autonomía, sino como la capacidad del ser humano de transitar comprender, apropiarse y desapropiarse de distintos saberes, tradiciones, herencias, valores y lenguajes. Este punto será tratado detenidamente en lo sucesivo.

A continuación desarrollare los siguientes puntos tratando de hacer evidente el proceso de deconstrucción del esquema pedagógico imperante en las sociedades modernas y su posterior reconstrucción: 1) la deconstrucción de los sujetos, 2) la deconstrucción del conocimiento 3) la deconstrucción del proceso. 4)El proceso educativo reconstruido para la liberación.

II.2.1.- Los sujetos educativos deconstruidos:

“Nadie educa a nadie -nadie se educa a sí mismo- los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo”⁴⁴. Esta frase resume la forma en que el educador concibe a los sujetos del proceso educativo.

Los roles fundamentales educador-educando, no han desaparecido, pero se han relativizado, han sido deconstruidos y reconstruidos dentro de la nueva pedagogía.

Comencemos con el rol del educador, este es sometido a una crítica muy fuerte, sobre todo el lugar de autoridad que ocupa en este proceso, ante la cual el alumno no parece tener otra salida que someterse, veremos que esta postura es compatible y en algunos puntos coincidente con las posiciones de Foucault sobre el mismo punto.⁴⁵

En la “Pedagogía del oprimido”, señala que el lugar del docente en el esquema tradicional (“educación bancaria”) es el del que posee el monopolio del saber: el que narra, el que tiene palabra, el sujeto real, esto le da una cuota importantísima de poder. En cambio el lugar del alumno es el de un objeto paciente, el de la ignorancia, tiene que ser llenado por el saber del maestro, cuanto más dócilmente se sometan a este proceso de llenado, mejores alumnos serán.

El lugar del maestro se corresponde es el del amo, del opresor, del que somete y domina, es el “sujeto real”⁴⁶, el del alumno es el lugar del oprimido del que es sometido.⁴⁷

Nos dice que en este tipo de educación:

“a) El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.

⁴⁴ Ibidem.-

⁴⁵ Recordemos que la obra fundamental de Freire, “Pedagogía del Oprimido” se publica varios años que “Vigilar y Castigar” de Foucault.

⁴⁶ Con esto se refiere a que el maestro es la encarnación del sujeto moderno, el ser racional que posee en si en principio o fundamento del orden , y por lo tanto puede someter y dominar a lo que no posee ese orden.

⁴⁷ En este punto es evidente que el discurso de la “Pedagogía del Oprimido”, esta poblado de categorías y conceptos provenientes del discurso de izquierda mas ortodoxo. La categoría opresor-oprimido proviene claramente de la dialéctica entre amo y esclavo de matriz hegeliana-marxista.

- b) El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- c) El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son objetos pensados.
- d) El educador es quien habla, los educandos quienes escuchan dócilmente.
- e) El educador es quien disciplina, los educandos los disciplinados.
- f) El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- g) El educador es quien actúa; los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- i) El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.
- j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos son meros objetos.”⁴⁸

El sistema “bancario”, el esquema pedagógico de las sociedades modernas, tiene como fin una función de disciplinamiento de los que son sometidos a ese proceso a fin de asegurar el sistema opresivo, donde los sometidos sigan siéndolo, dentro del sistema educativo los alumnos aprenden a obedecer, a ser dóciles ante el esquema de poder y saber. En muchos puntos sus críticas son parecidas a las que hace Foucault, el poder circula desde el maestro hacia los alumnos, con el fin de configurar su subjetividad para convertirlos en individuos dóciles y útiles al sistema de poder imperante. ⁴⁹

Freire se ubica entre los que denuncian al sistema educativo como un instrumento de opresión como finalidad reproducir el sistema de dominación.

⁴⁸Paulo Freire, Pedagogía del Oprimido, Trad. Jorge Mellado, p.74, Ed. Nueva Tierra, Montevideo, 1970.-

⁴⁹ “En general, el maestro crea con el alumno una relación prepotente, en la cual él no contribuye al proceso educativo. Sí contribuye a reforzar su dominación como maestro o profesor. Al situarse al frente de la clase y emitir conceptos que los alumnos no consiguen descifrar (...) no solo esta reforzando la idea de que *el profesor es el que sabe*, sino también la idea de que *el alumno es el que no sabe* y para saber depende del profesor, si es que este se dispusiera a dar una migajas de su saber a los alumnos... Incluso dando migajas, la postura es de quien está convencido de que los alumnos jamás van a saber como sabe él y por eso necesitarán siempre luces de su inteligencia suprema.” (Freire, Paulo; Frei Betto, Esa escuela llamada vida, p.93, Coordinación Periodística Ricardo Kotscho, Trad. Estela Dos Santos, Ed. Legasa, Buenos Aires, 1988)

Sin embargo no se queda solo en la deconstrucción de los roles y los sujetos tradicionales de la educación, los reconstruye en nuevos términos, nuevos sujetos en un nuevo esquema que no tenga como finalidad oprimir sino liberar.

Este nuevo esquema no encuentra su fundamento ni en el educador, ni en el educando, ni en el conocimiento que entre ellos circula, los sujetos se conforman al mismo tiempo que conforman el conocimiento, este vuelve a resignificar su subjetividad que nuevamente resignificará el conocimiento. Este esquema se corresponde con la forma de ser o de estar del hombre en el mundo, la subjetividad humana es constituida por las tradiciones los valores, el lenguaje, la racionalidad de la cultura donde este ser humano se constituye como tal, y al mismo tiempo esos valores, lenguaje, tradiciones, en definitiva esa cultura es conformada o producida por los sujetos que ella conforma. Cultura y subjetividad humana se implican mutuamente, sin sujetos humanos no hay cultura y sin cultura no hay sujeto humano. En cierta forma la modernidad quiere congelar este proceso, estableciendo como el verdadero conocimiento, la verdadera cultura y la verdadera subjetividad a la que definen como racional. Lo racional es objetivo, verdadero, no es relativo ni a las culturas ni a los sujetos ni al tiempo histórico en el que se desarrollan. Lo racional es eterno e inmutable, no puede reconstituirse resignificarse, transformarse, solo podemos someternos a la reglas de la razón, arrodillarnos ante su verdad absoluta. El representante de la Razón en el sistema educativo es el maestro, el director de la escuela, el preceptor, por eso su rol tradicional está asociados al de autoridades indiscutibles que el alumno debe obedecer.

En cierta forma Freire intenta volver a poner en movimiento este proceso circular entre cultura, conocimiento y subjetividad. Lo veremos a continuación.

II.2.2.- Deconstrucción-reconstrucción de los sujetos educativos:

En nuevo esquema pedagógico que propone Freire debe superar esta contradicción educador-educando, resignificar los roles y modificar la forma en que circula el poder y el saber entre estos dos polos: “La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan simultáneamente, educadores y educandos”.⁵⁰

⁵⁰ Paulo Freire, Pedagogía del Oprimido, Trad. Jorge Mellado, p. 72, Ed. Nueva Tierra, Montevideo, 1970.-

Esta propuesta lleva implícita la deconstrucción de los sujetos y del sistema educativo tal como se lo plantea en la sociedad disciplinaria. Se termina con la diferencia absoluta entre educador-educando todos pueden ocupar, alternativa o simultáneamente, ambos roles.

Podemos hacer una analogía con Nietzsche en relación a los conceptos de verdad y falsedad o, de bien y mal. Este sostiene que no existe verdad todo es simulación, todo es ficción, o lo que es lo mismo que cualquier cosa, cualquier concepto es o puede llegar a ser verdadero. Lo mismo en el terreno de los valores, disuelve las diferencias entre bien y mal no hay diferencias absolutas, solo matices que dependen de las perspectivas de donde se los aprecie.

Freire nos dice que debemos superar la contradicción entre las categorías o roles de educador y educando, que no son conceptos absolutos, no son roles inmodificables, no es cierto que alguno de los dos posea la verdad, el conocimiento cierto, y por lo tanto la autoridad y la capacidad de imponerlo a otro, sino que aprenden uno del otro en un proceso dialógico, en el que los saberes y conocimientos de cada uno se ponen en contacto, el maestro aprende de los alumno, de su forma de comprender el mundo y su contexto y a partir de ello le trasmite sus conocimiento, los alumnos re-crean este conocimiento desde sus perspectiva, enriqueciendo y complejizando el saber del maestro.

“De este modo, el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en el que crecen juntos y en el cual “los argumentos de autoridad” ya no rigen” (...) “Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a si mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador”.⁵¹

El educador debe conocer la forma de pensamiento y el lenguaje de los educandos, para esto debe comprender el contexto socio-cultural en el que viven, debe explorar este campo, a partir de allí abordar las estrategias de enseñanza, que no consisten en imponer la visión del mundo del educador, sino en poner en diálogo la visión y la forma de comprender el mundo que tiene por un lado en docente y por otros los educados.

⁵¹ Paulo Freire, Pedagogía del Oprimido, Trad. Jorge Mellado, Ed. Nueva Tierra, Montevideo, 1970.-

Dijimos que una de los grandes logros del pedagogo brasilero era haber creado un sistema de alfabetización basado en esta nueva concepción pedagógica. El primer paso consiste en estudiar el lenguaje, el vocabulario, y el universo temático que manejan, así sostiene que “este estudio se hace a través de encuentros informales con los moradores del área a alfabetizar y durante los cuales no sólo se obtendrán los vocablos con sentido existencial, y por lo tanto de mayor contenido emocional, sino también aquellos típicos del pueblo, sus expresiones particulares, vocablos ligados a partir de la experiencia de los grupos, de los que el profesional forma parte. De esta fase se obtienen muy ricos resultados para el equipo de educadores no sólo por las relaciones que se establecen, sino por la riqueza de lenguaje del pueblo, que a veces ni se sospecha”⁵². A partir de esta exploración se eligen los vocablos generadores que conjuguen riqueza fonética, y tengan valor significativo para los alumnos.

Se parte de la visión del mundo del alumno, de las cosas que le resultan significativas, así, el conocimiento que se intenta transmitir, no estará desconectado de sus ideas, valores y experiencias cotidianas, en otra palabras, tendrán sentido, serán comprensibles.

El sujeto educador es deconstruido: ya no representa el lugar del saber absoluto, de la autoridad, del que posee la palabra. Para poder desempeñar su actividad debe comprender al alumno y su forma de relacionarse con el mundo que lo rodea, con su contexto. Debe aprender del alumno para poder enseñar, estar abierto incluso a la posibilidad de que su saber y su forma de comprender el mundo puedan ser cuestionadas a partir del aprendizaje del contexto del educando. Deja de ser un sujeto cerrado poseedor de una saber pleno y completo, para transformarse en un ser abierto a la posibilidad de seguir aprendiendo, de seguir asombrándose, de seguir transformando. Es al mismo tiempo educador y educando, enseña y aprende.

Por su lado, el alumno deja de ocupar el lugar del ignorante, del que debe ser disciplinado, es un sujeto que tiene conocimiento sobre el mundo que lo rodea que sabe actuar en su contexto, que alcanza un grado importante de comprensión del lugar donde vive y desarrolla su experiencia. Por lo tanto su actitud hacia lo que dice el docente no es la

⁵² -Paulo Freire, La educación como práctica de la libertad, Trad. Lilian Ronzoni, pp109-1010 Ed. Siglo Veintiuno, Montevideo 1969.-

de una asimilación acrítica o asignificativa, sino que intentará comprender a partir de sus saberes anteriores, lo recreará y posiblemente lo resignifique y lo cuestione. El alumno no solo aprende sino que puede generar nuevo conocimiento, nuevas perspectivas, cuestionar. No solo es educando sino que en el proceso de diálogo con el docente y los otros educando-educadores, también puede ocupar el rol del que enseña o trasmite conocimiento, al exponer su perspectiva, al decir su palabra.

No nos encontramos ante sujetos cerrados, ni ante roles absolutos, en el proceso educativo dialógico, todos educan, aprenden y enseñan, todos tiene poder y saber, ya que todos “pueden” y “saben”, nadie es sujeto absoluto, dominante, nadie es objeto pasivo, todos tiene saberes previos y todos tiene capacidad de comprender y enseñar.

No estamos frente a una concepción de sujeto cartesiano, completo, racional, que no necesita de nada ni nadie para constituirse como tal y para comprender el mundo. Estamos frente a una concepción de la subjetividad como algo que se constituye socialmente, en “comunidad” en el entramado de las relaciones humanas, “el hombre es un ser inconcluso y conciente de su inconclusión y su permanente movimiento tras la búsqueda del ser mas”⁵³.

Pero esta deconstrucción y reconstrucción de los sujetos educativos implica además una deconstrucción del conocimiento y del saber que es materia de trasmisión de este proceso, como veremos a continuación.

II.2.3.- La deconstrucción-reconstrucción del saber:

El lugar del docente como polo de concentración de poder en el proceso educativo ha sido desmantelado y reformulado, la transformación de las relaciones de poder implican necesariamente una reformulación del saber que circula en este proceso.

En el esquema “bancario” el rol del docente y su autoridad frente a los alumnos, se sustenta en la posesión del saber que debe transmitir a los alumnos. Esta a posesión es fundamental, pues el proceso educativo consiste en la trasmisión del mismo con el fin de formar la subjetividad (económicamente útil y políticamente dócil) de los alumnos. La autoridad del maestro se sustenta en su conocimiento, si el saber es incuestionable también lo es su autoridad.

⁵³ Paulo Freire, Pedagogía del Oprimido, Trad. Jorge Mellado, pp.vii, Ed. Nueva Tierra, Montevideo, 1970.-

El saber le da poder, autoridad, así como ese poder y autoridad legitima su saber. Foucault denuncia que en la escuela como en toda institución disciplinaria, el poder-saber se utiliza para formar sujetos domesticables, funcionales al sistema de poder. Freire nos dice algo similar, el lugar del maestro y de las autoridades del sistema educativo, es el lugar de los opresores, el saber y la forma de transmitirlo sirve para consolidar el sistema y las relaciones de dominación imperantes, la opresión de unos sobre otros.

Sin embargo el saber y la autoridad del maestro no solo es la base de la opresión del alumno, el mismo maestro está dominado por su saber y su autoridad. El tanto ocupa el lugar del que posee un conocimiento sin fisuras, el docente no tiene derecho a equivocarse y menos a reconocer un error, del mismo modo debe ser un ejemplo de comportamiento moral y ciudadano, en otras palabras si desea mantener su autoridad debe someterse a las normas y principio de su saber, no puede admitir el error ni tener actitudes morales y/o políticas incorrectas. Por otro lado, en tanto su conocimiento es definitivo cerrado y cierto, no admite errores ni la posibilidad de cambio y evolución, el docente ya sabe, no tiene nada que aprender, no puede evolucionar, esta congelado, estancado. El opresor se encuentra sometido a su propio discurso disciplinario.

Para desmantelar el lugar de autoridad sustentado en la posesión del saber verdadero, hay que cuestionar la propia existencia un saber de este tipo. Al sostener que el educador es a la vez educando y viceversa, estamos diciendo que el conocimiento del maestro no es absoluto ni completo, que el educando también tiene experiencias interesantes y significativas para el proceso educativo.

Freire habla de síntesis cultural: “en la síntesis cultural los actores no llegan al mundo popular como invasores. Y no lo hacen por que, aunque vengan de ‘otro mundo’, viene para conocerlo con el pueblo y no para ‘enseñar’, transmitir o entregar algo a éstos”⁵⁴

Es evidente, que la reflexión y el pensamiento del pedagogo está ligado estrechamente al contexto latinoamericano. Parte de una distinción básica entre la cultura del educador, académica, o universitaria, de tradición europea y moderna, generalmente asociada a las clases dominantes en los países latinoamericanos, y la cultura popular de las masa latinoamericanas donde se mezclan tradiciones de pueblos no europeos (aborígenes

⁵⁴ Paulo Freire, Pedagogía del Oprimido, Trad. Jorge Mellado, p 234, Ed. Nueva Tierra, Montevideo, 1970.-

latinoamericano, descendientes de esclavos africanos) con experiencia de vida en contextos socioculturales muy diferente al de los educadores, ya sean urbanos: los barrios obreros, favelas, villas miseria; o rurales: trabajo semiesclavo en latifundios, agricultura de subsistencia. En el proceso educativo se enfrentan estas dos visiones del mundo, la educación tradicional (bancaria) tiene como finalidad, por un lado, imponer la cultura de los que dominan, académica de tradición europea; y por otro, eliminar, someter y silenciar a la cultura popular con la que se identifican los educandos, y donde los alumnos han conformado su propia identidad como sujetos. En otras palabras la finalidad del proceso educativo es disciplinar a los sectores populares de modo que sean funcionales al sistema de dominación de las clases educadas. El educador y el proceso educativo no son más que mecanismos de opresión, su misión es imponer el saber verdadero y arrasar con la cultura popular.

El nuevo modelo pedagógico rompe con este modelo de oposición, los educadores tiene que estar al servicio de la libertad y no de la opresión de los sectores populares que pretenden educar. Para esto tiene que reconocer la “visión del mundo” de los sectores populares, comprender que es diferente a su propia visión, poner en diálogo ambas perspectivas para crear conocimiento común, para conocer “el mundo” juntos.

El saber académico, universitario, de tradición europea, identificado con lo racional y lo verdadero, es cuestionado como la única visión del mundo posible y deconstruido como el conocimiento verdadero. Se reconoce que hay otras formas posibles de entender el mundo, otras perspectivas que pueden tener los educandos, otro tipo de conocimiento y de comprensión de la realidad. Las diferentes visiones deben ser puestas en diálogo en el proceso educativo, de tal forma que la visión académica pueda aportar a la comprensión de la realidad que tiene los sectores populares y que esta también pueda ser modificada y enriquecida por estos.

No se parte de un educador que conoce la verdad y que va a revelar como es mundo, se parte de visiones diferentes del mundo que tiene que hacerse comprensibles y significativas para los que intervienen en el proceso educativo, lo que va a generar una síntesis un nuevo conocimiento, una nueva perspectiva. Educador y educando, educando y educador van a conocer el mundo juntos.

El conocimiento total completo y verdadero que posee el maestro deja de ser el fundamento del proceso educativo. El saber no se encuentra en el origen, sino que aparece al final, es una creación, recreación, reelaboración y síntesis de los conocimientos, saberes y perspectivas aportados por los sujetos que intervienen en él.

¿El conocimiento verdadero? ¿Dónde está?, ¿Quién lo tiene?. En realidad Freire parte de la inexistencia de un conocimiento verdadero, absoluto, incuestionable, pues si este conocimiento existiera, el que lo poseyera tendría el derecho y el deber de enseñarlo, incluso el de imponerlo a los que viven el error y en la ignorancia.

Detrás del pensamiento de Freire, desde mi punto de vista, subyace esta concepción de sostener o que no existe ningún conocimiento verdadero, ninguna verdad absoluta que justifique imponerla, y a la vez destruir perspectivas alternativas, visiones diferentes del mundo. Por otra parte si existiera la verdad absoluta quedaría anulada la posibilidad de construir conocimiento a partir del diálogo, quien tiene toda la verdad no tiene necesidad de abrirse a otras posibilidades, no tiene nada que escuchar, él es quien tiene que decir, el que posee la verdad es el dueño de la palabra, del discurso. Esto es muy claro en el esquema de la educación bancaria, el docente posee la verdad y por lo tanto posee la palabra, el lugar de los ignorantes es el silencio.

El planteo freireano se sustenta en una postura gnoseológica que no admite la posibilidad de que exista la verdad absoluta o, por lo menos, que los seres humanos puedan alcanzar ese grado de conocimiento. Los seres humanos construyen el conocimiento a partir de su experiencia directa con el mundo, con su contexto sociocultural, y en el diálogo constante con otros seres humanos que pueden tener visiones similares del mundo o visiones muy diferentes del mismo. Sus “verdades” no son absolutas, son relativas, al mundo natural y cultural en el que habitan. El conocimiento se construye en comunión, es un producto social, de uno o varios hombres que habitan en un lugar y en una cultura determinada.

II.2.4.- Pedagogía del oprimido: la educación dialógica, un instrumento para la libertad:

Para la exposición de este punto sería útil recapitular brevemente algunas de las cuestiones planteadas en capítulos anteriores.

Vimos que, en el pensamiento moderno la idea de libertad se encontraba fuertemente vinculada al concepto de autonomía. El individuo es libre si puede darse sus propias normas, si se gobierna a si mismo, si no se encuentra sometido a la autoridad o al poder de otro, sino a su propia voluntad.

Sostuvimos que, según la tradición moderna más importante, lo propio del sujeto es la racionalidad, por lo tanto las normas de conducta que dicte para si mismo deben ser racionales: actuar con autonomía equivale a actuar bajo las normas de lo que le es propio (la razón).

El sistema educativo moderno queda definido por esa finalidad: enseñar a los individuos utilizar la razón rectamente para que puedan ser verdaderamente libres.

Por otra parte expusimos el pensamiento de Foucault que tenía por objeto la “racionalidad” moderna y a las instituciones que en ella se sostienen. No existe algo como la razón única y verdadera, sino que en las diferentes sociedades se generan diferentes “racionalidades”, diferentes órdenes normativos, que producen distintas formas de ser humano. Las instituciones del estado, incluida la institución educativa, tiene la finalidad de implantar en cada uno de los sujetos que pasan por ellas el molde de la racionalidad vigente en la sociedad disciplinaria, el único considerado válido y verdadero, con la finalidad de producir individuos políticamente dóciles y económicamente útiles.

En tanto la subjetividad humana no tiene ninguna esencia propia (ni siquiera la racionalidad) sino que es producto del entramado de poder y saber que se genera en las distintas organizaciones sociales, es muy difícil sostener la idea de libertad como autonomía. No existe nada propio del individuo pues su individualidad esta conformados en el entramado social en el que está inmerso. Foucault denuncia a las instituciones que tienen como fin formar individuos libres, sosteniendo que en realidad producen subjetividades sometidas a un orden que no controlan y que los domina desde adentro de si mismo, los constituye como seres dominados, dóciles. Podemos concluir que no solo es difícil pensar la libertad como autonomía, sino que la libertad parece imposible, el concepto ha sido deconstruido, el único camino posible es tratar recrear esta palabra con otro sentido, entender la libertad de otra manera.

Freire reconoce que el sistema educativo, tal como esta estructurado en el momento en el que él sienta las bases para una nueva pedagogía, contribuye a consolidar la

dominación, el sometimiento y la docilidad de los individuos que pasan por él, provenientes por lo general de los sectores populares.

Por otra parte reconoce que la subjetividad humana es producto del contexto sociocultural donde cada individuo realiza su experiencia vital, por lo que su forma de entender el mundo y de “ser y estar en el mundo” tiene que ver con esa experiencia y ese contexto. No existe una racionalidad única, que sea el núcleo de la subjetividad humana, hay distintas formas de comprender lo real de otorgarle un orden, una racionalidad. Cada cultura tiene su forma de comprender y de estar en el mundo, genera su tipo de sujeto de individuo, incluso cada subcultura, cada clase y sector social generan distintos tipos de subjetividad.

Sin embargo existe una cultura dominante, ligada a un tipo de saber y de poder que se impone como la verdadera cultura, la verdadera racionalidad, la única forma válida de ser y estar en el mundo. La cultura dominante (en el momento que escribe la Pedagogía del Oprimido) esta ligada al saber académico, universitario, europeo, occidental, moderno que se impone a través del sistema educativo a sectores populares que tiene una forma de ser y estar en el mundo y una manera de comprenderlo, ajena a esa cultura. El saber popular y su forma de comprender lo real, ligada a su experiencia vital y muchas a veces a tradiciones no occidentales (en el caso brasilero por ejemplo, ligada a las culturas aborígenes y a las afro americanas) es invisible para el sistema educativo, o en todo caso solo es visible en tanto que hay que eliminarla, reemplazarla de raíz. De la misma forma la subjetividad, la individualidad de los educandos se hace invisible, ella misma es un error, una equivocación una deformación de la verdadera naturaleza humana identificada a al orden y la racionalidad europea.

Freire postula que no existe una forma superior de cultura, una forma superior de ser humano, que cada cultura, subcultura, racionalidad, orden y lenguaje tiene valor en si mismo, tiene algo que decirnos, y tenemos algo que aprender de ellos. En pocas palabras, niega que exista una cultura verdadera, una racionalidad única, un saber infalible, un orden social absoluto. Ni siquiera la razón moderna o su consecuencia inmediata, el conocimiento científico, alcanzan este estatus, son una forma de entender las cosas, una perspectiva, que puede resultar útil y valiosa, pero ni mas útil ni mas valiosa que la perspectiva del saber

proveniente de los sectores populares, o de la proveniente de una cultura distinta desligada de la tradición europea.

Esto no significa sostener que todo en la cultura popular es valioso y contribuye a crear sujetos libres ni mucho menos, de la misma forma, no todo lo proveniente de la cultura académica tiene sentido negativo, en ella también podemos encontrar instrumentos para la libertad.

El nuevo esquema pedagógico propuesto por Freire parte de la idea que nadie en el proceso educativo tiene un saber absoluto, verdadero, básicamente por que este tipo de saber no existe o, por lo menos, es inaccesible al ser humano. El proceso educativo es entendido como un espacio de diálogo donde cada sujeto puede introducir su experiencia vital, su forma de comprender las cosas, y sobre todo comprender y aprender visiones distintas, posturas diferentes, distintos sistemas de valores, distintas formas de entender las mismas cosas. El docente tendrá una función muy importante: por un lado la de exponer la visión del mundo y la forma de entender las cosas correspondiente a su formación y a su experiencia como maestro, es decir saberes ligados al conocimiento académico, terciario o universitario, teniendo en cuenta de que este conocimiento solo será comprensible desde la forma de asimilar lo real propia del alumno, por lo que, para que el proceso educativo sea fecundo, debe partir de allí; por otra parte tendrá la tarea de conformar y coordinar un espacio en que la diferentes formas de comprender las cosas que pudieran tener los educandos puedan ser introducidas y puestas en diálogo con lo expuesto por el profesor. Tendrá un rol importante dirigirá sin dominar, incluso cediendo en determinados momentos el rol de conductor, para que uno o algunos de los alumnos lo adopten.

Las diferentes visiones, las distintas perspectivas, entran en diálogo, ambos aprenden y ambos enseñan, el docente desde un lugar de mayor responsabilidad, pero no como único responsable ni único actor en el proceso.

El resultado de este diálogo es el de sujetos que pudieron comprender y aprender otra forma de ver las cosas (tanto los alumnos como el docente) que se han transformado, (todo proceso de aprendizaje transforma) pudieron cuestionar su propia visión del mundo, valorarla desde otra perspectiva, modificarla en lo que parece adecuado modificar, mantener lo que sigue pareciendo valioso. En definitiva, a través de este proceso los sujetos se han transformado, han modificado su forma de comprender y por lo tanto su forma de ser

y de estar en el mundo. Han generado conocimiento nuevo, han creado y recreado visiones de este. Este nuevo saber no es entendido como algo absoluto ni verdadero, podrá transformarse en el futuro, por la experiencia vital, el contacto con otros seres humanos, con otras culturas, la participación (ya sea como docente o alumno) en otros procesos de aprendizaje, irá transformando ese conocimiento y la forma de ser y estar en el mundo. El proceso educativo como todo proceso de conocimiento, como todo proceso de producción cultural, no tiene fin.

¿Podemos decir que el proceso educativo entendido de esa manera, es un mecanismo para la libertad? Freire nos diría que sí, pero ¿por que?

En primer lugar debemos tratar de hacer evidente el concepto de libertad que subyace al pensamiento del autor estudiado. Nos dice que “Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión”⁵⁵ esta premisa nos señala que Freire no entiende la libertad como algo estrictamente individual, algo referido a un sujeto autónomo, cerrado, completo que para ser libre tiene que seguir las normas de la razón universales que tiene todo individuo en si mismo.

Así como el conocimiento y la subjetividad se construyen socialmente, en comunidad, la libertad y la autonomía son construcciones sociales, colectivas.

El saber, el conocimiento tiene que ver con la libertad, en el pensamiento de Freire subyace la posterior afirmación de Foucault, que saber y poder son dos caras de lo mismo. La libertad para Freire tiene que ver con la capacidad de adquirir conocimientos de tal forma de no quedar encerrado o sometido a un rol social determinado. Por ejemplo en caso del obrero o el campesino brasilero analfabeto o apenas letrado, sometido por el poder y el saber de las clases dominantes, (por la estructura productiva, económica, en definitiva “material”, así como por la estructura simbólica, por la forma en que circula el saber en su sociedad), el inicio del proceso de liberación tiene que ver primero con la reivindicación de su propio saber de obrero y campesino, con la reivindicación de su calidad de hombre productor de cultura y de conocimiento para luego a partir de su contexto incorporar, reelaborar, y reinventar otros saberes que le estaban vedados por su condición social, a

⁵⁵ Paulo Freire, Pedagogía del Oprimido, Trad. Jorge Mellado, pp.vii, Ed. Nueva Tierra, Montevideo, 1970.-

partir de la incorporación de estos saberes, el simple campesino u obrero puede intentar correrse del lugar en que lo pone la estructura de saber y poder dominante, correrse de ese rol social para el que parecía predestinado, transformarse en un militante político, en un líder sindical, en un educador, en un artista o en un poeta. Dejar de ser un oprimido para pasar a ser un sujeto libre capaz de transitar distintas experiencias, de ocupar diferentes roles, capaz de forzar los límites que le impones el sistema social en el que habita.

La libertad consiste en la capacidad de transitar por distintas formas de ser sujeto, por distintos roles sociales, de transformarse, de no quedarse encerrado el discurso dominante que le dice al obrero analfabeto que ese es su único destino y no podrá ser otra cosa durante el resto de su existencia. La libertad consiste en la capacidad de reinventar conocimientos y saberes, capacidad de crear y recrear cultura y en ese proceso recrearse y reinventarse a si mismo como sujeto.

Sin embargo si el conocimiento, la cultura es producto de un proceso de construcción social, nadie puede educarse solo individualmente, así como no puede liberarse individualmente. La libertad esta íntimamente ligada al la capacidad de apropiarse, reinventar y reelaborar saberes sociales, por lo tanto el proceso de transmisión de esos saberes, está íntimamente ligado a la capacidad que tienen los individuos de ser libres.

Es indudable que para Freire el proceso educativo (entendido como uno de los procesos fundamentales por el cual se transmiten y producen saberes sociales) es clave, ya sea para hacer de los sujetos que intervienen en el seres libres, o sometidos. En eso consiste el carácter político del proceso educativo, puede utilizarse para someter o para liberar. Una educación liberadora tiene que ser dialógica con las características que describimos en los puntos anteriores, debe permitir a los que intervienes en ese proceso apropiarse de saberes que no tienen, reelaborar los propios y transformarse, poder aspirar a otras formas de ser persona sin necesariamente renunciar a su propia condición. Freire nos dice que el hombre tiene una vocación de transformación permanente, una aspiración permanente a “ser más”⁵⁶, la educación liberadora tiene que canalizar este impulso.

⁵⁶ Paulo Freire, Pedagogía del Oprimido, Trad. Jorge Mellado, p.69, Ed. Nueva Tierra, Montevideo, 1970.-

Cabe destacar que la pedagogía del oprimido no solo libera a quien aprende sino a quien enseña, el docente deja de ocupar el lugar del saber absoluto y completo, el lugar de la autoridad y la disciplina que lo condenaba a la inmovilidad de su saber y de su persona, el docente aprende y enriquece su conocimiento considerado siempre relativo y abierto, crea y recrea conocimiento, evoluciona y se transforma como sujeto, no queda encerrado en el rol del que debe sostener a rajatabla el saber, la disciplina, y la autoridad, no es el único responsable del proceso educativo, la responsabilidad es repartida entre todos los participantes, el docente tiene derecho a no saber todo y a cometer errores, y sobre todo tiene derecho a aprender, a asombrarse, a evolucionar como educador y como ser humano.

Por último queda un punto importante a tratar que es abordado sucesivamente por el pensamiento freireano: ¿es posible la libertad (y la educación para la libertad), en sociedades con estructuras socioeconómicas y educativas que tiene como finalidad consolidar la desigualdad, la opresión y el sometimiento de amplios sectores de la sociedad bajo el poder de una minoría?. Las respuestas han sido más o menos radicales de acuerdo a los contextos históricos y políticos en los que se ha ensayado. Obviamente el modelo de una educación dialógica en la que se estimule la comprensión construcción y creación y recreación del conocimiento, de la subjetividad y del poder, solo puede darse masivamente, solo puede extenderse y desarrollarse en una sociedad en que el poder (económico, político, e intelectual) circule democráticamente, donde no se encuentre concentrado en mano de pequeños grupos económicos o sectores de privilegio. En países como Brasil donde el poder (así como el saber) se distribuye tan desigualmente es difícil que se extienda este modelo educativo.

Sin embargo la vida y la obra de Freire no dice que no debemos esperar que la sociedad cambie para modificar el esquema de transmisión de conocimientos, al contrario la educación dialógica, su método de alfabetización y postalfabetización, son instrumentos de lucha para lograr transformaciones sociales, para intervenir políticamente desde el ámbito de la educación intentando crear una sociedad mas democrática donde las personas puedan realizarse como tales, como sujetos capaces de conocer, de construir de crear, de inventar y reinventar, que no se vean oprimidos y limitados por los discursos que los rotulan como ignorantes, incapaces de saber y poder transformar su persona y su forma de vida.

El modelo educativo propuesto solo se puede desarrollar masivamente a partir de un cambio social que modifique la estructura de poder dominante en las sociedades actuales, donde unos pocos monopolizan tanto el poder material (económico- político) como el simbólico, sin embargo y hasta tanto se logre el cambio de estructuras, el modelo dialógico y el método de alfabetización se presenta como instrumentos de lucha para intentar transformar la sociedad desde el ámbito educativo. Freire dedicó su vida a esta lucha, nunca renunció a ella, peleó por la democratización del poder y del saber, desde todos los espacios que ocupó, desde los movimientos de educación informal en los '70, o desde la secretaría de educación del Gobierno de la ciudad de San Pablo en los noventa, este esfuerzo, a veces trágico, por ser consecuente en la acción con el discurso, y en el discurso con la acción, quizás sea su herencia mas fecunda, su condición mas admirable.

III.-CONCLUSIONES

En este punto tratare de recapitular las conclusiones parciales alcanzadas en cada punto para, finalmente, arribar a una síntesis final.

En la primer parte del texto planteamos el interrogante que guía el trabajo “el proceso educativo: ¿Mecanismo de opresión y control social o instrumento para la libertad y la emancipación?”. Presentamos dos posiciones antagónicas que, desde la filosofía sostienen, por un lado, que la educación es un instrumento necesario para que existan individuos verdaderamente libres, por otro, que se trata de un mecanismo de opresión y de control social.

Vimos como Kant y otros representantes del pensamiento ilustrado sostienen que, con la paulatina educación (ilustración) de la humanidad se alcanzará el progreso moral y material, se llegará a una sociedad donde los individuos además de ser libres puedan vivir en el orden social justo, es decir en el orden de la libertad y la razón.

Por otra parte expusimos el planteo de Foucault, quien tiene una mirada sumamente crítica sobre la razón y las instituciones modernas. En especial sostiene que el proceso educativo y las instituciones educativas (desde la escuela a la universidad) no tienen otra finalidad que producir subjetividades disciplinadas, obedientes, económicamente útiles y políticamente dóciles que alimenten el sistema de dominación y poder vigente en las sociedades modernas.

Planteados estas dos visiones contrarias comenzamos a exponer el pensamiento de Paulo Freire para ver como se insertaba en esta discusión. El pedagogo brasilero por un lado comparte muchas de las criticas realizadas por Foucault, y cree que el sistema educativo tal como se encuentra estructurado en las sociedades modernas no tiene otra función que consolidar un sistema de opresión donde los excluidos siegan siéndolo y acepten como natural esta opresión, en pocas palabras tiene como función producir subjetividades dóciles y útiles al sistema de dominación.

Postula sin embargo, que la educación tiene un carácter eminentemente político, que puede ser un instrumento para la dominación o puede trasformarse en una herramienta para la liberación de los individuos y de los pueblos. Si tomamos la segunda opción debemos abandonar el esquema pedagógico del opresor y construir una pedagogía del oprimido, un instrumento para la liberación del sometido, pero también para la libertad del opresor.

Freire sienta las bases de esquema pedagógico para la libertad. En primer lugar debemos dismantelar el lugar del docente como sujeto único en el proceso educativo, el que posee el saber completo, el que tiene la autoridad, la palabra, el que actúa, frente a la pasividad del educando que solo es llenado por el saber que le es transmitido. Para esto debemos reconocer que el alumno posee saberes previos, experiencias, que comprende el mundo pues efectivamente vive en él, y que, para que pueda incorporar conocimientos nuevos, estos deben ser significativos, deben tener contacto con su universo simbólico. El docente debe partir del lo que saben los alumnos, debe comenzar aprendiendo de ellos, para luego, transmitir su conocimiento, recíprocamente los alumnos darán una visión del saber del maestro que, seguramente, le servirá a este para complejizar y comprender mejor su propio saber.

Es decir partimos de una pedagogía en donde todos son educadores y educandos, en donde todos enseñan y aprenden, en donde nadie tiene el conocimiento absoluto, el saber verdadero, donde se ponen en diálogo formas diferentes de ser y estar en el mundo, formas distintas de comprenderlo. En este esquema el poder y el saber circulan democráticamente, no se encuentran concentrado en uno de los polos.

En este entramado democrático de poder-saber se pueden crear subjetividades libres, pues tanto el alumno como el maestro pueden canalizar su impulso de ser mas, pueden comprender que no deben quedarse encerrados necesariamente en los roles sociales que se les atribuyen desde el discurso dominante (el del trabajador analfabeto, el de campesino ignorante, el de oficinista mediocre, o el de burócrata sin perspectivas) sino que pueden transitar hacia otros formas de ser persona convertirse en militantes políticos, artistas, intelectuales o lo que fuera. Una educación para la libertad no define de una vez y para siempre la subjetividad de los que intervienen en ella, no los limita a una sola forma de ser y saber, a una sola perspectiva, al contrario canaliza el deseo de todo ser humano de transformarse, de ser mas, de evolucionar hacia otras formas de ser persona, en definitiva encauza el impulso de libertad presente en todo hombre.

Finalmente la respuesta de Paulo Freire a la pregunta de si el proceso educativo es un instrumento para la opresión o la libertad sería la siguiente:

Lo que sea el proceso educativo dependerá de la opción política que estemos dispuestos a tomar. Si nos quedamos en la postura que considera a la educación como una

actividad neutra, que tiene como finalidad transmitir conocimientos objetivos, verdaderos y enseñar a usar correctamente la razón, sin advertir que tras este discurso se oculta un esquema pedagógico que no hace mas que reforzar las relaciones de opresión y sometimiento vigentes en las sociedades actuales, el proceso educativo será un mecanismo de opresión.

En cambio si reconocemos que tras el esquema pedagógico presente en las sociedades modernas se ocultan mecanismos de disciplinamiento, técnicas de obturación de los procesos de comprensión y conocimiento, a fin de reproducir el sistema de dominación imperante, y que debemos trabajar a favor de un sistema educativo distinto, habremos dado el primer paso en la construcción de una pedagogía para la libertad y la liberación.

Tal vez no haga falta decirlo, pero lo cierto es que Freire tomo el segundo camino (hace ya mucho tiempo) y sentó las bases para esta nueva pedagogía: la politicidad, el diálogo profundo, verdadero, y el punto de partida siempre en el universo significativo del alumno. Este sendero, construido para la libertad y la liberación, no esta cerrado ni tiene final, podemos encontrar en el varias direcciones, varios desvíos y necesita de nosotros para que sigamos transitándolo, extendiéndolo, creando y recreándolo. En definitiva en este sendero el pedagogo también nos ha dejado su enseñanza mas profunda: camino se hace al andar.

BIBLIOGRAFÍA

- Ball, Sthephen J. "*La gestión como tecnología moral: Un análisis ludista*", p.155-168, en "Foucault y la educación-Disciplinas y Saber", Compilador Ball, S.J., Ed. Morata, Madrid, 1997.-
- Bruner, José Joaquín, América Latina: cultura y modernidad, Ed. Grijalbo, 1992.-
- Cullen Carlos, Crítica de las razones de educar, Buenos Aires, Paidós, 1997.-
- Descartes, Rene, Discurso sobre el método, Ed. Espasa-Calpe, Buenos Aires, 1937.-
- Descartes, Rene, Meditaciones metafísicas, Ed. Espasa-Calpe, Buenos Aires, 1937.-
- Díaz Barriga, Ángel, "*La escuela en el debate modernidad-posmodernidad*", Comp. Alicia de Alba, en Posmodernidad y Educación, CESU-UNAM, Mexico 1995.-
- Foucault, Michael, Las redes del poder, Trad. Ubiraja Reboucas-Heloisa Primavera, Ed. Almagedo, Colección Mínima, Buenos Aires, 1991.-
- Foucault, Michael, *La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad*, p.99-116, en revista **Concordia** N°6, Buenos Aires, 1984.
- Foucault, Michael, "*Nietzsche, Freud, Marx*", Conferencia pronunciada en el año 1964 durante el 7º coloquio filosófico internacional dedicado a Nietzsche .-
- Foucault, Michael, ¿Qué es la Ilustración?, Trad. Silvio Mattoni, Ed. Alción Editora, Buenos Aires, 1996.-
- Foucault, Michael, Vigilar y Castigar, Trad. Aurelio Garzón del Camino, Ed. Siglo Veintiuno, México, 2000.-
- Freire, Paulo, Acción cultural para la libertad, Trad. Claudia Schilling, Ed. Nueva Tierra, Buenos Aires, 1975.-
- Freire, Paulo, La educación como práctica de la libertad, Trad. Lilian Ronzoni, Ed. Siglo Veintiuno, Montevideo 1969.-
- Freire, Paulo, Pedagogía de la autonomía, Trad. Guillermo Palacios, Ed. Siglo Veintiuno Madrid, 1999.-
- Freire Paulo, Pedagogía de la Esperanza. 2da edición. México, D.F., Siglo XXI Editores, 1996.
- Freire, Paulo, Pedagogía del Oprimido, Trad. Jorge Mellado, Ed. Nueva Tierra, Montevideo, 1970.-

- Freire, Paulo; Frei Betto, Esa escuela llamada vida, Coordinación Periodística Ricardo Kotscho, Trad. Estela Dos Santos, Ed. Legasa, Buenos Aires, 1988.-
- Freire, Paulo, "*Una educación para el desarrollo. La animación sociocultural*", recopilación de ponencias presentada en el seminario con el mismo título realizado en Madrid, los días 30 y 31 de marzo y 1 y 2 de abril de 1997. Ed. Humanitas, 1988.-
- Frei Betto, "*Deus, Marx e Libertação*" entrevista a cargo de Ricardo Kotscho, en **Jornal do Brasil**, Río de Janeiro, 31/08/1986.-
- Gerhardt, Heinz-Peter, "*Paulo Freire*", en **Perspectivas** revista trimestral de educación, vol. XXIII, Nª 3-4, Ediciones UNESCO, 1993.-
- Goodsaon, Ivor, y, Dowbiggin, Ian, "*Cuerpos dóciles: Aspectos comunes de la historia de la psiquiatría y de la enseñanza*", p.107-131, en "Foucault y la educación-Disciplinas y Saber", Compilador Ball, S.J., Ed. Morata, Madrid, 1997.-
- Hosking, Keith, "*Foucault a examen: El criptoteórico de la educación desenmascarado*", p.33-58, en "Foucault y la educación-Disciplinas y Saber", Compilador Ball, S.J., Ed. Morata, Madrid, 1997.-
- Kant, Imanuel, Crítica de la Razón Pura, Trad. de Manuel García Morente y Manuel Fernández Núñez, Ed. Porrúa, México, 1972.-
- Kant, Imanuel, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, en Fundamentación de la metafísica de las costumbres Crítica de la razón práctica. La Paz Perpetua, Ed. Porrúa, México, 1995.-
- Kant, Imanuel, "*Idea de una historia universal desde el punto de vista cosmopolita*", pp. 40-57, en Filosofía de la historia, Ed. Nova, Buenos Aires.-
- Kant, Imanuel, *La Paz Perpetua*, en Lo bello y lo sublime. La paz perpetua, ed. Espasa-Calpe s.a., Madrid, 1964.-
- Kant, Imanuel, Pedagogía, Ed. Akal, Madrid, 1983.-
- Kant, Imanuel, "*Si el genero humano se halla en progreso constante hacia lo mejor*", pp.95 -120, en Filosofía de la historia, Ed. Nova, Buenos Aires.-
- Kans, Heinrich, "*ImmanuelKant*", en **Perspectivas** revista trimestral de educación, vol. XXIII, Nª 3-4, Ediciones UNESCO, 1993.-

- Kenway, Jane, “*La educación y el discurso político de la Nueva derecha, enseñanza privada frente a enseñanza estatal*”, p.169-206, en “Foucault y la educación-Disciplinas y Saber”, Compilador Ball, S.J., Ed. Morata, Madrid, 1997.-
- Knight, Jon; Smith, Richard; Sachs, Judith “*La desconstrucción de la hegemonía: política multicultural y respuesta populista*”, p. 135-168, en “Foucault y la educación-Disciplinas y Saber”, Compilador Ball, S.J., Ed. Morata, Madrid, 1997.-
- Marshall, James D., “*Foucault y la investigación educativa*”, p.15-31, en “Foucault y la educación-Disciplinas y Saber”, Compilador Ball, S.J., Ed. Morata, Madrid, 1997.-
- Mejía, Marco Raúl, “*Paulo Freire reconstruye la esperanza*”, **Senderos** revista de ciencias Religiosas y Pastorales, año XXVI, N° 79, septiembre-diciembre 2004, Ed. ITAC, San Jose, Costa Rica.-
- Puigros, Adriana, “*Educación y poder: los desafíos del próximo siglo*”, en “Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana para el Siglo XXI”, Compilador Carlos A. Torres, CLACSO, Buenos Aires, 2001.-
- Puigros, Adriana, “Historia de la Educación Argentina”, Sujetos, disciplina y curriculum, en los orígenes del sistema educativo argentino., Tomo 1, ed. Galerna, Buenos Aires, 1990.-
- Richard, Jones, “*Políticas educativas y saber científico, reinterpretación genealógica del surgimiento de la fisiología en Francia posrevolucionaria*” p.81-106, en “Foucault y la educación-Disciplinas y Saber”, Compilador Ball, S.J., Ed. Morata, Madrid, 1997.-
- Russo, Hugo, “*¿La educación sigue siendo estratégica para la sociedad?*”, en “Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana para el Siglo XXI”, Compilador Carlos A. Torres, CLACSO, Buenos Aires, 2001.-
- Saviani Demeral, “*Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina*”, **Revista Argentina de Educación**, AGCE.
- Scocuglia, Alfonso Celso, “*Orígenes e prospectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire*”, en “Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana para el Siglo XXI”, Compilador Carlos A. Torres, CLACSO, Buenos Aires, 2001.-
- Torres, Carlos A., “*Grandezas y miserias de la educación Latinoamericana en el siglo veinte*” en “Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana para el Siglo XXI”, Compilador Carlos A. Torres, CLACSO, Buenos Aires, 2001.-