IMAGINE

Imaginar un mundo diferente es imprescindible para su transformación. Es cierto que sólo con la imaginación no se lo cambia, pero sin ella nada puede comenzar, todo está perdido de antemano, nos ha ganado, o la resignación, o el acomodamiento pragmático a la realidad establecida. Y ambas opciones anulan nuestra vocación de ser más humanos.

EDUCAR PARA CAMBIAR EL MUNDO

Los momentos de una transformación liberadora en la educación

JOSÉ LUIS LENS

© EDUCAR PARA CAMBIAR EL MUNDO
Los momentos de una transformación liberadora en la educación

JOSÉ LUIS LENS

E-mail: jllens@gmail.com

ISBN

Diseño y diagramación: Marcelo Saraceno

E-mail: marcelosaraceno@yahoo.com.ar

Fotografía de tapa: Homenaje a John Lennon en el Central Park, enfrente del edificio Dakota, donde fue asesinado el 8 de diciembre de 1980.

Foto obtenida por el autor del libro en un reciente viaje a Nueva York el día 18/11/2012.

Prólogo por **Moacir Gadotti**, Director del Instituto Paulo Freire en Brasil y traducido por José Luis Lens

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.
Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio

Esta obra
está dedicada a Paulo Freire,
una fuente inagotable de inspiración,
aliento y esperanza para todos aquellos
que soñamos con un mundo distinto.

EDUCAR PARA OTRO MUNDO POSIBLE

A veces nos embarcamos en tareas que, al principio, nos hacen pensar que nos van a exigir mucho esfuerzo. Pero, al comenzarlas, nos vamos comprometiendo y sintiendo un profundo placer en su realización. Así fue con la lectura de este libro. Y, justamente, por el placer que me causó, es que siento una enorme satisfacción presentándolo. Se trata de una obra cuya lectura nos desafia, nos invita a reflexionar sobre cuestiones relevantes y actuales. José Luis Lens nos presenta un texto denso, riguroso, escrito en un lenguaje claro. Ciertamente, es una publicación esencial para entender la crisis paradigmática que atraviesa la educación de hoy, apropiándonos de grandes pensadores, como Paulo Freire. Por eso, me sentí privilegiado con la invitación a ser uno de sus primeros lectores y poder, así, invitar a otros a transitar el mismo camino que recorrí en estas seiscientas cincuenta y seis páginas.

La audacia del autor comienza ya con el título de la obra: la ambición de "educar para cambiar el mundo", destacando particularmente el papel de los docentes. Aquí el derecho a la educación no es entendido como el derecho a cualquier educación, sino el derecho a una educación que emancipe al ser humano, fundamentada en principios y valores "humanísticos y liberadores" **(p.222)**. Aún reconociendo que "la educación no lo puede todo" **(p.573)**, que no es un factor determinante del cambio.

José Luis Lens, como todo educador transformador, sueña con otra escuela posible, que requiere ética y ciudadanía, sosteniendo que "si la educación no sirve para cambiar el mundo, entonces, no sirve para nada" **(p.36)**. Reafirma de manera enfática la tesis de la necesidad de una toma de consciencia respecto de una educación orientada al cambio, y, considerando lo que ocurre en la actualidad, llama la atención, de una forma clara y contundente, sobre la necesidad de reaccionar ante el extraordinario

poder manipulador de los medios de comunicación **(p.96)** y de los grandes grupos económicos dominantes que los sostienen.

Desde esta perspectiva, me gustaría realizar algunos comentarios basados en la lectura que hice del libro.

La educación es un fenómeno complejo, conformado por un gran número de corrientes, vertientes, tendencias y concepciones, enraizadas en culturas y filosofías diversas. Dado que toda educación, como nos enseñó Paulo Freire, es política, su neutralidad es imposible, porque, siempre y necesariamente, implica princípios y valores que conforman una cierta visión del mundo y la sociedad. De ahí que existan muchas concepciones y prácticas de la educación. Por eso, no podemos hablar de una educación en general, separándola de su contexto histórico. Es preciso determinar de qué educación estamos hablando, a partir de qué punto de vista; para quién, contra quién, a favor de qué y de quién educamos. Y como todo punto de vista se proyecta desde un determinado lugar, es necesario señalar de qué espacio, de qué território, estamos hablando. Porque toda educación está necesariamente situada social e historicamente.

Este libro testimonia la vigencia de Paulo freire y de sus contribuciones originales, entre ellas, la importancia de teorizar sobre la práctica para transformarla, el reconocimiento de la legitimidad de la cultura del pueblo y sus creencias, sobre todo en una época elitista (academicismo sin práctica social); una teoria crítica del conocimiento, fundada en una antropologia, una educación como práctica de la libertad, precondición para una vida democrática; la educación como un acto dialógico (negación del autoritarismo), al mismo tiempo riguroso e imaginativo; una pedagogia comprometida con una ciudadanía activa y, finalmente, la utopia como verdadero realismo del educador, oponiéndose al fatalismo neoliberal que niega el sueño de otro mundo posible. El autor sostiene que "el único camino para conseguir sociedades

humanizadas y realmente democráticas es el empoderamiento de la ciudadanía, del pueblo, su empoderamiento liberador" **(p.139)**.

Toda educación es una educación para el futuro, aun cuando se desee que el futuro sea la continuación del presente. Pero aqui, evidentemente, se propone una educación para un futuro diferente del presente y del pasado, esto es, para "otro mundo", más justo, solidário y sustentable. Esto queda demostrado, utilizando las categorias freireanas, en la contradicción paradigmática entre una "educación bancaria" y una "educación emancipadora o problematizadora.

Paulo Freire llamó, con propiedad, "bancaria" a esta concepción sustentada hoy por el neoliberalismos pedagógico. Nada más actual que esta crítica de Freire. Una concepción de la educación que se centra en el docente como individuo, y no en el colectivo de docentes (sindicatos), ni tampoco en la comunidad escolar. A su vez, los profesores están excluídos de toda discusión concerniente a la calidad. No tienen voz. Su saber es inútul. Se busca la homogeinización de una determinada calidad de evaluación y aprendizaje, combatiendo toda autonomia de la escuela y cualquier voz de los docentes.

Paulo Freire, por el contrario, defiende la participación activa de los docentes y los discentes en el processo educativo. El profesor no es un facilitador de lo dicho, de lo hecho, de lo acabado, sino un problematizador. Antes de preguntarse lo qué debe saber para enseñar, el profesor debe preguntarse cómo debe ser para enseñar. De ahi la pregunta: ¿qué es ser docente? Un ser autónomo, un protagonista, un organizador del aprendizaje y no un mero productor de lecciones. El profesor, para educar, necesita ser ético, porque la ética forma parte de la propia naturaleza del acto pedagógico. Por eso, el educador y la educadora necesitan posicionarse, tener opinión propia. No es competente el profesor que no es ético.

En una perspectiva transformadora, liberadora, los procesos educativos deben comprometerse con las visiones críticas de este mundo injusto e insustentable en el que vivimos. Por eso, en la perspectiva transformadora de la educación, se desarrolla la capacidad de pensar criticamente la realidad y promover la justicia y la solidaridad, fundadas en la ética, respetando la dignidad y la autonomía del educando y del educador. De ahí, la importancia estratégica del profesor como intelectual transformativo y de la escuela como um espacio de contestación y construcción de una visión crítica de la sociedad, que debe formar desde la infancia para el ejercicio de la ciudadanía. Pero, como subraya José Luis Lens, eso "no significa adoctrinar, ni imponer puntos de vista de forma autoritaria, no significa obligar a los alumnos a que piensen como nosotros, ya que nadie es dueño de la verdad" **(p.205)**.

En la concepción bancaria, el saber de los educandos no es valorizado. Al contrario, es despreciado como un saber no científico. En la concepción emancipatoria (problematizadora) todos producen conocimientos y todos aprenden juntos. En la concepción emancipatoria se respeta y valoriza la trayectoria de vida de los educandos. Toda diversidad es bienvenida, no sólo respetada, sino valorada como una gran riqueza. En esta concepción, la educación es orientada por las necesidades de los sujetos y no está sometida a los dictados del mercado, ni a las necesidades de una producción sujeta al lucro.

En la educación bancaria no hay lectura crítica de la realidad, no hay desvelamiento y ninguna inquietud o investigación temática. Hay, sí, repetición, memorización. Se aprende mecánicamente lo trasmitido por el docente, lo que lleva a la pasividad intelectual. No hay conocimiento crítico, no hay una toma de consciencia de la realidad. Se trata de una enseñanza verbalista, que no dialoga con la realidad del educando, con sus sueños y sus luchas. Para José Luis Lens. sin consciencia de su "bancarismo", "el profesor bancario ha naturalizado el sistema educativo, su burocracia, la organi-

zación del aula, los contenidos que se enseñan, las prácticas pedagógicas usuales, los exámenes credencialistas, su rol prescriptivo y el de los alumnos pasivos" **(p.372)**. Pero, en una perspectiva emancipatoria, lo que importa es la construcción de sujetos autónomos, sujetos pensantes, capaces de autogobernrarse y gobernar. Aquí, la educación está orientada a la formación del pueblo gobernante y no del pueblo gobernado, subordinado, subyugado.

Este no es, realmente, un libro de abstracciones pedagógicas. Con mucho cuidado y dedicación, José Luis Lens nos ofrece preciosas indicaciones de cómo trabajar con los contenidos de forma crítica, cómo selecionar temas y contenidos complementarios críticos, cómo motivar a los alumnos, cómo realizar una evaluación problematizadora.. En los apéndices finales, trata también el tema de la incorporación de las tecnologias de la información y comunicación (TIC) a la educación, de la superación del aplicacionismo y del posicionamento de los educadores y educadoras frente a los movimentos y redes sociales.

El Foro Social Mundial y el Foro Mundial de Educación nos desafían a "educar para otros mundos posibles". Decimos "otros" mundo posibles porque, ante la riqueza de la gran diversidad humana, ciertamente no existe un único mundo posible, justo, igualitario y sustentable. Pero ¿qué es educar para otros mundos posibles? Digamos, en forma esquemática, que es educar para hacer visible lo invisible, lo que se ha ocultado y oculta para hacer efectiva la opresión. La lucha feminista, los movimentos de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, intersexsuales y simpatizantes (LGBTTIS), el movimento ecologista, el movimento zapatista, el movimento de los sin tierra y otros. De esta manera, estos movimentos logran hacer visible lo que estaba invisibilizado por siglos de opresión. Por eso, decimos que son movimientos que educan para otro mundo posible.

Educar para otros mundos posibles es educar para conscienti-

zar, para desalienar, para desfetichizar. El fetichismo transforma las relaciones humanas en fenómenos estáticos, imposibles de ser modificados. Fetichizados, somos incapaces de actuar, porque el fetiche rompe con la capacidad de hacer. Fetichizados apenas podemos repetir lo hecho, lo dicho o lo que existe. Educar para otros mundos posibles es educar para el surgimiento de lo que todavía no es, de la utopia. Y también educar para la ruptura, para la rebeldía, para el rechazo, para decir no, para gritar, para soñar.

El núcleo central de la concepción neoliberal de la educación es el "rechazo inflexible al sueño y la utopia", como afirma Paulo Freire en su libro Pedagogía de la autonomia. Por eso, una educación para otros mundos posibles es, sobretodo, una educación para el sueño, una educación para la esperanza. Es educar para los derechos humanos, para la justicia social y para la diversidad cultural, contra el sexismo y el racismo. Es educar para arradicar el hambre y la miseria. Es educar para la sustentabilidad, para lograr que todos y todas vivamos bien. Educar para otros mundos posibles es educar para superar la lógica deshumanizadora del capital, que tiene en el individualismo y el lucro sus fundamentos; es educar para transformar radicalmente el modelo económico y político actual, para que haya justicia social y ambiental.

Se vive hoy una profunda crisis de las relaciones entre professores y alumnos, con evidentes reflejos en la calidad social de la educación. La relación profesor-alumno se volvió tensa, agresiva, porque reproduce las relaciones competitivas del mercado. Adquirió la forma del mercado, recreando las relaciones de producción dominante en la sociedad. De ahí el estress, la pérdida de autoestima y la apatia de los docentes. En una sociedad que no valoriza a sus profesionales de la educación, que les quita el alma, los profesores se van convirtiendo en meros "facilitadores", máquinas de reproducción social. Un profesor emancipador no puede ser un mero facilitador. No existe calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando el professor, para enseñar,

necesita renunciar a sí mismo, alienarse, renunciar a sus ideas, a sus sueños, para realizar los sueños del mercado. La educación no puede subordinarse a las exigencias del mercado, debe ir "más allá del capital", como nos dijo István Mészáros en la apertura del Foro Mundial de Educación 2005, en Porto Alegre.

El neoliberalismo concibe a la educación como mercancia, reduciendo nuestras identidades a la de meros consumidores, despreciando el espacio público y la dimensión humanista de la educación. Nos conduce a la construcción de un sistema educativo conservador y obsoleto que, como bien dice José Luis Lens, "no está en condiciones de producir ningún cambio sustancial" **(p.577)**.

Pero, como sostiene el autor, no se trata sólo de cambiar la educación, sino la sociedad y el mundo. Pensar en la transformación de la escuela, pero "en el marco de la transformación del mundo" **(p.229)**, asumiendo plenamente el carácter político de la educación. También, entiende el autor, que no se puede cambiar el mundo sin que cambien las personas, ya que son procesos interdependientes. Pero, no basta sólo con el cambio del estilo de vida de las personas, es necesario cambiar el sistema que produce estilos de vida insustentables, egoistas, insolidarios. El llamado del autor a sus lectores es profundo y decisivo: cambiar el mundo depende de todos nosotros, es necesario que tomemos consciencia y nos organicemos. En esta tarea, nosotros, los educadores y educadoras, somos imprescindibles.

Moacir Gadotti

Director del Instituto Paulo Freire
Profesor Titular de la Universidad de San Pablo

San Pablo, 28 de octubre de 2012

En homenaje a Paulo Freire

Me sorprende que a menudo se nombre a Paulo Freire, pero no se rescate lo esencial de su propuesta; que no se intente re-inventarlo; que, en una palabra, se lo haya olvidado. Sin embargo, cuando lo pienso bien, esta situación tiene su lógica: está a tono con la época que vivimos, de acomodamientos pragmáticos, de indiferencia socio-política, de olvido de lo verdaderamente significativo, de subjetividades livianas y débiles, de muchos -demasiados- intelectuales perdidos en la historia y pueblos sin auténticos líderes. La propuesta de Paulo es radical y no debe ser asumida sin un sincero compromiso humano, social y político. Asumirla significa nadar contra la corriente. Es inevitable, quizás; pero ir a contrapelo de lo establecido no significa vivir y trabajar presionados y angustiados. Por el contrario, el sueño de un mundo mejor nos debe llenar de esperanza y alegría. También la resistencia y la lucha pueden ser concepciones de la felicidad. No obstante, lo necesario es una lucha humanizadora, amorosa en el sentido más pleno de la palabra, sin violencia, aunque decidida y valiente.

En sus charlas, Paulo siempre nos recordaba, presuponiendo el error de muchos docentes que andan a la búsqueda de la receta pedagógica para mejorar sus desempeños educativos desde una visión didactista, que no existían las recetas, que lo que él deseaba era que lo re-inventaran; no que lo siguieran: "Yo les pido que no me sigan, que me re-inventen", decía. Me temo que fue incomprendido. Lo que nos aconsejaba es simple y, a la vez, complejo y dificultoso: comprender lo esencial de su propuesta para luego ser coherentes con ella.

¿Y qué es lo esencial de esta propuesta? En primer lugar, entender a la educación como un factor interviniente en la transformación del mundo. Comprender este objetivo primordial de Paulo es fundamental. Desde aquí nos invita a dejar de ver a la educación como algo que tiene una finalidad en sí misma, como una práctica endógena. Si la educación no sirve para mejorar el mundo, entonces, sirve para poco. Aquí aparecen las razones de su fuerte crítica a la educación tradicional, que denominó bancaria. Una educación que reproduce los valores dominantes y, por lo tanto, ayuda a construir subjetividades débiles, heterónomas, incapaces de pensar y obrar desde criterios propios. Seres-objeto, y no seres-sujeto,

dueños de sí. Una educación que desempodera[1], que anula la vocación de ser más, la esencia de nuestra humanidad. He aquí una primera constelación de ideas que nos obliga a meditar y reflexionar.

De nuestra meditación nos surge una primera pregunta: ¿por qué es necesario transformar el mundo? Paulo lo tenía bien claro: el mundo es feo, malvado, injusto, desigual. Son razones de peso. Es más, la brecha entre los que más tienen y los que menos tienen, se agranda cada vez más. La concentración de la riqueza es un dato relevante de esta época. La miseria en la abundancia es el escándalo del neoliberalismo.

Esta injusticia y desigualdad se sostiene en la opresión y la manipulación de grandes contingentes humanos. Sin someter espiritual e ideológicamente a las mayorías es inviable la dominación. Por eso, el poder tiene dos vertientes interrelacionadas, porque se requieren mutuamente: una objetiva y una subjetiva. La objetiva es la más evidente. Es la dominación material de los que tienen más sobre los que tienen menos y, por lo tanto, deben soportar esta diferencia de situaciones, de condiciones, de oportunidades y de posición social. Los que menos tienen están realmente mal, porque su situación social es desventajosa, sus oportunidades son desiguales, sus vidas están condicionadas por la escasez económica crónica, la precariedad social, la ausencia de futuro. En una palabra: el desempoderamiento material. Esta es la dominación objetiva. Pero hay otra dominación todavía peor: la subjetiva.

Es importante saber que la dominación subjetiva no afecta solamente a los sectores subalternos, sino también a las clases medias de la sociedad. El sistema de dominación requiere subjetividades débiles, heterónomas, manipulables, sin "conciencia para sí", sino para otro. De lo contrario, la dominación no es posible. Por eso la "Pedagogía del oprimido", de los que tienen al opresor dentro suyo y deben expulsarlo para liberarse. He aquí

[1] El término empoderamiento (empoderar, empoderado, desempoderar, desempoderado) no existe en nuestro idioma. En el idioma inglés existe un término que es empowerment, que significa dar poder o autorizar para. No obstante, le vamos a dar más amplitud a la definición, para nosotros empoderamiento significará: adquirir poder, detentar poder, tener poder, además de dar poder o autorizar para. Los empoderados, son aquellos que tienen o detentan un poder, que puede ser simbólico, espiritual y/o

por qué la educación debe promover la autonomía del ser de los educandos (Pedagogía de la Autonomía), despertar en ellos la vocación de ser más, -anulada por la dominación espiritual que los mantiene inconscientes de su valor, de su dignidad de personas. Los sectores subalternos llevan el opresor dentro de sí mismos. Los mantiene sumisos, dóciles, objeto del clientelismo político, de los subsidios, de la asistencialización de la caridad y la filantropía. Y Paulo siempre apostó a la generosidad social, algo muy distinto del asistencialismo.

Las personas tenemos la obligación de ser generosos, porque es lo que nos define como humanos. Paulo nunca confundió la generosidad social, el pelear con, con la asistencialización y la filantropía, el dar a. La generosidad es comprometida, pero la filantropía es asistencialismo sin compromiso. La asistencia y subsidiaridad social, así como la educación tradicional son asistencializadoras y, por lo tanto, anulan la posibilidad de que las personas tomen conciencia de su situación de oprimidos y manipulados y, así, puedan pelear para dejar de serlo. Y si las personas no podemos tomar conciencia de esta situación, jamás podremos ser realmente libres y autónomas. Entonces, debemos decirle adiós a una democracia verdaderamente sustantiva, es decir, basada en la re-invención del poder, en su administración de abajo hacia arriba; en una gestión de gobierno más horizontal, menos vertical, con mayor actividad y compromiso de los sectores subalternos y de todos los ciudadanos.

Las personas oprimidas no son seres para sí, sino para otros. La vocación de ser más, nota esencial de la humanidad, está en ellos anulada. ¿Y los sectores medios? Si bien su condición material es mejor, espiritualmente también están sometidos; también están disminuidos en su ser, también son menos. Han perdido su libertad, aunque mantengan la ilusión de que son libres. El sistema ha operado sobre las raíces de su deseo, que es el motor de los valores. Desean y valorizan lo que el sistema necesita para reproducirse. Si los sectores subalternos son los que llevan, como un alienígena, al opresor dentro de ellos, los sectores medios, tienen dentro al manipulador. En este sentido, también son el resultado de

material. En esta obra, los empoderados son aquellos que tienen un poder propio como ciudadanos, que les pertenece, que dominan y manejan voluntariamente, un poder real, que puede ser de distinto signo: simbólico, espiritual, ideológico y/o material.

la construcción de subjetividades débiles, dóciles, heterónomas, condicionadas: elemento clave para una dominación efectiva. Estas subjetividades heterónomas están preparadas para desear lo que las condiciona y anula su libertad y para "naturalizar" lo que no es natural, como la miseria en la abundancia y la educación reproductora de los valores dominantes. Lo natural es que si hay abundancia no haya miseria, y que la educación sirva para dignificar a las personas y promueva la autonomía de su ser; no, la adaptación para la reproducción de un mundo injusto y desigual.

En este mundo del revés, como señala María Elena Walsh, es natural lo que no lo es y es normal lo anormal. El despertar de la conciencia en estas condiciones no es algo fácil, es una ruptura que debemos asumir con todas sus dificultades y contradicciones. Debemos superar la espiral del silencio, que anula el pensamiento autónomo: pensar distinto en la época de los pensamientos únicos requiere de valentía y decisión. Desnaturalizar cuando todos naturalizan es nadar contra la corriente. Perseverar en nuestro ser cuando los que nos rodean han dejado de perseverar en el suyo, es quedar solos y enfrentados con un mundo adverso, beligerante, que nos prohíbe ser. ¿Cuál es la actitud correcta aquí? No tengo dudas de que tenemos la posibilidad de elegir, y la mejor opción es por la autonomía de nuestro ser y por la dignidad.

Una opción ético-política y, por lo tanto, incondicional. Y debemos entender con toda su carga semántica este concepto: incondicional significa colocarnos más allá de todo tipo de condiciones, que no haya nada que condicione nuestra opción. Esto quiere decir que la opción es gratuita. No la hacemos a partir de ningún cálculo de beneficios, la hacemos por su valor en sí misma. En este sentido somos desafiados a asumir la posición de Berenguer, el personaje de la obra Rinocerontes, de Ionesco, que mientras todos se convertían en rinocerontes, gritaba: "¡Mi carabina, Mi carabina! Contra todo el mundo, yo me defenderé. Yo soy el último hombre, lo seré hasta el final. Yo no me rindo". En el mismo tono, Paulo dice:

"Reconozco la realidad. Reconozco los obstáculos, pero rechazo acomodarme en silencio o simplemente ser el eco vacío, avergonzado o cínico del discurso dominante" (Freire, P. 1997: 55).

Esta es la grandeza del pensamiento de Paulo. Aquí se vertebra su propuesta, que va más allá de la educación pero, a la vez, se realiza a través de ella. Por eso Paulo no es un educador más aculturizado por el sistema, sino un filósofo de la praxis cuyo sueño es transformar el mundo, construir un mundo donde sea posible amar. Es así que debemos aceptar su sugerencia de re-inventarlo. Y así es que vale la pena re-inventarlo. Yo aquí intento re-inventarlo.

La propuesta

La escuela que imagino

En la escuela que imagino, los temas y contenidos no son sólo seleccionados y elaborados por expertos de gabinete, sino también son el resultado de una consulta popular.

En la escuela que imagino, lo que se enseña y se aprende es interesante y valioso para los alumnos, ya que tiene que ver con sus intereses, expectativas, necesidades y anhelos.

En la escuela que imagino se enseña y se aprende para que los alumnos puedan integrarse social y laboralmente a la sociedad establecida pero, principalmente, para que sean capaces de intervenir en su transformación.

En la escuela que imagino no se estudia de memoria, sino en forma crítica, incorporando realmente los conocimientos con el objetivo de comprenderlos para cambiar el mundo.

En la escuela que imagino no hay temas prohibidos. Las situaciones límite de la vida son tratadas en forma abierta y profunda: dolores, pérdidas, carencias sociales, injusticia distributiva, problemas económicos, nacimientos, muertes, enfermedades, sexualidad, esperanzas, espiritualidad.

En la escuela que imagino, los alumnos aprenden las asignaturas dentro de los contextos: la matemática a partir de ejemplos de corrupción de funcionarios y políticos, así como en las lecciones que nos dejaron y dejan las privatizaciones de las empresas públicas; el castellano, en la lectura crítica de los medios gráficos y los programas de televisión; la geografía, en los suplementos de turismo y en los conflictos internacionales; la física, en el cambio climático, los accidentes de aviación y las investigaciones del espacio extraterrestre; la química, en los fertilizantes que explotan y arruinan la tierra, los alimentos y las armas de destrucción masiva; la historia en la conquista y explotación de los continentes del Tercer Mundo, como Asia, África y América; la educación democrática en el estudio de la reglas de jue-

go del poder como marco para comprender las acciones políticas de quienes nos gobiernan. Y así con las demás asignaturas.

En la escuela que imagino, las asignaturas no conforman un mo-saico de fragmentos que nunca se comunican entre sí, ya que se valora y practica realmente la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad.

En la escuela que imagino, los maestros y maestras, los profesores y profesoras desarrollan clases realmente dialógicas y participativas, estimulando en todo momento la interrogación por parte de sus alumnos, practicando una pedagogía de la pregunta más que de la respuesta.

La escuela que imagino no es neutra ideológicamente, y tiene como objetivo la formación de ciudadanía realmente democrática, activa y participativa. En esta escuela no se forman consumidores, sino ciudadanos. No se pelea contra la televisión, sino que se la coloca en el aula para el análisis crítico de sus programas, noticieros y publicidades. La propaganda es debatida, por ejemplo, comparando la fórmula química de los productos con la declarada por los fabricantes; denunciados todo tipo de incompatibilidades, así como todos aquellos productos nocivos a la salud; analizando y denunciando la práctica de venta de candidatos políticos como si fueran autos o jabones.

En la escuela que imagino no se cierran los ojos a la realidad, sino que, por el contrario, se abren a ella críticamente. Esta escuela está abierta a la familia, al barrio, a la sociedad. Es una escuela integrada a la vida ciudadana.

En la escuela que imagino, la evaluación es comprendida correctamente. Como no está basada en la retención memorística, sino en la comprensión profunda y verdadera de los temas, no se cae en la ridícula práctica de prohibir a los alumnos disponer de los materiales de consulta en las evaluaciones. No se evalúa sólo para poner una nota de calificación, sino, principalmente, para

comprobar el verdadero crecimiento intelectual y social de los alumnos. La evaluación no se utiliza para sancionar y generar culpa en los alumnos. Se evalúa para mejorar sus aprendizajes, así como las técnicas y métodos de enseñanza de los educadores y educadoras.

En la escuela que imagino, los profesores están bien pagos y son reconocidos por la sociedad. No necesitan correr de escuela en escuela para poder sobrevivir. Es una escuela de una sociedad en la que la educación no es un privilegio, sino un derecho de todos. Su objetivo fundamental es ayudar a prepararse a sus alumnos para pelear por los derechos, porque la justicia, la libertad y la democracia hay que conquistarlas todos los días.

Presentación de la propuesta

Se trata de una propuesta política, no partidista, cuya finalidad es incidir decisivamente en la transformación sustantiva de la educación tradicional del sistema, que se basa en cambios personales de la docencia con proyección colectiva y cuyos objetivos son:

1) Resignificar y transformar nuestras relaciones y prácticas pedagógicas en los propios lugares de desempeño y afirmar la voluntad y el acompañamiento mutuo para resistir los embates burocráticos y bancarios conservadores del contexto.

2) Prolongar nuestras transformaciones personales en acciones colectivas de organización, con la finalidad de adquirir poder político de base para comenzar a incidir en los gobiernos y administraciones políticas, obligándolas, mediante nuestra incidencia política a que impulsen verdaderos cambios en los sistemas educativos, que hasta hoy ordenan y conducen sin nuestra participación activa.

Dado que el segundo objetivo depende de la concreción del primero, esta obra se centrará en el desarrollo del primero que, por lo tanto, será tomado como paso esencial para poder aspirar y conseguir el segundo. Las transformaciones personales se proyectan colectivamente, apuntando a la formación de una masa crítica de educadores y educadoras concientizados y dispuestos a luchar para autogestionar sus desempeños, proponer proyectos e innovaciones y presionar y controlar a los gobiernos y diferentes administraciones políticas de la educación. La idea es obligarlas a implementar mejoras y cambios sustantivamente democráticos en los sistemas que ordenan y conducen. Este proceso de transformación requiere:

- Concientizarse;
- Optar ética y políticamente por una sociedad y mundo mejores;
- Romper con la educación tradicional;
- Resignificar las relaciones y prácticas educativas;

- Transformarlas;
- Agruparse para resistir y organizarse para luchar.

Todo esto en el marco del inédito viable, en una perspectiva de cambio que requiere utilizar estrategias viables. Por eso, no se trata de un utopía vana, de un sueño imposible, sino de buscar lo imposible para que algo sea posible.

Esta obra sigue una lógica filosófico-epistemológica concientizadora que, está a contracorriente del mundo actual, basado en la constitución de sujetos y pueblos condicionados espiritualmente para aceptar, adecuarse socialmente y alimentar el crecimiento ciego de la producción, la economía y la rueda del consumismo, mientras son manipulados por los grandes medios de comunicación masivos para que se conduzcan a favor del sistema y persistan en su actitud.

Es cierto que no todo el mundo está aprisionado en la trampa de este modelo, pero no cabe duda de que quienes lo rechazan todavía no conforman mayorías, aunque estamos seguros de que cada vez serán más los que se decidan a contestarlo. También es verdad que los grupos y sectores contestatarios, desde la indignación que produce este despropósito de mundo que tenemos, no han logrado todavía conformar la base de una propuesta político-estratégica que pueda remplazar, o modificar sustancialmente, con posibilidades de éxito, al modelo neoliberal vigente.

Este camino y su lógica reclaman claridad respecto del concepto de cultura, que no debe ser entendido como enciclopedismo y erudición, sino a la manera grasmciana[2] ; esto es, como capacidad ycompetencia para *entender el mundo*. Recordemos a Paulo Freire cuando nos decía que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra. Sin una buena lectura del mundo es imposible un buen

---

[2] Es muy valioso el concepto de cultura que nos brinda Antonio Gramsci, sobre todo por cómo lo vincula a la formación crítica de las personas: "Hay que deshabituarse y dejar de concebir la cultura como saber enciclopédico, en el que tan solo se ve el hombre bajo la forma de recipiente que hay que llenar y atiborrar de datos empíricos, de hechos mortificantes y sin hilvanar que él podrá después encasillar en su

abordaje de las palabras que siempre lo tienen como referencia. Es cierto que ambas lecturas se retroalimentan dialécticamente, pero la lectura del mundo es clave, porque la lectura de la palabra sin una buena lectura crítica del mundo, es una receta casi segura para caer en la erudición y el enciclopedismo estériles.

Todo lo que entra o es incorporado por la escuela se escolariza, esto es, se descontextualiza, pierde sus conexiones con las demás cosas que lo rodean, en una palabra, muere, se fosiliza. Para entenderlo mejor nos vamos a valer de una analogía entre dos disci-

---

cerebro como en las columnas de un diccionario para después poder responder, en cada ocasión, a los distintos estímulos del mundo externo. Esta forma de cultura es verdaderamente perjudicial sobre todo para el proletariado. Sólo sirve para crear marginados, gente que cree ser superior al resto de la humanidad porque ha amasado en la memoria una cierta cantidad de datos y de fechas, que desembucha en cada ocasión para hacer con ello una barrera entre ellos y los demás. Sirve para crear aquel intelectualismo incoloro e insípido, tan bien fustigado a sangre y fuego por Romain Rolland, que ha engendrado toda un caterva de presuntuosos y delirantes, más deletéreos para la vida social de lo que pueden ser los microbios de la tuberculosis o de la sífilis para la belleza y la salud física de los cuerpos. El estudiantillo que sabe algo de latín y de historia, el abogadillo que ha logrado arrancar su título a la desgana y a la situación de coladera universitaria, creerán que son distintos y superiores incluso que el mejor obrero especializado que realiza en la vida una tarea bien precisa e indispensable, y que vale en su actividad cien veces más que los otros en la suya. Pero ésta no es cultura, es pedantería, no es inteligencia, sino intelecto, y contra ella se reacciona con razón. La cultura es algo muy distinto. Es organización, disciplina del propio yo interior, es toma de posición de la propia personalidad, es conquista de una conciencia superior, por la cual se llega a comprender el propio valor histórico, la propia función en la vida, los propios derechos y deberes. Pero todo esto no puede verificarse por evolución espontánea., por acciones y reacciones independientes de la propia voluntad, como acontece en la naturaleza vegetal y animal, donde cada individuo se selecciona y específica los propios órganos inconscientemente, por la ley fatal de las cosas. El hombre es sobre todo espíritu, es decir, creación histórica, y no naturaleza. De otra forma no se explicaría por qué habiendo existido siempre explotadores y explotados, creadores de riqueza y consumidores egoístas de la misma, no se haya realizado todavía el socialismo. Y es que sólo de grado en grado, de estrato en estrato, la humanidad ha tomado conciencia del propio valor y se ha conquistado el derecho de vivir independientemente de los esquemas y de los derechos de minorías que se han afirmado históricamente antes. Y esta conciencia

plinas de la medicina, la anatomía y la fisiología. El supuesto gnoseológico de la escuela es anatomista, porque descompone las partes del todo (cuerpo) en fragmentos que se estudian, entienden y definen en su aislamiento de dicho todo, por lo tanto jamás se perciben las relaciones e interacciones entre dichas partes. En la escuela se hace anatomía. El enfoque fisiológico brilla por su ausencia. Pero sabemos que es imposible comprender cualquier órgano del cuerpo humano independientemente de su relación con los demás. De la misma forma, los diferentes temas sociales, económicos, políticos, culturales, artísticos y científicos no pueden comprenderse en su aislamiento respecto del todo que es mundo. Por eso decimos que todo lo que entra o es incorporado por la escuela se escolariza, se anatomiza.

La propuesta para la transformación de la docencia sigue esta lógica. Por eso, hemos dividido la obra en tres partes que, aunque relacionadas dialécticamente, creemos necesario presentar por separado:

1) Un conjunto de tesis cuya finalidad es ayudarnos a tomar conciencia de la necesidad de una educación orientada a cambiar el mundo.

2) La construcción y sustanciación de una opción ético-política progresista, que equivale a la lectura del mundo en la fórmula señalada.

---

se ha formado no bajo el brutal aguijón de las necesidades fisiológicas, sino por la reflexión inteligente primera de algunos y después de toda una clase, sobre las razones de ciertos hechos y sobre los mejores medios para convertirlas de motivo de vasallaje en señal de rebelión y de reconstrucción social. Esto quiere decir que toda revolución ha ido precedida de un intenso laborío de crítica, de penetración cultural, de adquisición de ideas a través de agregados de hombres antes refractarios y sólo ocupados en resolver día por día, hora por hora, el propio problema económico y político para sí mismos, sin lazos de solidaridad con los demás que se encontraban en las mismas condiciones. El último ejemplo, el más cercano a nosotros y por tanto el menos diverso de nosotros, es el de la Revolución Francesa. El período cultural anterior, el Iluminismo, tan difamado por las fáciles críticas de la razón teorética, no fue, en modo alguno, una expresión de enciclopedismo superficial, sino una magnífica revolución crítica e intelectual, que constituyó la mejor preparación para la revuelta que estallaría después en Francia" (Gramsci, 1998: 101 a 103).

3) La construcción y sustanciación de una práctica educativa progresista, que requiere de la lectura crítico-reflexiva de las relaciones y prácticas educativas.

Sin una buena lectura del mundo resultará imposible que los educadores y educadoras podamos leer críticamente nuestras prácticas y, más aun, promover la formación de educandos capaces de pensar y obrar en forma autónoma, que puedan comprender críticamente la realidad y actuar de manera transformativa sobre ella. Por eso, el camino de una docencia verdaderamente progresista pasa por una primera instancia ineludible: su conformación como ciudadanos críticos, participativos y comprometidos con sus sociedades y el mundo.

No es que creamos que vamos a cambiar el mundo sólo con la educación; no somos tan ilusos. La educación no es el factor determinante del cambio, sino sólo un instrumento, entre otros, para lograrlo. No obstante, si bien la educación no lo puede todo, puede algo. Y en ese algo estamos hoy nosotros.

Con la educación hay mucha hipocresía, desconocimiento e ignorancia. Hipocresía, porque se habla mucho, se declama demasiado y no se hace nada. Demasiada retórica y pocas acciones concretas. Se la valora y alaba de palabra y, luego, a nadie le importa si los educadores y educadoras malviven con sus salarios miserables, los edificios escolares se caen a pedazos, no existe formación docente y lo que se enseña y aprende en las escuelas no aporta nada para una verdadera formación crítica y democrática de los alumnos.

La comunidad educativa tiene una visión parcializada de la escuela y de lo que se estudia en ella. Sólo perciben un aspecto de las funciones sociales de la escuela. Les interesa la educación en tanto y en cuanto promueve, en el mejor de los casos[3] , una socialización adaptativa e instrumental[4] al mundo dado, a las sociedades

[3] Y decimos en el mejor de los casos, porque la escuela tiene hoy muchas dificultades para lograrlo.

y mundo instaladas por el sistema de vida que ha triunfado en Occidente y ha sido prácticamente asumido por todo el planeta: el capitalismo y su expresión político-ideológica legitimadora, el neoliberalismo. Sólo captan y valoran la función instrumental de la educación. Estudiar sirve para que sus hijos se inserten instrumentalmente en el mundo "dado". No interesa cómo sea ese mundo, lo importante es que se puedan colocar competitivamente en él y aspirar a un ascenso social que les dé mayores ventajas en la sociedad.

Pero si nos quedamos con un mundo que es, nos olvidamos de que el mundo está siendo. Desestimamos resignadamente la posibilidad urgente e imprescindible de transformar la realidad. Un mundo injusto, donde la riqueza producida por el conjunto social se reparte de una forma escandalosamente desigual, lo que crea son asimetrías intolerables e indignantes. Entonces, si la educación sólo se piensa desde su función de promoción de una socialización adaptativa y meramente instrumental al mundo, estamos desestimando su principal misión, su función más valiosa: promover una socialización transformadora, es decir: generar personas capaces de intervenir directamente en el cambio de la realidad.

Quede claro que no estamos sosteniendo la idea de que la educación no debe promover una socialización adaptativa, de que no debe preparar instrumentalmente a las personas para insertarse en el mundo dado. La gente debe trabajar y vivir en el mundo que hay. Sería muy ingenuo y tonto sostener esta idea. Pero lo que sí decimos es que la "socialización adaptativa e instrumental" debe

---

escolar debería (decimos "debería", porque, en realidad, como veremos, cumple parcialmente la primera y directamente no cumple la segunda) cumplir con dos funciones de socialización básicas: 1) Una socialización adaptativa al mundo dado y 2) Una socialización transformativa del mundo dado. La primera de las funciones socializadoras se encuadra en el concepto de "instrucción (aprender a hacer), mientras que la segunda, lo hace en el de "educación" (aprender a ser). Sin quitarle valor y necesidad a la primera de las funciones, es evidente que no puede ser la esencial, sino que debemos pensarla en el marco de valores y sentido de la segunda de las funciones. Tengamos claro, que sin la función de socialización transformativa, la escuela quedaría convertida en una mera fábrica de robots adaptables a los requerimientos de un mundo que se nos presenta como incambiable.

realizarse en el marco de la "socialización transformadora". De lo contrario, no estaríamos formando personas en el pleno sentido del concepto, sino meros objetos, simples instrumentos funcionales a los requerimientos de una sociedad en cuya creación no han intervenido, en cuya gestión no han tenido ni tienen parte.

De aquí que afirmemos que la función esencial de la educación es promover una socialización transformadora. Pero esta función primordial de la educación es ignorada –ya sea deliberadamente, por falta de consciencia o por poca claridad política, según los casos- por políticos, funcionarios, educadores y educadoras, intelectuales, artistas, científicos, padres y madres, en fin, por mucha gente, demasiada gente. **Esta función esencial de la educación no aparece en la agenda de reclamos y demandas de la ciudadanía.**

Es claro que la educación no tiene hoy un papel en la transformación del mundo. Y no nos vengan con que la idea está presente en las reformas educativas, en los planes de estudio y en los discursos de los políticos y de los funcionarios. En verdad, ni siquiera aparece es esos discursos retóricos de legitimación, y aunque apareciera, el dato sería irrelevante, ya que lo que ocurre en el sistema educativo y en la sociedad lo desmentiría totalmente. Lo que se enseña y aprende en las escuelas, y cómo se lo enseña y aprende, es una prueba irrefutable de que la socialización transformadora no está en la agenda de la educación del sistema.

A la escuela se va a *estudiar*, dicen padres y madres que ignoran qué significa estudiar y no tienen idea de que la educación del sistema no promueve el estudio en el sentido pleno de esta palabra, ni tampoco sabe cómo enseñarles a estudiar a sus alumnos. Esta es la cruda realidad. La ignorancia de la comunidad educativa en este punto es increíble. Asusta. Nos cuesta encontrar una idea más conservadora, reaccionaria y falta de tino en la sociedad en que vivimos que aquella que dice: "A la escuela se va a estudiar, no a hacer política". Es muy lamentable tener que escuchar esto. Da vergüenza ajena.

La educación prácticamente se ha reducido a parámetros cuantitativos. Se mide en días de clase. Ciento ochenta a ciento no-

venta días, pero cumplidos religiosamente, no podemos perder ni uno. Y cada paro, cada huelga, deteriora este cálculo, siendo los docentes los culpables. No importa lo que los alumnos hagan en esos ciento ochenta o ciento noventa días, si realmente estudian, si verdaderamente aprenden. Eso no importa. La educación es un problema cuantitativo, de días de clase. Realmente una enorme ridiculez. Parece mentira que lo digan en serio. Lo que importa es la forma, el contenido no interesa en absoluto.

La comunidad educativa hace tiempo que viene emitiendo este mensaje: "Queremos que nuestros hijos no tengan menos de ciento ochenta a ciento noventa días de clase, y no nos interesa qué se les enseña y aprenden en la escuela. Tampoco nos interesa cómo se les enseña y cómo aprenden. No toleraremos perder más días de clase. Lo único que hacen los paros es perjudicar a los chicos. Basta de paros, basta de huelgas". Como vemos, la ignorancia respecto de la educación, sus funciones, sus objetivos, su verdadero valor, es inmensa.

El vaciamiento político de la educación ha sido tremendo. Todo está confundido. Todo está naturalizado. No hay claridad política en este tema. La cultura de la educación tradicional se ha arraigado fuertemente en los hábitos, las conductas y las acciones de la comunidad educativa, y los sectores de poder saben cómo hacer para que en este campo no se tome real conciencia del problema. La educación está a la deriva en nuestras sociedades, y el sistema sabe muy bien cómo capitalizar y convertir, de diferentes formas, en funcional esta situación.

Éste bien podría ser un libro de anti-ayuda. Busca incomodar, nos invita a entrar en contradicción con los que nos rodean, nos propone luchar contra toda autocomplacencia, nos incita a no estar satisfechos con la situación y el contexto que nos toca vivir, nos desacomoda, en fin, nos trae más problemas de los que ya tenemos. Sin embargo, vista la cuestión desde otro ángulo, aparecen los aspectos positivos. Porque lo que buscamos es combatir el acomodamiento pragmático al mundo dado, principal supuesto de la mayoría de los libros de autoayuda. La verdadera autoayuda no está en la búsqueda de nuestro puro bienestar personal, prescindiendo de lo

que pase a nuestro alrededor, como fomenta y promociona el sistema en sus *best seller* que se venden a millones en todas partes.

La auténtica autoayuda está en lograr comprender que es imposible salvarnos solos, porque ya no existe esa posibilidad. La expectativa liberal de la mano invisible de Adam Smith, un mundo de egoístas que buscan su interés individual sin perturbar la armonía y la estabilidad de la sociedad, ya mostró dramáticamente su perniciosa falsedad. La verdad es que el culto y la práctica del egoísmo nos hunden y terminarán por destruirnos definitivamente si no hacemos algo para contrarrestarlo. Dejar de ser egoístas es lo mejor que podemos hacer por nosotros mismos. Por eso, al acomodamiento pragmático a la realidad que nos han armado, debemos oponerle el desacomodamiento continuo, como único camino de la verdadera criticidad.

Aquí desafiamos a los educadores y educadoras a que realicen una opción ético-política por un mundo más justo, más igualitario, más humano, en el que la educación se convierta en un instrumento para lograrlo. La opción es por una educación humanizadora, democratizadora y opuesta a todo tipo de opresión.

Esta opción no es un acto puntual, sino un proceso plagado de contradicciones, con idas y vueltas, caídas y recaídas, avances y retrocesos, que requiere de nosotros mantener siempre activo nuestro alerta crítico y voluntad transformadora.

Si bien existen acciones solidarias, gestos de humanidad, personas y grupos sensibles y comprometidos realmente con una lucha para cambiar la realidad, la opresión es la nota más distintiva de este mundo que nos toca vivir. Y la opresión no es sólo –aunque sea la más brutal e indignante de todas- la que sufren los cientos de millones de personas hundidas en una pobreza degradante y sin esperanzas en un mundo cada vez más deshumanizado, sino que también la percibimos en infinidad de procesos que conforman una especie de red capilar de situaciones opresivas. Son tantos estos capilares que podríamos escribir una lista interminable.

Es imposible no darnos cuenta de que vivimos un mundo donde el hombre oprime al hombre de múltiples formas[5] . Y esta opresión

[5] La opresión del hombre por el hombre es un dato que atraviesa toda la historia de la humanidad, esto es, de todas las culturas y civilizaciones.

tiene muchas caras y se manifiesta de variadas formas. Es hora de un mundo sin opresión, y la educación tiene un papel en la lucha para lograrlo. La lista de situaciones, dispositivos y procesos de opresión es interminable: la pobreza, la marginación, la exclusión social, la discriminación por color de piel, la discriminación por situación socio-económica, la discriminación por condición sexual, la discriminación etaria y cualquier tipo de discriminación. También es opresión el imperialismo cultural, el imperialismo económico, la globalización neoliberal, el complejo militar-industrial, los organismos multilaterales al servicio de los poderosos, el capital financiero-internacional, etc. Y estoy seguro que la lista no termina aquí.

Que la educación no sirva para luchar contra la opresión es imperdonable. Educadores y educadoras del mundo, debemos unirnos en la lucha contra todo tipo de opresión.

Creo que si la educación no sirve para cambiar el mundo, entonces, no sirve para nada. Este es el ideario que nos guía. Nuestra propuesta está orientada a disparar el sueño de cambio, la utopía de transformación, que debe comenzar en cada uno de nosotros los educadores y educadoras de todas partes y de todos los niveles del sistema educativo.

Cada uno en su realidad y en su contexto de desempeño puede comenzar hoy mismo a transformarse, a cambiar su pensamiento y sus prácticas. No tenemos la menor duda de que es posible. Y no se trata de un sueño romántico, sino de un sueño viable, que puede convertirse en realidad. Lograrlo, depende exclusivamente de nosotros.

Paulo Freire repetía una idea que es extraordinaria: "El mundo no es. El mundo está siendo". En realidades manipuladas como la que nos toca vivir, todo el tiempo nos martillean el cerebro para que aceptemos que el mundo es. Y así nos paralizan, nos matan la creatividad y la esperanza de transformarla. Todo nos parece "natural": la pobreza, la miseria, el desempleo, el trabajo informal, la inmigración ilegal, la trata de personas, las guerras, el desequilibrio del medioambiente, la desaparición de la biodiversidad, el agotamiento de los recursos no renovables del planeta. Ya nada nos sorprende. Ya nada nos inquieta. El mundo es así y hay que aceptarlo tal como es. Pero cuando reflexionamos sobre la posibi-

lidad de que el mundo *esté siendo*, porque no hay duda de que el mundo *está siendo*, entonces todo se convierte en sorpresa y nos admiramos de que las cosas sean como son cuando podrían ser de otra manera. Cuando comprobamos que el mundo está siendo se enciende la luz de la criticidad y ya nada es *natural*. La toma de conciencia comienza a funcionar y ya nunca volveremos a ser los mismos de antes, porque hemos echado a andar nuestro proceso de transformación.

Lo que les presentamos es una propuesta para llevar a cabo un proceso de transformación personal-colectivo de la docencia desde una perspectiva sustantivamente democrática y liberadora. Les proponemos aquí un itinerario de transformación personal, pero que, valga la aparente paradoja, deberá necesariamente realizarse con otros educadores y educadoras del sistema de enseñanza. Esto no es un curso de capacitación, sino una propuesta de cambio de pensamientos, hábitos, actitudes y conductas de la docencia. **Sólo transformándonos en nuestro interior es que conseguiremos ser profesores y profesoras realmente diferentes y capaces de incidir verdaderamente en un cambio sustantivamente democrático de la educación.** Este itinerario tiene una serie de momentos que conforman una secuencia de cambio personal que nos dará el oxígeno necesario para comenzar a respirar nuevos aires y percibir una nueva luz al final del camino.

Hablaremos de los momentos de una praxis transformadora, que comienza con una toma de posición epistemológica sobre el mundo en el que vivimos. Este posicionamiento filosófico-epistemológico nos abrirá el camino para una *toma de conciencia*, un darnos cuenta de que vivimos en un mundo atravesado por relaciones de poder que determinan una situación social, a niveles nacional, regional y global, de asimetría: unos grupos minoritarios dominan y manejan el mundo, mientras enormes contingentes de personas viven en situaciones de dominación, opresión, explotación y carencia de los recursos mínimos para una vida digna. Tenemos, sin duda, un mundo esencialmente desigual, basado en una muy mala distribución de la riqueza, con un agravante que lo hace todavía más injusto y escandaloso: la miseria en la abundancia. Esta

es la primera constatación que haremos los educadores progresistas.

Nuestro segundo descubrimiento tiene que ver con la *democracia*. Nos daremos cuenta de que es imposible pensar a la *democracia* con pueblos *desempoderados*. Comprobaremos que sin la participación y el compromiso activo de la gente, la democracia es una quimera, un imposible. Si el pueblo no tiene poder –y aquí veremos cómo puede tenerlo- está a merced de sus gobernantes y, seguramente, será traicionado en su buena fe. Un pueblo sin poder, un pueblo *desempoderado*, es un pueblo que está perdido en la historia. No tiene rumbo, no sabe adónde va. Por eso, hablar de democracia con pueblos desempoderados es un contrasentido. Y he aquí la fuerte relación entre democracia, política y educación en que se sostiene nuestra propuesta para transformar a esta última a partir de un objetivo prioritario: promover el empoderamiento del pueblo, de la ciudadanía.

En una tercera constatación comprobaremos las características reproductoras y disciplinadoras de la educación escolar tradicional, su matriz histórico-cultural autoritaria que pervive aun hoy en la gestión institucional y las prácticas pedagógicas de sus docentes.

Esta será, entonces, una toma de conciencia básica, estructural, que se constituirá como marco para otras reflexiones y tomas de conciencia. Hasta aquí el primer momento de una praxis auténticamente transformadora. Este momento debería ser el fundamento de otros dos momentos también esenciales para los educadores y educadoras progresistas: 1) la opción por un mundo mejor y 2) la ruptura con la educación tradicional.

El primero de estos momentos es el que nos debe movilizar para realizar una opción que es primordial, tenemos que decidir dónde nos vamos a parar, en qué vereda lo haremos, porque es evidente que en algún lado deberemos hacerlo, ya que no existe la posibilidad de la neutralidad político-ideológica en la educación. Y las veredas son básicamente dos: la de los que más tienen y sus intereses o la de los que menos tienen y sus intereses. Ambos intereses son opuestos y contradictorios. Estaremos con uno o con otro. Lavarnos las manos será imposible, aunque seamos incons-

cientes de este hecho o discrepemos con la necesidad de la opción, es decir, creamos que no es cierto que no se pueden tomar posiciones fuera de la opción. La realización de esta opción por los que menos tienen será decisiva para los educadores y educadoras progresistas. Esta opción es uno de los pilares en los que se sostendrá la *ruptura* con la educación tradicional. El otro pilar será la toma de conciencia respecto de la matriz disciplinaria y autoritaria de la institución escolar, esto es, del sistema educativo.

Una vez que desde la *opción* llegamos a la *ruptura* con la educación tradicional, es importante que abordemos otros dos momentos necesarios para sustanciarla, que son: 1) Comprender las dimensiones de una educación dialógica y 2) Darnos cuenta de que no hay recetas para el cambio; esto es, metodologías y didácticas que lo posibiliten, sino que deberemos transformarnos y re-inventar nuestras prácticas.

Estos dos momentos nos llevarán a una nueva toma de posición epistemológica, pero ahora focalizada en nuestras relaciones y prácticas pedagógicas. Porque el camino de la resignificación y transformación de nuestras prácticas requiere de una reflexión permanente. Reflexión que nos exige tomar distancia epistemológica para la autocrítica y la posibilidad de una mejora continua, pero teniendo como objetivo, por supuesto, la práctica de una educación centrada esencialmente en la tarea de transformar el mundo y no sólo en la de adaptarnos al que está dado.

Y llegamos así al momento decisivo de poner manos a la obra en cada uno de nuestros contextos concretos de desempeño. Porque la resignificación y transformación de nuestras prácticas la haremos en nuestro propio ámbito laboral, en el marco de las experiencias y prácticas que desarrollamos todos los días.

Los momentos de la praxis transformadora que proponemos, entonces, son:

- Posicionamiento filosófico-epistemológico frente al mundo dado.
- Toma de conciencia respecto del mundo dado y la educación tradicional.
- Opción por un mundo mejor.

• Ruptura con la educación tradicional.

• Sustanciación de la ruptura con la educación tradicional a través de la comprensión de las dimensiones de una educación dialógica y la necesidad de transformarnos y re-inventar nuestras prácticas pedagógicas.

• Nuevo posicionamiento filosófico-epistemológico e indagación preliminar sobre la resignificación y transformación de las prácticas.

• Puesta de manos a la obra en los lugares concretos de desempeño de los educadores y educadoras.

• Esta puesta de manos a la obra debe prolongarse necesariamente en la creación de una masa crítica de educadores y educadoras orientada a la resistencia y organización para *incidir políticamente* sobre los gobiernos y administraciones de la educación, mediante acciones de autogestión, propuesta de nuevas acciones, presiones y controles, a los efectos de que se vean obligados a producir cambios y mejoras sustantivamente democráticas en los sistemas que ordenan y dirigen[6].

Tomar conciencia de una realidad traspasada por injusticias y opresiones, así como de un sistema educativo obsoleto, inocuo, falsamente objetivo y neutral e inoperante para superarlas; optar por la lucha sin cuartel para superar estas condiciones; romper con la educación tradicional que nos impide hacerlo; reflexionar sobre nuestras prácticas para resignificarlas y transformarlas y, finalmente, asumir el desafió de concretarlo: este es el itinerario. Esto es lo que merece ser pensado y realizado por aquellos educadores y educadoras que anhelamos y mantenemos la ilusión y la esperanza de un mundo mejor.

Nos propusimos ser fieles a lo que nos pedía siempre Paulo Freire: reinventarlo. Y eso es lo que hicimos, o al menos intentamos hacer.

---

[6] Este último punto *requerirá necesariamente* de la toma de conciencia, resignificación y transformación de las relaciones y prácticas educativas de los educadores y educadoras. Sin este paso será imposible pensar en el posterior. Sin conciencia y claridad políticas, nada puede comenzar. Por eso, esta obra se vertebra en el tratamiento y desarrollo de este primer paso esencial.

La propuesta de Freire puede servir -y este intento es un ejemplo de ello- como paradigma para la transformación de la educación tradicional. No se trata de una concepción educativa orientada sólo a fundamentar y promover la educación popular en el campo no formal, sino también (y principalmente) de una crítica propositiva para cambiar la educación del sistema, tal como lo intentó realizar Paulo en la ciudad de San Pablo cuando asumió como Secretario de Educación en el año 1989.

Pero, a decir verdad, aquí no intentamos sólo reinventar desde nuestras experiencias a Paulo Freire, sino que también fueron para nosotros fuente de aprendizaje e inspiración pensadores como Karl Marx, Antonio Gramsci, Mathama Gandhi, Erich Fromm, Hebert Marcuse, Arturo Jauretche, Georges Snyders, Pierre Bordieu, Umberto Eco, Peter McLaren, Henri Giroux, Michael Apple, Raymond Williams, Martín Carnoy, Aníbal Ponce, John Holloway, Miguel Castells, Eugene Enriquez, y otros señalados en la bibliografía investigada que, en mayor o menor medida y con más o menos éxito, supieron luchar y luchan movidos por objetivos liberadores.

La propuesta que encontrarán aquí los docentes de todos los niveles y de todas las asignaturas, está pensada para ser una fuente de inspiración para todos los educadores y educadoras y no exclusivamente para maestras de primario, profesores de secundario de asignaturas específicas o profesoras universitarias de carreras particulares. Está orientada a promover la transformación de las prácticas y está pensada para ser reinventada en cada uno de los contextos de desempeño concretos de los educadores y educadoras, que encontrarán aquí una guía que estamos seguros les permitirá imaginar y llevar a cabo un cambio importante en su manera de organizar, implementar y evaluar las instancias educativas. Un cambio que los pondrá en camino de ser protagonistas (y de ayudar a que otros colegas también lo sean) de una educación realmente liberadora.

I

Tesis para tomar conciencia de la necesidad de una educación orientada a cambiar el mundo

La situación actual del planeta, en término del bienestar de las mayorías, su protección como nuestra única casa, el cuidado del medioambiente y de sus recursos no renovables, nos relevan de explicar por qué es necesario cambiar el mundo. Vivimos al arbitrio de un sistema que nos ha impuesto un crecimiento ciego basado en el recorte de la calidad de vida de las mayorías, la explotación irracional de los recursos del planeta y la destrucción irresponsable del medioambiente. Estas son razones que alcanzan para aspirar a un mundo mejor y, en tanto docentes responsables y progresistas, a imaginar una educación orientada por ese sueño.

La toma de conciencia del carácter originario reproductor de los sistemas educativos y las razones que lo explican, es fundamental para encarar cualquier acción de cambio progresista que podamos imaginar. Sin entender acabadamente los supuestos y matices de esta problemática es imposible obtener la claridad política que nos permita pensar y planificar cualquier tipo de estrategia o actividad realmente transformadora en el ámbito social y educativo.

A continuación desarrollamos un conjunto de tesis, cuya finalidad es ayudar a una toma de consciencia de la docencia y, también, de la ciudadanía, para comenzar a pensar seriamente en una transformación de la educación sustentada en el sueño de cambiar el mundo.

Las Tesis

Dominadores y dominados, desigualdades y asimetrías: la realidad que ensombrece la historia y el presente de la humanidad

Desde que se dieron las condiciones económico-tecnológicas para que las acciones y el trabajo humanos generaran excedentes productivos, las sociedades se dividieron en clases o sectores (la denominación no interesa tanto por ahora) dominantes y dominados. Hasta tanto los seres humanos no produjeron más de lo que necesitaban para su subsistencia, no tuvo significado la esclavización, opresión y explotación de un grupo de personas por otro dominante. De la mano del desarrollo tecnológico, y en la medida en que se fueron dando saltos productivos[7] importantes, el primero de ellos y decisivo, la Revolución Agrícola, se establecieron las condiciones para el surgimiento de un mundo dividido en dominadores y dominados, circunstancia que no se ha modificado hasta el día de hoy. El primer filósofo que nos llamó la atención sobre este hecho tan importante para entender la historia y la realidad en la que vivimos, fue Karl Marx, que junto con Federico Engels, desarrollaron el *Materialismo histórico*, poniendo el foco en la importancia decisiva de este hecho para comprender las relaciones humanas y determinar y explicar el aparato de ideas que impulsan y promueven los sectores dominantes para legitimar en la población la situación material que los favorece, y que, por supuesto, no quieren que se modifique de ninguna manera.

Desde aquí, pensadores muy lúcidos y animados por el sueño de transformar la realidad, establecieron otras ideas y enfoques que pusieron el acento en los aparatos hegemónicos ylas instancias de manipulación legitimadora puestas en juego de diferentes formar y en las distintas épocas, por los sectores

[7] Como ejemplos de saltos productivos relevantes, tenemos la Revolución Agrícola, 10.000 años a.C, la Revolución Industrial en el siglo XIX y las fabulosas explosiones productivas en la segunda mitad del siglo XX.

dominantes. Nos referimos a las diferentes acciones económicas, sociales y culturales para establecer y legitimar la dominación. Pensadores como Antonio Gramsci, Herbert Marcuse, los intelectuales de la Escuela de Frankfurt, las corrientes de la sociología del conocimiento, la pedagogía crítica, Paulo Freire y otros, nos proporcionan valiosos elementos de análisis para desentrañar esta realidad que es necesario cambiar.

Otro mundo es posible

El mundo está en una encrucijada inédita. Se agudiza la crisis económica mundial que se explica a partir de la escandalosa y pésima distribución de la riqueza a escala global, alimentada por el fabuloso gasto armamentístico de las potencias hegemónicas encabezadas por los EE.UU. Por un lado, menos puestos de trabajo, más trabajo informal y contratos basura, salarios más bajos, menos montos de las pensiones de retiro y jubilaciones, servicios de salud de peor calidad, falta de vivienda, pobreza, indigencia, trata de personas, y demás. Por el otro, fabulosos gastos en despliegue de tropas de ocupación y armamentos, concentración de la riqueza a escala global en ricos cada vez más ricos, impresionantes incrementos de la productividad a partir de la innovación tecnológica, despilfarro y suntuosidad de los que más tienen, que son cada vez menos y más ricos. Paulo Freire tenía, en sus charlas, una expresión magnífica para explicar y hacernos entender este monumental despropósito de la humanidad: "El escándalo de la miseria en la abundancia". Ese es el escándalo de este sistema de vida que nos han impuesto, con la consabida responsabilidad que nos cabe por haberlo aceptado y hacer muy poco para cambiarlo. Cómo es posible que la productividad (excedentes productivos) haya aumentado a niveles fabulosos y los pueblos tengan que hacer ajustes que corroen y deterioran sus niveles de vida de una forma indignante. No hay lógica sana que pueda hacernos aceptar esta ignominia. He aquí las razones que nos asisten para soñar con cambiar el mundo.

Sin sueño no hay cambio

No existe posibilidad alguna de colaborar efectivamente en la transformación del mundo si no nos empuja un sueño de cambio, una utopía movilizadora. Para conseguir algo, cualquier cosa, lo que sea, primero hay que soñarlo. Y cuanto más fuerte sea el sueño, mayores serán las posibilidades de conseguirlo.

El mundo no es, el mundo está siendo

La comprensión de la esencia de la criticidad y la posibilidad de cambiar la realidad se funda en una idea que es clave: el mundo no es algo hecho, ya terminado, sino en construcción. Las fuerzas del pensamiento dominante han conseguido y lo siguen logrando con mucha eficacia, que asumamos y legitimemos un mundo ya hecho, ya terminado y, por lo tanto, al que sólo podemos adaptarnos. Esta realidad se expresa con mucha claridad en los objetivos del sistema escolar, adonde se destaca en forma excluyente: la socialización adaptativa, ya que es evidente que la escuela no prepara a sus alumnos para intervenir transformativamente en la realidad.

La crítica negativa y la crítica propositiva

Si bien la crítica negativa es un paso ineludible para cualquier proceso transformativo, no es suficiente. Y si no va acompañada de una visión propositiva, puede tener efectos indeseados en los procesos de concientización de los sujetos. Por eso, señalamos con mucho énfasis el valor y la importancia de la crítica propositiva. La clave está en tomar conciencia, criticar y proponer. Sin propuestas transformadoras, la crítica pierde perspectiva y se anula en tanto tal, mientras promueve el pesimismo y el escepticismo frente a las posibilidades de cambiar la realidad. Recordemos lo que decía Paulo Freire respecto de la *palabra verdadera*. La palabra que no se proyecta hacia la acción es una cáscara vacía, aunque esté cargada de criticidad y cuestione fuertemente el mundo dado.

Las visiones críticas de la educación tradicional pueden plantear cosas parecidas y hasta llegar a conclusiones similares, pero eso no quiere decir que sean iguales

La educación tradicional bancaria es criticada continuamente, desde distintos lugares y posiciones teórico-ideológicas. Se la critica desde el *Management*, desde diferentes pedagogías alternativas que no trascienden el didactismo endógeno escolaricista y desde posiciones críticas de contenido político, como la concepción freireana y las pedagogías críticas. El peligro es quedarnos con el contenido de las críticas sin analizar los supuestos desde donde parten.

Para evitar los errores y no dejarnos confundir con los diferentes enfoques críticos, es interesante aplicar un criterio de análisis que nos permita desocultar los supuestos de cada posición crítica. Y no nos será difícil descubrirlos si ponemos en juego las dos funciones de socialización que le exigimos a la educación escolar: 1) La función de socialización adaptativa y 2) La función de socialización transformativa. Pero ¿cómo las aplicaremos? No es difícil percibir el supuesto de los enfoques críticos desde el *Management*, preguntándonos: ¿qué es lo que le critican a la educación tradicional bancaria? Que mata la creatividad y, principalmente, que no prepara a los alumnos para insertarse exitosamente en el mundo dado, es decir, no los prepara ni les da herramientas para enfrentar las exigencias de un mundo que es cada día más competitivo y exigente.

Queda claro, entonces, qué función socializadora se está priorizando en esta crítica. Pero podrían decirnos que estamos equivocados, que también la crítica desde el *Management* toma en cuenta la función socializadora transformativa, ya que tiene interés en la promoción y formación de individuos creativos e innovadores, capaces de cambiar y mejorar lo existente. En este caso, nuestra respuesta se afina explicando que, si bien esta crítica se funda en la necesidad de estimular y promover la formación de personas innovadoras y creativas, no obstante, lo hace en el marco de las reglas de juego sociales, culturales, políticas y económicas del *establishment*.

Es evidente que esta propuesta no está interesada en transformar dichas reglas. Contrariamente, cuando nosotros hablamos de la educación dialógica, estamos pensando en el "cambio

del mundo", en la transformación de sus aspectos básicamente socio-culturales y político-económicos, desde valores humanistas y reivindicadores de la justicia e igualdad sociales.

Con las pedagogías alternativas pasa algo similar, aunque el posicionamiento es diferente al del *Management*. ¿Desde dónde critican a la educación tradicional bancaria? Comencemos por observar qué le critican. Está claro que su carácter autoritario y disciplinador, sus contenidos anodinos, la castración de la creatividad de los alumnos, su burocratismo, su gnoseología basada en el memorismo, etc. ¿Desde dónde lo hacen?, ¿desde la necesidad de cambiar el mundo o desde la necesidad de cambiar la educación? Es evidente que lo que les interesa es cambiar la educación, pero percibiéndola de manera endógena, como un fin en sí mismo; es decir: sin tomar en cuenta su carácter de factor interviniente en el cambio social. En una palabra, soslayan el carácter político de la educación, su politicidad, con lo cual, al no plantear la necesidad de una educación principalmente orientada a cambiar la realidad, también dejan de lado su función socializadora transformativa. Es fácil darse cuenta del carácter despolitizado de estos enfoques, basta ver su abordaje de todos los problemas mediante soluciones exclusivamente basadas en pedagogías alternativas y recetas didactistas y, principalmente, su desinterés por transformar el sistema educativo formal público y su apuesta por propuestas no gubernamentales y privadas, a los que los sectores populares, por supuesto, no tienen acceso.

Contrariamente, los enfoques pedagógicos críticos son conscientes de que la educación es un factor, entre otros, de transformación social. Por lo tanto, proponen un abordaje de su problemática muy diferente. Ven a la educación escolar desde una perspectiva socio-política y, por lo tanto, su crítica, en la mayoría de los casos propositiva, no se resuelve en soluciones didactistas y endógenas de sesgo escolaricista, sino que proponen replanteos radicales y viables del sistema educativo. Desde aquí cuestionan y redefinen el desde dónde se enseña y aprende, el qué se enseña y aprende y el cómo se enseña y aprende.

Las críticas a la educación tradicional son muchas y variadas, pero lo importante es descubrir desde dónde se formulan y cómo explican el por qué de lo que se le critica

Por lo general nuestro posicionamiento frente a las críticas a la educación tradicional se caracteriza porque nos enfocamos más en lo que se critica y perdemos de vista dos elementos clave: 1) *desde dónde se crítica* y 2) *las razones que explican lo que se critica*. Esto nos puede llevar a una gran confusión respecto de las soluciones para superar el paradigma de la educación escolar. Si no ahondamos en el desde dónde se crítica y en las razones que explican lo que se critica, perderemos la brújula.

Todas las críticas, con más énfasis en algunos puntos que en otros, le critican lo mismo a la educación escolar: que mata la creatividad, que castra la curiosidad, que es autoritaria, que está centrada en el docente y soslaya al alumno, que concibe el aprendizaje como mera retención memorística de datos, que aburre a los alumnos, que no los motiva, que no los prepara para enfrentar la realidad, que es obsoleta porque no puede acompañar los cambios sociales, culturales y tecnológicos, que impide la autoformación de los alumnos imponiéndoles restricciones desde fuera, etc.

Ahora bien, si centramos nuestra atención exclusivamente en lo que se le critica a la educación formal, seremos llevados a una conclusión casi inevitable: la escolarización no sirve y debemos reemplazarla por otras estrategias. Es en esta brecha donde, por ejemplo, aparecen las perspectivas de la *desescolarización* y la *educación libre*. Si la escuela es tan mala, tan negativa, ¿para qué la queremos?, ¿para qué mantenerla? Por eso, si no ahondamos en las complejas aristas del problema, corremos el serio riesgo de ser llevados a aceptar estas soluciones. Pero si somos realmente críticos y revisamos bien la cuestión, las cosas son muy diferentes. Veamos.

Primero, tenemos que ser plenamente conscientes de se trata de un sistema de educación público, es decir, dependiente del Estado, de un Estado cuyo dueño es la ciudadanía. Este es un primer dato fundamental. Si las escuelas son nuestras, del pue-

blo, ¿por qué vamos a renunciar a ellas? ¿por qué las vamos a desechar? ¿por qué no intentar transformarlas? Frente a las propuestas neoliberales y privatistas que nos piden mirar a las pedagogías alternativas basadas en concepciones light emparentadas con las corrientes New Age y la autoayuda, deberíamos asumir la tarea de reformular el paradigma escolar orientándolo hacia el su auténtico objetivo, el que debería tener: formar ciudadanía crítica, activa y participativa, capaz de luchar por sus derechos e intervenir en la transformación de la sociedad y el mundo. Contrariamente a la propuesta de la desescolarización y la educación libre, con su llamamiento a escapar de la comunidad refugiándose en cotos cerrados para aquellos que pueden pagarlos y, por su situación socio-cultural, acceder a ellos sin problema, tenemos la otra propuesta, la de transformar la educación pública.

La opción, desde una toma de posición política, es clara: 1) Luchar por una educación pública realmente popular o 2) Promover las ofertas privadas y no gubernamentales que escapan al compromiso socio-político que implica la lucha por transformar la educación pública.

Fijémonos que no estamos negando los problemas de la educación pública, todo lo que se le critica, es más, somos los primeros en criticarla. Pero lo que nos diferencia de los promotores de la desescolarización y la educación libre, es que nosotros *no ocultamos* el carácter político de la educación, sino que lo asumimos plenamente, lo que no hacen los promotores y cultores de la desescolarización y la educación libre, que lo soslayan. Y este "olvido", que puede, en algunos casos, ser debido a posiciones ingenuas, en general tiene un fundamento ideológico, porque, como decía Paulo Freire: "No hay nada más ideológico que decir que las ideologías han muerto". Por cierto que no hay nada más ideológico que negar la ideología. De este modo, no hay nada que ponga más en evidencia el fundamento político de la educación, que ocultarlo.

Se ve claramente ahora la importancia del desde dónde se critica. Las críticas a la educación escolar convergen y apuntan prácticamente a lo mismo. Pero qué diferentes los lugares desde donde se critica y, por lo tanto, qué distintas las soluciones.

También debemos sospechar de todas aquellas críticas que no indagan en las razones de lo que critican. ¿Por qué la educación pública tiene todos estos problemas? ¿A qué se deben? Es indudable que aquellas criticas que no indagan en las razones de lo que critican, están soslayando u ocultando el carácter político de la educación. ¿Por qué? Porque es evidente que existen razones político e ideológicas muy claras para que la educación tenga los problemas que tiene y no se haga nada, desde las esferas oficiales, para superarlos. Recordemos lo que decía Paulo Freire, al señalarnos que sería realmente ingenuo esperar que las clases dominantes - y los gobiernos pertenecen a ella, aunque se proclamen nacionales y populares - desarrollen una educación que permita a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica. Esto explica claramente por qué no debemos esperar proyectos de reforma realmente populares y sustantivamente democráticos provenientes desde las esferas del poder político y el establishment.

En síntesis, queda claro ahora por qué es realmente peligroso e inconveniente en las críticas a la educación tradicional del sistema, centrarse exclusivamente en la crítica propiamente dicha, dejando de lado estas preguntas clave: ¿desde dónde se crítica? ¿Cuáles son las razones que explican el por qué de lo que se le critica?

La tensión dialéctica: adaptación-transformación

Desde la perspectiva de la educación dialógica, que es crítica de la educación tradicional bancaria, le exigimos al sistema educativo que asuma la función socializadora transformativa. ¿Esto quiere decir que neguemos la función socializadora adaptativa de la educación? De ninguna manera. Ambas funciones son necesarias, aunque la instruccional (función socializadora adaptativa) debe encuadrarse en la educativa (función socializadora transformativa). Y aquí, para una mejor comprensión de la problemática, debemos poner en juego la tensión dialéctica entre adaptación y transformación.

La idea no es absolutizar ambas funciones: o socializar para la adaptación o socializar para la transformación. Desde una concepción dialéctica de la realidad esta disyuntiva no es admisible. La educa-

ción dialógica debe promover personas competentes para administrar eficientemente la tensión existente entre la adaptación y la transformación. Adaptarse a la realidad, porque es necesario e inevitable, mientras se interviene y participa activamente en su transformación. Es evidente que aquí las personas estamos en el marco de tensiones contradictorias que debemos aprender a manejar y superar.

El criterio básico para el análisis crítico de las propuestas de cambio de la educación

Las dos funciones básicas de socialización que le reclamamos a la educación obrarán como divisoras de aguas de las propuestas que priorizan, ya sea la función socializadora adaptativa o la función socializadora transformativa de la educación. Las primeras, que parten del supuesto de que la función primordial de la educación es promover personas competentes para adaptarse instrumental y eficientemente al mundo dado, al mundo que es. Las segundas, que parten de la idea de promover personas capaces, no solo de adaptarse al mundo dado, sino, principalmente, de intervenir en la transformación de un mundo que es considerado como *un siendo*[8].

De esta forma, cuando debamos realizar un análisis crítico de una propuesta pedagógica que se presenta como alternativa al sistema educativo tradicional bancario, nuestro foco se debe colocar en el análisis de sus supuestos , intentando descubrir a qué apunta, si lo hace a promover la función socializadora adaptativa de la educación o la función socializadora transformativa. Si apuesta a la transformación de la educación pública, o la soslaya reafirmando alternativas no gubernamentales y privadas. En una palabra, descubrir, si la propuesta asume o no asume el carácter político de la educación.

[8] Tengamos claro que para los sectores dominantes, esto es, para quienes conducen los destinos del mundo, la realidad es un siendo y entre sus tareas de justificación y legitimación está la de lograr que las mayorías que dirigen la interpreten y la asuman como un es. Por eso, la educación dialógica tiene como objetivo lograr que las mayorías, esto es, los pueblos, en la figura de cada uno de los ciudadanos y comunidades, puedan superar estos condicionamientos y comiencen también a pensar el mundo como un siendo, de tal forma que puedan convertirse en sujetos protagonistas de su transformación, dejando de ser objetos adaptables a un mundo dado, para pasar a convertirse en sujetos capaces de intervenir en la transformación de la realidad.

Estamos obligados a tomar conciencia

La opción ético-política nos obliga a una toma de conciencia que, frente a la continua amenaza que se concreta diariamente de la manipulación mediática globalizada, se expresa en la necesidad de reconstruir críticamente nuestra realidad y el mundo todos los días. La toma de conciencia significa llanamente la superación de la ingenuidad política y del adormecimiento espiritual, que nos sumió en la indiferencia y la naturalización de una serie de fenómenos de opresión de personas, razas y pueblos, así como de explotación irracional del planeta. Tenemos que saber que todos estos fenómenos tienen causa humana y, por lo tanto, pueden ser cambiados, si realmente intervenimos en la transformación de un mundo que debemos entender como un siendo y no como un es.

La toma de consciencia es una acción fundamental para expulsar a los opresores y manipuladores que llevamos dentro

El sistema requiere subjetividades débiles, heterónomas, manipulables, sin *conciencia para sí*, sino para otro. Subjetividades que internalicen la opresión y la manipulación. De lo contrario la dominación no sería posible. Por eso, quienes tienen el opresor dentro suyo deben expulsarlo para liberarse. He aquí por qué la educación debe apuntar a promover la autonomía del ser de los educandos y despertar en ellos la vocación de ser más, anulada por la dominación espiritual que los mantienen inconscientes de su valor, de su dignidad de personas. Los sectores subalternos llevan el opresor dentro suyo, lo que los mantiene sumisos, dóciles, objetos del clientelismo político, de los subsidios, de la asistencialización de la caridad y la filantropía.

Las personas oprimidas no son seres para sí, sino para otros. La vocación de ser más, nota esencial de su humanidad, está en ellos anulada. ¿Y los sectores medios? Si bien su condición material es mejor, espiritualmente también están sometidos, también están disminuidos en su ser, también son menos. Han perdido su libertad, aunque mantengan la ilusión de que son libres. El sistema ha

operado sobre las raíces de su deseo, motor de los valores. Desean lo que el sistema necesita para reproducirse. Si los sectores subalternos llevan dentro suyo al opresor, los sectores medios tienen dentro al manipulador. En este sentido, también son el resultado de la construcción de subjetividades débiles, dóciles, heterónomas, condicionadas, elemento clave para una dominación efectiva. Estas subjetividades heterónomas están preparadas para desear lo que las condiciona y anula su libertad. Por lo tanto, deben expulsar a los opresores y manipuladores que llevan dentro. Con la toma de conciencia comienza esa tarea.

Sin participación e intervención ciudadana comprometida, no hay verdadera democracia

Frente a las sangrientas dictaduras genocidas que nos han azotado en la Argentina y la región de América latina, valoramos enormemente el Estado de Derecho y la democracia formal que hemos alcanzado. Pero esto no es suficiente. Es necesario sustantivar mucho más nuestras democracias, que adolecen de una insuficiencia crónica para mejorar la calidad de vida de los pueblos. Así como están, son más instrumentos para la dominación de los que manejan el mundo, que de liberación y mejoría de los que son oprimidos, manipulados e instrumentados por los que conducen el sistema. Como decía José Hernández en el Martín Fierro: "el fuego para calentar, tiene que venir de abajo". De la misma forma, las democracias nunca se sustantivarán sin el compromiso, participación e intervención de los pueblos. Y los pueblos están conformados por personas que tienen una responsabilidad ético-política que es individual e intransferible. Es totalmente ilusorio e ingenuo pensar en democracias sin la presencia comprometida y realmente participativa de las personas que conforman los pueblos.

El sueño de transformar la educación requiere de la opción ético-política incondicional de educadores y educadoras

Si anhelamos transformar la educación, el sueño comienza a concretarse en la opción ético-política de los educadores y educadoras, que es personal e incondicional, aunque de por sí tenga consecuencias y proyecciones colectivas. Mi opción por la transformación de la realidad no puede estar condicionada por ninguna circunstancia, porque de estarlo no sería realmente ética. La opción ético-política de los educadores y educadoras es ineludible, porque es la base esencial de cualquier proyecto de cambio que podamos imaginar. No es pensable una proyección colectiva transformadora auténtica y viable, si no realizamos, uno a uno, esta opción. Tampoco es imaginable una respuesta realmente transformadora desde las esferas de la administración política si no existen condiciones mínimas que lo posibiliten, es decir, una base docente y ciudadana concientizada y comprometida social y políticamente que lo promueva, exija y reclame activamente.

Sin la creación de condiciones de posibilidad, es imposible pensar en verdaderas transformaciones políticas, sociales y educativas

Esperar que las cosas cambien por sí solas es una vana ilusión. Sin crear condiciones para el cambio social es imposible esperarlo. Creer que los gobiernos, por más nacionales y populares que se nos presenten, van a promover cambios sustantivos en la sociedad y la educación, es una ingenuidad política. Para que esto último pueda ocurrir es necesario que existan condiciones que lo posibiliten. De ahí que, sin docentes concientizados y movilizados, esperar el cambio de la educación es una quimera. Los educadores y educadoras tenemos mucho que hacer para que se den las condiciones sociales y políticas para verdaderos cambios sustantivos en la educación.

La educación es un factor interviniente clave para el empoderamiento de la ciudadanía

Para empoderar al pueblo se requiere de una educación sustantivamente democrática que, por lo tanto, apunte a la promoción de la autonomía del ser de los educandos. Una educación que colabore con la construcción de una voluntad popular transformadora, que requiere de los sujetos populares: competencia crítica para comprender las reglas de juego de la realidad, compromiso socio-político con la sociedad y el mundo, y voluntad para participar activamente en su construcción.

Pero, ¿qué es el empoderamiento? Se trata de la capacidad y competencia del pueblo para autogestionarse y controlar activamente a sus gobiernos. Esta competencia y sabiduría se expresa en la capacidad efectiva para: 1) proponer y participar activamente en distintos tipos de cambios sociales, económicos, culturales y políticos que beneficien al conjunto; 2) demandarlos efectivamente a sus gobiernos; 3) controlar efectivamente su cumplimiento por parte de sus gobiernos. No hay duda de que, en la medida en que los pueblos aprendan a realizar efectivamente estas acciones, se irá abriendo el camino para la re-invención del poder y, principalmente, para el surgimiento de mejores dirigentes, más fieles y representativos de la voluntad popular.

La transformación personal de los docentes y ciudadanos es una condición ineludible para crear las condiciones de posibilidad para cambiar la educación

Ya lo hemos señalado: nada surge de la nada. Y el comienzo ineludible está en nosotros. La idea es simple y profunda: si yo me transformo, transformo el mundo. La transformación personal, que no es meramente individualista, sino que tiene una proyección colectiva, un designio general, es fundamental para crear las primeras

condiciones de posibilidad del cambio. Como lo señalamos, la opción es ético-política. Por eso, es incondicional. Si estuviera condicionada por algo, ya no sería una opción ética. Y lo importante de esta tesis es que, sin este comienzo, nada puede nacer. De ahí su importancia transcendental. Tanto a nivel ciudadano como en la profesión docente, la opción ético-política es el primer paso para comenzar a crear las condiciones de posibilidad del cambio social y educativo.

La opción ético-política de los docentes no es suficiente para transformar la educación, pero sin ella nada puede comenzar

Aunque no es única y excluyente, la opción ético-política de los docentes es una de las condiciones esenciales de posibilidad para la transformación sustantiva de la educación, porque sin ella nada puede comenzar.

La acción pedagógica transformadora debe prolongarse en acciones de resistencia, incidencia política y transformación

El cambio personal de los educadores y educadoras no puede terminar en la resignificación y transformación de sus relaciones y prácticas en sus lugares de desempeño, sino que debe prolongarse necesariamente en la creación de una masa crítica de docentes orientada a la resistencia y organización para autogestionarse, proponer cambios, presionar, incidir en ellas y controlar a las administraciones políticas de la educación, a los efectos de que se vean *obligadas* a producir transformaciones y mejoras sustantivamente democráticas en los sistemas que ordenan y dirigen.

Debemos comprender, que la transformación personal en los lugares de desempeño, para superar la amenaza de voluntarismo, debe prolongarse en actitudes de resistencia, preparación y organización, a fin de obligar a que las administraciones políticas de la educación produzcan los cambios que se requieren para la mejora

sustantiva de los sistemas educativos. Es evidente que las transformaciones concretas personales y de conjunto de la docencia deben plasmarse en acciones con significado político, porque de lo contrario será muy difícil sostenerlas y consolidarlas. Ahora, bien sin las transformaciones personales y de conjunto de base, deberemos decirle adiós al sueño de que las administraciones políticas de la educación produzcan algún tipo de cambio realmente sustantivo. Sin subjetividades transformadoras, con claridad política y poder organizado para controlar, presionar y proponer cambios a las administraciones políticas, será imposible conseguir verdaderas transformaciones objetivas de los sistemas educativos formales.

Pero tengamos claro que el primer objetivo requiere: concientización, resignificación y transformación de las relaciones y prácticas y, especialmente, mucha voluntad de resistencia para soportar los embates de la cultura de la educación tradicional, que se expresa en la inercia burocrática de las administraciones e instituciones y la ideología y actitudes bancarias consolidadas de directivos, docentes padres y de la ciudadanía en general.

Resignificar y transformar nuestras prácticas como educadores y educadoras es un comienzo ineludible, pero no tiene por qué ser único y excluyente, ya que existen otras acciones posibles a realizar

La opción ético política y sus exigencias de ser coherentes con ella, nos obligan a comenzar en forma urgente la tarea de resignificar y transformar nuestras relaciones y prácticas pedagógicas. En este momento crucial para la transformación sustantivamente democrática de la educación, debemos tener claro que:

- Es fundamental evitar -para lo cual tenemos que emprender una fuerte reflexión autocrítica y crítica- entender a la educación como una instancia cerrada sobre sí misma, sino comprenderla desde su profundo carácter político, es decir, en sus relaciones dialécticas con la sociedad, la economía y la cultura. Por lo tanto,

pondremos en una revisión crítica continua todas aquellas acciones pedagogistas y didactistas de carácter endógeno; es decir, que sólo intentan transforman el clima y las prácticas áulicas.

- El cambio de nuestras relaciones y prácticas, aunque totalmente necesario, no es suficiente para transformar sustantivamente la educación. Dependemos de otras acciones transformadoras y, además, tenemos nosotros que emprender otras acciones de cambio. Entre estas últimas están:

• Resistir –de todas las maneras imaginables- las reformas convencionales y rutinarias de la educación desde las administraciones políticas, entre otras formas, rechazando los pedidos de colaboración en los que nos llamen como convidados de piedra, es decir, en las que no seamos decididores vinculantes.

• Colectivizar, mediante diferentes estrategias y tácticas, nuestras opciones ético-políticas particulares.

• Interesarnos, y colaborar con otras acciones de cambio en la sociedad y el sistema.

• Involucrarnos y colaborar de diferentes formas en las acciones de cambio que se puedan producir en los canales no formales e informales de la educación.

• Estar atentos para participar en las reformas educativas desde las administraciones políticas que puedan generar espacios para transformaciones sustanciales de la educación.

• Difundir esta propuesta transformadora de distintas formas, no sólo en las instituciones escolares, sino en la comunidad toda.

La escuela tiene un papel relevante en la formación de ciudadanía comprometida y crítica

La escuela es uno de los lugares clave para la formación de ciudadana crítica, comprometida y participativa; es decir, de una ciudadanía con verdadera cultura política[9]. Pero como las ideas dominantes son las de los sectores dominantes, es lógico que la escuela responda históricamente y como dispositivo del Estado, a dichos sectores. Es evidente –como veremos con más detalle en la siguiente tesis- que la escuela fue conformada y respondió siempre a los intereses del establishment. La escuela es un sistema autoritario, disciplinador y reproductor de los intereses de los sectores que tiene el poder y, evidentemente, estos sectores, como decía Freire, no se suicidan. Por lo tanto es de una gran ingenuidad política pensar que la escuela puede convertirse en un lugar de transformación por propia voluntad de los sectores que dominan las sociedades, la economía y la política de los pueblos y el mundo[10].

Pero la escuela está signada por su matriz originaria autoritaria, disciplinadora y reproductora

Como señalamos en la tesis anterior, la escuela tiene una matriz autoritaria, disciplinadora y reproductora desde su origen, que aun sigue vigente porque se sostiene en la falta de voluntad política de transformación progresista de los gobiernos y se alimenta en

[9] Entendiendo el concepto de cultura a la manera gramsciana, no como erudición, sino como capacidad y competencia para entender la realidad, especialmente, las reglas de juego de la política que, como se sabe, encuentran significado en los entramados de poder de las sociedades y el mundo. Ver cita 2 en la página 28.
[10] Esto no quiere decir que creamos que no existen posibilidades de que suceda. Si pensáramos así estaríamos enterrando el sueño de cambio. Puede ocurrir, es más, creemos fervientemente que ocurrirá, pero cuando suceda no será por voluntad política de los dominadores, sino, precisamente, en contra de la misma.

una cultura extraordinariamente refractaria a los cambios. Esto no es obra de la casualidad, sino de una realidad histórica que se inscribe en el fenómeno de las relaciones de dominación, que están instaladas en la humanidad desde el momento que se dieron las condiciones (surgimiento del excedente productivo a partir del desarrollo tecnológico) para que unos hombres pudieran explotar a otros hombres. La escuela en tanto dispositivo del Estado-Nación (democracias liberales), nace con el objetivo de normalizar, disciplinar, otorgar identidad nacional y socializar adaptativamente a las masas al sistema dominado por los intereses de los sectores que lo conducen[11]. Y este designio sigue plenamente vigente en la actualidad, aunque la escuela sea hoy mucho menos efectiva para cumplir con ese objetivo. Teóricos, politólogos, sociólogos y pedagogos de distintas épocas y lugares[12] mostraron con claridad el papel reproductor de la escuela, en tanto dispositivo estatal y como institución cultural dependiente y dominada por los sectores del poder económico e ideológico. Aportes que no deberemos dejar de estudiar y revisar en forma continua.

Los objetivos de una educación para otro mundo posible

Si frente a la realidad fea, malvada y deshumanizada que tenemos, queremos realmente ser coherentes con el sueño de otro mundo posible, la educación debe plantearse como finalidad esencial la promoción de la autonomía del ser de los alumnos en el marco de valores humanistas y la lucha continua por mejorar la realidad

[11] El sistema es el capitalista, que se expresa políticamente en las democracias liberales, modelo político que domina hoy en el mundo. La escuela, por lo tanto, es hija del liberalismo y. por lo tanto, lleva su impronta ideológica de dominación.
[12] Marx, Gramsci, los intelectuales de la Escuela de Frankfurt, los pensadores de las corrientes marxistas de la reproducción, Pierre Bourdieu, los pedagogos críticos, Paulo Freire y otros.

en la que vivimos. Es evidente para nosotros que no existe otra manera de sustanciar las democracias si no es a partir de una ciudadanía comprometida, participativa y políticamente activa. Y sin ciudadanos con un nivel de cultura política alto, es imposible. Por eso, los objetivos de una educación sustantivamente democrática son: la transformación del mundo a partir de la promoción y formación de personas autónomas, esto es, con competencia crítica y capaces de intervenir en la construcción de un mundo más justo, igualitario y sustentable.

Las reformas político-educativas, como es lógico, no se planean y ejecutan para transformar sustantivamente la educación

Por eso, las sucesivas reformas político-educativas que se aplicaron y siguen aplicando a los sistemas educativos no han revertido ni revertirán esta matriz originaria, precisamente porque se realizan desde el lugar del poder, es decir, desde los intereses conservadores de quienes manejan actualmente el mundo. Como frecuentemente nos decía Paulo Freire, las clases dominantes no se suicidan. Creer que alguna de estas reformas puede cambiar la educación en un sentido sustantivamente democrático es pecar de una enorme ingenuidad política.

La educación no lo puede todo, pero puede algo

Pensar que la educación es el factor *determinante* del cambio es otra ingenuidad política, provocada ideológicamente en la conciencia ciudadana por los sectores sociales conservadores que despegan intencionalmente a la educación de sus connotaciones políticas (educacionismo). No somos tan ingenuos políticamente como para pensar que sólo con la educación vamos a transformar la realidad. Tampoco somos tontos e ignorantes respecto de que una educación diferente colaboraría notablemente con nuestro sueño de

un mundo mejor. La educación no es el factor *determinante* del cambio, pero sí es un importante factor interviniente en la transformación de la realidad y del mundo.

Es fundamental pensar dialécticamente

Para entender correctamente las relaciones que se establecen entre sociedad y escuela, cambio individual y cambio social, cambio político y cambio educativo es preciso pensar en forma dialéctica. Y el pensamiento dialéctico descarta los comienzos absolutos. El filósofo Spinoza decía que para forjar el hierro hace falta una maza, pero para tener una maza debimos haber forjado el hierro. No obstante, el hierro se forjó. Para transformar la educación, debemos tener un proyecto político. Sin un proyecto político popular será imposible cambiarla sustantivamente. Pero para conseguir un proyecto político realmente popular debemos tener otra educación. Si pensamos así, estamos en el círculo vicioso de la lógica formal. Para salir de esta encrucijada es preciso pensar dialécticamente, evitando caer en los comienzos absolutos.

Nada comienza absolutamente, es decir, nada comienza de la nada. Para que haya un verdadero comienzo tiene que haber algo. Se comienza siempre desde algo. El gran transformador social que fue Gandhi decía que el socialismo (aclaremos que Gandhi tenía una idea particular de lo que consideraba socialismo) comienza con el primer converso. Pero si todos somos ceros, la suma de ceros, siempre nos dará cero. Ahora bien, si aparecen las unidades, los ceros agregados nos irán dando decenas, centenas, miles, decenas de miles, centenas de miles, etc. Lo mismo podemos decir de los cambios y transformaciones individuales en su relación a los cambios y transformaciones sociales.

No podemos sentarnos a esperar que se den determinadas condiciones revolucionarias y de cambio para cambiar nosotros. Pensar

así es desconocer las reglas de juego de la realidad, además de asumir una posición cómoda y descomprometida con nuestra sociedad y el mundo. Todos conocemos el clima de frustración y desesperanza que se genera en las sociedades cuando domina la indiferencia y la apatía política de los ciudadanos. En este marco es absolutamente inimaginable pensar en algún tipo de cambio progresista y realmente transformador, ya que las condiciones para que ello se produzca son prácticamente nulas. Por lo tanto, hay un papel de la subjetividad en la historia que es decisivo para imaginar cualquier posibilidad de transformar el mundo.

La transformación debe ser integral pero tiene que encuadrarse en el inédito viable

Entre las transformaciones individuales y colectivas existe una clara relación de tipo dialéctico. La transformación de los sistemas educativos formales debe ser integral, es decir, deben ser cambiados radicalmente, pero de manera gradual, siguiendo la lógica del inédito viable. Esta estrategia de plantearse en primer lugar lo que es viable en la circunstancia concreta en que nos encontramos, nos obliga a comenzar por algún lado y de alguna forma. Nuestra propuesta es comenzar por promover la concientización de la docencia y la resignificación y transformación de sus prácticas pedagógicas. Sin duda, se trata de un verdadero desafío en un mundo donde la manipulación mediática es muy exitosa y está en plena expansión.

La pelea por la transformación sustantiva de la educación debe darse dentro del sistema

Todo cambio que se realice fuera del sistema corre el riesgo de perder impacto socio-político, porque deja intacto el modelo, lo que este último agradece. Imaginemos comunidades socialistas o grupos regidos por reglas y normas colectivistas en este nuestro mundo capitalista. Es lógico que terminen siendo anuladas y

absorbidas por el sistema, porque, claro, son guetos que no impactan en el modelo y terminan siendo asimilados por él. El sistema agradece que los movimientos contestatarios se orienten y contenten con acciones y expresiones *alternativistas*, que no lo rozan ni lo inmutan, dejándolo intacto. Paulo Freire nos pedía que no dejemos dormir en paz al Estado. Y tenía razón, ya que todo lo que se realice fuera del sistema adolecerá de este tipo de debilidades estratégico-políticas.

En este sentido, si bien no negamos el valor de los proyectos pedagógicos alternativos, no creemos que ese sea el verdadero camino del cambio. En la Argentina, por ejemplo, tenemos el ejemplo de los Bachilleratos Populares, en el Brasil las escuelas del MST (Movimiento de los Sin Tierra), que luchan dentro del sistema por su reconocimiento y sostenimiento por parte del Estado.

Los dos conceptos de política y la importancia de comprender su diferencia

El concepto de política es mal comprendido en nuestras sociedades, porque no se percibe que, por lo menos, tiene dos significados que son completamente diferentes. Ambos difieren debido a los contextos de uso. La política partidista le otorga un sentido muy preciso al concepto de política, que es el significado que el común denominador de gente tiene asumido. Cuando se habla de política, la mayoría de las personas piensa en la política partidista, el oficialismo, la oposición y la política en el sentido de la profesión de político. No hay duda de que es así. Son muy pocos, los que tienen en claro que el concepto de política tiene otro significado, que va más allá de la práctica política profesional. Precisamente, el que nos interesa a nosotros: la política entendida como el ejercicio de ciudadanía, de una ciudadanía crítica, comprometida y participativa con el destino de

las sociedades y del mundo[13]. En este último sentido, la política debe ser el eje de la educación en las instituciones y las aulas.

Comprender la educación desde la política

Si tenemos clara la distinción entre los dos conceptos de política señalados, y asumimos el más amplio y valioso de los dos, esto es, la política como ejercicio de una ciudadanía crítica, comprometida y participativa con el destino de las sociedades y del mundo, no podremos dudar de que la educación y la escuela deben ser comprendidas desde este concepto, que, como veremos, tiene consecuencias importantes. Es fundamental entender a la escuela desde la política y no la política desde la escuela. Es evidente que no es posible entender la política desde los supuestos gnoseológicos de la educación escolar tradicional bancaria; pero sí es posible comprender a la educación escolar desde la política. Y esta última perspectiva nos permitirá ver con claridad los supuestos ideológicos de los enfoques que denominamos *educacionistas*, que colocan a la escuela como eje excluyente del desarrollo social. Es importante saber que esta visión tiene fuertes supuestos ideológicos, ya que los educacionistas:

1. Aceptan de forma a-crítica el mundo dado, el mundo que es. Su idea de cambio y desarrollo social, por lo tanto, se funda en la adaptación al *establishment*, al sistema dado. La educación es, así, un instrumento clave para obtener ventajas, ascenso social y progreso en este mundo, en este modelo. La idea de una educación como factor de transformación del mundo dado está completamente ausente.

[13] Desde aquí queda claro que no es lo mismo estar politizado, que estar partidizado.

2. Queda claro, entonces, el concepto de cambio de los educacionistas. Se trata de cambios adaptativos y, de ninguna manera, verdaderamente transformadores.

3. Escamotean el hecho decisivo de que la educación tiene un carácter reproductivo, que es histórico y aún se mantiene por una razón de lógica del poder. La educación escolar está bajo el dominio de los sectores que tienen el poder material en las sociedades. Y mientras persista esta circunstancia, es ilusorio pretender cambios sustantivos en ella.

4. Al escamotear el carácter político de la educación, los educacionistas promueven y sostienen un discurso donde esta importante práctica social es entendida y aparece como una actividad neutra.

La educación debe ser independiente y autónoma respecto de la política partidista y de los gobiernos de turno

Si bien la educación es eminentemente política, no debe ser pensada, promovida y desarrollada desde posiciones partidistas o gubernamentales. No obstante, el carácter originario reproductor del sistema escolar conduce en forma casi natural a un sistema educativo condicionado por dichos intereses[14]. Esto implica una continua acción de resistencia y proposición de cambios por parte de la docencia, apoyada, por supuesto, por una ciudadanía comprometida y participativa. La idea es pensar y sostener una educación concebida en términos de Estado y no de gobierno, por la sencilla razón de que el pueblo es el soberano, es decir,

[14] La lógica del poder explica por qué el pensamiento dominante en las sociedades es el de los sectores dominantes. Y esta realidad es más evidente, aun, a partir de la cada vez más poderosa acción manipuladora de los medios masivos de información y comunicación.

el dueño del Estado y los gobiernos, simplemente los administradores temporales de dicha estructura. Por esa razón, la educación debe mantenerse autónoma e independiente de los gobiernos y los partidos y fracciones políticas que los sustentan, aunque, por supuesto, nunca lo logre de manera completa, debido al ya señalado carácter reproductor típico del sistema educativo. Por eso, es lógico referirnos a una autonomía relativa, pero autonomía al fin de la educación. No cabe duda de que los garantes de dicha autonomía relativa somos los docentes y la ciudadanía.

Democratizar el acceso a la educación no es lo mismo que democratizar la educación

Como una llave para la *democratización del acceso a la educación*, la inclusión educativa es hoy uno de los caballitos de batalla políticos de los gobiernos de la región. No obstante, la lucha por la inclusión educativa se debe encuadrar en otra más importante y decisiva: la lucha por la *democratización sustantiva de la educación*. Lamentablemente, esta última aun no ha sido asumida por nuestras administraciones políticas que, sin un cambio de las condiciones subjetivas de la docencia, es muy improbable que la asuman.

La desnaturalización de lo establecido como esencia de la posición crítica frente a la educación, las sociedades y el mundo

No hay ejemplo más claro para explicar la idea de *naturalización* que el de la escuela. Está completamente naturalizado, es decir aceptado y asumido, en la comunidad educativa y la ciudadanía, el carácter no democrático de la escuela. Se comprueba, y nos sobran razones y fundamentos de distinto tipo para probarlo, que la escuela es un espacio no democrático. Sin embargo, la mayoría de la gente entiende y vive la escuela como si fuera democrática, cuando está

claro que no lo es, por su carácter dependiente de los sectores dominantes, su historia, su cultura y sus prácticas.

No pocas veces –lamentablemente se está convirtiendo en un caballito de batalla de los gobiernos y el establishment- se confunde a la gente utilizando el concepto de inclusión, que se vincula al de democratización. Aquí se asimilan indiferenciadamente los conceptos de democratización de la escuela y democratización del acceso a la educación, los que, son totalmente diferentes. Democratizar el acceso es incluir más gente en el sistema educativo que hay. En cambio, *democratizar la educación* significa transformarla en forma sustantiva, esto es, superar su carácter autoritario, lo que aun no se ha realizado en ninguna parte del mundo. La escuela sigue siendo, en todas partes, salvo alguna excepción muy puntual y recortada, que desconozco, pero que podría existir, un lugar no democrático.

No obstante, nadie parece inmutarse, salvo excepciones, frente a esta realidad ya naturalizada de una escuela no democrática. Ni la ciudadanía, ni la comunidad educativa, ni los sindicatos y gremios docentes, ni los docentes, ni los padres y madres, ni la comunidad académica, ni el campo de las publicaciones y revistas de educación, etc.

Sin embargo, no hay nada más fácil de advertir que este carácter no democrático de la escuela. Sólo basta detenernos a analizar sus objetivos, lo que se enseña, cómo y quiénes determinan lo que debe enseñarse, cómo se lo enseña y dónde se los enseña, para darnos cuenta de su impronta antidemocrática. Mostraremos esto con mucho detalle a lo largo de nuestra exposición.

El constructivismo dialógico-político

Todas estas tesis sostienen y explican nuestra propuesta, que hemos denominado: Constructivismo Dialógico-Político.

Explicaremos brevemente estos conceptos:

Constructivismo: se refiere a la idea maestra, con enormes implicaciones pedagógico-políticas, de una educación que se pretenda realmente crítica. Constructivismo significa que el conocimiento no se transmite, sino que se construye. Por lo tanto, los docentes no podemos transmitir ni enseñar conocimientos, sino transmitir información, de mejor o menor calidad, más o menos ideologizada.

Comprender la educación como un acto de conocimiento es crucial, y tiene connotaciones fuertes respecto de la promoción de una ciudadanía crítica y comprometida. Si no son los propios alumnos quienes construyen desde sí mismos los conocimientos, jamás lograrán elaborar un pensamiento propio y personal para leer críticamente el mundo, lo que es fundamental para encaminarse hacia la autonomía del su ser, condición indispensable de la criticidad ciudadana.

Como veremos más adelante, esta apuesta por las posiciones constructivistas requerirá de la docencia una continua búsqueda de coherencia.

Dialoguicidad: el diálogo es el alma de una educación verdaderamente democrática. La posición dialógica nos exige replantearnos el qué se enseña y se aprende, el cómo se enseña y se aprende y el dónde se enseña y se aprende.

El diálogo comienza con la discusión de los contenidos programáticos de la educación, lo que el sistema escolar nunca hizo ni está dispuesto a hacer, gobierne quien gobierne y se trate del país que se trate. Como sabemos, los contenidos que se enseñan y aprenden en las escuelas son elaborados por *expertos* al servicio de las administraciones políticas de la educación, bajo la presión de los *lobbies* del poder político, económico y religioso. Y como estos sectores no están dispuestos a suicidarse, jamás van a permitir –salvo bajo la presión de circunstancias que los obliguen- a ceder en un

ápice su monopolio sobre los saberes que consideran que deben ser enseñados y aprendido por los alumnos en el sistema escolar.

El diálogo también tiene implicancias cruciales en el cómo se enseña y se aprende. Aquí se perciben sus profundas relaciones con las posiciones constructivistas en educación. Si nosotros respetamos el hecho gnoseológico fundamental de que son los alumnos los que aprenden desde su propio movimiento -esto es, son ellos mismos el principal motor generador de sus conocimientos- deberemos transformar de manera radical, como veremos, más adelante, la forma de organizar y dictar nuestras clases, promover una forma de estudiar totalmente diferente a la tradicional en las escuelas y cambiar también las técnicas y métodos de evaluación.

Politicidad: la posición constructivista y dialógica está íntimamente vinculada con el carácter político de la educación. Sin personas, entonces, que aprendan en el marco del diálogo y desde sus propios motores de posicionamiento, búsqueda e investigación, es imposible pensar en la promoción de una ciudadanía crítica y comprometida. Como vemos, la promoción y constitución de sujetos políticos, que debe ser la finalidad última de la educación, no es posible sin que los docentes asumamos coherentemente la posición constructivista y dialógica.

Empoderamiento y educación empoderadora

Esta tesis podría ser una buena conclusión de todas las anteriores: *La salida de la crisis global que estamos padeciendo en el mundo y que afecta –como siempre- a las regiones, países y sectores más vulnerables del planeta, sólo comenzará a mostrarnos caminos de superación con el empoderamiento de las personas y los pueblos. Y la educación tiene un papel muy importante para que ello suceda.*

II

La opción ético-política progresista

Es necesario revalorizar los momentos filosóficos en nuestras vidas. Aquellas situaciones en que tomamos posición epistemológica frente a la realidad dada. Es el momento de pensar el mundo, de separarnos de él para convertirlo en objeto de nuestro análisis. Esta es la tarea filosófica, momento imprescindible para aspirar a su transformación.

La toma de posición epistemológica (tomar distancia de la realidad para comprenderla) es una condición imprescindible para la construcción de una conciencia crítica respecto del mundo dado y la educación tradicional, porque: ¿cómo podríamos promover la autonomía del ser de nuestros alumnos y, por ende, su competencia para pensar y obrar críticamente, si nosotros, los docentes, todavía no nos pusimos en camino de lograrlo?

La importancia de tomar una posición filosófico-epistemológica frente a la realidad

Toda acción está precedida de una reflexión –aunque muchas veces no seamos conscientes de ella- y toda reflexión está estimulada por diferentes experiencias y prácticas. He aquí una relación dialéctica. Sin embargo, podríamos decir que existen dos niveles de pensamiento: 1) el pensamiento instrumental, al que nos vemos obligados para resolver los problemas de nuestro hacer rutinario práctico y de experiencia y 2) el pensamiento epistemológico o filosófico, el que nos permite pensar la práctica, nuestro hacer, pero después de despegarnos de él.

Sólo con el segundo podremos encontrar las causas de las cosas, la razón de ser de los hechos. Esta es, precisamente, la explicación de su enorme valor. Porque nos permite acceder a un conocimiento esencial para transformar nuestra realidad. Esta posibilidad de despegarnos de la realidad, de objetivarla para pensarla, es lo que nos diferencia cualitativamente de los animales, que viven pegados al medio. Por eso, debemos entenderlo como un rasgo o característica *humanizadora*. Cualquier situación, condicionamiento o proceso que lo impida o dificulte se convierte en una instancia *deshumanizante*.

Cuanto más disminuida y/o impedida tengamos esta capacidad, menos humanos seremos. Sin esta capacidad sólo somos seres de adaptación, ya que la posibilidad de participar en la transformación del mundo requiere indispensablemente de poder pensarlo y entenderlo; de lo contrario nos moveremos como autómatas programados sólo para obrar a manera de instrumentos, como objetos, y no como sujetos de decisión y transformación.

Sólo a partir de un decidido posicionamiento epistemológico, de una toma de distancia del mundo, de un despegarnos de él, de una separación que lo convierta en objeto de nuestro análisis, es que nos será posible una toma de conciencia crítica, que nos permita comprender las causas y razones de ser de los hechos, situaciones y fenómenos que ocurren en él. Esto es lo que intentaremos mostrar a continuación.

La toma de posición filosófica como condición de una conciencia crítica que nos exige resistir

No es nuestra intención enseñarles a ser críticos a nuestros colegas, lo cual sería un acto de pedantería imperdonable, sino estimularlos a reflexionar sobre la importancia de serlo. Principalmente plantearles el valor que tiene realizar esta tarea en forma cotidiana. Por supuesto, una empresa difícil, ardua y compleja, si las hay.

El monopolio mediático ha *inventado* una realidad, que es la que conviene a sus intereses, y a partir de aquí ha establecido los pilares de un *pensamiento único*, que lamentablemente cada día va ganando más terreno en nuestras sociedades y en el mundo. Esta es su pretensión: "que todos pensemos, creamos y legitimemos lo mismo, esto es, el mundo que los que detentan el poder han creado a la medida de sus intereses y ansias ilimitadas de poder". Este es el mundo dado (que nos dieron), el mundo entendido como un es, algo ya construido y terminado y que, por lo tanto, no puede ni debe ser transformado.

Este es el principal fundamento que tenemos para resistir con todas nuestras fuerzas a este designio impuesto. No existe forma de evitar la lucha, que se renueva todos los días en una impostergable reconstrucción crítica de la realidad, que no debe detenerse. La llamaremos *lectura crítica* del mundo, sin la cual comprobaremos que es imposible una buena *lectura crítica de la palabra*. Estas dos lecturas críticas, la del mundo y la de la palabra, se entrelazan y vinculan de forma dialéctica conformando un verdadero círculo virtuoso de auténtico crecimiento intelectual. No deberíamos dudar en dar esta batalla, la que no admite rendición. Vale recordar aquí a Paulo Freire, cuando decía:

"Reconozco la realidad. Reconozco los obstáculos, pero rechazo acomodarme en silencio o simplemente ser el eco vacío, avergonzado o cínico del discurso dominante" (Freire, P. 1997: 55).

Aunque todos a mi alrededor hayan claudicado, hayan ofrendado su dignidad de persona en el altar de una sociedad opulenta que reduce a la miseria a millones de personas, yo no entregaré las armas, no me rendiré. Es emocionante el rescate que hace Freire de la extraordinaria obra teatral de Eugéne Ionesco, Rinocerontes, cuando su personaje central, el insignificante Berenger, que desde siempre se venía oponiendo a sus compañeros, que uno a uno se iban convirtiendo en rinocerontes (imagen simbólica del ser del fascismo) y a pesar de sus advertencias para que él también lo haga, comenzó a gritar en la mayor de las soledades:

"Ma Carabine, Ma Carbine! Contra tout le monde, je me defendrai! Je sui le dernier homme, je le resterai jusqu' au bout! Je ne capitule pas! (Eugéne Ionesco, Rhinoceros, Editions Gallimard, 1959, Paris. P.246)[15].

En ese momento, Freire nos interpela y despierta de la anestesia que nos hundió en un letargo del que deberemos despertar en algún momento:

"Yo me complazco en ser persona a causa de mi responsabilidad ética y política en el mundo y con los otros. No puedo ser si los otros no son; sobre todo no puedo ser si prohíbo que los otros sean. Soy un ser humano. Soy un hombre y no un rinoceronte como grita Berenger en la excelente obra de Ionesco". (Freire, P. 1997: 56).

Si realmente soy un hombre y no un rinoceronte, debo demostrarlo. Y debo hacerlo, aunque sea el único ser sobre la tierra que así lo siente y vive. Y no debe importarme que los demás no lo sientan y vivan como yo. Mi opción es ética y, por lo tanto, no puede estar sujeta a ningún tipo de cálculo. Es incondicional.

---

[15] ¡Mi carabina, Mi carabina! Contra todo el mundo, yo me defenderé. Yo soy el último hombre, lo seré hasta el final. Yo no me rindo.

¿Por qué debemos tomar conciencia?

Para empezar, porque como ciudadanos responsables –si es que valoramos serlo- estamos obligados a tomar conciencia. Y sin duda, porque este mundo, dominado cada vez más por monopolios mediáticos que responden a los poderes que gobiernan el planeta, nos exige aprender a tomar conciencia crítica respecto de la realidad. Esto requiere de nosotros un esfuerzo por reconstruir críticamente el mundo todos los días. Si no lo intentamos, los riesgos de convertirnos en seres-objeto son muy grandes. Nos cabe aquí producir pensamientos, compromisos y acciones críticas y transformativas. Ya lo sabemos, no es nada fácil, porque requiere de nosotros tiempo, esfuerzo, preocupación y lucha, mucha lucha. Pero cuando nos ponemos a evaluar los riesgos de no hacerlo, nos convencemos de que es la actitud más sana y ventajosa que podemos tomar frente al problema.

Tenemos que estar advertidos de la existencia de intereses oscuros y manipuladores, e investigar una serie de hechos y fenómenos que tienen que ver con un mundo donde la opresión se manifiesta con múltiples caras y la educación responde a los intereses de quienes dominan. Por eso, como educadores y educadoras progresistas tenemos una enorme responsabilidad: aprender a leer críticamente el mundo. Y esta es una tarea permanente. Todos los días debemos levantarnos con la firme idea y la decidida voluntad de reelaborar críticamente la realidad.

El sistema[16] que domina el planeta está basado en valores de poder y opresión que determinan los fundamentos de sus objetivos, doctrina, ideología y pedagogía. Este es un primer hecho relevante sobre el que debemos reflexionar críticamente los educadores y educadoras progresistas.

---

[16] El sistema es el capitalista, cuya expresión político-ideológica es el neoliberalismo.

Occidente construyó un mundo fundado y movido por un valor central: el anhelo fáustico[17]; es decir, las ansias ilimitadas de poder y dominación. Y se trata de un poder inmanente, estos es, que se justifica en sí mismo porque no hay ningún tipo de valores trascendentes detrás. No hay un para qué filosófico y humanamente válido que lo justifique. No hay duda de que el poder así entendido y actuado es poderosamente deshumanizador y autodestructivo. Es evidente que el neoliberalismo, como motor principal de este modelo de vida que se ha impuesto en el planeta, ya ha generado las primeras señales fuertes de un serio peligro de autodestrucción del género humano.

Lo que hoy llamamos civilización occidental creó y forjó un mundo a la medida de su anhelo fáustico, que estalló en el Renacimiento con el giro copernicano que promovió la ciencia y la tecnología[18], que terminaron dominando irracionalmente a la naturaleza y provocando un escándalo que nos avergüenza como género humano: unos hombres esclavizando, oprimiendo, explotando y conquistando a otros hombres, como nunca antes había ocurrido, dado el nivel de cientificidad y masividad con que se realizó y se sigue realizando.

Pero se nos podrá decir que en todas las épocas y civilizaciones unos hombres esclavizaron, oprimieron, explotaron y conquistaron a otros hombres. ¿Qué es lo que distingue, entonces, a la civilización occidental de otras civilizaciones? Su modo de relacionarse con la naturaleza y las personas. El hombre de la civilización

---

[17] El anhelo fáustico (ambición ilimitada de un poder ilimitado) como parte de la condición humana, está plasmado en obras literarias de gran valor filosófico y humano: el Fausto de Goethe, El Retrato de Dorian Gray de Oscar Wilde, La piel de zapa de Honorato de Balzac, El Doktor Faustus de Thomas Mann, así como conocidos films, como El abogado del diablo, Mephisto y otros. En todas estas obras las consecuencias de estas ansias ilimitadas de poder terminan siendo siempre destructivas y autodestructivas.

[18] No criticamos a la ciencia y la tecnología per se, sino a su utilización desde la irracionalidad de un crecimiento ciego y ansias de dominio ilimitado.

occidental moderna, a diferencia del antiguo y el de otras civilizaciones, no se siente parte integrante de la naturaleza y la cultura, sino el centro que las determina y transforma. El hombre de la civilización occidental moderna objetivó a la naturaleza y la cultura, y las transformó dramática y decisivamente desde sus nuevos valores, en el que el anhelo fáustico ocupa un lugar predominante.

Esta voluntad de poderío, como dice el filósofo Martín Heidegger[19], se expresa en un mundo sometido a las ansias de poder y dominación de grupos minoritarios que promueven y administran un poderoso modelo de organización social que impone un determinado modo de vida a las mayorías. Para lograrlo se requieren dispositivos materiales concretos y una ideología que los justifique y logre consensuar en las mayorías el modelo de vida establecido: el sistema productivo y la cultura del sistema capitalista y su expresión político-ideológica: el neoliberalismo. Y el sistema, a través de sus usinas de pensamiento y la corporativización de los medios de información y comunicación, tiene hoy en la mano una herramienta de impresionante poder para *legitimar*[20] el modelo: el monopolio de los medios de información.

---

[19] La eficacia, el cálculo, la disposición, el aseguramiento y el proceder anticipador que, según Heidegger, son los instrumentos mediante los cuales el hombre procede al dominio total del ente se explican en la comprensión de la esencia de la técnica, que consisten la soberanía de la voluntad sobre la naturaleza, de manera que la esencia de esta última, el operar natural, se ha convertido en una posibilidad de poder de la voluntad, es decir, se halla ordenada a la voluntad. La "voluntad de poderío" es quien pone en marcha a lo real, impulsándolo hacia el obrar de acuerdo al cálculo previo de su eficacia operativa. Nuestro momento histórico es un ejemplo vivo, a través de la evolución desmedida y avasallante de una ciencia y una tecnología que no encuentran límites, mejor dicho de una ciencia troquelada por la tecnología, de la soberanía de una voluntad de poder inmanente, es decir, careciente de cualquier tipo de relación con un fin trascendente, llámese Dios o lo incalculable como ámbito sagrado del ser, como le gusta referirse a Heidegger respecto de esa provincia que él sitúa más allá de los entes. Ver el Capítulo "La época de la imagen del mundo" en: HEIDEGGER, M., (1979): Sendas Perdidas. Buenos Aires: Editorial Losada.

[20] "Legitimar" significa lograr que las poblaciones y las masas "consensuen" y "acepten" el modelo, es decir, vivan de acuerdo a sus pautas y reglas de juego. Como puede verse el concepto está usado en su significado político.

Como dice el filósofo argentino José Pablo Feimman, el monopolio mediático ha cometido el crimen perfecto, ha asesinado a la realidad, que hoy es construida por el monopolio mediático. Impresiona ver cómo este monopolio crea, difunde y promueve la realidad que le conviene a sus intereses. La instalación de esta realidad manipuladora es un enorme obstáculo para la conformación de un pensamiento autónomo de la ciudadanía. Prácticamente, salvo algunas excepciones, anula esta posibilidad en la mayoría de las personas.

Los objetivos del modelo para legitimarse ideológicamente se expresan a partir de varias estrategias muy efectivas y concatenadas entre sí:

☐ Desparramar el *fatalismo* en las sociedades y el mundo. Su principal premisa, que es difundida de infinitas formas, está en lograr que aceptemos que no existe la más mínima posibilidad de un mundo diferente del existente. La pobreza es inevitable; el desempleo es un dato inherente al modelo económico, el desequilibrio del medio ambiente es un dato normal de una sociedad industrializada, transformar la educación del sistema es una utopía (en el sentido negativo de este concepto), en fin, pensar en un mundo distinto es obra de una imaginación romántica, ingenua y totalmente desconectada de la realidad.

☐ Promover el *acomodamiento pragmático-instrumental* de las personas al modelo. Lo único posible es acomodarse de la mejor manera a la realidad dada, que es inmodificable.

☐ Convertir a las personas, que son sujetos, en objetos. La idea es desactivar todo tipo de *subjetividad* transformadora.

☐ La manipulación de las conciencias, para lo cual hoy cuentan con el formidable recurso de los medios de información y comunicación masivos que producen publicidad, propaganda y entretenimiento a escala planetaria y con dispositivos tecnológicos cada vez más potentes y refinados.

La utopía, el sueño de cambio, la voluntad de participar en la construcción del mundo, es una de las actitudes que más molesta y combate el sistema. Por eso, desparramar el fatalismo por el mundo es una de sus principales estrategias. Convencernos de que nada se puede hacer y de que todo cambio es inútil, es clave para el modelo.

En esta situación de aniquilamiento y muerte de la *subjetividad* transformadora, dato esencial de nuestra humanidad[21] , *tomar conciencia* requiere de nosotros, educadores y educadoras, lograr competencia en estas habilidades:

• Comprender que el mundo no está dado, que no es algo ya definitivamente construido, sino que está en construcción y que todos debemos participar en dicha tarea, si es que queremos afirmar realmente nuestra humanidad.

• Darnos cuenta de que la realidad es un espacio manipulado por intereses de poder, abandonando la ingenuidad política que por naturaleza tenemos.

• Darnos cuenta de que en una realidad donde se imponen los sectores dominantes, animados por sus ansias ilimitadas de poder, inevitablemente las sociedades se dividirán en ricos y pobres, con todas las nefastas consecuencias que conlleva.

• Aprender a reconstruir críticamente la realidad en forma cotidiana, para lo cual es necesario que aprendamos a pensar y obrar de manera crítica.

---

[21] Cuanto más objeto somos, menos persona somos. Cuanto más sujeto somos, más persona somos. Por eso, uno de los objetivos esenciales de todo proceso educativo liberador debe ser promover la autonomía del ser de los educandos. Afirmar su subjetividad y darles armas para impedir que sean convertidos en objetos.

¿De qué debemos tomar conciencia?

Sobre la base de comprender que vivimos en una civilización cuyo motor principal es el anhelo fáustico, esto es, las ansias desenfrenadas de poder ilimitado, lo que promueve la formación de sociedades profundamente desiguales, considero que como educadores y educadoras utópicos y esperanzados es necesario que tomemos conciencia de que:

☐ La democracia está amenazada.

☐ Vivimos una ilusión democrática.

☐ Los verdaderos dueños del poder ya no son las naciones.

☐ De que estos dueños del poder son, a la vez, los dueños de la información y la comunicación.

☐ Es necesario desentrañar críticamente el discurso del poder.

☐ El neoliberalismo tiene una pedagogía muy efectiva.

☐ Los educadores y educadoras sabemos poco sobre la capacidad del sistema para moldear a las personas.

☐ La democracia no es posible sin una activa y comprometida participación del pueblo.

☐ La escuela está en crisis.

☐ Es necesario seguir apostando por la escuela.

☐ La escuela tiene un papel importante en un mundo manipulado.

☐ Existe una serie de ismos de la educación, que la mitifican.

☐ Democratizar su acceso no es democratizar la educación.

☐ La educación tiene que fundarse en valores humanísticos.

☐ Debemos ir hacia una educación liberadora.

☐ La transformación comienza por uno.

☐ Es importante que los educadores y educadoras nos pensemos y actuemos como agentes de cambio social y político.

☐ Es necesario realizar un análisis de los distintos tipos de respuestas a la crisis de la educación.

Veamos ahora uno a uno todos estos temas.

La democracia amenazada

La aniquilación del sueño setentista y el vaciamiento de la democracia

Cuando ocurrió la Revolución Cubana yo tenía sólo catorce años y en verdad mucho no recuerdo de lo sucedido. Comencé a despertar a la realidad a fines de la década de los sesenta, pero siempre acuciado por los sinsabores económicos, que no nos daban tregua. A comienzos de los setenta me encontraba de vuelta en España con mi familia, intentando recomponer nuestras vidas después de que nos desalojaran por la liberación de los alquileres en la dictadura del General Onganía. De una dictadura a otra dictadura, la de Francisco Franco. Cuando mis padres me trajeron a Argentina yo tenía sólo tres años y quedé como desertor en el sistema militar español. Mi estadía en España se hizo insoportable porque, aunque trabajaba, los cabrones me reclamaban que hiciera el servicio militar. Esto me empujó fuera de España y me convertí en inmigrante español en Francia y Suiza. Allí tomé conciencia de lo que significa ser un inmigrante sin papeles de residencia. Viví la discriminación en carne propia. Mi sensibilidad frente a las injusticias se nutrió de mis propias experiencias[22].

El impacto de la Revolución Cubana, y la oposición de la juventud y los sectores progresistas a la guerra de Vietnam, alimentaron la sed de justicia, el sueño por un mundo mejor y los deseos

[22] Esto es sólo una curiosidad, pero no deja de darme vueltas en la cabeza: En el mismo momento en que yo trabajaba como ayudante de cocina en un restaurante de Bussingy (Hotel De Ville) a pocos kilómetros de Lausana, ignorando completamente quién era Paulo Freire, éste comenzaba a trabajar en el Consejo Mundial de Iglesias en Ginebra, una ciudad también sobre el lago Leman cercana a Lausana.

de transformación social de aquellas soñadoras décadas de los sesenta y setenta. Este espíritu puede resumirse en una frase rescatada de las paredes repletas de grafittis del Mayo Francés:

"La imaginación al poder".

Una espiral de revueltas estudiantiles y protestas obreras en el Tercer Mundo soplaban las velas del cambio. En América latina, la educación popular y la teología de la liberación expresaban la fuerza de la subjetividad revolucionaria de aquellas épocas. Pero ¿por qué desaparecieron y se evaporaron aquellos ímpetus, aquellos sueños, aquel delirio por transformar el mundo, aquella ilusión avasalladora?

Los medios de comunicación masivos eclosionaban con una incipiente fuerza manipuladora en las sociedades y el mundo, y todavía los sectores del poder no imaginaban el tremendo instrumento que tenían en las manos. Aun no percibían bien su potencialidad manipuladora, ni cómo manejarlos ideológicamente con la máxima efectividad. Por otro lado, la revolución informática de las nuevas tecnologías estaba todavía en ciernes. Las potencias triunfantes en la Segunda Guerra Mundial todavía no habían podido afirmar completamente su dominación en el mundo y, además, estaban en una pugna militar-cultural-ideológica, la Guerra fría, que las mantenía ocupadas y en una tensión permanente. Los países europeos contendientes en la Gran Guerra recién comenzaban a acomodarse e intentaban buscar los caminos de la unidad que les devolvieran el poder perdido.

Todos estos elementos se conjugaban para crear una coyuntura favorable a una contestación al sistema dominante. Entonces, estallaron las revueltas estudiantiles en Europa y, especialmente, de los movimientos sociales y las guerrillas en América latina. La subjetividad revolucionaria comenzaba a crecer. Los sectores dominantes a escala global, especialmente los EE.UU., ya convertida en una potencia hegemónica a nivel global (salvo por supuesto el área dominada por la Unión Soviética), se asustaron frente a esta eclosión liberadora.

Entonces, sucedió que la subjetividad revolucionaria de los estudiantes, obreros, sindicalistas e intelectuales progresistas y sus sueños por un mundo mejor, tuvieron que ser aplastados con dictaduras[23]. Asistimos, así, en América del Sur, a una seguidilla de dictaduras sangrientas que, encuadradas en la hipótesis de conflicto de la lucha contra el Comunismo, la Doctrina de la Seguridad Nacional y el Plan Cóndor, y con el respaldo de los Estados Unidos, al aniquilamiento de todos los movimientos populares y el pensamiento progresista que había surgido en la región. Los mejores intelectuales progresistas, los luchadores sindicales y los obreros lúcidos que sabían defender con dientes y uñas su derecho a una vida digna, todos fueron aniquilados por las sangrientas dictaduras.

La secuela fue terrible y dolorosa. Miles de desaparecidos, millones de pobres e indigentes, desocupación, más deuda externa, más dependencia económica, menos Estado, más Mercado, más frustración. De las cenizas de ese holocausto surgió la *ilusión democrática*. La mayoría de los países de la región recuperamos el Estado de Derecho, la democracia formal[24]. Una recuperación realmente valiosa, pero, como veremos, insuficiente. De aquí que hablemos de ilusión. La democracia, como demostraremos, se quedó en eso, en una ilusión. Al principio, cuando recuperamos el estado de derecho, una ilusión en el sentido positivo del término, es decir, entendida como sueño. Pero hoy, lamentablemente, una ilusión en el sentido negativo del concepto, una ilusión vana, vaciada de contenido y de viabilidad. ¿Qué es lo que

---

[23] Existen muchas razones para pensar que cuando la subjetividad de cambio de las masas es elevada, las dictaduras son prácticamente la única receta posible y viable para los sectores dominantes.

[24] Que debemos saber valorar, ya que reconquistar el Estado de Derecho tuvo un costo muy elevado. Lo que deploramos es su insuficiencia para superar los problemas más acuciantes de nuestro país y de la región: la tremenda desigualdad en la distribución de la riqueza. El Estado de Derecho es una condición necesaria e ineludible para hablar de democracia, pero es evidente que no es suficiente.

sucedió? ¿Dónde estuvo el clic que les permitió a los sectores dominantes convertir la democracia en una ilusión vana y vaciada de significado? Hay razones que lo explican. Una de ellas es la capacidad de reciclarse del modelo, de adaptarse social, económica, cultural y políticamente a las nuevas circunstancias. El sistema se recicló, se *aggiornó*. Hay distintas hipótesis que intentan explicar cómo fue este proceso[25]. También es interesante considerar que las grandes empresas multinacionales comprendieron el poder ideológico y manipulador de los medios y los

[25] Una de ellas, por cierto interesante de estudiar, es la de Naomi Klein, que expone con abundante documentación en su libro: La Doctrina del Shock. El auge de la economía del desastre. Barcelona: Editorial Paidós. 2007. Naomi Klein intenta demostrar, con una excelente documentación, que el capitalismo emplea continuamente la violencia y el terrorismo contra el individuo y la sociedad. Para ello, se aprovecha de las crisis –del tipo que fueran- para introducir medidas impopulares de choque económico, a menudo acompañadas de la violencia requerida para conseguirlas. Elegí dos breves fragmentos de este libro para ilustrar la hipótesis de Klein: "Cuando el Katrina destruyó Nueva Orleáns, la red de políticos republicanos, think tanks y constructores empezaron a hablar de un nuevo principio y atractivas oportunidades, estaba claro que se trataba del nuevo método de las multinacionales para lograr sus objetivos: aprovechar momentos de trauma colectivo para dar el pistoletazo de salida a reformas económicas y sociales de corte radical" (29-30) (…) "A pesar de la afirmación de la administración Bush de que el siglo XX terminó con una victoria decisiva del libre mercado sobre toda forma de socialismo, muchos países latinoamericanos comprenden perfectamente bien que lo que había fallado en Europa oriental y partes de Asia era el comunismo dictatorial. El socialismo democrático, entendiendo como tal no sólo los partidos socialistas que alcanzaban el poder a través de elecciones libres sino también las empresas y tierras dirigidas de forma democrática, había funcionado en muchas regiones, desde Escandinavia hasta la pujante e histórica economía de cooperativas de la región de Emilia-Romagna en Italia. Lo que Allende trató de llevar a Chile entre 1970 y 1973 fue una versión de esta combinación de democracia y socialismo. Gorbachov tenía un enfoque similar, aunque menos radical, para convertir a la Unión Soviética en un faro del socialismo en las líneas del modelo escandinavo. El Freedom Charter de Sudáfrica, el sueño que impulsó la larga lucha por la liberación, fue otra versión de esta misma tercera vía: no comunismo de Estado, sino mercados que coexistían con la nacionalización de bancos y minas, utilizando el dinero que

integraron decididamente a su proyecto. Como mostraremos a continuación y en los capítulos siguientes, la *corporativización de los medios* fue uno de los factores concurrentes que ayudó a vaciar de contenido a la democracia. Cuando la democracia se vacía, lo único que nos queda es la ilusión.

La ilusión democrática

Tal como están las cosas hoy, la democracia tiene más de ilusión que de realidad, porque:

• Los Estados nacionales y sus gobiernos de turno han perdido sustancialmente poder frente a los grandes conglomerados económico-financieros, con una consecuencia fundamental para la democracia: los dirigentes y conductores de estos conglomerados no son elegidos por el pueblo.

• La ciudadanía sigue votando y eligiendo a políticos, mandatarios y funcionarios sin poder de decisión, con lo cual las elecciones se vacían de contenido y, consecuentemente, la democracia también. Por esa razón, derecha e izquierda dicen hoy tan poco en el campo de las políticas de gobierno.

éstos daban para construir barrios residenciales y buenas escuelas. Era una democracia tanto económica como política. Los trabajadores que fundaron Solidaridad en 1980 se comprometieron no a luchar contra el socialismo, sino por el socialismo, para que los trabajadores al final obtuvieran el derecho a dirigir tanto su país como sus lugares de trabajo de forma democrática. El sucio secreto de la era neoliberal es que estas ideas jamás fueron derrotadas en el campo de batallas de las ideas ni tampoco fueron abandonadas por los ciudadanos en las elecciones. Fueron expulsadas a base shocks aplicados en momentos políticos clave" (585-586).

• Paralelamente, los medios de comunicación masivos, ahora corporativizados y multinacionalizados, han cambiado su signo y orientación, de fuentes de democratización de la información pasaron a ser fuentes de manipulación de la información, justamente, porque han sido asimilados por las corporaciones transnacionales; mejor dicho, se han convertido en corporaciones mediáticas. Las consecuencias de este hecho para la democracia son funestas, ya que el poder manipulador de los medios es impresionante. Es tan extraordinaria que, en pocas décadas, logró licuar la conciencia independiente de las masas y, consecuentemente, las posibilidades de surgimiento de una subjetividad transformadora[26].

Frente a esta realidad, creer en los discursos de los políticos es caer en la más tremenda de las ingenuidades. Ya sean de izquierda, de centro o de derecha, ya se trate de figuras sociales prestigiosas o no; su poder está muy limitado. Es más, los políticos, aunque parezca extravagante decirlo, son los patos de la boda del escándalo del poder, son la cara visible de la corrupción del poder, mientras los verdaderos responsables de los grandes problemas de los pueblos y el mundo son los dirigentes y cabezas de los grandes conglomerados económico-financieros. No estamos exceptuando a los políticos de sus responsabilidades, respecto de las cuales no cabe duda de que no están a su altura, pero las corporaciones mediáticas tienen la capacidad de ocultar a los verdaderos responsables de los grandes problemas que enfrentamos, y dejan expuestos en la vidriera de la crítica exclusivamente a los políticos: una mezcla rara de testaferros, mandatarios y, a la vez,

[26] Herbert Marcuse fue uno de los teóricos en el siglo XX que mejor comprendió y analizó críticamente la extraordinaria capacidad del sistema capitalista para crear una "subjetividad" mantenedora y legitimadora del modelo (ver las citas y bibliografía de este autor en la presente obra).

chivos expiatorios de las multinacionales del poder económico-financiero[27].

Estas reflexiones nos inquietan con una pregunta: ¿quiénes son los verdaderos dueños del poder?

Los verdaderos dueños del poder

Es una verdad incontrastable que los verdaderos amos del mundo ya no son los gobiernos, sino los dirigentes de los grupos multinacionales y financieros-industriales, el sistema financiero internacional, el complejo militar-industrial norteamericano y las agencias multilaterales que responden a los intereses corporativos transnacionales y de los países centrales, como el FMI, el Banco Mundial, la OCDE, la OMC, los bancos centrales de los países desarrollados, etc. Es claro que los dirigentes de estos organismos no son elegidos por la ciudadanía, a pesar del impacto que sus decisiones tienen sobre la vida de los pueblos. El poder de estas organizaciones tiene una dimensión planetaria, mientras que el poder de los Estados está limitado a una dimensión meramente nacional. Por otra parte, la gravitación e influencia de las corporaciones transnacionales en el flujo financiero ha sobrepasado con mucho al de los Estados nacionales, hace ya mucho tiempo.

Las transnacionales, mucho más ricas que los Estados y, a la vez, principales fuentes de financiamiento de los partidos políticos

[27] Por eso, la demonización de la política y los políticos, se ha convertido en una estrategia mediática de las corporaciones. De esta manera la dirigencia corporativa busca quedar exenta de toda responsabilidad frente a la opinión pública respecto de los fracasos de las políticas de los gobiernos. Mediante sus usinas mediáticas, que pretenden aparecer como garantes de la libertad de expresión, y lo que realmente defienden es la libertad de empresa, critican la corrupción de los políticos; pero, he aquí la hipocresía, quiénes, sino ellos, son los que los sobornan y corrompen.

de todas las tendencias en la mayoría de los países, están por encima de las leyes y del propio poder político, están por encima de la democracia. Esto hace que la democracia, lamentablemente, sea hoy un espejismo. Por eso, es de una tremenda ingenuidad esperar que los cambios sociales requeridos puedan surgir de estos gobiernos. Esto no quiere decir que renunciemos a ella, sino que la deberemos imaginar y buscar de otra manera. El poder ya no está en los gobiernos, sino en las grandes corporaciones, en los grandes complejos militares-industriales, en los grupos de especuladores que manejan a su antojo el sistema financiero del planeta[28]. La democracia ha dejado de ser una realidad. Los dirigentes y responsables de las organizaciones, los que detentan y ejercen el verdadero poder, no son elegidos por el pueblo y sus decisiones no son conocidas por la gente. De ahí, que el margen de acción de los Estados y sus gobiernos sea cada vez más reducido, porque están prisioneros de los acuerdos económicos internacionales, respecto de los cuales los ciudadanos no han sido consultados y, menos aún, informados.

Todos los tratados elaborados en los últimos años, como el GATT, OMC, AMI, NTM, NAFTA, ALCA, etc. tienen, como objetivo final, la transferencia del poder de los Estados hacia organizaciones no-elegidas por nadie, en el marco del proceso que hoy llamamos "globalización neoliberal".

Es claro, la suspensión o eliminación abierta de la democracia formal habría provocado una enorme inestabilidad social y económica. Por eso, los sectores hegemónicos han decidido, en forma estratégica, apuntalar y mantener una democracia de fachada o ilusoria, des-plazando el poder real hacia nuevos centros. Los ciudadanos seguimos votando, pero nuestro voto está vaciado

[28] Miremos a los países de la Comunidad Europea, que producen ajustes indignantes sobre su población bajo la presión de los grupos de especuladores financieros internacionales, sin que sus gobiernos puedan hacer nada para evitarla.

de contenido real. En verdad, votamos por políticos que no poseen un auténtico poder. He aquí el vaciamiento ideológico de la política de partidos occidentales. Aunque sigue habiendo matices, la derecha e izquierda partidiaria[29] ya no dicen casi nada.

La fusión de los medios con las grandes transnacionales fue una de las soluciones, porque, de esta manera, se aniquiló todo resabio de pensamiento autónomo, de subjetividad transformadora. **El poder manipulador de los medios es inmenso**. Los medios son verdaderas lavadoras de cerebros. La gente cada vez piensa menos. El pensamiento autónomo, clave para la participación social y el compromiso político, está en franca decadencia en esta época y la corporativización de los medios es una de las principales causas. Por eso, para qué las dictaduras, cuando ya no existen rastros de subjetividad transformadora en los pueblos, salvo, por supuesto, algunos grupos, expresiones y movimientos populares acotados y bien controlados.

Con la disolución de la Unión Soviética y, consecuentemente, la finalización de la Guerra Fría, en la década de los noventa, la información necesaria para pensar el mundo ha desaparecido progresivamente de los medios de comunicación destinados al público en general. Hoy lo que no está en los medios no existe. Al igual que la democracia formal y las elecciones periódicas, los noticieros televisivos aún existen, pero vaciados de todo contenido. Un noticiero de televisión contiene como mucho dos o tres minutos de información verdadera. El resto está constituido por temas del jet set, chismes del ambiente artístico, reportajes intrascendentes, noticias sensacionalistas, *reality-shows* sobre la vida cotidiana[30], etc. El periodismo político de nivel, los programas especializados,

---

[29] Decimos izquierda y derecha desde la óptica partidaria, porque desde un enfoque político extrapartidario estas categorías siguen teniendo pleno sentido.

[30] Últimamente han aparecido en los Estados Unidos reality-show con las cacerías de los inmigrantes ilegales, que luego son encarcelados con ridículas vestimentas a rayas por el tremendo delito de querer trabajar y tener una vida digna.

así como las emisiones de información de calidad han sido prácticamente suprimidos, tanto en los medios audiovisuales como en los gráficos. La desaparición de la información veraz y confiable es el síntoma más palpable de que nuestro sistema socio-político ha cambiado para mal.

Los responsables del poder económico-financiero provienen casi todos del mismo lugar, de los mismos ambientes sociales. Se conocen, se encuentran y comparten los mismos puntos de vista y los mismos intereses. Mantienen, entonces, de forma totalmente natural, la misma visión del mundo. Por eso, es normal que se pongan de acuerdo sobre una única estrategia, sincronizando sus respectivas acciones hacia fines comunes, induciendo, a la vez, situaciones económicas favorables a la realización de sus objetivos, que son:

* El debilitamiento de los gobiernos, principalmente de los Estados nacionales, y la consecuente desregulación y privatización de los servicios públicos.

* La desvinculación del Estado respecto de la economía e, incluso, de los sectores de la educación y la investigación. A largo plazo, también se promueve la desvinculación con la policía y las fuerzas armadas, destinadas a convertirse en sectores lucrativos para las empresas privadas.

* La presión para que los países del Tercer Mundo realicen ajustes estructurales y fiscales y, de esa manera, estén en condiciones de hacer frente a los préstamos leoninos del capital financiero internacional[31].

* La precarización de los empleos y mantenimiento de un nivel de desempleo elevado, gracias a las relocalizaciones y la globalización del mercado de trabajo. Esto acrecienta la presión económica

[31] Estos ajustes, sorprendentemente también se están realizando hoy en países de la Unión Europea, lo cual marca la voracidad implacable del capital financiero internacional.

sobre los asalariados-trabajadores, que estarán, entonces, dispuestos a aceptar cualquier salario y/o malas condiciones de trabajo.

* La reducción de las ayudas sociales y/o subsidios de desempleo, con el objetivo de incrementar la motivación de los desempleados para aceptar cualquier trabajo y a cualquier nivel salarial. Ayudas sociales demasiado elevadas impedirían que el desempleado pudiera actuar como un factor de presión eficaz sobre el mercado de trabajo.

* Impedir el aumento de reivindicaciones salariales en los países del Tercer Mundo, manteniendo regímenes totalitarios y/o corruptos. Si los trabajadores del Tercer Mundo fueran mejor remunerados, ello quebraría el principio mismo de las relocalizaciones y de la palanca que ellas ejercen sobre el mercado de trabajo y sobre la sociedad en los países desarrollados. Esto es, entonces, un aspecto, o clave estratégica esencial, que debe ser preservada a cualquier precio.

Por su parte, el dinero es hoy esencialmente virtual. Tiene por realidad una secuencia de 0 y de 1 en las computadoras de los bancos. La mayoría del comercio mundial se desarrolla sin moneda-papel, y solo el 10% de las transacciones financieras cotidianas corresponden a intercambios económicos en el *mundo real*. Los mercados financieros constituyen ellos mismos un sistema de creación de dinero virtual, de lucro no basado en la generación de riqueza real, esto es, en la producción y el trabajo. Gracias al juego de los mercados financieros (que permiten transformar en utilidades las oscilaciones de las tasas de cambio), los inversores ágiles pueden ser declarados más ricos, por una simple circulación de electrones en las computadoras. **Esta creación de dinero sin generación de riquezas económicas**, corresponde a la definición misma de la creación artificial del dinero. Lo que

la ley prohíbe a los falsificadores de dinero y la ortodoxia económica liberal prohíbe a los Estados, es posible, permitido y legal, para una minoría de especuladores financieros sin escrúpulos[32].

También es evidente que empezamos a enfrentarnos a los límites ecológicos de la actividad económica en el planeta. Este sistema económico, cuyo objetivo principal es la maximización de la ganancia a corto plazo y en el marco de los intereses privados, no toma en cuenta los costos a largo plazo de la degradación del medioambiente. Los modelos económicos actuales son igualmente inaptos para estimar a su justo valor la "producción" de la naturaleza, indispensable para nuestra sobrevivencia: producción de oxígeno, fijación del gas carbónico por los bosques y océanos, regulación de la temperatura, protección contra los rayos solares, reciclaje químico, repartición de las lluvias, producción de agua potable, producción de alimentos, etc.

Si nuestros modelos económicos integraran el costo real de la destrucción de la naturaleza, es decir, de la contaminación del medioambiente en sus múltiples aspectos, de las modificaciones climáticas y del agotamiento de los recursos no renovables, cambiaría en forma radical nuestra valoración de lo que es "rentable" respecto de lo que no lo es.

[32] Estos grupos de especuladores financieros, verdaderas aves carroñeras, son los principales responsables de la crisis financiera internacional que estalló en 2008. Después de estas crisis, siempre vienen los tsunamis del ajuste, que terminan pagando los que menos tienen en las sociedades. Y no sólo en las de los países no desarrollados, sino también, ahora, en muchos países centrales.

¿Cómo hacer frente a este poder casi omnímodo de los grandes grupos económico-financieros, de sus bastiones ideológicos (*Think Tank*)[33] y los medios masivos de comunicación? Para no ser excluidos definitivamente del juego del poder, los contra-poderes al poder de las transnacionales, tales como los sindicatos, las asociaciones de consumidores, los movimientos populares, los movimientos ecológicos, las minorías contestatarias, entre otros, deben responder estratégicamente y ubicarse sobre un mismo plano de organización a nivel mundial y no solamente a nivel nacional, unificando y sincronizando sus acciones en la escala de aquellos Estados influyentes; es decir, los que tienen peso en los flujos económicos mundiales. Les queda poco tiempo para reaccionar, porque todos los elementos o instrumentos de control necesarios para instalar una futura dictadura mundial están totalmente operativos.

La era de los Estados-Nación ha concluido; estamos ahora en la época de los grandes conglomerados económico-financieros. Esta época comenzó en la mitad del siglo XX, en la posguerra, y se puso en práctica en el transcurso de las décadas de los setenta y ochenta, convirtiéndose en un proceso plenamente operacional en los noventa.

En esta época tienen el poder aquellos que controlan el sistema financiero y las corporaciones multinacionales. Los instrumentos básicos de este poder son el control de la tecnología, de la energía, de la moneda y de la información. Como todo nuevo poder, se erige remplazando el poder precedente que, por lo tanto, está condenado a desaparecer. Se trata de un poderío de tipo mundial o planetario. Constituye un nuevo nivel de organización de la civilización, una suerte de súper-organismo con capacidad para controlar globalmente el mundo.

---

[33] Esta expresión inglesa la podemos traducir por "usinas de pensamiento", esto es, fuentes productoras de ideología legitimadora del modelo neoliberal.

Todos los problemas son hoy planetarios, ya sean sociales, económicos o tecnológicos. Se han convertido en mundiales y su resolución, por lo tanto, también será global. Pero la pregunta es: ¿al servicio de qué objetivos y de qué intereses trabaja este poder global?, ¿por quién debe ser ejercido y por qué contrapoderes debe ser controlado y equilibrado?

La *globalización* no es negativa per se. Potencialmente está en condiciones de permitir el establecimiento de una paz mundial duradera y una mejor gestión de los recursos del planeta. Pero permaneceremos en la mala senda si sigue siendo conducida por los grandes conglomerados económico-financieros, conservando su orientación neoliberal actual. Si persiste esta tendencia estaremos frente a un nuevo tipo de autoritarismo: los seres humanos seguirán siendo consumidores, objetos y mercancías, continuará la destrucción de la naturaleza, así como las nuevas formas de esclavitud. Y aquí es importante darnos cuenta de que el manejo manipulador de la información y la comunicación es una de las principales herramientas de la globalización neoliberal para imponer su poder en el ordenamiento del mundo.

Los dueños de la información y la comunicación

Es correcto decir que la globalización informativa es un aspecto esencial de la globalización económica. Veamos este valioso análisis de Manuel Delgado Cabeza:

"Los grandes grupos multimedia –los nuevos amos del mundo- han entrado en una dinámica de alianzas, fusiones, absorciones y concentraciones, tratando de tomar posiciones en el dominio de una infraestructura de la información global. En su estrategia tratan de dominar toda la cadena del proceso hasta llegar a la difusión y relación con los usuarios de la comunicación, ahora mercancía generada a gran escala por medio cada vez más condicionados

en la calidad de sus productos y en su independencia, como consecuencia de su imbricación en grandes entramados empresariales y de su sujeción a las leyes del mercado" (Delgado Cabeza, 1998: 18-19).

La mayoría de los analistas progresistas sostienen que la *globalización* es, en primer término, un modelo de gestión empresarial que, respondiendo a la creciente complejización del entorno competitivo, crea y fomenta la competencia a escala planetaria, con el objeto de maximizar sus beneficios y consolidar sus cuotas de mercado. Una empresa global es una estructura orgánica y holística, en la que cada parte debe servir y estar en función de la totalidad.

En su libro *Dioses y Diablos Mediáticos*, Ramón Reig (2004: 64-65), cita una entrevista realizada a Francisco Mayor Zaragoza, ex Director de la UNESCO, publicada poco después de su polémica sustitución por el japonés Koichiro Matsuuro, *Me produce una vergüenza terrible* –dijo Mayor Zaragoza- *ver todo este despilfarro y arrogancia, mientras nuestros hermanos viven en tal grado de miseria y algo aún peor, el sentimiento de haber sido engañados. Le hemos hecho la promesa. Llevamos años diciéndoles: "Hay que privatizar, esperen a que pase el ciclo del desempleo, verán cómo se arregla". Pero lo que siempre se arregla es sólo el bolsillo de los más adinerados. Hace años que se lo vengo diciendo al FMI y al Banco Mundial: terminen con este ajuste estructural que está empobreciendo a la mayoría del mundo. Hay un enorme fraude cuando se habla de globalización. Lo único que se globaliza de verdad es la pobreza"* (1999).

Para Castells (1999), lo que realmente ha producido la globalización mediática es que los ciudadanos formen su opinión política a través de los medios de comunicación, principalmente de la televisión, en un 90 por ciento. Y lo preocupante aquí es que la relación entre los partidos políticos y la gente pasa por la televisión y, actualmente, no es fundamental quién gobierna. En realidad es un factor más, pero las bases de la vida,

el trabajo, la economía, la educación, la comunicación y la cultura pasan por mecanismos de decisión más elevados, donde, es cierto, la política puede actuar, pero no tiene un peso decisivo. Cuando vinculamos la globalización con la democracia no hay manera de no poner en duda el sistema democrático.

Gurutz Jáuregui (2000, 12 y s.) dice:

"La estrategia planteada por la mayor parte de los estados democráticos actuales ha provocado una paradoja en la vida política internacional. A fin de salvaguardar su independencia, estos estados han sido capaces de dotarse de los medios –armas nucleares, etc.- necesarios para perpetrar, si fuera preciso, la más antidemocrática de las acciones que uno pudiera jamás imaginarse, la destrucción de la propia humanidad. Hemos llegado así a una situación esquizofrénica que permite considerar como perfectamente normal y lógica la compatibilización, sin solución de continuidad, entre una actuación exquisitamente democrática de fronteras hacia adentro con un comportamiento despiadado, despótico y autoritario en el exterior. Por otra parte, en los actuales sistemas democráticos se produce un brutal contraste entre el plano de la legitimidad y el de la efectividad. Resulta ciertamente difícil hablar de un sistema democrático allí donde una gran empresa multinacional es capaz de desafiar al gobierno democráticamente elegido o allí donde una gran potencia puede permitirse el lujo de sustraerse a las deliberaciones de las Naciones Unidas o a una decisión del Tribunal de Justicia de la Haya".

Es evidente que en la actualidad los Estados nacionales han perdido poder a favor de las multinacionales y los países desarrollados, sobre todo la potencia hegemónica: Estados Unidos. La capacidad de influir y condicionar a los Estados nacionales, por parte de estos grupos y potencias, es enorme y, por supuesto, desde posiciones de poder completamente antidemocráticas. Ramón Reig (2004) dice, refiriéndose a quienes dominan hoy la información y comunicación en el planeta:

"Si tuviera que responder escuetamente a la pregunta quién domina en la actualidad (2003) la Comunicación en el mundo, que es como preguntarse quién domina el discurso o el mensaje oficial mundial, respondería que seis grandes grupos o conglomerados:

- *Time Warner-TBS-AOL-EMI (Estados Unidos-Inglaterra)*
- *Viacom-CBS (Estados Unidos)*
- *Bertelsmann (Alemania)*
- *ABC-Disney (Estados Unidos)*
- *News Corporation (Inglaterra-Estados Unidos)*
- *Vivendi Universal (Francia-Canadá-Estados Unidos)*

Los grandes grupos están ampliamente diversificados, es decir, van más allá del sector de las comunicaciones, pero son los que inundan de mensajes el planeta, los que construyen o tratan de construir realidades, los que influyen en las culturas. Aun así, esta consideración es simple. La complejidad del tema es tal que el espacio de que disponemos aquí nos impide detenernos todo lo que deberíamos. Porque basta con que el lector observe el primero de los grupos, Time Warnes-TBS-AOL-EMI, para que advierta que los guiones que unen los distintos nombres o siglas representan alianzas que se han dado en el tiempo (desde 1989 hasta el año 2000), alianzas que permiten producir desde una revista hasta una televisión digital o un producto multimedia, pasando por periódicos, radio, cine, música, televisores en sus distintas etapas tecnológicas o agencias de información audiovisuales (como la CNN, que es parte de la TBS y ejerce como agencia además de cómo televisión de carácter informativo)". (Reig, R., 2004: 75 a 77).

De esta manera, mediante estas fusiones, se consolida el monopolio mediático, que tiene consecuencias muy importantes en

cuanto a la posibilidad de que podamos oír voces distintas a las del discurso oficial del poder[34]. Si las únicas voces son las del sistema, nuestras oportunidades de una formación crítica en la comprensión de la realidad disminuyen drásticamente. Ya vimos la impresionante concentración a nivel planetario de la información y comunicación. Veamos ahora otros aspectos reveladores de la acción monopólica. Ana Isabel Segovia (2001, 114) nos proporciona datos interesantes:

"Recapitulando las tendencias actuales, se podría decir que el objetivo de las corporaciones multimedia es participar en todos los sectores posibles, y aprovechar la cuota de mercado existente a través de promociones cruzadas para consolidarse como empresas y como marca. Quizás el ejemplo más conocido en este sentido sea el Disney, cuando sus estudios lanzan una película nueva, ésta se promociona en sus parques de atracciones, en sus canales de televisión por cable, en la ABC; su compañía discográfica lanza el disco, una de sus editoriales publica el libro, sus tiendas venden los productos relacionados con la película y MacDonald´s regala juguetes promocionales con cada Happy Meal (…) Los gigantes multimedia están desembarcando en el ámbito mundial, volcándose en el exterior una vez que comprueban que su mercado interior se ha saturado (…) Para agravar aun más el panorama, la competencia y la posibilidad de una información diversa y plural ya no depende sólo de que el sistema de medios esté en manos de una pocas compañías gigantescas, sino de que estos grupos mantienen entre sí relaciones más amistosas que competitivas: si miramos con detenimiento las participaciones y juntas de dirección de estas corporaciones se pueden descubrir

[34] Cuando hablamos de discurso oficial del poder no nos referimos solamente al que proviene del ámbito privado, sino también del ámbito político de los gobiernos. Aunque es deseable, es muy difícil lograr separar netamente los intereses políticos de los económicos, ya que están íntimamente relacionados, sobre todo por el fuerte condicionamiento del que son objeto los gobiernos nacionales en el mundo. Contraponer los objetivos del Estado a los de mercado, es cada vez más difícil.

muchas interrelaciones. Por ejemplo, Time Warner tiene acuerdos con la otra gran distribuidora de cable, TCI (ahora parte de ATOT), dueña a su vez de un 9 por ciento de Time Warner, además de un 8 por ciento de News Corporation. Microsoft participa en MS-NBC unto con la NBC, que firmó hace poco un acuerdo de colaboración con de The Washington Post. AOL-Time Warner y Viacom comparten la propiedad de Comedy Channel . New Corp (50 por ciento), GE/NBC (25 por ciento) y Nacional Geographic (25 por ciento), la de The Nacional Geographic Channel. Un 25 por ciento de las productores de cine Warner BROS. Y Turner Libraires, y las productoras de televisión Warnes Bros. Television y HBO Independent Productions, pertenece a ATOT/MediaOne. Walt Disney Co. Comparte ESPN con Hearst. GE/NBC, Cable Vision y News Corp. participan juntas en muchas cadenas de cable y satélite. (…) En definitiva, la competitividad y la diversidad son en realidad un espejismo. Las presiones económicas sobre las empresas de medios de comunicación para que funcionen como cualquier otro negocio aumentan. La creación de la infraestructura mediática necesaria hace que las relaciones entre los poderosos se multipliquen. Y la dominación global de un sistema de medios comercial y privado supone algo más que un simple problema económico: las implicaciones sobre el contenido de los medios de comunicación de masas, la política y la cultura son también decisivas".

A partir de lo dicho ya podemos dimensionar de qué tipo es el discurso dominante. Nos referimos a las características de los flujos de información y comunicación, los que, obviamente, responden a intereses bien determinados y promocionan valores en las personas y colectivos sociales favorables a los mismos.

El discurso del poder bajo la crítica

Los objetivos de los mensajes mediáticos manipuladores

El poder de estos conglomerados corporativos privados es enorme y, como vimos, muchas veces está por encima de los gobiernos. Las premisas en las que se sostiene el discurso del poder son muy claras y simples: el mensaje informacional-comunicacional tiene un triple objetivo:

1) Promocionar los valores necesarios para sostener el Nuevo Orden Mundial y el modelo económico que le es funcional.

2) Evitar y neutralizar los cuestionamientos a dicho Nuevo Orden Mundial e

3) Instalar un *pensamiento único*, para lo cual se deben excluir y silenciar todas las voces que manifiesten o propongan un pensamiento diferente.

Para ello, el discurso oficial debe ocultar, de la mejor manera posible, lo que está ocurriendo realmente. Esto es así, porque el Poder parte de un requisito fundamental: no puede compartir con la ciudadanía la verdadera realidad de las cosas, porque, de ser así, ambos, ciudadanía y Poder, se situarían al mismo nivel de comprensión y posibilidades de manejo de la realidad, lo cual no es muy inconveniente para un Poder que debe ocultar para dominar mejor[35].

---

[35] Ver en: "La democracia no es posible sin una activa participación del pueblo" (página 134). Allí desarrollamos los conceptos de empoderamiento y desempoderamiento y, especialmente, la idea de que el empoderamiento de los dominadores se consigue necesariamente a merced del desempoderamiento de los dominados. Esta es la suma cero de la lógica del poder del sistema.

Pero es imprescindible que el ocultamiento no aparezca como tal, o, por lo menos, que los ciudadanos no se sientan tan ingenuos. **Por eso, tendremos varios discursos oficiales. El discurso falso, el discurso con medias verdades y el real, que permanecerá oculto y será el privilegio de una minoría**. Entre las estrategias está la demonización del disidente y/o del opositor. Por ejemplo, el discurso de *demonización* del Estado por parte del neoliberalismo. Lamentablemente, la ciudadanía ha comprado y sigue comprando este discurso, que solamente beneficia a los mercados y perjudica notablemente a la ciudadanía, porque los ciudadanos tenemos más posibilidades de controlar el Estado que los mercados y las corporaciones. Y es el Estado quien debe controlar y regular a los mercados. De la misma forma actúa el discurso de *demonización* de la escuela pública, de los docentes estatales, incluso, de los políticos y de la política. La dinámica del discurso del poder es muy efectiva porque se fundamenta en lo siguiente:

- La funcionalidad respecto del Poder de la Información y Comunicación mediáticas es muy poderosa. En general es posible llevar a la gente a donde se quiere. De ahí las inversiones y la propaganda en la política, el financiamiento de los partidos políticos y la publicidad en el mercado. Sería ilógico pensar que los sectores dominantes van a invertir tanto dinero y recursos en algo que no les rinda beneficios.

- Los medios de comunicación son un *negocio* y no un servicio público. Por eso, la libertad que ellos dicen defender, la libertad de opinar, de criticar, de elegir, es el discurso hacia fuera, el discurso que oculta; la verdadera realidad, el verdadero discurso es otro: lo que los medios defienden es la libertad de empresa.

- Por lo tanto, el periodismo independiente no existe. A los periodistas no les queda más que obedecer.

- Por eso, la regla de oro del discurso oficial es presentarse promoviendo el sistema de valores y creencias que la sociedad tiene como positivos: democracia, solidaridad, patriotismo, servicio

instalada, que ha sido creada por el propio discurso del Poder.

Ramón Reig (2004: 146) señala, además:

"El Poder debe hacer posible que se exprese de vez en cuando una minoría que le sea hostil para dar la sensación de tolerancia, de libertad de expresión y de pluralismo. De esta forma, el discurso del Poder es más efectivo. Eso sí, el discurso del Poder tiene el reto de la medida, esto es, hasta dónde debe llagar esa tolerancia para que no lo afecte negativamente. Aunque el hecho encierre dificultad para el discurso oficial, éste ha sido el gran hallazgo del llamado discurso democrático de la economía de mercado, frente a los discursos autoritarios de las dictaduras de mercado fascistas o nazis y, por supuesto, frente a las dictaduras totalitarias comunistas.

En el caso de que ese contra-discurso empiece a ser demasiado efectivo entre la población, el discurso oficial debe reaccionar radicalmente en su contra, pero sin convertirlo en víctima de nada, no debe advertirse que el discurso oficial es en realidad un discurso único y dogmático revestido con piel de cordero; reaccionar con contundencia puede convertir al otro en héroe y víctima y eso no es positivo para mantener vivo y efectivo el discurso oficial. Así, lo que debe hacer es ignorar, silenciar, relativizar, al tiempo que se oponen al contra-discurso nuevos elementos oficiales y otros elementos para-oficiales que traten de anular el contra-discurso. Aquí entran en juego ideas aparentemente progresistas, e incluso revolucionarias en apariencia, que pueden estar relacionadas con la socialdemocracia o con algunas organizaciones no gubernamentales que, en realidad, están subvencionadas por el propio Poder".

Otra de las fortalezas del discurso oficial vehiculizado por los cada vez más monopólicos medios de comunicación, es su capacidad de agenda. En la sociedad y la opinión pública se discuten los temas que van instalando y desinstalando los medios de comunicación, de acuerdo a los vaivenes de los intereses de los sectores dominantes. La pregunta es: ¿qué es lo que conviene que hable la gente? Esto tanto en el terreno internacional

como en el nacional. En las grandes agencias de noticias se preparan los temas que se convertirán en *noticia*.

De esta forma, es *noticia* lo que aparece en los medios, quedando en la invisibilidad y oscuridad más absoluta un montón de temas generalmente más importantes para la humanidad que los que reflejan los medios en los diarios, revistas, noticieros radiales y televisivos, en la Web, etc. Por ejemplo, es noticia durante toda una tarde y en todos los medios del planeta un chico norteamericano que le hizo una broma a sus padres haciéndoles creer que se había colgado de un globo atmosférico, mientras siguen hundidos en el silencio los miles de niños que diariamente mueren de hambre en África y en América latina. Es noticia por una semana un terremoto como el de Haití, en el que murieron 350.000 personas porque la comunidad internacional jamás se interesó por ayudarlos a mejorar las condiciones del país. Pero ya a la segunda semana, la agenda colocó otro tema y Haití volvió a sumergirse, como sucedió, en el olvido.

También vale la pena estudiar otra estrategia del discurso del Poder: la descontextualización, que lleva a suprimir el fundamental tema de las causas. Se trata de trabajar a partir de visiones "fragmentarias" de la realidad, de aniquilar el pensamiento holístico, la capacidad de tener una visión totalizadora y dialéctica de la realidad. Podemos volver a usar aquí el ejemplo de Haití. Todo se centró en el terremoto. Los medios se adentraron en la idea de la *catástrofe por causas naturales*, y evitaron toda mención a las paupérrimas condiciones infraestructurales y sociales en las que se encontraba el país, cuyas causas están claramente identificadas en la "liberalización de la agricultura" de la década de los 80 del siglo pasado, promovida por la política de los Estados Unidos para América latina y su aliado el Banco Mundial.

Los que nos desempeñamos en la educación deberíamos ser muy cuidadosos con este tema, ya que todo lo que el discurso oficial pone en los medios está *descontextualizado* y *destotalizado*. Fijémonos un tema como el de la llamada *inseguridad* ciudadana. Jamás los medios a nivel general, salvo, por supuesto,

muy puntuales excepciones de entrevistas a personalidades críticas o contestatarias, se refieren a las *causas* de la inseguridad, sino, por el contrario, se focalizan en sus *efectos* y, especialmente, en sus efectos en las clases medias y altas, porque no se considera inseguridad, por ejemplo, la falta de trabajo y de vivienda, el hambre, la exposición a las enfermedades de la gente que vive en situaciones deplorables de falta de higiene, exposiciones a medioambientes contaminados, entre otros.

Los medios sólo muestran efectos, y cuanto más truculentos y aterradores sean, mejor. Poseerán mayor impacto, más audiencia y distraerán de modo más efectivo a la gente. Este es el negocio de los medios: ser doblemente funcionales, a su negocio como empresa y al discurso del Poder. Por eso, no debemos olvidar las causas, porque jamás los medios nos estimularán para preguntarnos por ellas.

Tampoco debemos olvidar que los contenidos programáticos que dictamos en el sistema educativo son parte de este *discurso oficial*, ya que tampoco nos estimulan a nosotros educadores y educadoras y, fundamentalmente, a los alumnos, a preguntarnos por las causas de los fenómenos, por los porqué, por las *razones de ser* de las cosas. Ya veremos en los próximos capítulos, cómo en los contenidos educativos tradicionales aparecen estas estrategias discursivas del Poder: la descontextualización, la destotalización y la eliminación de la pregunta por las causas.

El discurso del poder a través de los monopolios mediáticos, también sabe que es importante cambiar el significado de los conceptos. Por ejemplo: denominar libertad económica a la falta de regulación por parte del Estado, *libertad de expresión* a las arbitrariedades del discurso manejado por los medios de comunicación privados, guerra a la aniquilación de reducidos sectores insurgentes y población civil por parte de un ejército con un poder absoluto:

"Estados Unidos, como país en solitario, no ha ganado ni una

sola guerra en el siglo XX. En las guerras mundiales intervino decisivamente, pero en el seno de una coalición; en Corea la victoria no fue absoluta; en Vietnam salió derrotado. A partir de aquí se acabaron las guerras. El conflicto de Irak de 1991 fue un arrasar –coaligado- para no vencer; el de Serbia en 1999 fue un bombardeo –de la OTAN- contra una nación que tenía un dirigente políticamente incorrecto, que dificultaba la implantación del Mercado en esa zona. Claro que había que argumentar algo: genocidio. Hubo exterminio de kosovares por parte del régimen de Milosevic, pero no fue ésta la razón esencial de la intervención de la OTAN. El conflicto de Afganistán de 2001 ha sido otro bombardeo contra un país sin ejército. Es una burla a la rigurosidad de la inteligencia llamar guerra a estas acciones (Irak, Serbia, Afganistán), como lo es llamar al conflicto palestino guerra entre Israel y Palestina" (Reig, 2004: 162).

Sobre este último punto Edward W. Said (2001) señala:

"Uno de los tópicos y clichés de los medios es representar la lucha en Palestina como una gran guerra entre dos frentes. Pero sólo hay un frente: Israel. Israel es un Estado, tiene todos los elementos esenciales de un Estado. Soberanía, gobierno, y también el monopolio del poder. Los palestinos no son la otra parte en esta lucha porque no hay igualdad. No se trata de palestinos contra israelíes, eso no tiene ningún significado. Se trata de un Estado que oprime a un pueblo, y de un pueblo sin Estado. Es difícil tenerlo en cuenta porque la representación hace sugerir que hay dos partes iguales. Sólo es una parte la que monopoliza el poder".

Frente a este arsenal de estrategias de persuasión, manipulaciónde las conciencias y moldeo de las personalidades del monopolio mediático, a nosotros, simples educadores y educadoras, sólo nos queda, por ahora, la lucha diaria de reconstruir críticamente la realidad. Asumirla con decisión y alegría es fundamental,no sólo para seguir intelectualmente vivos y socialmente comprometidos, sino también para ayudar a que nuestros alumnos también puedan lograrlo.

La simplificación de los mensajes

La simplificación de los mensajes es una de las premisas del éxito para los monopolios mediáticos. La famosa conductora de "Los almuerzos de Mirtha Legrand", un programa que convoca a diferentes figuras del ambiente (artistas, escritores, intelectuales, funcionarios políticos, profesionales, etc.), recuerdo que en una oportunidad señaló: "cada vez que tratamos temas que dan que pensar, es decir, de cierta complejidad, se nos cae el rating".

"Estimo que el mensaje informativo sin complicaciones ni dificultades explícitas es el más adecuado para seres humanos apacibles e incautos (ingenuos). La finalidad de dicho mensaje es mantener en esos receptores su condición de incautos o incluso volverlos a tomarlos por mentecatos, que significa, según el DRAE (Diccionario de la Real Academia Española), de escaso juicio o entendimiento[36]*.*

Cuando este hecho se observa en el mensaje informativo en general, y en el periodístico en particular, se detecta una maniobra de simplificación. La obligación entonces de toda mente crítica y universitaria es reaccionar contra el fenómeno, lo cual significa utilizar un basamento cognitivo teórico y empírico. Nuestra cotidianeidad se complica, pero nuestro conocimiento se amplía puesto que todo análisis lleva consigo la complejidad, la solución de unos problemas y, al mismo tiempo, la apertura de nuevos interrogantes" (Reig, 2004: 242).

Es necesario ampliar y aclarar un poco lo que señala Reig, porque ser universitario no es condición necesaria para tener capacidad crítica. Si así fuera, los educadores y educadoras sin estudios universitarios estarían imposibilitados para analizar y pensar

[36] Para nosotros el concepto más adecuado sería el de "pelotudos", que debería ser incorporado por el Diccionario de la Real Académica Española, ya que es una palabra usada por todo nuestro pueblo y, como decía el Negro Fontanarrosa, tiene una carga semántica irremplazable.

críticamente. Es más, la capacidad para analizar y pensar críticamente tiene bastante que ver con condiciones naturales y, muchas veces, depende más de la buena lectura del mundo, que de la lectura de la palabra, sin por eso negar la importancia de esta última. Recordemos el pensamiento de Freire respecto de la alfabetización. El pedagogo brasilero le daba más importancia a la "*alfabetización política*" (habilidad para leer el mundo en forma crítica), que a la alfabetización de la lecto-escritura. No hay duda de que en Freire, la alfabetización de la lecto escritura adquiere significado y relevancia en la alfabetización política. Sin esta última, la alfabetización de la lecto-escritura no sería más que un instrumento para la "adaptación" de los alfabetizandos a la realidad, con pocas o prácticamente ninguna posibilidad de ayudarlos a obtener herramientas para transformar el mundo.

El contenido ideológico de los mensajes mediáticos

¿Qué es lo que buscan los medios, hoy ya corporativizados y monopolizados[37]? Mediante estudios sociológicos, psicológicos y económicos y la aplicación de las nuevas tecnologías, lo que los medios persiguen, esencialmente, es:

1. Promover, mantener y legitimar el orden mundial establecido por el neoliberalismo.

2. Promover comportamientos favorables al mantenimiento de la cultura consumista y, por lo tanto, reproductora del sistema.

---

[37] Es importante destacar que los medios de comunicación si bien generalmente están monopolizados por las corporaciones, también pueden ser monopolizados por el Estado en manos de gobiernos autoritarios no democráticos y, lamentablemente, también democráticos. Es evidente que el control de los medios es hoy un recurso imprescindible del poder, del tipo que sea, ya se trate del poder privado o el poder gubernamental a través del control y manejo del Estado.

3. Obtener rentabilidad económica.

Esta actividad de los medios se produce en el contexto de la economía de mercado, que se basa en principios ideológicos muy claros:

- La iniciativa privada
- La libertad de empresa, que no pocas veces se pretende encubrir maliciosamente como libertad de expresión.
- Los monopolios empresariales, que tergiversan las propias leyes del mercado, pero paradojalmente dentro de una misma ideología que los cobija a los dos: el neoliberalismo.
- La premisa típicamente neoliberal: "menos Estado y más Mercado"

Por su parte, Reig (2004:253) señala:

"La utilización de los resortes emotivos hasta llegar a la simplificación del discurso es también una herramienta ideológica por cuanto se lleva a cabo a costa de la formación integral del receptor. La Comunicación, en la inmensa mayoría de sus contenidos, renuncia así a un fin de responsabilidad social relacionado con el desarrollo cognitivo, apostando, sobre todo por la espectacularidad y lo simple. Esto contribuye a que una sociedad esté menos formada y tenga menos conocimiento y, por tanto, sea más manejable. En el fondo es una dinámica ideológica implícita en la mercantil".

Es así como la información se trasmite, básicamente:

- Sin contextualización y sin interconexión. Siempre son hechos aislados y nunca aparecen las causas de fondo. Asimismo, los hechos y fenómenos no se relacionan con un marco estructural socio-económico-político-cultural, ni con un devenir histórico, premisas imprescindibles para su adecuado conocimiento.

- En forma sensacionalista y dramatizante, con la calculada idea de impactar en los resortes emocionales más bajos de las personas, esto es, a través de la estimulación del morbo. Por eso existe una preminencia de malas noticias. Venden mucho más las malas noticias que las buenas. Hay que anunciar y solazarse con catástrofes, asesinatos, robos, violaciones, accidentes y cuanta cosa mala ocurre en las sociedades y en el mundo, repitiéndolas hasta el hartazgo, con excepción, por supuesto, del hambre y la miseria, que matan silenciosamente a millones de personas (niños, mujeres, hombres) todos los días en el mundo y que no venden porque las sociedades y la gente ya son indiferentes.

"El dominio en Comunicación se asienta sobre el sentir, no sobre el pensar, puesto que al pensar apenas se le deja espacio, y el que se le permite parece, según los indicios, configurado de antemano. Las nuevas tecnologías proyectan numerosas y fantásticas imágenes por segundo sobre el cerebro humano, de tal manera que el cerebro no pueda temporalmente descodificar, asimilar y asumir tales imágenes a niveles de conciencia pensante. Es entonces la zona emotiva de la mente-cerebro la que actúa. La dominación social es así muy sólida" (Reig, 2004: 254).

La tendencia informacional es clara:

- Noticieros radiales y televisivos basados en un conjunto de noticias truculentas que se repiten hasta el hartazgo. Preminencia de lo visual por sobre lo hablado o escrito.

- Video-clips: imágenes y sonidos entrecortados que sólo impactan en lo visual-emocional, ya que no es posible componerlos argumentalmente, es decir, con un sentido y una lógica.

- Video-juegos: que producen una adicción perniciosa al entretenimiento envasado y promueven el aislamiento de las personas. Las relaciones humanas cara a cara tienden a perderse.

- La Red Internet, extraordinaria herramienta tecnológica, con una potencialidad educativa enorme, pero que manejada por el mercado tiende a convertirse en una herramienta alienante.

- Películas y series de televisión en las que se privilegian los efectos especiales –cada vez más desarrollados-, por sobre las tramas argumentales. De esta manera se cae en la estandarización de los guiones y tienden a desaparecer los argumentos de elaboración realmente artística.

- Una televisión cada día más banal y estúpida manejada por el rating, que ya se mide en minutos y hasta en segundos.

- Publicidad y más publicidad – cada vez más calculada y sofisticada- para vender cualquier cosa, desde un jabón, a un candidato político, que una vez en el poder traicionará todo lo prometido en la campaña.

Estoy seguro de que a más de un lector le parecerán tremendistas estas valoraciones, pero reflexione con tranquilidad, mastique las ideas y después sea sincero consigo mismo para aceptar la triste realidad del mundo en que vivimos. Y lo peor de todo, es que no nos estamos dando cuenta de estos condicionamientos.

El mayor problema del colonizado es no ser consciente de que los es. Por eso, no luchará por liberarse hasta no darse cuenta de que está siendo privado de su libertad. Por lo tanto, lo principal será la toma de conciencia.

Tener y ser

Una de las estrategias clave de la economía de mercado es la siembra de ilusiones, de espejismos alienantes. Hace un minuto que me llegó al celular un mensaje personalizado en el que me decían que hoy era el día para hacerme millonario. Claro, debía responder un mensaje que me costaría tres pesos más IVA. Es cómico, pero ni siquiera pude contestarles con un desplante, por no decir otra cosa menos académica, porque también me hubiera costado tres pesos más IVA. Las ilusiones que se venden son las de ser millonario, de ser como

los de "arriba". Lo cierto es que la clase dominada quiere ser como la dominante. Este es un tema que, como hemos visto y ampliaremos más adelante, estudió con gran autoridad Herbert Marcuse, realizando importantes aportes. Desde otro ángulo, Erich Fromm también trabajó esta cuestión. Nos habló del *tener* y del *ser*. De la preminencia, en nuestras sociedades, del *tener* sobre el *ser*. De aquí, la doctrina del tener sobre el ser. En una economía de mercado globalizada, que promueve con gran efectividad la rueda del consumo y que, por lo tanto, convierte a todo el mundo en consumidores, las personas son por lo que tienen. Por eso, el tener pasa a ser el centro y la esencia de la identidad. Cuanto más tengo, más soy. Cuanto menos tengo, menos soy. De esta forma nos convertimos en las piezas que hacen funcionar y mantienen el sistema[38].

Rodolfo Ramudo Pernas (2002: 98), redondea muy bien estas ideas que estamos exponiendo:

"Al proceso de globalización económica, corre paralelo otro tipo de globalización, la globalización de la conducta (o colonialismo ideológico). El resultado de esto, es un hombre uniformizado[39], el hombre estético-fetichista. Un hombre pre-diseñado por los grandes poderes económicos de las multinacionales y de los Estados. Un hombre que se diferencia de los demás en el tipo de fetiches que posee y en la pose estética que adopta. Un hombre que, para ser, necesita tener, y si no tiene se siente vacío".

---

[38] Adam Curle habla de la "Identidad de pertenencia", una imagen fabricada por las personas con un conglomerado de rangos, posiciones, amigos, influyentes, puestos y títulos honoríficos, et., etc. Todo esto constituye una especie de fortaleza, dice Curle, donde las personas se retiran en sus momentos de duda. Si yo soy todo esto, se dice la persona, con toda seguridad que tengo que ser inteligente, valiente, maduro, magnánimo, etc. (Curle, A, 1977: 21).

[39] Herbert Marcuse desarrolla con gran riqueza crítica este concepto en su libro: "El hombre unidimensional". Ver: MARCUSE, H., (1972) El hombre unidimensional. Barcelona: Editorial Seix Barral.

Por su parte, Muniz Sodré (1998: 52), dice:

"Es posible observar que las exigencias de la economía de mercado imponen progresivamente un código cultural asimilador de todas las actividades humanas, apoyado por una compleja red de tecnologías de producción y consumo de masas, donde los medios masivos de comunicación desempeñan un papel destacado. Frente al código y a la red, se debilita o se retrae la individualidad del sujeto, bajo las apariencias narcisistas de que aumenta su autonomía, debido al mayor poder de elección de objetos de consumo".

Herbert Marcuse sintetiza estas ideas de forma magistral:

"La cuestión no es como pueda el individuo satisfacer sus necesidades sin dañar a los demás, sino más bien como pueda satisfacer sus necesidades sin dañarse a sí mismo, es decir, sin reproducir a través de sus propias aspiraciones y satisfacciones su dependencia de un aparato explotador que, satisfaciendo sus necesidades, perpetúa su esclavitud" (Marcuse, H., 1969: 11).

Reflexiones sobre las consecuencias de la manipulación mediática

Lo primero en lo que debemos detenernos a pensar los educadores y educadoras progresistas es en que, si nosotros no somos críticos, esto es, no somos capaces de construir y reconstruir críticamente la realidad en nuestra cotidianeidad, tampoco podremos ayudar a que lo realicen nuestros alumnos. Por eso, aprender a desentrañar la realidad oscurecida por el discurso del poder, vehiculizado por el monopolio mediático, es una exigencia ineludible para la docencia progresista.

A partir de aquí se derivan un conjunto de otras reflexiones para educadores y educadoras, que deberán enfocarse en lo siguiente:

• La idea de que para luchar contra los condicionamientos es necesario, en primer lugar, darse cuenta de ellos.

• Una vez obtenida la conciencia de nuestros condicionamientos y después de darnos cuenta de que estamos condicionados, pero no determinados (la determinación es fatalista, ya que no puede ser revertida, mientras que los condicionamientos, una vez conocidos pueden ser removidos), es preciso acometer la tarea ineludible de reconstruir críticamente la realidad en nuestro cotidiano.

• Para ello, los educadores y educadoras deberemos ejercitar permanentemente el pensamiento y la lectura crítica, optimizando nuestra competencia para conocer la realidad, desocultando el discurso oficial del poder.

• La profunda relación de la información y la comunicación con el poder. Ninguna información propagada a través de los medios es neutra, sino que siempre es el resultado de una interpretación sostenida y fundada en determinados intereses. Nos cabe a los educadores y educadoras desentrañarse ese trasfondo. Lo que no debemos hacer es aceptarla y/o asumirla como veraz sin un buen examen crítico.

• La capacidad del discurso del poder para manejar la información y la comunicación. Esto nos debe llevar a profundizar nuestro examen crítico. Esto nos exige conocer cómo procede estratégicamente el discurso del poder.

Recomendaciones para la lectura crítica de la realidad

1. No olvidarnos de que los mensajes mediáticos están condicionados ideológicamente. Esta es una recomendación fuerte, ya que existe en nosotros la tendencia natural a confiar y a creer. Por eso, cada vez que estemos frente a un mensaje mediático deberemos poner a funcionar la sospecha.

2. No quedar prisioneros de la agenda mediática, de los temas que instalan y desinstalan los medios de acuerdo a los intereses que los manejan y condicionan. Como educadores y educadoras progresistas tenemos que saber que existen una gran cantidad de temas no tratados por los medios y que, sin embargo, tienen una enorme relevancia humana y social. También deberemos enseñarles todo esto a nuestros alumnos.

3. Estar atento a las descontextualizaciones y destotalizaciones de los hechos y fenómenos tratados por los medios. Como educadores y educadoras progresistas debemos saber que el verdadero conocimiento se alcanza en el momento de las relaciones, esto es, en la síntesis. Por eso, cuando descontextualizamos y destotalizamos destruimos esa posibilidad. Los medios han matado y siguen matando la posibilidad de la síntesis, esto es, de conocer realmente los hechos y fenómenos de nuestra realidad. Para conocerlos deberemos, ineludiblemente, realizar un esfuerzo de comprensión crítica.

4. No perder el hábito de la lectura, ya que la invasión de los medios audiovisuales es enorme. El aporte de la lectura es irremplazable, ya que los libros los elegimos nosotros (aunque también estén sometidos al marketing), mientras que los productos mediáticos se nos imponen sin que lo podamos decidir. Eso de que con el control remoto tenemos la posibilidad de elegir es muy relativo, demasiado mentiroso. Aun disponiendo de canales de cable, las posibilidades de elección se encuentran en una gama de opciones establecida por los dueños de los medios.

5. Es importante el aporte de las nuevas tecnologías a la educación. No obstante, no deberemos considerarlas una panacea para la solución de todos los problemas, es decir, considerarlas fines en sí mismos, ya que son sólo instrumentos. Los docentes seguimos siendo un pilar fundamental, absolutamente irremplazable, de la educación.

La revisión crítica de la globalización neoliberal y sus herra-

mientas mediáticas de legitimación nos señalan que existe una pedagogía del neoliberalismo. ¿Por qué lo decimos? Sencillamente porque el poder formativo de los medios es formidable, esto es, la capacidad para promover hábitos, actitudes y conductas consumistas y favorables al mantenimiento del modelo es impresionante. No hay duda de que existe una pedagogía neoliberal.

La pedagogía del neoliberalismo

Es indudable que quienes tienen el poder material en una sociedad disponen, a la vez, de las condiciones para imponerse ideológica y espiritualmente en ella[40]. Esta última idea es fundamental para entender la extraordinaria gravitación social y cultural de la ideología neoliberal en nuestra época.

Y esta ideología neoliberal, en tanto pensamiento hegemónico, se expresa, como decía acertadamente Gramsci, en una fuerte acción pedagogía. Esta pedagogía neoliberal se funda en una filosofía deshumanizadora, que entiende a los hombres y mujeres como seres para otra cosa, como objetos (consumidores, clientes, recursos humanos). Y en tanto ideología, tiene la firme intención de convencernos de las bondades de aceptar ese papel. Contrariamente, la perspectiva humanista –aunque hoy sólo esté en las utopías y movimientos por un mundo mejor- se basa en una idea totalmente distinta: los hombres y mujeres son básicamente seres en sí mismos, de ahí su dignidad de personas. Pero esto no quiere decir que las personas no puedan y deban también cumplir el rol de instrumentos. Mi peluquero es un ser en sí mismo, pero cuando me corta el pelo cumple una función instrumental.

---

[40] Es cierto que algunas de las ideas de Marx quedaron prisioneras de su época, pero que "el pensamiento dominante es el de las clases dominantes", tal como lo señala en la Ideología Alemana (Marx, K y Engels, F, 1971: 50), es una verdad inapelable, que ha resistido inalterable el paso del tiempo y el cambio de las coyunturas.

Pero la filosofía neoliberal invierte el principio humanista, ya que prioriza la razón instrumental por sobre la trascendente[41].

Las consecuencias de la promoción y aplicación de esta pedagogía en las sociedades y en el mundo son realmente negativas, tanto para la gente como para el planeta. No es necesario pasarles revista ni analizarlas aquí: crecimiento ciego, pobreza, hambre, indigencia, desnutrición y mortalidad y trabajo infantiles, narcotráfico, trata de personas, rebrote de enfermedades ya superadas, sociedades insolidarias, guerras y comercio de armas, destrucción del hábitat, desequilibrio medioambiental, agotamiento de los recursos no renovables, etc. Hemos creado un mundo feo, malvado e injusto. Digo "hemos creado" porque, en distintos grado, todos somos responsables. Sin embargo, no se trata de ser apocalípticos, sino solamente realistas. Hacer foco en lo malo para transformarlo, lo cual no quiere decir que no seamos optimistas y esperanzados respecto del cambio. Si no lo fuéramos, no esta-ríamos escribiendo esto. Nuestra crítica no es escéptica, sino propositiva.

---

[41] La razón instrumental es un concepto que se explica en el marco de una lógica adaptativo-funcionalista, en la cual las personas adquieren valor como instrumentos útiles y funcionales (recursos humanos, capital humano), en un mundo que se concibe como dado e indiscutible, es decir, cuyas estructuras y relaciones sociales, económicas, políticas y culturales no son cuestionadas ni cuestionables. Es esta una razón inmanente, ya que se encuadra en valores que no van más allá de las necesidades de poder y dominio de quienes manejan el mundo. Contrariamente, la razón trascendente es un concepto que se enmarca en valores humano-sociales fundamentales y que, por lo tanto, trascienden las lógicas del poder y la dominación. Su fundamento se asienta, principalmente, en la idea de que los individuos son básicamente fines en sí mismos y, por eso, adquieren su dignidad de personas. Desde esta dignidad irreductible e insoslayable se cuestiona todo intento de opresión, explotación, manipulación y toda aquella acción que los considere exclusivamente instrumentos de un mundo dado y, por lo tanto, no cuestionable en sus estructuras y relaciones sociales, económicas, políticas y culturales.

En esta filosofía se funda la pedagogía del neoliberalismo. Cuando una filosofía no sólo se declama, sino que se aplica, como ocurre con la neoliberal, se convierte en pedagogía porque, sin duda, adquiere un tremendo poder formador de las personas, conciencias y espíritus. Analicemos en forma sintética esta pedagogía:

• Fomenta y promueve el individualismo, por lo tanto debilita toda orientación hacia las conductas verdaderamente solidarias[42].

• Entiende y convierte a las personas en objetos, es decir, las cosifica. Los hombres y mujeres son básicamente recursos, capital humano y seres que consumen. El papel de sujeto que nos corresponde como personas no existe para esta pedagogía.

• Entiende y convierte a las personas en receptores pasivos de información, descartando su función crítica y de emisores.

• Es fatalista, ya que mata toda posibilidad de imaginar un futuro distinto al predeterminado en el modelo neoliberal. Elimina la posibilidad de que las personas construyan una conciencia histórica y entiendan el mundo como algo que está siendo y no como algo que ya es y que, por lo tanto, no puede ser cambiado.

---

[42] La filantropía y la caridad de las corporaciones, los organismos multilaterales, los ricos y los que están en una buena posición económica no debería confundirnos. En general, salvo raras excepciones, se trata de un pseudosolidaridad, porque aparecen sólo cuando lo hacen las catástrofes. Nadie de los que hoy se muestran sensibles y solidarios -ya se trate de países, corporaciones multinacionales, organismos multilaterales, artistas consagrados, etc.- con las víctimas del terremoto de Haití, aparecieron o dijeron algo cuando se implantó en la isla la política de "liberalización de la agricultura" (1981), promovida por los EE.UU. y el Banco Mundial, que destruyó económicamente el país, hundiendo en la miseria a más del ochenta por ciento de sus habitantes. En ese momento no se alzó ninguna voz solidaria. Quien quiera obtener más datos de este desastre –causado por humanos y no por la naturaleza-, no tiene más que ir a un buscador en la Web y poner: "Liberalización de la agricultura en Haití". En pocos minutos se enterará de cómo el país que más declama hoy su solidaridad con Haití, la hundió en la miseria en 1981 con un premeditado plan que impulsó la "liberalización de los aranceles de importación de los productos agrícolas".

• Funciona como un anestésico. Insensibiliza socialmente a las personas, y neutraliza y duerme sus conciencias.

• Su filosofía de un mundo que se construye independientemente de las personas, que sólo pueden adaptarse a él, promueve la naturalización de los fenómenos sociales[43]. La pobreza es un fenómeno natural, como la lluvia o las tormentas. Forma parte de nuestro paisaje y debemos aprender a convivir con ellos. De esta forma, ha naturalizado un fenómeno social que es escandaloso: la miseria en la abundancia.

• Promueve y genera conductas casi exclusivamente consumistas que, por lo tanto, inhiben otro tipo de comportamientos; por ejemplo, los vinculados con la construcción de ciudadanos.

El poder formador –sería mejor decir de-formador- de esta pedagogía es extraordinariamente fantástico, ya que tiene detrás de sí a los sectores que dominan financiera, económica y políticamente el mundo. Esta pedagogía, entonces, promueve y forma distintos tipos de hombres y mujeres, todos disminuidos en su ser:

☐ Que valoran más el tener que el ser.

☐ Que valoran más las conductas consumistas que las ciudadanas;

☐ Que piensan y razonan en forma a-crítica;

☐ Egoístas, fuertemente individualistas e insensibles a la injusticia social y a la necesidad de cambiar el mundo;

☐ Excluidos del campo laboral;

☐ Pobres e indigentes resignados y sin ningún horizonte de cambio en sus vidas;

---

[43] De la misma forma se naturalizan las instituciones escolares y la educación que allí se imparte. En primer lugar, identificando erróneamente educación y escuela. Es evidente que el de educación es un concepto mucho más amplio y rico que el de escuela.

☐ Resentidos contra el sistema y, que, por lo tanto, no aceptan sus normas y reglas, sino que las violan y atentan contra ellas.

Llama la atención, de esta pedagogía, su poder para generar conductas egoístas e individualistas en las personas, una especie de *sálvese quien pueda*. Cada persona se cierra en su círculo familiar y aprende a solucionar sus problemas sin la más mínima preocupación por el conjunto social. Esto no debe sorprendernos, ya que la filosofía utilitarista del liberalismo forma parte de los fundamentos ideológicos de este sistema. Esta pedagogía anula el pensamiento crítico, promueve el egoísmo y el individualismo y, lo que es peor, nos anestesia afectivamente, nos insensibiliza frente a los innumerables dramas sociales que nos rodean.

Pero lo más notable de esta pedagogía es su tremenda eficacia. No hay duda de que es mucho más eficaz que la pedagogía de la escuela tradicional. Cuando hablamos de eficacia nos referimos a su poder formador (o de-formador). Dispone de infinitos recursos para imponerse, y los lleva adelante a través de un modelo de comunicación de altísimo poder motivador e incentivador en las personas. Sabe llegar y estimular los peores instintos de los seres humanos: el egoísmo, el afán y la ambición de poder, el deseo de tener por sobre el de ser, el individualismo extremo, el egocentrismo, la competitividad salvaje. Y convierte estos instintos en valores y creencias que le abren la puerta a la manipulación más furibunda que podamos imaginar. Es eficaz con los niños, los adolescentes, los adultos y las personas de la tercera edad.

Si es verdad, como lo es, que sólo aprendemos lo que sentimos y tiene verdadero significado para nosotros, la clave estará en incentivar y tocar ese punto en las personas. Creando y promoviendo un mundo de valores y creencias básicamente consumista estará dado el paso fundamental. Si es más importante tener que ser, entonces, seremos sensibles a todas las propuestas orientadas al tener y desestimaremos las orientadas al ser. Aprenderemos a tener más y desvalorizamos todo aprendizaje o esfuerzo orientados a ser más.

El principal instrumento para la promoción de esta pedagogía que, más que conocimientos genera actitudes y conductas, son los medios de comunicación masivos. El objetivo de los medios, y de ahí los de la pedagogía que estamos revisando, es convertir a las personas en objetos, en instrumentos, en consumidores. Las personas deben generar rédito económico para alimentar la rueda insaciable del modelo. Son ellos quienes sostienen un sistema socio-cultural totalmente inmanente, ya que detrás de él no hay nada más que la autoafirmación de un poder que se autojustifica sin fundamentos que lo trasciendan. El sentido y la transcendencia están ausentes.

La propaganda, la publicidad, el entretenimiento y todo lo que sirva para vender en nuestras sociedades, tiene como principal objetivo construir y modelar el tipo de conciencias y de personas útiles para mantener el sistema. Por eso, decimos que la ética del mercado es una ética de la manipulación y el control. Consecuentemente, la pedagogía del mercado será una pedagogía de la manipulación y el control. Manipular y controlar a las personas es la clave para el mantenimiento y perpetuación del sistema. Para lograrlo es preciso neutralizar y desactivar el pensamiento libre, el pensamiento crítico. En una palabra, es preciso anular el pensamiento. Podríamos decir, entonces, que la pedagogía de la filosofía neoliberal es a-crítica, porque promueve y genera seres carentes de capacidad crítica y de sensibilidad social, incapaces de construir y reconstruir críticamente el mundo. Por eso, toda aquella propuesta que estimule el pensamiento libre y la criticidad nadará, en este mundo, inevitablemente contra la corriente.

Esta pedagogía es completa. Posee un modelo de sociedad y de hombre, un marco de valores y de creencias, una teoría del conocimiento, unos determinados contenidos, una metodología de enseñanza-aprendizaje y de técnicas para evaluar los aprendizajes.

Pero no se desarrolla en instituciones, sino que su escenario son las sociedades del mundo entero y su alumnado toda la población[44].

Su modelo de sociedad: el consumismo; su modelo de hombre: el económico; su marco de valores: el hombre como un ser útil, es decir, como un ser para otra cosa, el egoísmo, el individualismo, la competitividad por sobre la solidaridad, el *tener más* por sobre el *ser más*; su teoría del conocimiento: el proceso estímulo-respuesta; sus contenidos: todos los temas convertidos en discurso de mercado; su metodología de enseñanza-aprendizaje: la comunicación mediática, que trasmite mensajes de alto poder motivador e incentivador, capaces de modificar con gran eficacia las actitudes y conductas de las personas; técnicas para evaluar los aprendizajes: el rating para medir las audiencias, los análisis del comportamiento de los consumidores, la encuestas y cálculos de ventas. Es muy fácil evaluar el modelado de las actitudes y conductas de las personas, sólo basta estudiar su comportamiento, y existen muchas maneras de hacerlo.

Los sectores del poder financiero, económico y político disponen del poder material necesario y de usinas de pensamiento (*Think Tank*) capaces de nutrir y sostener los proyectos, objetivos y contenidos de los medios. Por su parte, los medios tienen un doble objetivo. Por un lado, sirven a los intereses de los sectores de poder y, por el otro, se sirven a sí mismos como empresas que buscan el mayor rédito económico explotando al máximo su rubro específico, el de informar, entretener y publicitar. Y todo esto lo realizan en el marco de la lógica de mercado, cuya esencia es la maximización de las ganancias, para lo cual deben convertir en consumidores a las personas.

---

[44] Estos son los que denominamos "canales informales" de la educación, los que, evidentemente, tienen un enorme papel formador (o de-formador, según la óptica desde donde se lo mire).

Recordemos que los recursos para promover, mantener y efectivizar esta pedagogía son infinitos, sencillamente porque se trata del sistema de más alto nivel productivo de la historia.

Que esta pedagogía tiene un poder formador (o, mejor, deformador) infinitamente superior al de la escuela, ¿quién lo puede dudar? En verdad, ¡qué pocas son las posibilidades de la escuela actual para promover el pensamiento crítico, sobre todo, frente al poder omnímodo de actualización cultural y pedagógica de los medios! Sin duda, esta es una de las razones de su crisis. Pero ¿qué sabemos los docentes del poder del sistema para moldear a las personas. En lo que sigue intentamos profundizar la respuesta a esta inquietante pregunta.

¿Qué sabemos los educadores y educadoras sobre la capacidad del sistema para moldear a las personas?

El sistema como fuente de la dominación y sus instrumentos, los medios de comunicación masivos

Ya hemos hablado de la democracia amenazada, y del poder hegemónico y pedagógico de los medios, y ahora conviene que lo hagamos de un aspecto esencial del modelo socio-económico -político en el que vivimos: su extraordinaria capacidad de manipular, no sólo las conciencias, sino de moldear las personalidades. En su libro el Hombre Unidimensional, Herbert Marcuse[45] lo explica con claridad y crudeza:

[45] Pensemos que esto Marcuse lo está diciendo en la década de los sesenta del siglo pasado. No nos cabe de que hoy es todavía más cierto y ajustado a la realidad que en ese momento. Es realmente sorprendente su profundidad de análisis y que el futuro se lo haya confirmado como lo está confirmando.

"He analizado en este libro algunas tendencias del capitalismo americano que conducen a una "sociedad cerrada", cerrada porque disciplina e integra todas las dimensiones de la existencia, privada o pública. Dos resultados de esta sociedad son de particular importancia: la asimilación de las fuerzas y de los intereses de oposición en un sistema diferente al que se oponían en las etapas anteriores del capitalismo, y la administración y la movilización metódicas de los instintos humanos, lo que los hace así socialmente manejables y utilizables como elementos explosivos y "anti-sociales" del inconsciente. El poder de lo negativo, ampliamente incontrolado en los estados anteriores de desarrollo de la sociedad, es dominado y se convierte en un factor de cohesión y de afirmación. Los individuos y las clases reproducen la represión sufrida mejor que en ninguna época anterior, pues el proceso de integración tiene lugar, en lo esencial, sin un terror abierto; la democracia consolida la dominación más firmemente que el absolutismo, y la libertad administrada y la represión instintiva llegan a ser las fuentes renovadas sin cesar de la productividad. (Marcuse, H., 1972: 7).

Como vemos, Marcuse va más allá de los supuestos de los analistas de la sociedad mediática, los que se centran en el accionar de los medios de comunicación masiva. Para Marcuse los medios son un instrumento que potencia la imposición del poder sobre las personas y las sociedades, pero no se constituyen en el centro del problema. Por ejemplo, la pregunta: ¿en qué medida influyen en nosotros los medios de comunicación?, que es planteada como fundamental por la mayoría de los analistas de la comunicación, para Marcuse no tiene sentido, porque el sistema ha logrado tocar y determinar a los individuos a nivel de los instintos, en la estructura libidinal, lo que le quita significado a la pregunta.

Los medios influyen en las personas, porque su conformación instintivo-libidinal está ya preparada para ello. Quienes hacen la pregunta parten del supuesto de que el sustrato instintivo-libidinal de las personas es puro, esto es, no está inclinado per se a desear y a querer tener lo que el sistema les ofrece, lo que

es un error. Y esto les da un margen para poner en duda la capacidad de los medios para influenciar a las personas. Por eso, el análisis no debe centrase –lo cual no quiere decir que no deba realizarse, ya que es importante- en los medios de comunicación, que son un instrumento, sino en el sistema que los utiliza para imponer sus fines. Marcuse valora el papel de los medios en la conformación de las personalidades que el sistema necesita, pero lo hace a nivel de su análisis como instrumento. Hace ya más de cuarenta años Marcuse nos advertía sobre la capacidad de los medios para monopolizar la información:

"Monopolio de la información

Esta situación ha sido posible en gran parte por obra y gracia de los nuevos medios de control accesibles a una sociedad tecnológica, en especial el monopolio de los medios masivos de información y comunicación. Y esta monopolización de informaciones estandarizadas -información nivelada según los intereses del sistema- esta monopolización (y creo que es algo en lo que debemos pensar muy seriamente), esta situación ha bloqueado realmente el proceso democrático. Es decir, ha creado una mayoría que es conservadora y que se perpetúa, en vista del hecho de que los medios de persuasión accesibles a algunos no son ni en el mismo grado ni extensibles a la Izquierda.

No pienso que podamos hablar de democracia genuina cuando toda la Izquierda carece de los fondos, monumentales fondos, requeridos para comprar espacios en televisión y radio, espacios prácticamente monopolizados por los portavoces del Establishment en los medios de información así como en la publicidad y los entretenimientos. En otras palabras, desde el arranque la Izquierda es discriminada y marginada en todo lugar donde se comuniquen informaciones. De este modo, la mayoría, bajo influencia de esta información monopolizada, permanece conservadora, con lo cual se bloquean de manera considerable los medios democráticos para cambiar la opinión pública (…)

La conciencia que pueda percibir tal necesidad es sofocada y todo pensamiento independiente y crítico queda relegado a minorías reducidas". (Marcuse, 1970: 105 -106-107).

Es importante percibir la relación de este tema con la cuestión educativa. Pero preferimos hablar de su valor para los educadores y educadoras al final del capítulo, porque así tendremos más argumentos para valorar su relevancia en la educación.

Como desarrollamos más adelante, los canales informales, principalmente la sociedad mediatizada, es un lugar de gran poder educativo, esto es, niños, adultos y personas de la tercera edad, en una palabra, todo el mundo está expuesto a la acción de los medios de comunicación que, como vemos, sobre la base de la conformación-determinación de la estructura instintivo-libidinal, tienen una gran capacidad para moldear las actitudes y conductas de las personas. Influyen en sus conciencias, en sus gustos, en sus hábitos, en sus comportamientos, incluso, como sostiene Herbert Marcuse, son un importante vehículo para conseguir la parálisis de la crítica en una sociedad sin oposición:

"Nuestros medios de comunicación de masas tienen pocas dificultades para vender los intereses particulares como si fueran los de todos los hombres sensibles. Las necesidades políticas de la sociedad se convierten en necesidades y aspiraciones individuales, su satisfacción promueve los negocios y el bienestar general, y la totalidad parece tener el aspecto mismo de la Razón" (Marcuse, H., 1972:19). (…) "El aparato productivo, y los bienes y servicios que produce, venden o imponen el sistema social como un todo. Los medios de transporte y comunicación de masas, los bienes de vivienda, alimentación y vestuario, el irresistible rendimiento de la industria de las diversiones y de la información, llevan consigo hábitos y actitudes prescritas, ciertas reacciones emocionales e intelectuales que vinculan de forma más o menos agradable los consumidores a los productores y, a través de éstos, a la totalidad. Los productos adoctrinan y manipulan; promueven una falsa conciencia inmune a su falsedad. Y, en la medida en que estos

productos útiles son asequibles a más individuos, a más clases sociales, el adoctrinamiento que llevan a cabo deja de ser publicidad; se convierten en modo de vida. Es un buen modo de vida –mucho mejor que antes-, y en cuanto tal se opone al cambio cualitativo. Así surge el modelo de pensamiento y conducta unidimensional en el que las ideas, aspiraciones y objetivos, que trascienden por su contenido el universo establecido del discurso y la acción, son rechazados o reducidos a los términos de este universo". (Marcuse, H., 1972: 42). (…) "Los que hacen las política y sus proveedores de información de masas promueven sistemáticamente el pensamiento unidimensional" (Marcuse, H., 1972: 44). (…) "La sociedad avanzada convierte el progreso científico y técnico en un instrumento de dominación" (Marcuse, H., 1972: 46).

Desde que existen sociedades divididas en clases sociales los sistemas de ordenamiento socio-económico-político basaron su capacidad de dominar en la imposición de su poder sobre las poblaciones, para lo cual, inevitablemente, debieron, de diferentes formas según las situaciones y coyunturas, moldear el pensamiento y la personalidad de la gente. Pero lo que ocurre actualmente –y que Marcuse detectó con gran clarividencia ya en la década de los sesenta del siglo pasado- es que la emergencia de la sociedad informacional y mediática, resultado de la evolución impresionante de una tecnología producida y dirigida desde intereses de poder, está mostrando una potencialidad y capacidad de manipulación y moldeo de las personas nunca imaginada en otras épocas.

Es tan grande esta capacidad que ya es posible vislumbrar el aniquilamiento del pensamiento independiente, de un pensar y obrar críticos, capaces de negar lo establecido y manejarse con otros parámetros, objetivos y finalidades. Esto es lo que trataremos de mostrar brevemente a continuación, analizándolo desde la óptica de la politicidad de la educación y de la cultura mediatizada, porque este es el tema que nos ocupa.

Nuestro supuesto, por lo tanto, será que los medios tienen una gran capacidad de influenciar, manipular y moldear a las peronas,

pero, en el marco de la estructura de poder conformada por el sistema, es decir, entendiéndolos como un instrumento funcional a dicha estructura. En realidad no son los medios, sino el sistema el que conforma, moldea y determina a las personas. No obstante, los medios son instrumentos imprescindibles para lograrlo. Como dice Ramón Reig:

"Toda estructura de Poder precisa de un discurso, de unos mensajes que la consoliden. La misión del Poder es no dejar de serlo. Para ello, el concurso y la complicidad mediáticas son imprescindibles" (Reig, 2004: 125).

Otro supuesto importante es que, como la tecnología es un producto del sistema y la desigualdad es el dato más dramático de esta época, lo que hay que transformar es la sociedad y no la tecnología. Esto quiere decir que el centro del cambio debe ser el tipo de sociedad que tenemos, como dice Manuel Castell (1999). "No hay que cambiar la tecnología, hay que cambiar la sociedad". ¿Cómo debemos abordar esta tarea? ¿Cómo construir una sociedad diferente, sustantivamente democrática? ¿Qué condiciones deben darse? ¿Cómo hacerlo? ¿De quién o de quiénes depende esta posibilidad?

La democracia no es posible sin una activa y comprometida participación del pueblo

Es imposible pensar a la democracia con un pueblo desempoderado

Después de muchos años de frustraciones, y a partir de las experiencias acumuladas en mi vida, llegué a la conclusión de que la verdadera democracia jamás la alcanzaremos sin una auténtica participación popular. Sin la participación y el compromiso activo de la gente, la democracia no es más que una quimera. Y sé muy bien cuál es la diferencia entre *quimera* y *utopía*. La primera es

un sueño sin sustento, una aspiración vana, vacía. La segunda es un sueño alcanzable, un sueño que mueve a la transformación del mundo. Un sueño sin el cual nuestra vida pierde sentido.

Algún día comprenderemos mejor el tremendo error que significa "delegar" todo nuestro poder a un grupo de personas para que gobiernen en nuestro nombre, en nombre del pueblo, que es el "soberano", tal como se enuncia en nuestra Constitución Nacional y en la mayoría de las constituciones democráticas formales. Si el pueblo no tiene poder –enseguida veremos cómo puede tenerlo- está a merced de sus gobernantes y, seguramente, será traicionado en su buena fe. Un pueblo sin poder, un pueblo desempoderado, es un pueblo que está perdido en la historia. No tiene rumbo, no sabe adónde va. Por eso, hablar de democracia con pueblos desempoderados es un contrasentido.

El empoderamiento liberador

Esta es una propuesta para transformar la educación, que se fundamenta en una visión crítica del poder, que cuestiona la lógica tradicional de la toma del poder político como única instancia posible para la transformación social. Desde distintas perspectivas, existen filósofos, pensadores y politólogos –como enseguida veremos- que cuestionan la visión tradicional en la que se basaron prácticamente todas las revoluciones socio-políticas que se produjeron hasta hoy. Es así como la lógica de la toma del poder político como instancia de humanización y liberación está seriamente cuestionada, pero no sólo por los filósofos, pensadores y politólogos, sino principalmente por los hechos y las experiencias.

Uno de los movimientos en América latina que mejor expresa esta idea es el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), cuyo objetivo explícito y revolucionario es la recuperación de la dignidad que les fuera arrebatada a los pobladores originarios de esa zona de México. Su renuncia a la toma del poder político como

estrategia revolucionaria se basa, precisamente, en esta nueva lógica de construcción de poder. De manera similar el Movimiento Sin Tierra del Brasil (MST) ha adoptado una lógica parecida: resistencia, recuperación de la dignidad arrebatada y, fundamentalmente, lucha por el empoderamiento de las personas y los grupos.

La resistencia y reinvención del poder se manifiesta en toda lucha por la recuperación de la dignidad, y el empoderamiento social y político, como sucede con una infinidad de minorías que lo practican, como por ejemplo, los inmigrantes, los grupos feministas, los homosexuales, ecologistas, desocupados y, en fin, todos aquellos sectores y grupos vulnerables en las sociedades.

Todo aquel grupo o movimiento que luche por reivindicaciones sociales y de derechos, es decir, que tenga claro que el camino de la transformación comienza por la recuperación de la autoestima y la idea de que nadie es más ni menos que nadie en este mundo, está en este camino, en esta lógica de construcción de poder desde abajo, como única estrategia para enfrentar a los poderes verticales que le dieron forma a las sociedades y al planeta a partir de sus objetivos e intereses de dominación.

Paulo Freire ya vislumbró esta posibilidad cuando afirmó la reinvención del poder[46]. También lo han hecho teóricos del hacer como John Holloway, quien viene elaborando un sustancioso análisis crítico del sistema capitalista, sobre la base de una idea maestra, muy prometedora: cambiar el mundo sin tomar el poder. La historia nos demuestra que cambiar el mundo en el sentido de la humanización y la liberación no es posible mediante la toma del poder por un grupo dirigente (ya se trate de una revolución o del acceso democrático por delegación del poder popular por un grupo gobernante), porque esto supone una contracara: el desempoderamiento y la segura manipulación de los dirigidos.

---

[46] Freire, Paulo (1986) Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversando con Antonio Faúndez. Buenos Aires: Editorial La Aurora.

Más allá de los vericuetos y matices de este enfoque, que son muchos y complejos, la idea central es que sin una construcción de un poder distinto a partir de las bases sociales no habrá ninguna posibilidad de transformar el mundo en un sentido auténticamente humanizador y liberador. Por eso, nos parece adecuado hablar de un *empoderamiento liberador* de cada uno de nosotros en tanto ciudadanos, contrariamente a lo que ocurre en el sistema en el que vivimos, que promueve un empoderamiento individualista y egoísta, un "empoderamiento orientado a sostener un sistema basado en la dominación"[47].

Esta idea se sostiene en un fundamento muy sólido que se puede comprobar en los hechos: en este mundo en que vivimos, todos sufrimos de desempoderamiento en relación a los centros de poder que se han creado y reforzado a partir del sistema capitalista, que es la causa última de la deshumanización, opresión y explotación que estamos sufriendo en el mundo.

---

[47] El empoderamiento liberador debemos vincularlo a la necesaria salida del sistema capitalista. Si bien no sabemos todavía cómo vamos a salir de él, estamos convencidos de que no habrá futuro si no lo logramos. En su valioso libro, "Para salvar el planeta, salir del capitalismo", Hervé Kempf, dice: "El mecanismo cultural del consumo suntuario está en el centro de la máquina económica actual y el estado de la psicología colectiva al que llegamos es su combustible. En las últimas tres décadas, el capitalismo logró imponer por completo su modelo individualista de representación y comportamiento y marginar las lógicas colectivas que detenían su avance hasta el momento. La dificultad propia de la generación que creció bajo este imperio es el tener que reinventar solidaridades, mientras que el condicionamiento social le repite sin cesar que el individuo lo es todo. Para salir de la mecánica destructiva del capitalismo es necesario, antes que nada, desmontar los arquetipos culturales y deshacerse del condicionamiento psíquico. El capitalismo busca desviar la atención de un público cada vez más consciente del desastre inminente, haciéndole creer que la tecnología, instancia en cierta medida exterior a la sociedad humana, podría superar el obstáculo (…) El futuro no está en una reactivación basada en la tecnología, sino en una nueva organización de las relaciones sociales. Los desafíos actuales exigen salir de la lógica del beneficios máximo e individual para crear economías cooperativas que apunten al respeto de los seres y del entorno natural" (Kempf, H. 2010: 15-16).

En *Cambiar el mundo sin tomar el poder*, John Holloway señala que el propósito de su libro es fortalecer la negatividad, tomar partido por la mosca atrapada, hacer el grito más estridente. De manera bastante consciente, dice, comenzamos por el sujeto o, al menos, por una subjetividad indefinida, a sabiendas de todos los problemas que esto implica.

Comenzamos desde aquí porque hacerlo desde otro lado es simplemente falso. El desafío consiste en desarrollar una manera de pensar que construya críticamente desde el punto de vista inicial negativo, una manera de comprender que niegue la no-verdad del mundo.

No se trata sólo de ver las cosas desde abajo, o hacia arriba, porque con demasiada frecuencia esto implica la adopción de categorías pre-existentes, una mera inversión de los signos positiva y negativa. No sólo se debe rechazar una perspectiva desde arriba sino también toda la forma de pensar que proviene de y sostiene tal perspectiva. Al tratar de abrirnos un camino a través de la teoría social, que es uno de los hilos que nos atan, tenemos solamente una brújula para guiamos: la fuerza de nuestro propio "¡No!" en toda su bidimensionalidad, el rechazo de lo que es y la proyección de lo que puede ser.

Se trata de una construcción que comienza por el rescate de las subjetividades como clave de una construcción de poder en las bases sociales. Pero no sólo de los sectores subalternos, sino de todos, porque todos –salvo los que prohíben ser, que *son menos* precisamente porque les prohíben ser a los demás, a las mayorías- estamos, de una manera u otra oprimidos. Es cierto que la opresión del que lucha por la mera sobrevivencia es más dura y dramática que la de los que, aun en una situación económica más holgada, estamos siendo sometidos a una manipulación y moldeo concertadamente sistemáticos, que nos quitan cada vez más poder y libertad. Por eso la dominación del sistema es tan eficaz, precisamente, porque es a escala global. Y nos manipula, moldea y oprime, aunque de formas diversas, a todos.

Creemos que el único camino para conseguir sociedades humanizadas y realmente democráticas es *el empoderamiento de la ciudadanía*, del pueblo, el e*mpoderamiento liberador*, que comienza en cada uno de nosotros para extenderse luego al conjunto. Veamos los supuestos en los que se fundamenta esta propuesta.

La fórmula que Montesquieu le aplicaba al sistema político de la naciente democracia liberal, esto es, la división de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial, es aplicable, salvando las diferencias de contextos y de objetivos, al conjunto social, incluido el sistema político. Montesquieu sostenía que "sólo el poder frena al poder", para lo cual tuvo que imaginar un sistema técnico de pesos y contrapesos para que ninguno de los poderes pudiera subsumir a los otros. Pero, claro, este sistema de frenos se daba, en Montesquieu, sólo en el interior del gobierno. El pueblo seguía como siempre, *desempoderado*, porque el poder *constituyente* que el pueblo mediante su delegación en el gobierno lo convierte en "constituido", termina en su *desempoderamiento*, esto es, en la pérdida de la soberanía popular. El pueblo enajena su poder en el gobierno y el Estado político se le aparece así como una potencia extraña que lo termina devorando. Cuando esto sucede, y ya ha sucedido y sigue sucediendo, el único camino que le queda al pueblo es la des-enajenación, esto es, su empoderamiento, es decir, la recuperación del poder cedido, esto es, enajenado.

Los procesos de delegación del poder en los gobiernos, la fórmula de las democracias liberales, así como las revoluciones "liberadoras" en las que un grupo toma el poder en "nombre de", han fracasado y seguirán fracasando, porque lo que se termina imponiendo siempre es la lógica del poder tradicional. Es la lógica del *anhelo faústico*, el poder reclama más poder y lo hace en forma ilimitada. El poder lleva en sus entrañas el miedo a su pérdida. El poder necesita desempoderar. Yo tengo poder si los demás no lo tienen. Si todos tenemos poder, yo no tengo poder. Por eso, quienes tienen el poder deben garantizarse el desempoderamiento de los que no

lo tienen, porque los que no lo tienen son una potencial amenaza, ya que podrían llegar a tenerlo. La lógica es siempre la misma, es la lógica del poder, aunque los sistemas políticos sean diferentes.

Por eso tiene sentido, aunque pensado con una lógica diferente, la idea de que "sólo el poder frena al poder". En la lógica maquiaveliana el poder lo es todo, quien no tiene el poder pierde. La virtud (entendida como competencia) del político, esto es, el saber hacer específico del político está en saber adquirir el poder y saber mantenerse en el poder. Para Maquiavelo esta capacidad es la que define a un buen político. Quien no la tenga es un mal político. Y esta es la lógica que ha predominado hasta aquí y sigue predominando actualmente. Esta lógica es la ruina de la política y, lo que es peor, es la ruina del mundo. Y esto lo decimos, más allá de aquellos que legitiman esta lógica, que son muchos. Son las reglas de la política, dicen, y está bien, esta es la realidad que debemos aceptar. Este es el mundo que "es". Quien no entienda esta lógica es un ingenuo, un verdadero iluso, un tonto. Así es la política y está bien que así sea. De esta forma tenemos que aceptar que de intenciones perversas surjan buenas acciones, beneficiosas para la gente. No importa con qué intención se realicen; lo importante son los resultados.

El político tradicional padece el síndrome del pánico a la pérdida del poder. Por eso, su idea de la política se sustenta en la necesidad de acumular poder y empoderase cada vez más, lo que requiere desempoderar a sus adversarios.

En la lógica tradicional del poder se da un fenómeno de suma cero, el empoderamiento de unos requiere necesariamente el desempoderamiento de otros. A su vez, el gobierno, para mantenerse en el poder, sustenta su dominio en el consenso y la adhesión de un pueblo que debe, para eso, ser necesariamente manipulado ideológicamente, es decir, desempoderado, a los efectos de evitar que se convierta en opositor debido a los inevitables actos de corrupción de los gobiernos.

El empoderamiento liberador rompe con la lógica maquiaveliana del poder porque se sustenta en la lógica de su re-invención, que

parte de la idea de que el empoderamiento a nivel personal y colectivo (ambos niveles de empoderamiento están dialécticamente relacionados) son el principal obstáculo, dique de contención, contestación y oposición al abuso de poder, la corrupción y las políticas de aquellos gobiernos autoritarios y antidemocráticos.

Los políticos formados -y prácticamente todos lo están, ya sean de derecha, centro o izquierda- en la lógica del poder tradicional, están atrapados en sus supuestos:

- La necesidad de obtener y mantenerse en el poder, que los lleva necesariamente a cometer distintos tipos de actos inmorales y de corrupción concreta.

- El miedo a perder el poder, que los impulsa a una carrera de acumulación ilimitada de poder a cualquier costo.

- La lucha por el acrecentamiento continuo del poder propio y de desempoderamiento de sus adversarios, lo que los lleva necesariamente a cometer diferentes actos reñidos con la ética y que violan las leyes establecidas. Aquí se pierde y tergiversa completamente la dimensión de servicio que debe tener la política.

- La imperiosa necesidad de desempoderar de diversas formas al pueblo, ya que un pueblo empoderado no toleraría sus comportamientos. El peligro es que un pueblo empoderado (consciente, crítico, socialmente participativo y políticamente activo) les negaría el consenso y la legitimidad que se requiere para gobernar. Esto explica el fracaso de ambos modelos: 1) Las revoluciones socialistas y liberadoras basadas en la toma del poder político y 2) Las democracias liberales que se sostienen en el voto. Ambos sistemas se rigen por la misma lógica, y ambos sistemas se ven en la necesidad de desempoderar al pueblo, lo que los lleva a un seguro fracaso. En ambos modelos el Estado se separa del pueblo convirtiéndose en una potencia extraña que, lejos de ser dominada y puesta a su servicio por el pueblo, lo termina devorando. El Estado se convierte, así, en un poder enajenado del pueblo y manejado por grupos dominantes cuyos intereses

centrales son conseguir el poder y mantenerse en él como sea.

Las revoluciones supuestamente liberadoras, todas hasta el momento basadas en esta lógica del poder, están condenadas al fracaso, ya que inevitablemente terminan *cristalizándose*. El miedo a perder el poder las lleva a la cristalización y el estancamiento. Estas revoluciones que se instalan para combatir las desigualdades en la distribución de la riqueza y hacer desaparecer las diferencias de clase, terminan estableciendo una nueva asimetría social entre los grupos dirigentes y el grueso de la población. De ahí que estas revoluciones que motorizan el asalto al poder político como única estrategia para cambiar la realidad social, estén prácticamente condenadas de antemano al fracaso.

La solución, aunque las complejidades para llevarla a cabo son también enormes, para una auténtica transformación social, pasa por apostar a una lógica de construcción diferente: la re-invención del poder. Pero esta lógica no será apta para el uso de los políticos profesionales que, como sabemos, se gestaron y siguen gestándose en la lógica tradicional.

La re-invención del poder es la gestación de un poder de abajo hacia arriba, invirtiendo el sentido tradicional, que es de arriba hacia abajo. ¿Cómo es posible poner en juego esta lógica? Comienza inevitablemente, en una primera instancia, con el empoderamiento de la gente a un nivel totalmente personal. Esto requiere un trabajo de autotransformación de cada uno de nosotros. Es necesario asumir nuestra propia transformación a partir de la realización de una opción ético-política que, inevitablemente, implica un fuerte desafío y una continua disposición a la lucha.

Denominaremos a la lógica tradicional del poder, a la lógica maquiaveliana, lógica fáustica, precisamente por su opción por el poder frente a la humanización y democratización de las sociedades y el mundo. Y nos hacemos una pregunta: ¿es la *lógica fáustica* la causa del sistema capitalista, o es el sistema capitalista la causa de la lógica fáustica? Poco importa la respuesta, ya que la consustanciación de ambos es total y absoluta. En la

génesis del sistema capitalista esta la raíz del mal, pero de un mal que es anterior a dicha génesis, un mal que se expresa en la opresión y explotación del hombre por el hombre. Pero el sistema capitalista perfeccionó esta explotación y opresión, llevándolas a niveles cuantitativa y cualitativamente distintos, nunca antes alcanzados en la historia. Karl Marx fue quien desentrañó científicamente y con notable claridad los sutiles mecanismos de explotación que supo poner en juego el sistema y que lo convirtió en lo que es hoy: el modelo de globalización neoliberal que rige en la gran mayoría de las sociedades del mundo.

El sistema capitalista es la madre de los grandes problemas que nos afectan: pobreza, indigencia, desempleo, empleo informal (basura), flujos de inmigración, lavado de dinero, proliferación del tráfico de drogas, de armas, de personas, de niños, de animales, prostitución infantil, y otros tantos. El sistema se basa en la promoción del empoderamiento individual egoísta que, por lo tanto, se funda en una lógica de "suma cero": el poder de pocos depende del no poder de muchos. Si unos ganan es porque otros pierden. Nunca ganamos todos. El empoderamiento de unos requiere del desempoderamiento de muchos, muy a pesar de todas esas mentiras repugnantes del "derrame", esto es, de que la acumulación de riqueza de los ricos se "derramará" hacia los pobres.

El sistema capitalista se basa en el principio del empoderamiento-desempoderamiento. Esto quiere decir que el sistema, para funcionar, necesita *desempoderar* a mucha gente. Un empoderamiento equilibrado haría inviable al modelo. Esta necesidad implica la aplicación de dos modalidades de ejercicio del poder: 1) el poder como coerción, es decir, como aplicación de la fuerza contra toda oposición deliberada de los dominados y 2) el poder como dominación ideológica, es decir, logrando el consenso, esto es, la adhesión y aceptación como legítimo del modelo[48].

---

[48] Esto es, ni más ni menos, que la definición del estado capitalista-liberal, en autores como Max Weber, por ejemplo.

En una palabra, el poderoso, el empoderado, depende del desempoderado, del despojado. Y esto se convierte en una fuente de esperanza en la posibilidad de liberación:

"La comprensión de que el poderoso depende del "despojado de poder" transforma el grito de un grito de furia en un grito de esperanza, en un grito confiado de anti-poder. Esta comprensión nos lleva más allá de una perspectiva meramente democrático-radical, de una lucha sin fin contra el poder, hacia una posición en la que podemos plantear el tema de la vulnerabilidad del capital y el de la posibilidad real de la transformación social. Desde esta perspectiva, entonces, lo que debemos preguntar acerca de cualquier teoría no es cuánto ilumina el presente, sino cuanta luz arroja sobre la vulnerabilidad del dominio. No queremos una teoría de la dominación sino una teoría de la vulnerabilidad de la dominación, de la crisis de la dominación, como una expresión de nuestro (anti) poder" (Holloway, J. 2002: 45).

El sistema los despoja, en primer lugar, de los bienes materiales que les otorgan a hombres y mujeres su poder de independencia y, luego, le quita su conciencia de sí, de clase para sí, mediante una refinada manipulación ideológica que les impide ver la posibilidad de superar su situación de dominados. El creciente industrialismo, el acelerado avance de la tecnología y de los medios de información y comunicación fueron llevando a una nueva situación: *la sociedad de consumo*, que Herbert Marcuse en la década de los sesenta del siglo pasado denominó de diversas formas: "sociedad opulenta", "sociedad carnívora", "sociedad unidimensional".

En *la sociedad de consumo*, a diferencia de las sociedades históricas en las que se imponía la fuerza (la primera de las modalidades de ejercicio del poder), predomina la dominación ideológico-cultural (la segunda modalidad de ejercicio del poder). El desempoderamiento más fuerte se produce, entonces, a nivel de las conciencias, de los hábitos y de las conductas. El hombre se convierte en esclavo de sus necesidades, por supuesto, necesidades "creadas" por el sistema. Como lo explicaba tan bien

Herbert Marcuse, el hombre de la sociedad carnívora está atrapado en su propio deseo, precisamente, el que le fuera creado por el sistema. Y no hay mayor pérdida de la libertad que ésta, no hay mayor desempoderamiento y sometimiento que éste.

Para mantenerse y proyectarse, el sistema necesita desempoderar materialmente e ideológicamente a la población. A unos, los más vulnerables, es decir, los marginados y excluidos de los "beneficios" del sistema, los sin casa, sin trabajo, con trabajos basura, sin seguridad social, sin educación y sin ningún horizonte de ascenso social, a esos, los somete despojándolos de bienes materiales. Se convierten así en presas apetecibles de los peores trabajos y la más cruda opresión, esto es, de las maquilas, de los trabajos basura, del clientelismo político, de la trata de personas, etc.

A los menos vulnerables, a las clases medias, se los desempodera de otra manera. Se trata aquí de un desempoderamiento ideológico-cultural. Mediante la instalación de un estilo de vida consumista, instrumentado por los monopolios mediáticos, se les bloquea su conciencia crítica y se los convierte, al condicionar sus estratos libidinales –el deseo- en los mejores reproductores del sistema. Es así como el sistema es el motor de distintas formas de empoderamiento y desempoderamiento de los diferentes sectores en los que se estructura la sociedad dividida en clases. Vale intentar aquí una primera clasificación:

• Los sectores dirigentes se empoderan fáusticamente, ya que, tanto en lo político como en lo privado, los sectores dominantes, las élites de poder y sus secuaces practican una lógica del poder maquiaveliana, que los lleva a priorizar, ante todo, la obtención y el mantenimiento del poder. Esta lógica es una trampa, porque se retroalimenta en sí misma y se convierte en una búsqueda desenfrenada de poder ilimitado, que acrecienta dramáticamente la brecha de los que más tienen respecto de los que menos tienen. No olvidemos que las grandes diferencias, la regresiva y pésima distribución de la riqueza y la injusticia social, son una caja de pan-

dora que se abre y deja escapar los males más temidos que afectan tanto a los más desposeídos (aunque el costo social es mucho mayor para estos sectores) como a los que más tienen. Nos referimos a la pobreza, la indigencia, el desequilibrio medioambiental, el agotamiento de los recursos naturales no renovables, el tráfico de drogas, de personas, de mujeres, de animales, el desempleo, el trabajo informal, la inseguridad social (tanto la causada por la delincuencia resultando de las pésimas condiciones sociales, como la que se deriva de la pobreza, la indigencia y la falta de recursos). El planeta está en peligro y no precisamente por causa de los que menos tienen, sino al revés, por la responsabilidad de los que promueven y sostienen un sistema que debe ser transformado.

- Los sectores medios, las clases medias, se empoderan funcionalmente y se desempoderan cultural e ideológicamente. Las posibilidades de rebeldía aquí son prácticamente nulas, debido precisamente a la incorporación a nivel libidinal de las actitudes y conductas de los valores del sistema.
- Los sectores subalternos se desempoderan básicamente en lo material y también en lo cultural ideológico, aunque este último desempoderamiento es más difícil de lograr que en las clases medias, ya que la pésima situación económica de estos sectores es un motor para diferentes formas de rebeldía contra todo lo establecido y las leyes que lo sostienen.

No olvidemos que el empoderamiento-desempoderamiento es clave en la lógica del modelo. El empoderamiento de unos tiene como requisito en desempoderamiento de otros. La lógica maquiaveliana, la lógica fáustica, es de suma cero. Y esta es la realidad de un mundo en serio peligro, que se expresa en brechas sociales y asimetrías en la distribución de la riqueza muy desestabilizantes.

Tengamos en claro, entonces, que la capacidad del sistema para desempoderar y empoderar funcionalmente es enorme y contra esto es que tenemos que luchar. ¿Cómo empodera y desempodera

el sistema? Desempodera socialmente y materialmente para dominar a los grandes contingentes que requiere el modelo de explotación, de extracción de la ganancia que hace poderosos a los que comandan y viven del sistema. Empodera funcionalmente a los sectores medios y medios bajos con escasa o nula conciencia de su situación social. Veamos una segunda clasificación interesante:

- Empoderamiento faústico.
- Empoderamiento funcional.
- Desempoderamiento socio-material.
- Desempoderamiento cultural-ideológico.

Veamos uno a uno estos procesos de empoderamiento y desempoderamiento.

El empoderamiento faústico, la voluntad de poderío y la soberanía de la técnica

El empoderamiento de los sectores dominantes es fáustico porque su característica principal es la búsqueda ilimitada de poder ilimitado. La búsqueda insaciable de poder y más poder se impone creando un mundo cuya principal impronta es un darwinismo antisolidario donde sólo sobreviven los más aptos para competir en estos niveles.

La esencia del sistema es un poder inmanente ya que no responde a fines trascendentes, sino que es él mismo quien establece sus propios fines. Martin Heidegger ahonda en esta cuestión con una claridad y agudeza notables. En la conferencia La época de la imagen del mundo, Heidegger nos habla de la "voluntad de poderío" como esencia del obrar humano respecto de la naturaleza y la sociedad. La reflexión de Heidegger nos permite dimensionar cabalmente un hecho dramático de nuestra época: la pérdida de aquellos fines capaces de orientar un desarrollo de la humanidad más acorde con la libertad, la jus-

ticia social, la tolerancia y la solidaridad[49]. Heidegger habla allí de la "soberanía de la técnica". Pero ¿á qué se refiere con este término? Ya hemos comprobado cómo en la actualidad la naturaleza se ha convertido en objeto de producción sujeto a leyes.

Estas leyes son un asunto eminente del pensamiento técnico. Y sabemos que la naturaleza constituye, por otro lado, el campo o terreno fundamental que soporta todo quehacer, toda actividad humana. Si la naturaleza se convierte en objeto del pensamiento técnico, este pensamiento empapará y penetrará de la misma forma toda actividad humana. Este es, precisamente, el sentido del término: "soberanía de la técnica". Es que el pensamiento técnico debe adscribir, para cumplir con su esencia, la eficacia operativa de lo real a la voluntad humana, en cuanto posibilidades de mando propias de esa voluntad. Por eso, la esencia de esta voluntad de transformación, es decir, de esta voluntad de poderío, consiste en un consciente enseñoramiento de las posibilidades del obrar que le están dispuestas y sometidas a su mandato. Volkmann-Schluck explica esta idea con claridad:

"El mandato de la voluntad es la puesta en marcha de lo real en su operar según la condiciones –previamente calculadas- de su eficacia operativa". (Volkmann-Schluck, K. H.,1965: 101-102).

Pero se trata, como hemos señalado, de una voluntad inmanente en cuanto a sus fines, ya que una voluntad que quiere como esencial el *aseguramiento* completo de su poder de mando, no puede admitir ningún tipo de fines previos, primeros o últimos, que pudieran condicionarla o limitarla. **Por lo tanto, esta voluntad de poderío no puede ser entendida a partir de los fines, sino a la inversa: los fines siempre son instituidos en cada caso al servicio del poder de mando de la voluntad.**

---

[49] Aunque, por supuesto, Heidegger no ponga en juego estos conceptos de libertad, justicia social, tolerancia y solidaridad.

Esto quiere decir que esta voluntad no puede ser entendida a partir de los fines,sino al revés, los fines tienen que ser entendidos a partir de ella misma. Porque ¿cuáles pueden ser los verdaderos fines de una ciencia y una tecnología que evolucionan al margen de las reales y verdaderas necesidades de crecimiento humano? ¿Cuál es el papel de la ciencia y de la tecnología en un mundo donde el hambre, la miseria, la exclusión, la frustración y el desequilibrio ambiental se reparten por doquier? ¿No habría que pensar y desarrollar una ciencia y una tecnología que nos permita superar estos tremendos obstáculos para una verdadera evolución de la humanidad? Sin duda, estamos encadenados a una evolución de la tecnología completamente ciega.

La reflexión de Heidegger nos permite penetrar en la comprensión profunda de la esencia de esta "voluntad de poderío". Porque, ¿qué es lo que quiere esta "voluntad de poderío" que se ha enseñoreado de la naturaleza a través del dominio de la ciencia y la tecnología? Lo que la voluntad quiere no es tanto alcanzar fines sustanciales y trascendentes para el desarrollo y la evolución armónicas de la naturaleza y el hombre, sino poner en marcha lo real en su obrar a través de sus propios fines inmanentes.

Por eso, los fines son, por supuesto, siempre establecidos de antemano, instituidos por la voluntad. No obstante, siempre poseen una duración relativa, ya que la voluntad se reserva el derecho de sustituirlos en cualquier momento por otros nuevos y diferentes siempre al servicio de su soberanía de mando. Lo único esencial aquí es dominar y gobernar la eficacia operativa de lo real, de ahí que los fines sean siempre instituidos dentro del campo de juego de la soberanía de la voluntad. Por lo tanto, se trata de fines puramente inherentes que van y vienen de acuerdo a los deseos de una "voluntad de poderío", cuyo principal objetivo es simplemente imponer su mandato por sobre cualquier otro tipo de consideración.

La soberanía de la voluntad, que explica la soberanía de la técnica, también se expresa en la manipulación en el ámbito de lo social y político. La voluntad de poderío no tiene como objeto sólo a la

naturaleza, sino también el obrar práctico de los hombres, es decir, a la sociedad humana. Este designio está escrito en la idea, que ya hemos señalado, respecto de la necesidad que tiene la voluntad, de ser quien ordena la eficacia operativa de todo lo real. Y el todo de la realidad, como sabemos, se compone de naturaleza y cultura.

Por eso, un mundo dominado y moldeado por grandes cosmovisiones ideológicas (*Weltanschauungen*) es uno de los hechos más radicales de nuestra época[50]. En primer lugar, estas cosmovisiones expresan la conversión de la filosofía en ideología, ya que, en efecto, son encubrimientos de lo que acontece y es real. Pero, ¿en qué radica este hecho? Sin duda, en aquello que ellas mismas son. ¿Y qué son, pues? Son, ni más ni menos, que condiciones impuestas por la voluntad para el aseguramiento de su poder de mando. De esta manera, el fundamento último del comportamiento encubierto y encubridor de las cosmovisiones tendría que radicar en aquello mismo en que se basan, es decir, en la voluntad entendida como querer de dominio y disposición sobre el obrar práctico. Porque pertenece a la esencia de esta voluntad el hecho de que sea ella misma la que se encubra por sí misma y ante sí misma.

Nos preguntamos ¿por qué es el autoencubrimiento una necesidad fundamental para la voluntad? Es esencial a la voluntad, como vimos, el imperio y dominio sobre la eficacia operativa de lo real. Por eso, lo que la voluntad quiere no es que se alcancen fines previamente establecidos, sino que es ella misma, la propia voluntad, la que ordena la eficacia práctica y operativa de lo real. No obstante, *el querer* siempre es querer de algo, por lo que es consustancial al querer la representación mental de determinados fines. Si bien esta representación de fines sustanciales es necesaria, la clave no está en ellos, ya que la voluntad también impera sobre el establecimiento de los fines, de manera

[50] Aunque hoy sólo quede una cosmovisión: la triunfante ideología de legitimación del neoliberalismo globalizador.

tal que en todo momento ha de estar asegurada la posibilidad de un cambio o mutación en la representación mental de los fines.

Lo que importa saber es que la soberanía esencial de la voluntad elimina en el fondo a los fines en cuanto tales fines, y es, en sí, la expansión de la carencia de fines, de la total indecisión respecto de los mismos. Por lo tanto, la implantación de esta carencia de fines dentro del mundo constituye una condición elemental de su soberanía.

No hace falta ser muy imaginativos para ilustrar con ejemplos esta reflexión. Basta preguntarnos: ¿cuáles son las metas y el sentido del neoliberalismo, en cuanto proyecto político rector de la mayoría de las sociedades actuales en el mundo? ¿Cuáles son los objetivos que empujan la evolución de la ciencia y la tecnología en nuestra época? ¿Hacia dónde se dirige el proceso globalizador conducido por el gobierno mundial (G7, G20, las principales agencias multilaterales, FMI, BM, BIB, etc., al servicio de las potencias hegemónicas y el sistema económico-financiero especulador)? ¿Hacia dónde se dirige el crecimiento? ¿Hacia dónde crecemos? ¿Qué significa hablar del crecimiento de la economía? ¿Cómo es posible hablar de crecimiento económico con cada vez más pobres e indigentes? ¿Cuáles son los costos medioambientales y de sostenibilidad del planeta de crecimiento económico y la evolución tecnológica? ¿A dónde nos conduce este crecimiento ciego inmediatista que no repara en ningún tipo de consecuencias futuras?

Lo que se percibe con claridad es que la soberanía de la voluntad se acrecienta más y más a partir de la conquista técnico-científica de lo real. Pero, ¿para qué se acrecienta? ¿A partir de dónde ha de ser entendido este acrecentarse? El *desde dónde* de la comprensibilidad de algo recibe el nombre de sentido; ¿cuál es, entonces, el sentido de este incesante incremento del poderío de la voluntad? Sin duda, esto es algo que permanece enigmático y encubierto. No hay duda de que el incesante incremento de poder de la voluntad hace surgir una creciente falta de sentido. Sin embargo, esta ausencia de sentido no puede evitar la necesidad de la representación de fines, ya que la voluntad sólo puede querer cuando

tiene determinados fines. **La carencia de fines que surge con su soberanía y a través de ella, amenaza al mismo tiempo su propio querer. Por esta razón, la voluntad debe forzosamente mantener oculta esa falta de metas y de fines que surge y se acrecienta a través de ella, ya que, si quedase en descubierto en algún momento, debilitaría peligrosamente su querer, más aún, lo destruiría.**

Pero ¿cómo debemos entender este ocultamiento? En principio, este ocultamiento de la falta de objetivos es algo voluntario, pero no es la ocultación de tal o cual cosa ante esto o aquello, ni tampoco ante la mayoría, de manera tal que algunos pocos pudieran estar informados del asunto, por ejemplo, los funcionarios de los sectores del poder dominante, sino que lo que se lleva a cabo es una ocultación pura y simple, una ocultación de lo que realmente sucede. Esta ocultación es tan esencial como inconcebible; inunda como una turbia niebla todos los campos de la vida moderna, de manera tal que todos nos vemos dominados por la terrible y oscura sensación de no poder penetrar jamás con exactitud en la realidad de lo que sucede.

Este sentimiento despierta, como es natural, una constante angustia que nos acompaña inseparablemente en todos los ámbitos de la vida actual. Pero quizás existe otra sensación aún más terrible: la de no poder penetrar el muro que encubre y oculta la realidad. Nos referimos a la sensación de que detrás de él no hay nada. Dicho de una manera aún más cruda, la sensación de que lo que se mantiene oculto y secreto no es sino la nada de la carencia absoluta de fines y la falta misma de sentido. Nos asalta un sentimiento kafkiano, ya que de las narraciones de Kafka brota incesantemente la sensación de no poder escrudiñar lo que hay detrás, mezclada con la sospecha, todavía más pavorosa, de que detrás no hay absolutamente nada, de que la Nada se encubre a sí misma ante sí misma, mediante una componenda incomprensible. No hay duda de que las personas sensibles y espirituales que vivimos este momento de la humanidad estamos prisioneras de

esta angustia existencial que inevitablemente nos sobreviene a partir de la falta de sentido. Porque ¿cuál puede ser el sentido de tanta miseria, hambre y exclusión que tenemos hoy en las sociedades postergadas del planeta, que por cierto no son una minoría? ¿Cuál puede ser el sentido de que continentes enteros, como África, estén hundidos en la postración y el olvido, así como otras regiones del planeta, como Asia y América latina, permanezcan desvastadas por la pobreza, el hambre y la frustración social de un elevado porcentaje de su población? ¿Cuál puede ser el sentido de la devastación ecológica del planeta?

Pero la voluntad, sin embargo, se representa a sí misma, y se quiere a sí misma en el querer consciente del hombre en cuanto sujeto de la voluntad. Y es precisamente ante el hombre que, precisamente, ha de quedar encubierta está carencia absoluta de sentido y de fines. Justamente, son estos encubrimientos y ocultaciones los que dan origen a las cosmovisiones ideológicas encubridoras[51].

Con esta reflexión hemos puesto al descubierto el fundamento, el origen y la necesidad de las cosmovisiones ideológicas. Ya podemos decir lo que son. Estamos, entonces, en condiciones de procurarnos un poco más de conocimiento acerca de ellas. Podemos entender a las cosmovisiones, entonces, como grandes construcciones ideológicas y, por lo tanto, justificadoras de determinadas situaciones y circunstancias de poder. Pero es necesario comprender que la voluntad de poderío encarnada en los grupos y sectores dominantes en el planeta, no sólo se impone e impera sobre la naturaleza, sino también sobre los grandes grupos humanos.

Dijimos que la voluntad implanta su esencia en el saber consciente del hombre. Por esa razón los hombres se agrupan para constituir determinadas constelaciones y configuraciones de la

[51] Siendo hoy el neoliberalismo la única cosmovisión activamente existente, porque la socialista sabemos que desapareció en la década de los noventa del siglo pasado.

voluntad, que se expresan de las más variadas formas: pueblos, naciones, clases, organismos multilaterales, Estados y diferentes grupos de poder de carácter económico, social, político y confesional. Todas estas formaciones se entrelazan e interconectan de diversas formas en el marco de una permanente tensión. Conciertan alianzas estratégicas y tácticas de mayor o menor duración, y se enfrentan entre sí, siempre de acuerdo a los momentos y las circunstancias. Por eso podemos decir que la soberanía de la voluntad se encauza en el mundo según la lucha de la voluntad contra la voluntad.

Lo que está claro es que estas constelaciones o polos de poder necesitan en su lucha de las cosmovisiones ideológicas, mediante las cuales los grandes grupos humanos, reunidos en cada caso concreto para conformar una configuración de voluntad, adquieren una idea o imagen concreta del mundo y de los hombres. Sin esta necesaria representación no se moverían. Precisamente, la firme creencia en la verdad de estas cosmovisiones del mundo, es lo que los une en la lucha, ya sea como meros acompañantes dadores de consenso o como militantes.

En la conferencia de Heidegger sobre *La época de la imagen del mundo*, estas imágenes del mundo y del hombre no surgen de la pregunta relativa a lo que el Ente sea; por el contrario, las respectivas imágenes del mundo y del hombre, han de poseer tal carácter, que las aspiraciones, ansias y anhelos de poder de cada grupo humano aparecen como las únicas verdaderas, ciertas y justas, ya que siempre son vistas desde una concepción holística de la realidad.

Las cosmovisiones ideológicas tienen que suministrar las fundamentaciones justificadoras de las pretensiones de poder de una constelación o configuración sobre las demás, así como también sobre los demás hombres. En estas grandes construcciones ideológicas el mundo tiene que ser arreglado y amañado de tal forma, que aquello que es querido en última instancia, esto es, el poder, debe aparecer como el bien común que ha de ser deseado

por todos. Esta la gran manipulación consumada por estas grandes construcciones ideológicas. Así explica este fenómeno Volmann-Schluck:

"Las Weltanshauungen son siempre, por ello algo ulterior, aunque precedan en el tiempo a las acciones de la voluntad. Están gobernadas por la voluntad, y son, por ello, en todos los aspectos posibles, incapaces de crear. Lo que hacen es recoger aquí y allá, según la necesidad de cada caso, las piezas integrantes con la que es compuesta después la imagen del mundo adecuada a los deseos de la voluntad" (Volkmann-Schluck, K. H.,1965: 112).

Esto queda patentizado con enorme y meridiana claridad en los "relatos justificadores y encubridores" que continuamente se ve obligada a realizar la potencia que pretende hegemonizar el planeta: Estado Unidos de América.

Como podemos ver aquí, esta necesidad de ocultación y justificación es lo que explica también la urgencia del sistema por desempoderar ideológicamente a la población.

En síntesis, el empoderamiento fáustico es la encarnación del poderío de la voluntad en los personeros y ejecutores de su designio de poder absoluto e inmanente.

El empoderamiento funcional

Este empoderamiento es el producto del accionar de las cosmovisiones ideológicas, que hoy, caídos los socialismos reales, están encarnadas en el pensamiento único que el neoliberalismo ha instalado y desparramado en todo el planeta. Es la conversión e incorporación de la mayor cantidad de personas, grupos de personas e instituciones a la sociedad de *consumo*. Es el empoderamiento de las personas en el *tener* en detrimento del *ser*. Con esto el sistema se asegura la aniquilación de todo resabio de contestación y oposición, ya que los hábitos y las

conductas de las personas refuerzan completamente y son totalmente funcionales a los intereses reproductores del modelo.

Y aquí debemos ser crudamente realistas y autocríticos. Todos, en menor o mayor medida, estamos atrapados en este empoderamiento funcional. Su superación, como veremos, es, sin duda, uno de los mayores desafíos que se nos presentan en esta época.

Nos hacen sentir que somos más porque tenemos más. Caemos así en un falso empoderamiento. Luchamos y dejamos lo mejor de nosotros mismos sólo para sentirnos diferentes a través de nuestras efímeras posesiones. De esta manera caemos en la peor de las trampas del sistema. Nos convertimos en reproductores de un modelo de vida que tiende a la autodestrucción de nosotros mismos y el planeta que nos cobija.

Como veremos, sólo el logro de una clara y sólida conciencia política del problema es lo que nos permitirá comenzar a superar esta dictadura del *tener* sobre el *ser*.

El desempoderamiento socio-material

La voluntad de poderío encarnada en los personeros y ejecutores del sistema se expresa, como vimos, en dos modalidades de su ejercicio: 1) el poder como coacción e imposición material concreta, en la forma de la conquista y el despojo y 2) el poder como instancia de manipulación ideológica conquistadora de las conciencias y las voluntades. Esto explica la necesidad del desempoderamiento social y material de los menos competitivos o preparados para competir. Estos son la fuerza de obra bruta que necesita el sistema para reproducirse y perpetuarse. Se trata de la energía que requiere el modelo para moverse. En la antigüedad fueron los esclavos, luego los siervos de la tierra, más tarde los asalariados y hoy el conjunto funcional de personas (obreros, trabajadores y empleados de los más diversos tipos) en todo el mundo que permite y garantiza el funcionamiento del sistema. Recordemos que

si el poder está distribuido entre todos, nadie tiene poder. El poder se detenta y afirma sólo cuando hay un grupo que lo tiene a expensas del desempoderamiento de los otros. Esta es la lógica del poder del sistema. Esta es la lógica de la "voluntad de poderío".

Como la historia lo señala y el presente lo revela, el desempoderamiento socio-material se logra mediante la fuerza y se legitima a través del ocultamiento y la justificación ideológicas. Primero te conquisto y te despojo, y luego busco justificarlo para lograr tu aceptación. La funcionalidad de la ideología es aquí fundamental, ya que con ella obtengo un gran beneficio: anulo la posibilidad de la contestación y la oposición, neutralizando así toda amenaza de rebeldía frente al despojo inhumano, cínico y descarado.

Con el tiempo, la ideología logra enmascarar totalmente el despojo, instalando un mundo donde las mayorías aceptan la situación de explotación y opresión como algo "natural". No obstante, siempre quedan grupos y minorías que se rebelan y que, por el momento, son controladas por el sistema. Lamentablemente, hasta ahora son más los que aceptan que los que se rebelan. Pero los rebeldes tienen su medicina: la violencia pura y cruda, que se justifica y legitima frente a las mayorías sometidas al discurso legitimador, mediante la creación de una imagen perversa y negativa de aquellos a los que se les aplica. De esta forma, la violencia queda justificada y hasta es apoyada por el conjunto de los dominados por la ideología.

Esto nos señala la importancia que posee hoy el monopolio mediático, que ha construido una realidad a nivel global que oculta con gran eficacia la *voluntad de poderío* en que se sostiene el sistema que, como dijimos, carece de fines trascendentes, orientados al logro de un mundo mejor, más humano y solidario.

El desempoderamiento cultural-ideológico

Este desempoderamiento se promueve y ejecuta a nivel general, esto es, en orden a las personas, las sociedades y el mundo como

un todo. Se trata de la instalación y promoción de la cosmovisión ideológica del neoliberalismo, como expresión doctrinaria en la época actual del sistema capitalista, su fundamento estructural.

Hoy por hoy esta tarea ideológica es esencial para el modelo. Con el advenimiento de las nuevas tecnologías, la difusión a nivel global de los medios de información y comunicación, y su concentración y corporativización, la información manipulada se convirtió en el principal argumento ideológico el sistema. El sistema instaló una realidad ficticia a la medida de sus intereses de dominio global. Para esto tuvo que cometer, como bien señala el filósofo José Pablo Feimann, el crimen perfecto con la auténtica realidad, la tuvo que asesinar.

Este desempoderamiento se ha producido a nivel global y afecta, aunque con diferente impacto, a los sectores más vulnerables de las sociedades y a los sectores medios bajos, medios y altos. Es cierto que la cosmovisión del sistema (el neoliberalismo) tiene menos poder de convencimiento y aceptación en los sectores desempoderados social y materialmente (los sectores subalternos) debido, precisamente, a sus carencias objetivas. Quienes no tienen nada, tampoco tienen mucho que perder y su propia situación objetiva es un poderoso incentivo para contestar, oponerse y rebelarse, aunque esto, por diversas razones, muchas veces no se produzca.

En lo que hace a los sectores medios bajos, medios medios y medios altos son, por cierto, mucho más vulnerables al desempoderamiento cultural-ideológico. El falso empoderamiento que promueve el sistema los convierte en la población más funcional para la reproducción, mantenimiento y proyección del modelo. Sin ser conscientes de ello, estos sectores son fuertemente desempoderados en lo cultural-ideológico. Creen ser libres, creen vivir un mundo de libertades, cuando su libertad de elegir y optar por un mundo mejor ha sido aniquilada en su raíz, ha sido destruida en su base libidinal, ya que son llevados a desear aquellos que los esclaviza. Son esclavos de su propio deseo.

También vale decir que el empoderamiento funcional afecta a los sectores más vulnerables, promoviendo una rebeldía contra el sistema que se traduce en actos de "delincuencia". Es el sistema quien la produce y la estimula. Frente al despojo de los bienes sociales y materiales no todo el mundo reacciona de la misma manera. Existen por lo menos tres reacciones básicas:

1. El sometimiento resignado y la naturalización de la situación. Resultado casi ideal para el sistema.

2. La rebeldía contra las reglas de juego del sistema en la forma de actos delictivos de diferente tipo, que también son funcionales al sistema, aunque tengan un impacto y un costo diferente sobre el mismo. La inseguridad respecto de la propiedad, los bienes y las personas es el precio que debe pagar el sistema con este tipo de rebeldía. Asimismo, esta rebeldía también tiene otros problemas, no se dirige sólo contra el sistema, sino que también lo hace sobre personas y sectores que lo padecen, es decir, contra iguales, es la lucha de pobres contra pobres.

3. La rebeldía socio-política, que lleva a la contestación, oposición y, a veces, hasta la organización de actos revolucionarios y revoluciones. Es la más peligrosa y dolorosa para el sistema, ya que lo ataca en su punto más débil, porque se opone y es inmune al desempoderamiento cultural-ideológico.

El empoderamiento liberador como instrumento clave para romper la lógica de la voluntad de poderío

La lógica del poder del sistema, es decir, la voluntad de poderío y sus cosmovisiones ideológicas justificadoras y legitimadoras, impiden el logro de una sociedad humanizada y sustantivamente democrática. Por eso, sostenemos que la conquista del poder político en el marco de esta lógica, ya sea a través de las democracias liberales o de revoluciones socialistas supuestamente liberadoras, no lleva a la verdadera liberación, a auténticas sociedades

humanizadas y sustantivamente democráticas. Sin un empoderamiento liberador, que no debe ser asumido sólo por los sectores vulnerables (desempoderados socio-materiales), sino también por los sectores medios bajos, medios medios e, incluso, los medios altos (todos desempoderados en lo cultural-ideológico), el establecimiento de un mundo verdaderamente humano, sustantivamente democrático y realmente solidario, será imposible.

El empoderamiento liberador se encuadra en una lógica diferente del poder. Nosotros no hablamos de *antipoder*, como lo hace John Holloway, sino de un *equilibrio de poderes* que se basa en la ruptura de la lógica empoderamiento-desempoderamiento del sistema capitalista. Mientras el sistema se basa en la lógica del empoderamiento-desempoderamieto (una suma cero en la que el poder conquistado se logra a expensas del poder arrebatado) el empoderamiento liberador se basa en una lógica de empoderamiento-empoderamiento.

El poder se consigue a partir de una suma cuantitativa y cualitativa de poderes. Mi poder personal, mi empoderamiento, se fortalece con el poder de los demás. Mi empoderamiento se sostiene en el empoderamiento de los demás, en el empoderamiento colectivo. Y ya lo hemos señalado: si todos estamos empoderados, nadie tiene el poder, ya que los poderes se equilibran. **Por eso, en la medida en que nos empoderamos disminuimos el poder del sistema. Nuestro empoderamiento es inversamente proporcional al poder del sistema.** Cuanto más nos empoderemos, menos poder tendrá el sistema y mayor será el equilibrio de poderes. Es así como se rompe la lógica de la *voluntad de poderío*: con el equilibrio de poderes basado en una lucha continua cuyo objetivo es el logro de un empoderamiento liberador. **Sin un proceso de empoderamiento liberador será imposible conseguir cambiar el mundo.**

¿Qué supone y requiere el empoderamiento liberador? Por empezar no se conseguirá sin lucha. El desafío es grande porque los obstáculos, dificultades y oposiciones son muy importantes.

Recordemos que este empoderamiento, aunque parezca muy taxativa la afirmación, es el único camino que existe para cambiar el mundo. Aquí está su gran valor, aunque conseguirlo es, por cierto, una empresa extraordinariamente difícil.

Se trata de una lucha que inevitablemente siempre tiene que comenzar en lo personal y luego debe extenderse a lo colectivo. Pero sin una transformación personal debemos decirle adiós al cambio de la realidad.

Si yo me transformo, transformo el mundo

Como lo señalamos, hay una instancia personal que es esencial. Por supuesto, no se trata de una posición individualista, por lo que no debemos confundir *personal* con *individual*. El comienzo, como no podría ser de otra manera, es inevitablemente a partir de un compromiso a nivel personal. ¿Con qué y con quién nos comprometemos? Nuestro compromiso es con el cambio de la realidad, con la humanización y democratización de las sociedades y del mundo. Este compromiso nos exige una participación activa, responsabilidad, coherencia y competencia para asumir las contradicciones y los desafíos. Es el resultado de una opción ético-política incondicional por una sociedad y un mundo mejores, sin opresión, sin explotación, con justicia social, por un mundo en donde sea posible amar, como decía Paulo Freire. Pero si el compromiso no es sincero y auténtico nada podrá comenzar. Por eso, si no hay transformaciones personales no habrá posibilidad alguna de vislumbrar cambios.

Ya hemos señalado que nada se conseguirá sin lucha, por eso deberemos pelear y la primera de estas peleas es con nosotros mismos. Aquí existen varias condiciones. La primera es estar inclinados al cambio, predispuestos a él. La segunda es que ponga-mos en negro sobre blanco nuestra posición política; es decir, que obtengamos claridad política. Debemos hacer nuestra

elección, nuestra opción. La tercera condición es la búsqueda de coherencia, la intención permanente de disminuir la distancia entre lo que decimos y lo que realmente hacemos.

¿Cómo es posible, en tanto ciudadanos, hablar de injusticia social y de mala distribución de la riqueza y, luego, mostrar prejuicios de clase y/o de raza? ¿Cómo es posible, en tanto docentes, desarrollar un discurso progresista y luego proceder autoritariamente y tratar mal a nuestros alumnos? ¿Cómo es posible hablar de criticidad y tomar un examen sin permitirles a nuestros alumnos disponer de los materiales con los cuales trabajan habitualmente? Debemos trabajar para que se nos develen estas contradicciones. Por eso, la primera pelea debe ser con nosotros mismos. Este es el comienzo del cambio.

No obstante, existen una serie de deformaciones del pensamiento progresista y del accionar ideológico de los sectores infantilizados de la izquierda, que nos han impedido valorar la importancia de los cambios personales y las innovaciones y transformaciones a pequeña escala (micro). Quienes piensan en cambios personales son *individualistas* o *liberales*, quienes lo hacen en cambios parciales son *reformistas*, quienes no son capaces de imaginar la revolución son *conservadores* o *reaccionarios*. Quienes no proponen una *alternativa* de cambio *están perdidos en la historia*. Nada más equivocado que esta forma de pensar la realidad. El semiólogo y escritor Umberto Eco, dice, por ejemplo, que *"(…) negar que una suma de pequeños hechos, debidos a la iniciativa humana, pueden modificar la naturaleza de un sistema, significa negar la misma posibilidad de alternativas revolucionarias, que se manifiestan sólo en un momento dado a consecuencia de la presión de hechos infinitesimales, cuya agrupación (incluso puramente cuantitativa) estalla en una modificación cualitativa.*

Se apoya a menudo sobre equívocos semejantes la idea de que, proponer intervenciones modificadoras parciales en un campo cultural, equivale a aquella postura que en política es el reformismo, opuesto a la postura revolucionaria. No se calcula ante todo

que, si reformismo significa creer en la eficacia de las modificaciones parciales, con exclusión de alternativas radicales y violentas, ninguna postura revolucionaria ha excluido nunca la serie de intervenciones parciales que tienden a crear las condiciones para alternativas radicales, y que se mueven a lo largo de la línea directiva de una hipótesis más amplia" (Eco, U., 1968: 60-61).

Un gran transformador social como Gandhi, que tenía una especial comprensión del socialismo, sostenía que no debemos decir que no tenemos necesidad de dar ningún paso hasta que todos se hayan convertido al socialismo. Sin cambiar nuestra vida podemos ir por ahí haciendo discursos, formando partidos y apoderándonos de la presa –como los halcones- cuando se atraviesa en nuestro camino. Eso no es socialismo. Mientras más lo tratemos como presa de la que podemos apoderarnos, más se alejará de nosotros. El socialismo comienza con el primer converso. Si hay uno, se pueden agregar ceros al uno y el primer cero formará el diez y cada agregado valdrá diez veces el número anterior. No obstante, si el que comienza es cero, o en otras palabras, si nadie se atreve a empezar, la multiplicidad de ceros producirá igualmente un valor de cero. El tiempo y el papel empleados en escribir ceros serán tan sólo pura pérdida. (Gandhi, 1977: 28).

No me cabe duda de que es más fácil declamar y proclamar la revolución y las alternativas de cambio, que transformar concretamente nuestras actitudes y conductas personales.

¿En qué consiste el empoderamiento liberador?

Las preguntas clave aquí son: ¿qué es lo que nos empodera? ¿Cómo nos empoderarnos? Partimos del principal supuesto del *empoderamiento liberador*: "Si yo me empodero se empoderan los demás. Si los demás se empoderan, yo me empodero". Aquí ocurre lo contrario de lo que pasa en el sistema, donde el empoderamiento de los pocos se realiza siempre a expensas del desem-

poderamiento de los muchos, donde la suma siempre da cero.

Lo que, en primer lugar, nos empodera, es nuestro ser autónomo, nuestra competencia como personas auténtica y realmente autónomas. Cuanto menos autónomos somos, cuanto más dependientes somos, menos poder tenemos, más desempoderados estamos. Y aquí no hay que dejar de ver que la sociedad capitalista, la sociedad de consumo, tiene como uno de sus objetivos clave la reducción de nuestra autonomía. De nuestra autonomía de pensamiento y de nuestra autonomía de acción. Recordemos la extraordinaria reflexión de Hebert Marcuse respecto del impresionante poder de condicionamiento del deseo que posee el sistema. No es sólo la manipulación de las conciencias, sino el condicionamiento de los resortes libidinales de las personas, de sus centros de deseo, en donde, precisamente, se generan sus valores culturales y sus comportamientos sociales. Esta es una primera gran tarea para conseguir nuestro empoderamiento.

Se trata de luchar contra nuestro desempoderamiento cultural-ideológico y a favor del empoderamiento basado en hacernos dueños de nuestros pensamientos y deseos. Hablar de *desempoderamiento* equivale a hablar de *enajenación y referirnos a empoderamiento es señalar la des-enajenación*. Esta tarea es enorme, ya que representa un extraordinario desafío. Pero la primera conquista es la de nosotros mismos. Debemos tener muy claro este punto. Y el camino está lleno de obstáculos, dificultades, contradicciones, incoherencias.

Cualquiera que sea propietario en este sistema ya está en una contradicción, porque el sentido de la propiedad y la identidad de pertenencia son puntales del modelo. Cualquiera que se desempeñe como docente en una escuela pública ya está en una contradicción, porque la escuela es histórica y culturalmente reproductora de los intereses de los que dominan. En suma, el hecho de vivir y jugar con las reglas del sistema ya es una contradicción. Pero como las contradicciones son inevitables las deberemos asumir. ¿Cómo lograr empoderarnos, entonces?

Sin duda, que requiere de un fuerte y decidido aprendizaje y, principalmente, contar con valores y sueños que nos movilicen:

• En principio es necesario tener y alimentar el sueño por un mundo mejor (la utopía de cambiar el mundo).

• Cultivar en todo momento la fe y la esperanza activa.

• Tener y alimentar la firme voluntad de transformación y lucha por el cambio.

• Tener sed y anhelos de justicia.

• Amar la verdad.

• Ser sensible frente a todo lo humano.

• Poseer sentido altruista y solidario.

• Ser tolerante ideológicamente, priorizando la unidad en la lucha por un mundo mejor por sobre las posiciones dogmáticas, ortodoxas y egocéntricas.

• Aprender a tomar posición epistemológica (posición filosófica).

• Aprender a tomar conciencia de los hechos y problemáticas sociales, y saber practicar y mantenerse en un proceso de concientización continua.

• Tomar posición ético-política.

• Tener clara conciencia de que la organización y la unión empoderan; las estrategias claras de lucha empoderan; el conocimiento claro de las debilidades del sistema empoderan.

Todo esto es lo que nos empodera, no des-enajena, nos devuelve la fuerza para luchar, para oponernos al sistema, para rechazarlo. Lograrlo no es fácil, es un gran compromiso, un gran desafío.

El sueño por un mundo mejor nos moviliza, y la toma de posición epistemológica nos permite tomar distancia de la realidad para comprenderla y lograr conciencia y claridad socio-política. Estas acciones promueven y fortalecen nuestra opción ético-política. De esta forma nos empoderamos, nos des-enajenamos,

comenzamos a entender el mundo como un *siendo* y no como un *es*, comenzamos a recuperar nuestra dignidad de personas. Empezamos a dar los primeros pasos para re-inventar el poder.

Como puede inferirse de las exigencias de transformación, todo depende de la posibilidad de elevar nuestras conciencias. Esta es una condición fundamental para conseguir el empoderamiento liberador. Es valioso este relato de Adam Curle sobre esta capacidad:

"A medida en que fui tomando parte más activa en cuestiones de paz, violencia y resolución de conflictos, me fui dando más cuenta de otro factor que consideré de máxima importancia en los asuntos humanos. Este factor era el darse cuenta, o tener conciencia de la propia personalidad, así como de la sensibilidad y compasión que es necesario sentir por los demás: nadie puede pensar en los demás si uno se encuentra perplejo o vive en un estado de ansiedad o paranoia, de autograndiosidad, o de autoabyección. Todas estas cosas hacen que uno no tenga una visión exacta de sí mismo y constituyen como una pantalla que también impide la percepción de los demás" (Curle, A. 1977: 20).

Pero esta capacidad no es fácil de adquirir, requiere condiciones y competencias que el sistema niega y no favorece. Nos exige espacio para la reflexión y el hábito de la toma de posición epistemológica, nos pide convertirnos en filósofos. Aprender a tomar posición epistemológica, esto es, a tomar distancia de la realidad para comprenderla críticamente es todo un esfuerzo, sobre todo en una sociedad que nos manipula y distrae todo el tiempo con frivolidades, a veces inconcebibles, y entretenimientos de todo tipo que nos impiden dedicarle tiempo al pensamiento. **El despertar de la conciencia, como vemos, es un parto doloroso, pero es la luz de una nueva vida. Es la llave del futuro. No habrá verdadero desarrollo de las sociedades si no hay un despertar de las conciencias de las personas que las constituyen.**

Para Richard Barnett (1971: 27) el desarrollo es literalmente el despertar de la conciencia, su despliegue. Una sociedad se desarrollará únicamente si los individuos que la componen despliegan sus verdaderas posibilidades y se encuentran preparados para entregarse al esfuerzo social al que se sienten ligados personalmente y en el cual detentan algunos derechos para controlar sus destinos personales. No existe prueba ninguna –dice Barnett- de que el salón de exposiciones de Cadillac que se encuentra a unos pocos metros de un barrio miserable en el centro de Bangkok, ni que una máquina agrícola último modelo, ni tan siquiera un film de Hollywood que ha ganado un premio de la Academia, estimulen ni de cerca ni de lejos este tipo de despertar de la conciencia.

El núcleo duro del éxito del sistema está, como vimos, en el condicionamiento del deseo (ver Herbert Marcuse), que sólo puede comenzar a ser revertido a partir del despertar de la conciencia. Pero uno de los grandes logros del sistema es la *conciencia manipulada*. Esto es lo mismo que decir: la *neutralización* o *desactivación* de la conciencia crítica. Sin un despertar de la conciencia jamás nos encontraremos con nosotros mismos y con los otros. No habrá "darse cuenta", no habrá conciencia crítica, no comenzará nunca el empoderamiento. Si yo no me transformo, nada comienza. Todo termina. El mundo no cambia.

Contrasistema, reinvención del poder, antipoder

Unos hablan de contrasistema (Adam Curle), otros de reinvención del poder (Paulo Freire) y otros de antipoder (John Holloway). Aún con los matices, están hablando de lo mismo. Todos indagan respecto de la pregunta: ¿cuáles son las reservas y recursos que existen en las sociedades para contradecir y oponerse a la lógica de poder del sistema? Todos dicen que el sistema no domina completamente, que tiene grietas, que está sometido a oposiciones y contestaciones, que no es omnipotente. Y todos tienen razón. El sistema está plagado de problemas, lleno de contradicciones y de oposiciones. El sistema no sirve. El sistema es un fracaso humano

y social y sin embargo, valga la paradoja, es exitoso. Y lo es porque se mantiene, perdura y se proyecta. Sostenido, por supuesto, en su capacidad para oprimir, explotar y despojar y, especialmente, condicionar el deseo, es decir, los resortes libidinales de las personas y anular todo atisbo de despertar de las conciencias. El sistema se mantiene, perdura y se proyecta por esta doble capacidad. Principalmente, por la que le permite conseguir que las sociedades internalicen el dominio, es decir, sean ellas mismas las que habiliten y legitimen con su accionar la reproducción del modelo. ¿Hay un contrasistema, hay un antipoder? ¿Estamos re-inventando el poder? Aquí tenemos que ser claros, sinceros y autocríticos. No lo hay y no estamos reinventando el poder. Sí hay descontento, oposiciones, contestaciones, rechazos, luchas cotidianas, percepciones del fracaso del sistema, críticas valiosas. También es cierto que el sistema no domina en forma absoluta. Pero son más los que aceptan y legitiman que los que se rebelan. Y estos últimos se rebelan, como vimos, de diferentes maneras. En forma desesperada y sin organización, en la forma de un rechazo violento, mediante una resistencia pacífica más o menos organizada, a través del resentimiento y la violencia delictiva y, la forma más interesante, mediante estrategias de tipo político, más o menos elaboradas.

No obstante, todas estas iniciativas, exceptuando el camino delictivo que es inoperante, destructivo y socialmente desintegrador, además de funcional al sistema, son parciales, fragmentarias y no nos permiten imaginar, por ahora, la posibilidad de la creación de un contrasistema o modelo diferente. Mientras tanto, el sistema sigue adelante. No existe un contramodelo y estamos lejos de tenerlo. Esta es la cruda realidad. Aunque también es cierto que el sistema tiene muchos agujeros, muchas contradicciones, muchos puntos débiles, que pueden y deben ser considerados en cualquier estrategia o proyecto de transformación.

Hay muchas cosas por hacer. Quedarnos quietos es la peor de las opciones. Renunciar a la esperanza de cambiarlo, tampoco. Sería un error fatal. Transformarnos es posible, totalmente posible.

Transformar el mundo también lo es. El poder del sistema no es absoluto, no es omnímodo. El descontento, la oposición, la contestación y el rechazo profundo están en la raíz del modelo, al acecho, tenaces, implacables. La instancia y el aliento humanizador vive en muchas personas, grupos, sectores y sociedades. La esencia humana perdura en el mundo, aún después de tanta deshumanización, de tanta opresión, de tanto despojo, de tanto abuso. Esta es la razón de la esperanza, de la utopía, del sueño.

La recuperación de nuestra esencia humana es el primero y más importante de los pilares sobre los que se construye nuestro poder, nuestro empoderamiento. Si lo entendemos así, ya estamos de pie y en la lucha.

No nos queda otro camino que empoderarnos, adquirir el poder que emancipa, el poder que se potencia con el poder del que tengo al lado. No el poder vampiro que vive y se potencia debilitando a los demás, el poder que promueve este sistema. Y nos debemos empoderar como ciudadanos, como trabajadores, como profesionales y como docentes. El empoderamiento será de todos o no será.

Si yo me empodero, transformo el mundo. Porque adquiero nuevas actitudes, nuevas conductas, ya no me dejo pensar, sino que soy yo el que piensa, ya no me dejo actuar, porque soy yo el que actúa, ya no soy más un objeto, sino que me convierto en sujeto. También ayudo a que los que me rodean hagan lo mismo. Así promuevo que seamos cada vez más los que somos menos manipulables. Porque no hay nada más triste que ser manipulado, engañado, usado.

De nosotros depende cambiar el mundo. Ni los políticos, ni los empresarios, ni el voluntariado, ni todo el variado espectro de benefactores y filántropos, ni nadie, sólo nosotros podremos hacerlo. Si nosotros nos transformamos, transformamos el mundo. Ya no habrá nadie que pueda manipularnos, usarnos, tomarnos por tontos, abusar de nuestra buena fe. Se acabarán los políticos, porque todos seremos políticos, se acabarán los empresarios, porque todos estaremos emprendiendo algo, se acabará el

voluntariado, porque todos tendremos nuestra voluntad en marcha, se acabarán los filántropos, porque todos seremos filántropos. Ya no habrá dominadores y dominados, opresores y oprimidos, explotadores y explotados, manipuladores y manipulados, discriminadores y discriminados. No es idealismo pedir lo imposible, porque si no soñamos y pedimos lo imposible tampoco conseguiremos lo posible.

Si yo me empodero pongo en marcha la re-invención del poder. Si tú te empoderas pones en marcha la re-invención del poder. Si todos nos empoderamos, reinventamos el poder.

El desempoderamiento docente

Al igual que los trabajadores y el pueblo en general, los docentes fuimos *desempoderados* por el sistema. El desempoderamiento de los trabajadores fue de tal magnitud que lo único que les quedó -en la primera etapa del sistema capitalista- fue su "fuerza de trabajo". El despojo fue tal que lo único que les quedaba a los obreros, en esas primeras y salvajes etapas del capitalismo, era su *fuerza de trabajo*, con lo que su situación de poder frente a los poseedores de los medios de producción era mínima. La asimetría de poder era brutal y, consecuentemente, la explotación era de niveles escandalosos y de una inhumanidad indignante. Luego las cosas fueron cambiando un poco con las luchas obreras y el surgimiento y fortalecimiento del gremialismo y el sindicalismo. No obstante, la asimetría se mantuvo en su raíz, esto es, sobre la base de la división entre concepción y ejecución (taylorismo) que se mantiene hasta hoy. Los empresarios y los emprendedores son los que conciben y dirigen y los trabajadores y empleados son los que ejecutan las directivas y órdenes de los primeros. Unos mandan y otros obedecen. Estas son las reglas de juego. Pero para que esto suceda unos deben estar empoderados y otros desempoderados.

El sistema socio-productivo capitalista, como toda estructura de relaciones de producción, requiere de una expresión políti

ca acorde y funcional a la misma. La expresión política funcional al sistema capitalista, es decir, que le sirve al sistema para administrarse y legitimarse socio-políticamente es la *democracia liberal*. Nadie puede dudar de la importancia crucial que tiene la legitimación socio-política, ya que es el recurso clave para que los pueblos, la ciudadanía acepte, adhiera y legitime, así, el modelo. Y aquí nace la necesidad de un nuevo tipo de desempoderamiento. Ya no se trata de un desempoderamiento material, esto es, de un despojar a las personas de bienes (propiedades, dinero, etc.) y del poder que éstos representan, sino de un desempoderamiento ideológico, de un despojo de tipo psicológico-espiritual, que trabaja sobre los resortes del deseo y de los valores profundos de las personas, anulando todo atisbo o posibilidad de rechazo, contestación, rebelión u oposición al sistema. Este es, sin duda, el peor de todos los desempoderamientos porque, precisamente, anula toda posibilidad de contestación, lo que el desempoderamiento material no puede lograr.

El sistema capitalista se proyectó y afianzó a partir de estos dos tipos de desempoderamiento de las personas: el material y el espiritual. Estos procesos de desempoderamiento se extendieron más allá de los trabajadores, de los obreros, se proyectaron a prácticamente toda la población, es decir, a los sectores sociales medios y altos de las sociedades, exceptuando, como es obvio, a los cada vez más concentrados sectores dominantes de las sociedades y el mundo; es decir, a los que tienen más intereses creados en conducir y mantener este tipo de mundo, completamente funcional a sus objetivos de dominación.

El despojo material es responsable de la pobreza y la indigencia de millones de personas en el mundo. Mientras que el despojo ideológico-espiritual tiene por objetivo que los afectados se conviertan en cómplices legitimadores de un mundo en el que resulta indignante comprobar cómo se genera la miseria en la abundancia.

Es así como, en tanto integrantes del sistema capitalista y de una institución como la escuela, los docentes fuimos víctimas

de los dos tipos de desempoderamiento. Nos desempoderamos como ciudadanos y como docentes.

Nuestro desempoderamiento como docentes se inscribe en la enajenación que supone el Estado respecto de la ciudadanía, es decir, del pueblo. Todos los condicionamientos que recibe el Estado de parte de los sectores dominantes tienen influencia, de diferentes formas, en el sistema educativo que, en última instancia, es un aparato dependiente del Estado. Por eso, de la misma forma que nos desempoderamos como ciudadanos nos desempoderamos como docentes. El desempoderamiento material e ideológico como ciudadanos tiene una influencia determinante en nuestro desempeño como docentes. A esto debemos agregarle el desempoderamiento específico que se produce en el marco del sistema educativo, que experimentamos los docentes diariamente y que fue explicitado con claridad por pedagogos críticos como Michael Apple, Henri Giroux, Peter McLaren, Bowles y Gintis, Raymond Williams y otros. Nos referimos a la taylorización de la tarea docente; es decir, al proceso por el cual los docentes nos convertimos en meros ejecutores, en una especie de proletarios de la educación, ¿cómo?

Este proceso de taylorización comienza con la enajenación de los contenidos. Los educadores y educadoras del sistema no participamos en la elección, selección y elaboración de los contenidos programáticos de la educación. Sólo nos limitamos a dictarlos en clase sin preguntarnos y, a veces, sin sospechar siquiera que debemos hacerlo, respecto del porqué de unos contenidos y no de otros. Por ejemplo: por qué química inorgánica, y no lectura crítica de los mensajes mediáticos. Nuestra tarea ya está predeterminada y es dictarlos en clase a partir de los manuales y libros de texto que se nos imponen para la realización de la tarea educativa. La pregunta es: ¿qué enseñamos y qué aprenden nuestros alumnos?

El proceso continúa en las relaciones de enseñanza-aprendizaje, en el marco de las cuales desarrollamos dichos contenidos. Y esto lo hacemos en un espacio predeterminado, en el que tampoco participamos de su elección y construcción, esto es, las instituciones y las aulas tradicionales, con su estructura y gestión

de tipo verticalista. Nos debemos someter, así, a un conjunto de normas y reglas burocráticas que nos impone el sistema.

¿Cómo enseñamos? Aquí estamos prisioneros de una forma de enseñar que adoptamos sin cuestionamiento, que se ha convertido en un "hábito" cultural fuertemente arraigado en nosotros, en tal medida, que ya se ha naturalizado. Nos resulta totalmente natural enseñar como lo hacemos, a partir de la absurda creencia de que podemos "transmitir conocimientos", que nuestras monótonas y monológicas explicaciones se transformarán, por un arte de magia escolar, en conocimientos de los alumnos, que nos esperan listos para tomar apuntes en forma receptiva y pasivamente confiados en el poder de nuestra palabra esclarecedora. Y esto de natural no tiene nada, por el contrario, es totalmente antinatural. Si ingenuamente pretendemos que nuestros alumnos se conviertan en sujetos de conocimiento, la receta que empleamos es totalmente equivocada. Por otro lado, nuestra manera de enseñar es la más adecuada y funcional respecto del carácter de los contenidos que dictamos, es decir, de los manuales y libros de texto escolares. Cómo podríamos practicar un modelo de enseñanza que estimulara la criticidad dictando contenidos que han sido trabajados ideológicamente para no despertar la más mínima inquietud problematizadora en los alumnos. Historias desproblematizadas, héroes y próceres de cartón, hechos descontextualizados y destotalizados, contenidos cuidadosamente esterilizados y descontaminados de conflictos de poder, en una palabra, saberes que se presentan como objetivos y universales, sin los continentes contextuales en los que adquieren significado.

Todo esto nos desempodera como educadores y educadoras. Y sin poder estamos a merced de los que nos lo han arrebatado. Sin poder no existe la más mínima esperanza de transformación de la realidad. Lo único que nos queda es una indigna adaptación pasiva al mundo que armaron para nosotros, al mundo en donde nuestro papel es ser meros instrumentos de designios ajenos.

Pero esta situación de desempoderamiento histórico-cultural

no es irreversible. Puede y debe ser transformada. De nosotros depende que la situación se revierta. De nosotros, los docentes que no estamos dispuestos a aceptar un papel subordinado e instrumental en la educación, depende transformar esta realidad.

El empoderamiento docente

Es cierto que el empoderamiento fundamental es el del pueblo y los docentes formamos parte de él. Además, es evidente que si no nos empoderamos como ciudadanos jamás lograremos hacerlo como educadores y educadoras. Ahora bien, nuestro empoderamiento específico como docentes requiere que asumamos un doble desafío: 1) resignificar y transformar nuestras prácticas y 2) resistir y luchar por una educación realmente liberadora. Estos son dos temas vertebrales de esta obra.

Pero ¿cuál es el poder que actualmente tenemos los educadores y educadoras? Hoy por hoy nuestro poder, más bien simbólico, llega hasta donde lo hace el imaginario socio-ciudadano, en el cual la educación tiene un valor y un peso considerables. La educación entendida básicamente como instrucción (socialización adaptativa al mundo dado) tiene una enorme gravitación en la conciencia social de la ciudadanía, en el imaginario popular. Sobre todo por su vinculación a las posibilidades de un buen posicionamiento y ascenso sociales.

Esta importancia de la educación en el imaginario popular es un elemento que juega a favor nuestro y que nos permite hacer pesar los paros y las huelgas, sobre todo, las orientadas a obtener reivindicaciones salariales. Esto ya es tener un poco de poder. Este es, especialmente, un elemento de fuerza que posee la docencia para reclamar aumentos de salario, ya que el Estado (en las administraciones de prácticamente todos los gobiernos) no le atribuye, en los papeles, mucha importancia a la educación, más allá de la retórica meramente declamatoria de sus discursos políticos de legitimación.

La educación ya hace bastante tiempo que se viene convirtiendo en una variable de ajuste presupuestario. La educación realmente no le interesa al poder. Si la educación meramente instruccional no interesa, imaginemos qué interés puede haber en una educación basada en una "socialización transformadora". Interés CERO. Además, no seamos ingenuos, el poder se suicidaría si promoviera y apoyara una educación de este tipo.

Y todo esto nos hace caer en una contradicción, ya que por un lado se habla de la importancia de la educación y, por el otro, en los papeles, se la deja morir con los bajos presupuestos, los salarios miserables de los docentes, la falta de formación de los educadores y educadoras, la decadencia edilicia, la nula importancia que se le atribuye a lo que se enseña y aprende y cómo se lo enseña y aprende en las escuelas. Estamos frente a una gran hipocresía de quienes conducen las sociedades y el mundo y de sus cómplices desconcientizados (padres, madres, docentes, funcionarios, periodistas, comunicadores sociales, intelectuales varios, etc.) que hablan de "estudiar" sin tener la más remota idea de lo que ello significa. Su frase de batalla es: "a la escuela se va a estudiar, no a hacer política".

Es sorprendente la reacción de estos sectores cuando la educación se detiene por los paros o por las tomas de los alumnos reclamando mejoras edilicias en las escuelas devastadas por la desidia y el abandono de los gobiernos. Sus gritos y lamentos llegan al cielo por los "días perdidos" de "estudio", por el daño "terrible" que los docentes le estamos haciendo a los chicos. Nada se dice del aprendizaje de democracia sustantiva que se produce en la práctica, en la lucha por mejorar la educación en el marco de objetivos transformadores de las sociedades y el mundo. Nada se dice del entramando funesto de poder que lleva al abandono de la educación, a la pauperización de los docentes, a su desempoderamiento, a su hundimiento en una situación de desprofesionalización y descrédito social real, más allá de los discursos hipócritas que hablan del valor de los educadores y educadoras.

Los docentes tenemos cierto poder, entonces, para reclamar mejoras salariales, lamentablemente nuestra principal y casi exclusiva y excluyente demanda. Los docentes sólo hacemos paros para reclamar mejores salarios. Lo que es por cierto totalmente legítimo. Sin embargo, esto no alcanza para transformar la educación. Es insuficiente. Los educadores y educadoras no podemos sentarnos a esperar que el Estado se decida a transformar la educación. Aunque sería un pecado de ingenuidad política creer que habría de hacerlo. La transformación surgirá de nosotros o no surgirá. Pero, para ello debemos asumir la tarea y responsabilidad de empoderarnos ya, de transformarnos ya. Tenemos que decirle "no" a la espera ingenua, a la autocomplacencia en el desempoderamiento, a la actitud pasiva que se esconde en la falsa esperanza de que algo sucederá. Los docentes debemos aprender a autogestionar nuestra propia transformación y, con ella, la de la educación.

En síntesis, lo que nos empodera a los educadores y educadoras es sustancialmente:

- Saber tomar posición epistemológica (distancia reflexiva) frente a la realidad en la que estamos inmersos y de nuestras prácticas como educadores y educadoras.

- Aprender a reconstruir críticamente la realidad todos los días, para lo cual debemos aprender también, y principalmente, a desentrañar los discursos manipuladores de los monopolios mediáticos, ya sean privados o gubernamentales.

- Adquirir claridad política para comprender los entramados y conflictos de poder en los que se entretejen los fenómenos sociales, económicos, políticos, educativos y culturales de nuestra época.

- Aprender a resignificar y transformar nuestras prácticas institucionales, de gestión y pedagógicas.

- Luchar y perseverar todos los días en la urgente y comprometida tarea de resignificar y transformar nuestras prácticas educativas.

- Pasar de meros ejecutores instrumentales a creadores de nuestropropio espacio de desempeño docente, sin someternos a la verticalidad de los contenidos establecidos, ni a los métodos de ense ñanza-aprendizaje tradicionales y practicando en las instituciones y las aulas una educación basada en nuestras ideas, contenidos y métodos encuadrados coherentemente en la aspiración de cambiar el mundo, es lo que nos empodera realmente. Y aquí les ofrecemos, a los educadores y educadoras que han entendido nuestro mensaje, ideas y elementos que estamos seguros los ayudarán a realizarlo.

Pero antes de adentrarnos en la crítica superadora de la educación tradicional, es preciso saber más respecto de por qué está en crisis.

La crisis de la escuela

La escuela se creó a la medida de los intereses de la burguesía. Esto ya no lo discute nadie, aunque no todo el mundo extraiga las consecuencias de este hecho.

Las instituciones escolares nacieron en el marco de los intereses de las clases dominantes, por lo que su impronta socio-cultural fue reproductora-disciplinadora. Por eso, la matriz histórico-cultural de la escuela es autoritaria. Y aún hoy, pero con mucha menos eficacia reproductora-disciplinadora que antaño, como luego veremos, la escuela sigue siendo condicionada por los intereses de dichos sectores, porque, como dice Freire con acierto:

"No es la educación la que conforma la sociedad de cierta manera, sino la sociedad la que, conformándose de cierta manera, constituye la educación de acuerdo con los valores que la orientan" (Freire, 1984: 88).

Recordemos la tesis de Marx en *La Ideología Alemana*, de la que seguramente se ha nutrido Freire:

"Las ideas de las clases dominantes son las ideas dominantes en cada época; o, dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad es, al mismo tiempo,

su poder espiritual dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se le sometan, al propio tiempo, por término medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente". (Marx, K y Engels, F, 1971: 50).

A pesar de las declaraciones y retórica de los programas y proyectos de reforma, los modernos planes de estudio, los currículums innovadores, y los esfuerzos de cambio de los docentes progresistas, las prácticas pedagógicas aún llevan el sello autoritario originario de esta institución. Más allá de que el poder reproductor de las instituciones escolares y académicas ha perdido mucho de su potencia originaria, la lógica autoritaria y reproductora-disciplinadora impregna aún a las instituciones y las prácticas pedagógicas de sus docentes. ¿Alguien puede decir que esto no es así? ¿Con qué argumentos puede ser desmentido algo tan evidente?

La escuela que tenemos hoy, tal como es, se gestó hace aproximadamente dos siglos y es hija de la Revolución Industrial, la consolidación final de la burguesía en el poder económico-político y la doctrina liberal. Por lo tanto, la escuela en lo ideológico-cultural, priorizó el individuo por sobre la comunidad. En lo político, las nuevas relaciones entre gobernantes y gobernados requería de una ciudadanía capacitada para ejercer sus derechos. Recordemos aquel anuncio de Sarmiento: "Educar al soberano". En lo social, motorizó la movilidad de los individuos en un modelo socio-político abierto, ya que sin linajes se abría la puerta social a un modelo donde los mejores lugares se podían conseguir a partir de los méritos e iniciativa personales. En lo económico, la organización empresario-industrial requería individuos capacitados y disciplinados para convertirse en recursos válidos (capital humano) para el nuevo sistema socio-económico.

No es pura casualidad, entonces, que la escuela sea como es, esté organizada como lo está, se enseñe lo que allí se enseña y se lo enseñe y aprenda de la manera en que se lo hace. Vale señalar,

entonces, que la escuela que todos conocemos hoy es el resultado de las demandas del sistema político, económico y cultural surgido en el marco de la doctrina liberal y la Revolución Industrial, hace aproximadamente doscientos años. En la República Argentina el sistema educativo surgió, como tal, a finales del siglo XIX y se concretó su formalización con la Ley 1420, en el año 1884.

Esta matriz histórico-cultural reproductora-disciplinadora se expresó en cinco dimensiones fundamentales del sistema educativo tradicional:

1. Las características edilicias, estructurales y organizativas del espacio institucional y de enseñanza. (El dónde se enseña y aprende).

2. Su modelo de gestión. (El cómo se gestiona y administra los procesos educativos).

3. Los perfiles humano-profesionales de sus agentes (directivos, administrativos, no docentes y docentes) (El quiénes administran y ejercen la enseñanza).

4. Los contenidos programáticos de la educación (El qué se enseña y aprende).

5. Las relaciones, métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje (El cómo se enseña y aprende/La metodología de lectura y estudio que se promueve/El cómo se entiende y practica la evaluación/).

Los fundamentos y características de estas cinco dimensiones responden a los objetivos reproductores y disciplinadores de la institución escuela.

La escuela es una institución cerrada y controlada, y quienes permanecen en ella están sometidos a una disciplina y normas rígidas que están obligados a respetar sin discutir. Los alumnos deben dejar en la puerta de la escuela sus historias de vida, sus ver-

daderas identidades, para entrar en la institución y convertirse en "alumnos"[52]. Sus salas, aulas y patios la asemejan a las instituciones carcelarias. A su vez, el espacio donde se enseña y aprende refleja el sentido vertical y autoritario del modelo educativo. Una disposición del mobiliario en el que las hileras de bancos verticalizadas y paralelas apuntan al profesor, centro del proceso educativo. Se trata de una educación centrada en el docente, ya que no está previsto que los alumnos se comuniquen efectivamente entre sí y aprendan entre ellos. Y de poco vale que los maestros y maestras den vuelta los bancos y formen círculos con ellos, porque el espíritu de la institución es decididamente verticalista.

La institución es simbólicamente ritualista, y la gestión administrativa es altamente burocratizada. Los rituales tienen un sentido nacionalista-integrador y su simbólica tiene un gran parecido con la militarista, lo que revela la matriz autoritaria de la que hablamos. La organización fuertemente burocratizada, por su parte, se expresa en varios aspectos de la institución. Por un lado, el progreso de los alumnos está medido por su capacidad para pasar de grado o de año, por lo que los procesos acreditativos, ya que la calificación y la nota son esenciales para avanzar en el proceso educativo, tienen una importancia decisiva. Tanto es así, que la acreditación (proceso puramente burocrático) desplazada en importancia a la evaluación (proceso eminentemente educativo). No son pocos los docentes del sistema educativo que no alcanzan a diferenciar adecuadamente la acreditación de la evaluación. Por otro lado, la disciplina, basada en el objetivo de adaptar a rajatabla al sistema a todos los agentes (directivos, administrativos, no docentes, docentes y alumnos) es

[52] Hay dos films recientes que muestran con gran claridad, aunque desde diferentes perspectivas pedagógicas, este hecho: "Entre los muros" y "Los Escritores de la Libertad". Les recomendamos especialmente ver Filmografía (página 637) .

aplicada con rigor y sistemáticamente. Todo está perfectamente reglamentado, como puede comprobarse en las normas y estatutos que regulan el funcionamiento de las instituciones.

Siguiendo esta lógica, el personal de las instituciones es aculturizado y formado para dirigir, administrar y enseñar en este tipo de instituciones. Por lo tanto, será difícil escapar a una formación profesional reproductora del modelo; aunque, por cierto no sea imposible hacerlo.

Veamos ahora las cinco dimensiones que revelan el carácter reproductor-disciplinador-autoritario de las instituciones escolares, que señalamos arriba.

Sobre los contenidos programáticos de la educación se ha hablado mucho y podríamos seguir haciéndolo, pero vamos a tratar de sintetizar el tema, porque lo desarrollamos con mayor amplitud más adelante.

La escuela se pensó y llevó a cabo a partir de las concepciones científicas y pedagógicas de aquellos momentos, y como se trata de una institución extraordinariamente refractaria y resistente a los cambios, esa impronta no ha podido ser revertida aún. Este es, precisamente, uno de los más grandes problemas de la escuela y uno de sus blancos más débiles y sensibles a las justificadas críticas que se le formulan continuamente desde diferentes lugares.

Veamos brevemente los principales rasgos de los fundamentos científico-pedagógicos de la escuela y su concepto de *cultura*[53].

El enciclopedismo, la filosofía del positivismo y una ciencia más descriptiva y clasificatoria que explicativa fueron los pilares sobre los que se edificó la escuela. Y esto aún hoy se nota en:

---

[53] Ver cita (2) de Gramsci sobre el concepto de cultura en las páginas 28 y 29. Lo importante aquí es contrastar ambas comprensiones del concepto de cultura. La de Gramsci, quien la entiende básicamente como capacidad y competencia para entender las reglas de juego de la realidad. Y la de la escuela, que la entiende como enciclopedismo erudito.

☐ Los contenidos de tipo enciclopédico, es decir, pretendidamente universales, objetivos y genéricos, así como descontextualizados y desconectados de las auténticas necesidades e intereses de los educandos. En su mayoría son seleccionados y elaborados por expertos, en el marco de distintos lobbies de los sectores del poder político, religioso, económico y corporativo.

☐ La definición de los objetivos de aprendizaje a partir de los contenidos enciclopédicos, más que a partir de las verdaderas necesidades de crecimiento intelectual y crítico de los alumnos y de la sociedad.

☐ La organización curricular de tipo disciplinar (fragmentación del saber), donde nunca se ven las relaciones existentes entre las diferentes asignaturas y campos de estudio ni se comprenden las partes a la luz del todo (*perspectiva holística del conocimiento*)[54].

☐ Un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la transmisión oral de contenidos empaquetados y en la idea de que el saber se consigue a partir de la retención literal y memorística de definiciones y datos.

☐ Una concepción del conocimiento que prioriza el análisis por sobre la síntesis. El alumno comprende cuando puede retener y

---

[54] Todo lo que entra o es incorporado por la escuela se "escolariza", esto es, se descontextualiza, pierde sus conexiones con las demás cosas que lo rodean, en una palabra, muere, se fosiliza. Para entenderlo mejor nos vamos a valer de una analogía entre dos disciplinas de la medicina, la anatomía y la fisiología. El supuesto gnoseológico de la escuela es anatomista, porque descompone las partes del todo (cuerpo) en fragmentos que se estudian, entienden y definen en su aislamiento de dicho todo, por lo tanto jamás se perciben las relaciones e interacciones entre dichas partes. En la escuela se hace anatomía. El enfoque fisiológico brilla por su ausencia. Pero sabemos que es imposible comprender cualquier órgano del cuerpo humano independientemente de su relación con los demás. De la misma forma, los diferentes temas sociales, económicos, políticos, culturales, artísticos y científicos no pueden comprenderse en su aislamiento respecto del todo que es mundo. Por eso decimos que todo lo que entra o es incorporado por la escuela se "escolariza", se "anatomiza".

repetir definiciones (*de-finir*, es decir, separar). Se sabe que, si bien el análisis es un momento fundamental del proceso de conocimiento, el verdadero saber se alcanza en la síntesis.

☐ La priorización de las asignaturas teóricas por sobre las que implican la enseñanza y el aprendizaje de habilidades y competencias[55].

☐ Una pedagogía centrada en el profesor, más que en el alumno. De ahí que los docentes sean considerados los verdaderos depositarios del saber que deben distribuir socialmente, transmitiéndoselo a los alumnos en un marco de rigor y disciplina verticalista.

☐ Un modelo de evaluación que responde a los fundamentos señalados, que apunta más a la acreditación de notas que a la comprobación de los aprendizajes.

En lo que hace al cómo se enseña y aprende, es harto evidente la concepción bancaria[56] que se pone en juego en la educación del sistema. Esta idea se basa en que el conocimiento puede ser transmitido por los docentes y depositado en los alumnos, lo cual obliga a estos últimos a memorizar y repetir conceptos e ideas sin comprender su verdadero significado.

Es sabido que el conocimiento se construye, ya que necesita de un sujeto que actualice la información que es transmitida y

---

[55] Aunque debemos tener claro que pretender que en las aulas se enseñen y aprendan habilidades y competencias no tiene mucho sentido. Sería algo así como pretender que los naranjos nos den manzanas. Para pedirle esto a la escuela deberíamos considerar la necesidad de que las aulas dejen de ser el principal lugar de enseñanza-aprendizaje.

[56] El concepto de educación bancaria es de Paulo Freire, quien en su obra más importante, Pedagogía del oprimido, realiza una crítica de la educación tradicional, calificándola de bancaria por su pedagogía prescriptiva y autoritaria, basada en la transmisión mecánica de paquetes de contenidos, que se depositan en alumnos meramente receptivos y pasivos. Ver Capítulo II de Pedagogía del oprimido.

comunicada. Por lo tanto, no es posible transmitir conocimientos, como se pretende y se sigue intentando hacer en las instituciones escolares. Pero, como veremos, todo esto no es casual, sino que responde a una cuestión de intereses de poder.

Que la escuela no enseña a pensar es un dato que ya nadie discute, pero que sigue oculto por el manto de hipocresía de los apologetas de la educación, que no cesan de promover la idea de que la reforma del sistema educativo es la palanca determinante del cambio. Se trata del discurso *educacionista* instalado en la comunidad educativa y la ciudadanía, que sacraliza la educación a la vez que culpabiliza a los docentes por poner en riesgo los 180 días de clase cuando hacen paros reclamando por la mejora de sus salarios siempre deprimidos. Esto confirma la idea de que la educación es más un dispositivo colonizador que liberador. Es interesante la reflexión de Martín Carnoy[57] respecto de esta función de la escuela:

" *En esta obra sostenemos que aun cuando la escuela europea o norteamericana* ***saca*** *a la gente de la jerarquía tradicional, también la* ***mete*** *en la jerarquía capitalista. Si bien este proceso tiene elementos de* ***liberación****, también los tiene de* ***dependencia*** *y* ***enajenación****. Más importante aún es que la escuela no crea las condiciones en que el alumno o la alumna pueden empezar a liberarse"* (Carnoy, M, 1977: 27).

El hecho de que la escuela no enseñe a pensar está íntimamente vinculado a esta cuestión. Que enseñara a pensar sería totalmente contradictorio con su carácter colonialista. Sería muy ingenuo pedirle a la escuela, en tanto institución histórica, que lo hiciera, ya que el carácter colonizador está inscrito originariamente en su matriz cultural:

---

[57] CARNOY, Martín, (1977) La educación como imperialismo cultural. México: Siglo XXI Editores.

"Decimos entonces que el fin de la escuela occidental en su institución por todo el mundo era hacer a la personas útiles en la nueva jerarquía, no ayudarlas a crear relaciones societales que los llevaran más allá de aquella estructura social hacia otras. Por eso la escuela no ayuda a la gente a alcanzar fases ulteriores a esa jerarquía capitalista/extranjera u otra controlada por una clase, sino que trata de acomodar a la gente a las necesidades de esa jerarquía, los beneficie o no. Esto lo calificamos de aspecto colonizador de la escuela. La transformación de las jerarquías tradicionales en capitalista se produce, al menos en ciertos sectores, pero los ***instrumentos*** *del cambio no se enseñan en las escuelas. La institución colonial de la educación trata de hacer que los niños entren en ciertos moldes, de moldearlos para que desempeñen papeles y tareas predeterminados basados en su clase social. Ni a los niños ni a los adultos se los enseña a entender su relación con las instituciones y cómo cambiar éstas de acuerdo con sus necesidades. La introducción de la escuela misma, constituye un tipo de cambio, pero una vez efectuada, la gente es llevada a un cierto nivel de conciencia social y no más allá.*

Según nuestra teoría, las escuelas son ***colonialistas*** *porque tratan de imponer relaciones económicas y políticas a la sociedad, sobre todo a los niños que menos ganan (o pierden más) con estas relaciones. Las escuelas exigen la reacción más pasiva de los grupos más oprimidos de la sociedad por el sistema económico y político y permiten la participación y el aprendizaje más activos a quienes son menos susceptibles de desear un cambio. Este es lógico para la preservación del* ***statu quo****, pero también es un medio de colonizar a los niños para que acepten papeles insatisfactorios. En su caracterización colonialista, la escuela contribuye a crear relaciones de colonizar a colonizado entre los individuos y entre los grupos de la sociedad. Formaliza estas relaciones y les da una lógica que hace razonable lo que no lo es" (Carnoy, M. 1977: 32).*

Estas reflexiones nos llevan a considerar la idea de que el carácter colonizador de la escuela implica su funcionalización en dos planos. 1) Una escuela que bloquea el pensamiento autónomo y, por lo tanto que promueve y cultiva el *bancarismo*, para los sectores populares y 2) Una escuela más libre, que estimula el pensamiento autónomo, para las élites. Aquí el supuesto es muy claro: el hecho de que la escuela tradicional no enseña a pensar. Hecho naturalizado, es decir, aceptado por todo el mundo, incluso por muchos intelectuales destacados. Y digo "naturalizado", porque siguen realizando, como si nada fuera, la apología de la educación, considerándola uno de los mayores bienes sociales. ¿Cómo es posible valorizar tanto, humana y socialmente, a un sistema educativo cuya nota más destacada es su falta absoluta de competencia para enseñar a pensar a sus alumnos? En este sentido es interesante reflexionar sobre una nota del *New York Times*[58], que blanquea cínicamente esta realidad. Se trata de una Universidad del Cairo (Egipto). Vemos una síntesis de este artículo:

"*¿Quién soy? ¿Qué significa ser humano? Ese es el tipo de preguntas que se les plantea a los estudiantes de grado que ingresan a la American University de El Cairo durante lo que el presidente, David D. Arnold, llamó un primer año de* ***desorientación****. Se les enseña a los alumnos –el 85% de los cuales son egipcios, a aprender de formas que difieren mucho del método tradicional de enseñanza de este país.(…) En Egipto, la educación se basa en el concepto de aprendizaje memorístico (en todos los países es igual)*[59]*, y a menudo desalienta la creatividad en el aula. Los estudiantes de la Universidad d El Cairo dicen que memorizan y repiten, que nunca analizan ni plantean hipótesis. La idea de una educación en artes liberales que apunte al desarrollo del pensamiento crítico es,*

---

[58] *SLACKMAN, Michael: "Una universidad para desaprender". New York Times (Clarín), 2 de octubre de 2010.*

[59] *Los paréntesis son nuestros.*

por lo tanto, nueva para los estudiantes. ***Para muchos, la idea de tener idas propias es una novedad****, señaló Lisa Anderson, vicedecana de la Universidad, que está de licencia en la Universidad de Columbia de Nueva York. La American University es una institución privada, de élite, cara y, por lo general, fuera del alcance de quienes no pertenecen a las familias más ricas o a un grupo muy reducido de alumnos becados. Los aranceles ascienden a 19.600 dólares anuales, en un país donde la mitad de la población vive con alrededor de dos dólares diarios.* ***Somos todos ricos y malcriados****, dijo una estudiante, que lamentó que entre sus compañeros no hubiera un mayor grado de conciencia política. Pero la American University desempeña un papel central como incubadora intelectual para los jóvenes que se convertirán en líderes políticos y económicos (la élite)"*.

El remate del artículo, que revela con toda claridad el pensamiento conservador y funcional al sistema de su autor, está dado por la siguiente cita:

"El profesor adjunto de filosofía, Dr. Nathaniel Bowditch, sostuvo que aprender cómo pensar en lugar de qué pensar prepara a una persona para todas las profesiones y afirmó que, sin eso, la academia se convierte en una mera escuela comercial".

Es increíble que alguien vinculado a la filosofía diga que no importa el qué pensar, cuando la clave de la actitud filosófica está en saber elegir aquello que debe ser pensado. Recordemos a Martin Heidegger cuando decía que la tarea más urgente del filosofar está en descubrir aquello que merece ser pensado. Por otro lado, este desprecio de los contenidos señala una característica de los docentes tradicionales y su ingenuidad de promover la idea de que enseñar a pensar es algo que no está vinculado a los temas de dicho pensamiento, que se trata de un proceso independiente. Al docente progresista no le alcanza con enseñar a pensar a sus alumnos, sino que debe guiarlos para que aprendan a descubrir aquello que merece ser pensado.

Son varias las conclusiones que podemos extraer de esta síntesis. En primer lugar, queda en claro la doble funcionalidad de la educación del sistema: una educación bancaria para los sectores populares, una educación para no pensar y una educación que promueve el pensamiento crítico y la autonomía para los sectores de élite[60]. He aquí uno de los supuestos fundamentales del carácter colonialista de la escuela. También queda aquí al descubierto la hipocresía de la que hablamos, que se expresa en la incongruencia de valorar altamente a la educación reconociendo, a la vez, tácitamente, que en las escuelas no se enseña a pensar.

En síntesis, vale decir que en todos los intentos de cambio y transformación de la escuela que a lo largo del tiempo se realizaron, jamás se tocaron estos aspectos sustantivos que definen su perfil fundamental. Ni los infinitos procesos de innovación, ni las reformas políticas de cambio y transformación que se suscitaron en diferentes países y regiones del planeta, intentaron ni lograron cambiar esta impronta de la escuela.

Tampoco puede haber duda de que la manipulación, reproducción y disciplinamiento de las sociedades, masas y personas, está hoy más en manos de los medios que de la escuela. Mientras tanto, la fuerte inercia cultural de las instituciones escolares y de las

---

[60] Es importante saber que la promoción del pensamiento crítico y la autonomía del ser de los educandos no garantiza una educación liberadora. Si bien es una condición necesaria, no es suficiente. Nadie puede negar el carácter autónomo y la competencia de las personas que conforman las élites para pensar en forma crítica. Son las élites de poder quienes conducen las sociedades y el mundo, lo que requiere, por supuesto, una gran capacidad y competencia para tomar decisiones sobre la base de un pensamiento crítico y autónomo. Pero tenemos la certeza de que esas decisiones en última instancia estén equivocadas, porque promueven y mantienen un mundo feo, malvado, desigual y en peligro de extinción, es decir, nos llevan al desastre. Por eso, nuestra propuesta de promover la autonomía del ser de los educandos hay que entenderla en un marco de valores progresista, orientado sustancialmente a la transformación de un mundo injusto y desigual en otro más humano, solidario y digno de se vivido por todos. En una palabra, en un mundo, como decía Paulo Freire, en "donde sea posible amar".

bases docentes, hace que todavía hoy las prácticas pedagógicas tradicionales sigan llevando su sello originario reproductor, disciplinador y autoritario. **De ahí que hoy estén dadas las condiciones para que las instituciones educativas y, principalmente, sus docentes, puedan asumir una tarea digna de ser pensada y realizada: la de recuperar el sentido humano, democrático y crítico que debe tener la educación.**

Pero, ¿de qué hablamos, entonces, cuando nos referimos a la "crisis de la escuela"? Nos preguntamos: ¿por qué está en crisis la escuela? Generalmente se esgrimen varias razones que nos desvían de la esencia del problema. Entre las principales están los bajos presupuestos adjudicados por los gobiernos a la educación, la pauperización de las maestras, maestros, profesores y profesoras, la baja valoración social de la docencia, la enorme inercia de la escuela respecto de las innovaciones y los cambios, la explosión mediática y la extraordinaria difusión de Internet, la dificultad para que todos puedan escolarizarse, es decir, la necesidad de democratizar el acceso a la educación, sobre todo en las regiones menos desarrolladas del planeta. Pero, todas estas razones nos desvían del meollo de la cuestión, de las verdaderas razones de la crisis de la escuela, que están en las cinco dimensiones que expusimos más arriba, encuadradas todas ellas en la lógica originaria de la institución escolar: su carácter reproductivo basado en los intereses de los sectores dominantes, lo que la convierte en una institución cuyos objetivos son producir individuos adaptables al modelo establecido. Pero aunque hoy la escuela haya perdido gran parte de su eficacia histórica para lograrlo, no obstante, sigue siendo funcional al *establishment*, precisamente por su inoperancia para promover una ciudadanía realmente crítica y social y políticamente participativa.

La crisis de la educación está en su impronta histórico-cultural reproductora-disciplinadora, en su espíritu colonialista de las conciencias y las personas. Por eso, aunque lográramos más presupuesto, mejores salarios de los educadores y educadoras, un mayor

reconocimiento de la labor docente y una mayor democratización del acceso a la educación, no habríamos solucionado el problema de fondo, que está en su incapacidad para formar verdadera ciudadanía, esto es, personas autónomas y, por lo tanto, realmente empoderadas para luchar por un mundo mejor. Por ejemplo, estaríamos incluyendo –y es lo que actualmente se está haciendo- a los sectores populares excluidos del beneficio de la educación en una escuela que es incapaz de formarlos como verdaderos ciudadanos, de convertirlos en personas capaces de luchar por sus derechos e intervenir activamente en la construcción de una realidad diferente.

Ahora bien, si la escuela es tan criticable, es tan negativa, tiene tantos problemas, ¿Por qué querríamos conservarla? En verdad es esta una pregunta inquietante.

¿Por qué seguir apostando por la escuela?

Pero si la institución escolar tiene todos estos problemas, ¿por qué no pensar, como Ivan Illich, en la *desescolarización* de la sociedad?, ¿por qué no promover movimientos con el de la educación libre?[61] ¿Por qué salvar a la escuela?, ¿por qué deberíamos invertir recursos y energía en su preservación?

Porque la escuela es una parte del Estado, y el Estado, aunque la ciudadanía no lo tenga claro y no sepa defenderlo, es del pueblo. Frente a los intereses y el capital privado (mercado), cuya finalidad

---

[61] Iván Illich (Viena, 4 de septiembre de 1926 - Bremen, 2 de diciembre de 2002) fue un pensador austríaco polifacético y polémico, autor una serie de fuertes críticas a las instituciones clave del progreso en la cultura moderna, especialmente a la educación escolar. Su libro más conocido es La sociedad desescolarizada (1971), una crítica a la educación tal y como se lleva a cabo en las economías modernas. Promotor enfervorizado de la desescolarización de la sociedad, fue muy interesante su polémica, en al década de los setenta, con Paulo Freire, como sabemos defensor acérrimo de una escuela pública y popular. Respecto de los movimientos que promueven la educación libre, herederos y continuadores de la

esencial es el beneficio económico, la escuela pública y gratuita es la única garantía de conseguir una educación con objetivos realmente comunitarios, esto es, orientados al bienestar general.

Esto quiere decir, que el carácter estatal, público y gratuito de la institución escolar es el fundamento más sólido para luchar por su preservación y transformación.

Desde aquí, la escuela debería ser un bastión natural para la lucha contra la manipulación mediática. Si la escuela formara verdadera ciudadanía crítica, socialmente comprometida y políticamente participativa, tendríamos una alternativa más para desafiar el poder manipulador del monopolio mediático al servicio del mantenimiento y promoción del sistema.

Finalmente, la escuela es un extraordinario lugar de socialización y de promoción comunitaria. Estas son poderosas razones para pelear por una escuela distinta. Pero claro, para que esto ocurra es necesario transformar profunda y radicalmente la institución escolar. Lamentablemente, la escuela actual no está en condiciones de asumir estos desafíos.

---

desescolarización, surgieron con fuerza en la sociedad norteamericana en la década de los ochenta. Se trata de propuestas conservadoras y elitistas, ya que su crítica a la escuela pública es totalmente negativa y negadora, porque su idea, más allá de recuperarla para el pueblo, es desestimarla y defenestrarla. Proponen una educación promovida por organismos no gubernamentales y privados, dirigida a los sectores económicamente pudientes de las sociedades, esto es, a quienes pueden pagarla, y a la que, por supuesto, no tienen acceso los sectores populares. En el film documental, La educación prohibida, que tuvo una importante difusión en Internet, se realiza una crítica a la educación tradicional del sistema, precisamente, sustentada en la filosofía de estos movimientos que promueven la educación libre que, como no es difícil percibir, están emparentados con la New Age y las corrientes de autoayuda. La película, que comienza con las conocidas críticas a la educación pública (aquí también la criticamos fuertemente), termina con su total descrédito y la promoción de un conjunto de despolitizadas propuestas elitistas no gubernamentales y privadas. Nosotros aquí la criticamos para transformarla, en el film se la critica para defenestrarla. Como puede observarse, las críticas convergen, pero los lugares y los objetivos desde donde se critica son totalmente diferentes.

Hay muchas evidencias e indicios para suponer que los medios de comunicación masivos son los principales instrumentos para lograr la reproducción y promoción de los intereses de los sectores dominantes. Por otro lado, la información que antaño nos proporcionaba la escuela, hoy está en Internet, creciendo exponencialmente día a día. La escuela hace rato que ya ha dejado de ser la principal fuente de distribución de información.

La cultura mediática ha invadido todos los ámbitos del planeta y parece irresistible. La comunicación mediática que, como veremos, tiene hoy como función esencial y básica la manipulación de las conciencias y la instrumentalización y cosificación de las personas, ha adquirido un poder reproductor y de actualización socio-cultural muy superior al de la escuela. Por eso, vale pensar que la escuela es hoy más anacrónica que reproductora.

Comparándola con los medios, la escuela es inoperante en su pretendida función de distribuidora del saber social y reproductora de los intereses dominantes. He aquí uno de los aspectos de la "crisis de la escuela" para estos sectores. La escuela ya no distribuye saber, no reproduce ni disciplina, aunque desde su origen mantiene en forma inercial esa impronta autoritaria. No obstante, como veremos, colabora con estas funciones básicas de mantenimiento del statu quo. ¿Por qué y cómo lo hace?

La inercia cultural de la escuela, su modelo de gestión altamente burocratizado, los arraigados hábitos autoritarios tradicionales de la docencia y su bancarismo la convierten en un instrumento prácticamente inocuo en lo socio-cultural y, por lo tanto, colabora principalmente por omisión, con la manipulación mediática. Pero, entonces, después de todo esto, ¿para qué sirve la escuela? No es una pregunta simple, ya que admite diferentes respuestas, que dependerán del enfoque y el lugar social desde donde se mire. En la actualidad, en Argentina, las escuelas están sirviendo, en gran medida, para dar de comer a los niños de los sectores populares de las innumerables familias excluidas por las políticas neoliberales y malos gobiernos de las últimas

decadas.

Para la clase media la escuela debe servir –aunque en los últimos tiempos es muy deficiente para cumplir esta función- para la inserción laboral, el ascenso social de sus hijos y el propio status de clase[62]. Frente al furor devorador del mercado que produce consumidores a través de los medios de comunicación masivos -cada vez más influyentes y poderosos-, la escuela va quedando como un espacio principalmente público que debería garantizar la formación de *ciudadanos*, en el pleno sentido de esta palabra. Lamentablemente, la escuela actual no está en condiciones de formarlos. Ya en la década de los sesenta, vislumbrando esta pérdida de significado de la escuela, aparecieron, como vimos, en América Latina propuestas como las de Ivan Illich, quien proponía la desescolarización de la sociedad.

No obstante, a pesar de todo esto, no es posible reemplazar a la escuela. Dejar en manos privadas la distribución de los saberes y conocimientos socio-culturales sería algo así como un suicidio de la ciudadanía y, sobre todo, de los sectores populares. Aunque lo realice mal, y bajo la impronta de los intereses de los sectores dominantes, la escuela está bajo la esfera pública –aún con todos

[62] Arturo Jauretche nos cuenta, con la sencillez y hondura intelectual que lo caracterizaba, para qué le sirve la escuela al medio pelo (clase media pacata) de la sociedad argentina: "La educación es secundaria y los hijos se utilizan para la búsqueda del propio status. La función que se le asigna al colegio en esta convención no es educar; es dar a los padres un símbolo de status que se evidencia por el nombre del colegio, el uniforme y hasta el ómnibus; por las relaciones que presuntivamente pueden hacerse; por los círculos a los que tal vez los chicos puedan llevar de la mano a los padres; por lo cotejos que entre sí hacen las gordas refregándose unas con otras los nombres de los colegios adonde concurren sus hijos y los apellidos de los compañeros. Los empresarios de los colegios, a su vez, que como los vendedores de automóviles conocen la clientela, sólo se preocupan de la imagen social; el aspecto educacional es accesorio y toda la enseñanza parte de un presupuesto ideológico conveniente a la mentalidad de aquella: así son a su vez fábricas de medio pelo" (Jauretche, 1970: 350).

los esfuerzos que debemos realizar para contrarrestar los embates privatizadores- y, por eso, *puede* y *debe ser* controlada por la ciudadanía.

La escuela sigue siendo un lugar de contención y posibilidades de inserción social y laboral de los sectores más vulnerables de la sociedad. Sin escuelas, deberíamos decirle adiós a la posibilidad de contrarrestar el imperio privatista y consumista impuesto por el sistema. Por eso, la escuela sigue teniendo un peso y un valor destacables en el imaginario ciudadano. Es muy importante preservar a la escuela -pero transformándola- en un oponente de la ocupación totalitaria del espacio discursivo de la educación por parte de los medios masivos de comunicación al servicio del sistema.

La educación pública, más allá de la retórica política de los gobiernos de turno, ha sido abandonada. Así como está hoy ve reducida notablemente su utilidad como contenedora y promotora de la inserción social y laboral de los sectores más vulnerables de la sociedad y también como formadora de verdadera ciudadanía, por lo que su papel efectivo de antagonista de los medios está notoriamente reducido.

Pero ¿qué significa para nosotros superar la crisis de la escuela? Apuntar a que deje de ser funcional a los intereses de los sectores dominantes, para lo cual es necesario atacar su inercia autoritaria y su pedagogía bancaria, que impregna sus instituciones, planes de estudio, currículos, burocracia y prácticas pedagógicas de sus docentes. Pero quede claro que la crisis de la escuela, como señalamos, cambia de significado de acuerdo al lugar y enfoque desde donde se la analice. Para algunos está en crisis porque no se le dedica suficiente presupuesto desde los gobiernos; para otros, la escuela ya no cumple su función socializadora básica. Hay quienes sostienen que no prepara para el mundo del trabajo y, otros, como quien esto escribe, que focalizan su crítica en que no forma verdadera ciudadanía; es decir: individuos socialmente participativos y comprometidos y con auténtica capacidad de reflexión crítica, capaces de intervenir en la transformación social y política de la sociedad.

Desde aquí decimos que la escuela debe convertirse en un espacio de producción e intercambio de saberes y conocimientos críticos. La escuela debe enseñar a ser críticos a sus alumnos, debe ser un lugar de producción de criticidad al servicio de la ciudadanía. Pero debemos dejar de lado todo tipo de retórica, los lindos discursos que son luego aniquilados en la práctica.

De ahí que la resignificación de la escuela se haya convertido en una tarea ineludible en una era en la que la influencia instrumentadora y cosificadora de la comunicación mediática en las sociedades ha llegado a niveles nunca antes vistos.

Sin embargo, sería ingenuo pensar que esta necesaria transformación de la escuela puede llegar de la mano de los proyectos y programas políticos de reforma educativa oficiales. Recordemos con Freire que "las clases dominantes no se suicidan". Y, entonces, ¿cómo podría producirse?

El papel de la enseñanza escolar en un mundo manipulado

La crisis de la educación no debe ser entendida como una crisis de métodos y didácticas, es decir, de las formas de enseñar y aprender en las escuelas. La esencia de la crisis está en los contenidos, en lo que se enseña[63].

La pregunta que debemos hacernos, entonces, es: ¿qué contenidos le debemos proponer a nuestros alumnos para ayudarlos a conseguir una buena formación, que les permita ser críticos para comprender el mundo en que viven, así como entender y querer los papeles que deben desempeñar y que ya están desempeñando?

---

[63] Aunque es evidente que los métodos, técnicas y didácticas deben ser coherentes con los contenidos. Los contenidos progresistas y problematizados requieren, por supuesto, métodos, técnicas y didácticas de enseñanza-aprendizaje del mismo signo.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje deben estar encaminados a promover hábitos, actitudes y conductas de comprensión y de acción, por lo tanto, orientados a posibilitar el manejo del presente. La pedagogía debe estar profundamente conectada con la realidad contemporánea, con la realidad que se vive. Pero esta necesidad de coherencia pedagógica se ve obstaculizada en la medida en que el modelo que nos gobierna se convierte en un sistema que no permite una evolución con justicia social y distribución equitativa de la riqueza. Una sociedad en la que la ambición de poder y ganancia es ilimitada, lo que produce, de por sí, una división entre dominadores y dominados, entre opresores y oprimidos. Y lo que agrava todo esto es la necesidad de legitimar este hecho, lo que lleva a su ocultación sistemática y a impedir su descubrimiento.

La globalización neoliberal está condenada a esconder lo que realmente es, a ocultar lo que hace bajo un discurso legitimador. Esto ocurre porque la contradicción esencial de este modelo está en la imposibilidad de correspondencia entre los hechos y las palabras:

- ¿Cómo hablar de igualdad con tantos oprimidos, explotados, discriminados y excluidos?
- ¿Cómo hablar de distribución equitativa de la riqueza cuando lo que se impone es la división social entre sectores ricos y dominantes, y sectores pobres y dominados?
- ¿Cómo hablar de solidaridad, si el concepto estrella es el de competitividad.
- ¿Cómo hablar de democracia con monopolios de la información dominados por los grandes capitales?

En nuestra sociedad, la enseñanza está constreñida y bloqueada por estos hechos. Es sabido que cualquier intento de desocultación o develamiento de lo que se esconde y de la contradicción esencial, sería comprometerse con una crítica de alto contenido transformador, un desafío, por cierto, demasiado alto para aquellos docentes acomodados al sistema. Asimismo, resulta muy difícil pro-

poner una pedagogía de la igualdad cuando lo que viven los alumnos de la mayoría de las escuelas es la desigualdad en forma cotidiana.

De estas reflexiones se infiere que el único fundamento válido para una verdadera reforma pedagógica es el cuestionamiento de la sociedad en que vivimos. Es decir, la crítica, la denuncia y la promoción de las fuerzas internas que puedan transformarla. Para ello, deberemos impulsar un acuerdo entre todos los educadores y educadoras progresistas para descubrir, con nuestros alumnos, qué es lo digno de ser pensado y enseñado. Debemos tener en cuenta que una verdadera pedagogía progresista es aquella que se anima a desarrollar una mirada crítica y transformadora sobre la realidad en la que estamos inmersos, precisamente, lo que la educación tradicional ha renunciado a realizar.

Aquí es importante revisar los supuestos de la educación tradicional. El principal, y que vertebra a todos las demás, es la promoción de la creencia errónea de la posibilidad de una neutralidad pedagógica. Por eso, la escuela evitó siempre, y evita sistemáticamente, el tratamiento de cuestiones controvertidas y contradictorias. Los alumnos deben prepararse para realizar elecciones puramente personales en función de su adaptabilidad a un mundo cuya esencia es el cambio y la evolución permanente en el marco de una competitividad económica creciente. La escuela educa para futuros predeterminados. La escuela no prepara a sus alumnos para crearlos. La escuela promueve una socialización puramente adaptativa y no concibe una socialización transformativa.

En la selección y elaboración de los contenidos programáticos de la educación hay un lugar privilegiado para los temas tradicionales e intrascendentes, y ninguno para los controvertidos y problemáticos. Fijémonos que las opiniones conformistas y mediocres, no se notan demasiado porque nunca entran en conflicto. Sin embargo, tienen el estatus de una actitud definida, de la misma forma que las opiniones críticas y transformadoras. Y aquí aparece una cuestión que los educadores y educadoras no podemos pasar

por alto. Abstenerse de tratar determinados temas tiene tanta influencia en los alumnos, como su tratamiento. En muchos casos lo que se silencia es más importante que lo que se trata[64].

Naturalizar la conquista de América diciendo que fue un encuentro de culturas, soslayando la crueldad, explotación y opresión que significó, es hacer vivir a los alumnos la convicción de que no hubo problemas, de que todos fueron episodios normales y naturales. Recuerdo cuando la maestra nos hablaba de la mita, el yanaconazgo y la encomienda, formas crueles de explotación y opresión de los pueblos originarios de América[65], como si fueran simples formas de un sistema laboral. Lo que le interesaba exclusivamente era que supiéramos –de memoria- definir el tipo de relación laboral, sin jamás problematizar el contenido.

Los educadores y educadoras debemos ser conscientes de que cuando la escuela no trata un problema no está dejando virgen al alumno, sino sometido a todo un conjunto de opciones que lo rodean, a todos los prejuicios del contexto originados en esta sociedad y a todas las manipulaciones, que son innumerables en cantidad y calidad. Suponer realmente que la abstención es posible, es vivir la ilusión de una escuela separada del mundo y de la vida, como un bunker cerrado sobre sí mismo, insonorizado, aislado del mundo exterior.

---

[64] La esencia de la manipulación mediática está en lo que silencia más que en lo que informa. Su estrategia principal es silenciar determinados temas, ignorarlos totalmente, mientras maximiza la importancia de otros. Todo esto, por supuesto, bajo los condicionantes de los poderes que manejan la información.

[65] Si bien es cierto que algunas de estas formas de explotación del trabajo humano ya existían antes de la conquista, no es menos cierto que los conquistadores mejoraron y ampliaron su eficacia y rendimiento para optimizar los niveles de explotación y maximizar sus beneficios económicos.

En la medida en que se abstienen de tratar determinados temas, ya sea por un bajo nivel de conciencia crítica, o porque se evita la toma de posición, el educador y la educadora se encaminan al fracaso pedagógico. La educación implica de por sí *toma de posición*, adhesión a determinados valores y no a otros. Implica ruptura, elección, opción ético-política. No hay nada que dañe más a la educación en tanto práctica de sentido, que la evasión de educadores y educadoras ante las cuestiones esenciales, el miedo a opinar, el miedo a comprometerse, el miedo a tratar determinados temas, a vivir y tratar la realidad con todas sus contradicciones.

Para enseñar verdaderamente hay que tener algo que enseñar Pero, si de todos modos, intentamos enseñar sin tener nada que enseñar, fracasaremos irremediablemente. En cada momento, la escuela tradicional elige y siempre de la misma forma y sentido: orden establecido, conservadurismo, conformismo, adaptación pasiva a lo dado, enciclopedismo; pero con una carga de mala intención, porque no se atreve a confesar cuáles son sus verdaderas elecciones.

La escuela tradicional y conservadora, por origen y función, termina esterilizándose porque está empeñada en no decir nada, en no atreverse a enfrentar las cuestiones fundamentales que el mundo actual les plantea a los alumnos que concurren a sus aulas. ¿Qué pasa con las asignaturas escolares? Todos los educadores y educadoras estamos de acuerdo en que es necesario aprender matemática, física, química, biología, literatura e historia, por nombrar algunas materias. También, que debemos conocer estas asignaturas y a los alumnos. Sin embargo, esta no es una razón suficiente, debido a que es esencial saber por qué

es necesario que los alumnos aprendan matemática, física, química, biología, literatura e historia. ¿Qué es lo que estas materias le proporcionarán a los alumnos? ¿Cómo les van a ayudar a situarse críticamente en el mundo actual, en su mundo? ¿Para qué les servirán en la solución de sus problemas y desafíos a que se enfrentan y deberán enfrentarse? En definitiva, el problema de fondo es cuáles son los objetivos de la educación, para qué y por qué se educa. Preguntas clave que la escuela tradicional ha escamoteado, ha ocultado históricamente.

A partir de aquí queda claro que no existe en absoluto la elección entre una escuela *neutra*, es decir, apolítica y otra *politizada*. **La escuela es política siempre**. Por eso la opción de los educadores y educadoras es ineludible. Debemos optar entre una escuela tradicional y conservadora, que en el mejor de los casos prepara a sus alumnos para la adaptación a un mundo ya dado, y otra que se anime a definirse, tomar conciencia de sus objetivos, replantearlos y fundamentarlos frente a sus alumnos. Una escuela que prepare a sus alumnos para intervenir en forma transformadora en el mundo. Una escuela que, evidentemente, no tenemos y deberíamos tener.

No serán pocos los que critiquen esta visión diciendo que la escuela no puede politizar a sus alumnos, que no está para eso, que no debe adoctrinarlos. Que no es correcto influir sobre niños y adolescentes, aprovechando que son menos resistentes, más moldeables y flexibles, usando y abusando de la autoridad docente.

También se dirá que estaremos enseñando temas e ideas que, a lo sumo, se aglutinarán mecánicamente en la memoria de los alumnos sin poder ser incorporadas en sus vidas, sin poder poner en marcha una reflexión realmente crítica. Como mostraremos, estos peligros no existen en la concepción que estamos presentando y fundamentando.

Por empezar, decimos que enseñar contenidos progresistas no es lo mismo que enseñar contenidos conservadores. En la socie

dad que vivimos predomina la manipulación de las conciencias. A través de los medios de información monopolizados y dominados por las grandes corporaciones, se está instalando, cada vez con más fuerza, una cultura funcional a sus intereses. Esta manipulación tiene una directa repercusión en los valores, las actitudes y conductas de las personas. Por eso, el supuesto liberal adoptado por la escuela, de que los individuos son entidades racionales en condiciones de elegir en forma autónoma está puesta seriamente en duda en la sociedad dominada por el neoliberalismo global. Por eso, dejar a los alumnos, bajo la falsa premisa de que cualquier intento de guía u orientación ideológica (por supuesto que excluimos totalmente el adoctrinamiento partidario) atenta contra su libertad y autonomía, contra su libre elección como sujetos racionales capaces de decidir lo mejor por sí mismos, es no ver la cárcel invisible en la que vivimos y de la que sólo podremos salir usando la reflexión crítica orientada a la acción transformadora[66].

De lo anterior se desprende que los educadores y educadoras deben conducir, esto es, liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas. Por eso, el papel conductivo de educadores y educadoras es esencial en la pedagogía progresista que proponemos. Pero no debemos confundir este papel de liderazgo con el conductivismo educativo, ya que son dos cosas totalmente distintas. Se trata de una conducción y un liderazgo con autoridad pero no autoritario, por lo tanto democrático. ¿Por qué decimos que se trata de un liderazgo democrático? En principio, no se trata, de ninguna manera, de una conducción que tiene por objetivo *moldear* ideológicamente a los alumnos. Lo que educadores y educadoras deben aportar a sus alumnos desde el exterior tiene

[66] "La discusión libre entre los alumnos, salpicada por ciertas intervenciones del maestro que cree su deber presentarlas como una opinión entre otras, disponiendo casi del mismo tiempo, de la misma amplitud que los otros, la discusión libre, el texto libre, la encuesta libre de ninguna manera son capaces de arrancar al alumno del compromiso tibio de los prejuicios y estereotipos". (Snyders, G. 1980: 42).

que estar en una relación directa y fuertemente vinculado a los conocimientos que el alumno ya posee, a sus experiencias vitales, a sus expectativas, a sus deseos. De esta manera, lo que los educadores y educadoras logran con su iniciativa, es permitirles a sus alumnos conseguir una información y tomar en cuenta puntos de vista, a los cuales no habían accedido hasta el momento y, de esa manera, abrirles el camino a una reflexión crítica imprescindible.

Uno de los principios de la conducción educativa, de lo que educadores y educadoras aportan desde el exterior a sus alumnos, se basa en la idea de que éstos no son auténticamente libres mientras estén sometidos a la manipulación mediática, ni siquiera en sus valores y sentimientos inmediatos que, en la mayoría de los casos, no son otra cosa que los de los sectores dominantes[67]. Por eso, es necesario desocultar el discurso con el que permanentemente estos sectores moldean el espacio cultural de las sociedades. El desentrañamiento, con toda crudeza y realismo, de este discurso dominante, analizado y comprendido en todos sus matices, es clave para que los alumnos puedan superar sus hábitos y conductas espontáneas, que son el resultado, precisamente, de la cultura del *establishment.*

El supuesto del que partimos, es que los individuos en este mundo actual, no pueden, por sí solos, sobrepasar el nivel de la ideología que predomina en la sociedad en que viven, esto es, la ideología dominante. Y aquí vale recordar a Paulo Freire: "Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres y mujeres se educan entre sí mediatizados por el mundo". En este sentido el papel de educadores y educadoras es el de ayudar, con su liderazgo, a que sus alumnos puedan superar los condicionamientos a que los somete la ideología dominante, que es, como decía

[67] *Quede claro que tampoco los docentes somos libres, precisamente porque vivimos en el mismo mundo que los alumnos.*

Marx, la de los sectores dominantes. En una carta a Ruge (setiembre de 1843) dice Marx: "*La conciencia es una cosa que debe adquirirse aunque no se quiera*". Si no luchamos por concientizarnos, por reconstruir críticamente el mundo todos los días, estaremos a merced de la gran manipulación. Por eso la imperiosa necesidad de adquirir conciencia.

Si hablamos del liderazgo de educadores y educadoras es porque consideramos que tienen papeles distintos a los de sus alumnos. Los docentes y los alumnos no son iguales en la relación pedagógica (aunque sí lo son, por supuesto, en la relación humana), porque no se encuentran al mismo nivel en relación al saber. Pero no se trata, de ninguna manera, de que los alumnos sean ignorantes y los docentes sabios. Los alumnos poseen experiencias y conocimientos que, en muchas ocasiones, los docentes no tienen. También es cierto que los alumnos poseen una experiencia que no puede ser soslayada, experiencia de situaciones vividas, de relaciones intrafamiliares, de relaciones sociales, de relaciones personales, de relaciones laborales, de su exposición inevitable a los diferentes discursos mediáticos. Pero aquí es importante observar cómo se fueron construyeron esas experiencias, a partir de las múltiples opiniones, mensajes e ideas que les llegan de su entorno, de la prensa, de la radio, de la televisión, a través de la Web. En la mayoría de los casos esas experiencias se constituyen como un mosaico de fragmentos dispersos, imprecisos e inarticulados. Por eso, es el docente quien debe asumir la responsable tarea de, primero, convertirse en un ciudadano con claridad política y capacidad y competencia para el análisis crítico de la realidad –no se puede ayudar a ser críticos a los demás, si uno no lo es- . En segundo lugar, el educador y la educadora progresistas, a partir de sus exploraciones más completas y totalizadoras, invitarán a llevar a cabo a sus alumnos, con ellos y gracias a ellos, un esfuerzo similar.

La tarea esencial de los educadores y educadoras progresistas es conducir a sus alumnos a adquirir conocimientos, tomar posiciones y conductas de acción que, por sí mismos, nunca podrían

lograr. Ser un pedagogo o una pedagoga progresista significa unir una línea sólida de enseñanza de contenidos problematizados con una posibilidad permanente para sus alumnos, de confrontar lo que les es enseñado con lo que ellos mismos experimentan. Por eso, la idea no es justificar de cualquier manera lo que se les propone hacer, sino incitarlos al análisis crítico de lo que hacen, tanto de los éxitos cuanto de los fracasos. De esta manera se logra la síntesis de lo enseñado con la experiencia propia de los alumnos, que sólo se consigue cuando la enseñanza se relaciona profundamente a dicha experiencia, pero con el objetivo de revelarles el significado y el alcance de lo que ellos mismos viven.

La participación de los alumnos es la clave de la enseñanza (los que aprenden son los alumnos, y lo hacen por ellos mismos, nadie puede aprender por ellos), pero esto no significa que son dueños de la iniciativa[68], la que le corresponde al docente. La libertad de los alumnos está en que mediante la guía del educador y la educadora pueden replantearse críticamente una serie de cuestiones y problemáticas que se ocultaban a su pensamiento. Pueden modelar de acuerdo a sus propias personalidades y formas de entender el mundo, un conjunto de situaciones, cuestiones y problemas que ellos mismos, por sí solos, no lo hubieran podido hacer.

[68] Aunque algunos alumnos asumen esta iniciativa y, en ese caso, el docente no debe frustrarla de ninguna manera, sino respetarla y estimularla de todas las formas posibles.

Los educadores y educadoras críticos debemos respetar y promover la autonomía de los alumnos, pero lo que no podemos hacer, de ninguna manera, es no influir en ellos a partir de nuestro pensamiento y posicionamiento progresista. La explicación de esto no es difícil: si no lo hacemos, si partimos de la falsa premisa de que ellos son totalmente libres y capaces de una elección racional y libre de condicionamientos los dejaremos a merced de los lobos. Los discursos mediáticos que circulan en nuestras sociedades están cargados de intencionalidad manipuladora, son todo lo contrario de mensajes dirigidos a posibilitar la libre elección de los sujetos, sino que lo que buscan es manipular interesadamente las conciencias, promoviendo valores, hábitos y conductas reproductores del tipo de sociedad que pretenden instalar y que, de hecho, ya han instalado a la medida de sus intereses de poder y dominación.

Pero debemos aclarar que influir no significa adoctrinar ni imponer puntos de vista en forma autoritaria, no significa obligar a los alumnos a que piensen como nosotros, ya que nadie es dueño de la verdad. Influir significa promover la reflexión crítica orientada a la acción transformadora, para lo cual es preciso el ejercicio de un pensamiento desvelador de todo lo que en nuestras sociedades se oculta con fines de manipulación y control.

De ahí que los educadores y educadoras progresistas debamos asumir una gran responsabilidad, la de convertirnos en intelec-

tuales transformativos[69] . Y los educadores y educadoras que se asumen como intelectuales transformativos se distinguen por la:

1) realización de una opción ético-política por un mundo mejor;

2) claridad política y

3) decidida vocación de pasar de la teoría a la práctica.

La opción ético-política por un mundo mejor es, claramente, una opción ideológica. Esta opción parte de la idea de que no es posible en educación –en realidad en ningún tema y en ningún ámbito- mantener posiciones *neutrales*. En un mundo caracterizado sustancialmente por el conflicto de intereses entre distintos sectores sociales, donde existen claramente dominadores y dominados, explotadores y explotados, opresores y oprimidos, es imposible pretender permanecer en posiciones socio-políticas de *neutralidad*. Quien así lo crea, es indudable que ya se ha posicionado por el mantenimiento del *statu quo*. Ha asumido una posición política favorable a los intereses de los dominadores.

Conseguir en el mundo actual claridad política es un desafío enorme, ya que los sectores dominantes han logrado monopolizar y controlar globalmente la información, con lo cual están practicando la mayor manipulación de las conciencias que el mundo ha conocido hasta el momento. Esto hace que debamos realizar un gran esfuerzo para reconstruir críticamente el mundo cada mañana. Por cierto que no es imposible, pero sí es un gran desafío que no admite claudicaciones.

Por su parte, lograr pasar de la teoría a la práctica es el mayor de los desafíos, el más complejo y difícil de todos. No sólo requiere de la elaboración de estrategias y tácticas concretas, sino que

[69] Este concepto lo hemos tomado de Henri Giroux, aunque nosotros no le demos exactamente el mismo sentido que le da este autor. (Ver: "La importancia de que educadores y educadoras nos pensemos y actuemos como agentes de cambio social y político", página 238).

nos exige abordar el desafiante ejercicio de una búsqueda permanente de coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos. Si no valoramos esta virtud de la coherencia, la más importante de los educadores y educadores progresistas, será muy difícil este tránsito tan imprescindible.

Pero este papel de la escuela, que es claro y simple a la vez, está tergiversado. Nadie parece percibirlo, nadie parece asumirlo. Ha sido ocultado y oscurecido, en gran medida, por los *ismos* de la educación.

Los *ismos* de la educación

Los *ismos* de la educación "ocultan" su verdadera esencia, que es eminentemente política. Son aquellos enfoques que deforman los fundamentos originales de los pensamientos, doctrinas, disciplinas, prácticas y políticas educativas, difundiendo y promocionando visiones confusas, ortodoxas y dogmáticas.

La educación tiene, por lo menos, cinco ismos mistificadores que son preocupantes, por lo que resulta importante su desocultación crítica: 1) el educacionismo; 2) el politicismo; 3) el disciplinarismo, 4) el didactismo y 5) el tecnologicismo.

Estos cinco *ismos* se fundan en la pretensión -vana, aunque ideológicamente productiva para quienes la promueven- de ignorar el carácter político de la educación, lo que explica, precisamente, la esencia de lo que ocultan.

El *educacionismo* es la tendencia a atribuirle a la educación un poder que no tiene para transformar la realidad social. Preguntémonos cuántas veces hemos escuchado la frase, ya naturalizada: ¡el problema de la Argentina es la educación!

El enfoque educacionista atribuye a la educación el poder de transformar la realidad, supuesto del cual surge el concepto erróneo de que los principales problemas de los países no desarro-

llados como el nuestro, por ejemplo, la pobreza, la desnutrición infantil, el desempleo, el estancamiento social y económico, etc., se solucionarían mejorando la educación. Por lo tanto, **el educacionismo despolitiza la cuestión social y la educación**. Esta perspectiva de análisis se "olvida" que las fuerzas que moldean la educación, que son las mismas que moldean hoy a las sociedades y al mundo, no van a permitir que la educación se convierta en la palanca de una transformación social progresista. "Las clases dominantes no se suicidan", decía Paulo Freire. Asimismo, también resulta evidente que la educación no es la palanca de la transformación social, sino un factor interviniente, importante, pero sólo interviniente, ya que los problemas sociales y económicos tienen un componente y una solución que son eminentemente políticos.

Si los principales problemas que nos aquejan, por ejemplo la pobreza, no se atacan con verdaderas políticas de Estado, y no sólo con las de los gobiernos transitorios que las abandonan, cambian y traicionan continuamente, jamás saldremos del estancamiento en el que estamos sumergidos como sociedad y como país. La derrota de la pobreza, que es fundamental para poder hablar de un país digno, requiere abordar una cantidad de problemas que, por ahora, no se han considerado y analizado seria y patrióticamente (disculpen por usar este concepto tan bastardeado, pero es bueno saber que existe en su versión digna). Nos referimos al "olvido", por parte de los sucesivos gobiernos, del estancamiento socio-estructural de una gran cantidad de poblaciones, sin atención de salud, sin empleo, con trabajo en negro, salarios indignos, pésimo acceso a la vivienda para los sectores populares, falta de crédito para la primera vivienda para los sectores medios, etc.

Sin prestarles verdadera atención a estos problemas, será imposible comenzar algún tipo de transformación. Es increíble que un país productivo como la Argentina, capaz de alimentar a trescientos millones de personas, mantenga hambrienta al treinta y, en determinados momentos, el cuarenta por ciento de su población. Esto es inadmisible. Es ridículo pensar que escolarizando a los pobres, sin atacar fundamentalmente estos problemas, estaremos

en el camino de un verdadero cambio social. No obstante, no son pocos los expertos y profesionales de la educación, sociólogos, investigadores, analistas, intelectuales, periodistas especializados, y por qué no decirlo, ciudadanos comunes, que sostienen esta tesis mentirosa y reveladora de una ideología súper conservadora.

El *politicismo*, fuertemente vinculado al educacionismo, por su parte, es el uso de la educación con fines de legitimación ideológica por parte de los gobiernos. Se trata de una peligrosa y dañina utilización de la educación con fines políticos, entendiendo este último concepto en su versión más crasa y peyorativa, es decir, refiriéndonos a la mala política, a los malos usos de la política.

Se basa en los supuestos del educacionismo, porque se presenta a la educación como un factor decisivo del cambio social, por ejemplo, promoviendo la creencia en la ciudadanía de que la educación por sí sola puede lograr altos niveles de inclusión social de los sectores subalternos de la sociedad. Pero ya hemos señalado que la educación es un factor interviniente en el cambio y no determinante. Por lo tanto, si la educación no está al servicio de una política de Estado de transformación social con objetivos y estrategias claras y bien definidas, lo que implica integrar en un funcionamiento armónico políticas de trabajo, empleo, salud, vivienda, medioambiente, etc., no será más que un instrumento ciego e incapaz de transformar realmente la vida de los sectores populares. La educación cobra verdadera vida cuando está vinculada y es funcional al empleo, principal factor de inclusión. Si no hay empleo y trabajo decente (no informal, ni en negro), la educación se vacía de sentido para los sectores populares y se convierte en sobre- educación para los sectores medios.

Y como sabemos, las políticas de Estado en trabajo y empleo requieren de un proyecto de país claro y bien definido. Sin proyecto de país no tendremos auténticas políticas de Estado en trabajo y empleo. Por eso, cuando vemos que se pone a la educación como un factor de cambio e inclusión decisivo, y no existen

verdaderas políticas de Estado realmente abocadas a eliminar la pobreza, promover el empleo formal y solucionar el problema de la vivienda y de la salud para los sectores más vulnerables de la sociedad, estamos, evidentemente, ante un uso político de la educación; esto es, el uso que hacen de la educación los gobiernos para ocultar y legitimar sus malos desempeños en lo que se refiere a la solución de los problemas más críticos de la sociedad y la población más vulnerable de la misma.

El disciplinarismo es otro de los componentes clave de la crisis de la educación, vinculado al relevante tema del qué se enseña y aprende en las instituciones escolares.

Sabemos que los temas y problemáticas de la vida, la sociedad, la historia, la política, la ciencia, el arte, la cultura, etc., cuando pasan por el filtro del sistema educativo oficial y se convierten en disciplinas de un curriculum escolar, sufren un proceso de esterilización ideológica severo a los efectos de que los contenidos no presenten elementos que *despierten* o puedan *despertar* el espíritu crítico de los alumnos. Para ello, existe un procedimiento de producción de los contenidos programáticos de la educación que se desarrolla a partir de poner en juego los siguientes criterios:

- Seleccionar las áreas de conocimiento menos conflictivas y problematizadoras. Esto explica el porqué de la existencia de determinadas áreas y disciplinas, y la no existencia de otras posibles, tanto o más necesarias que las existentes.

- Seleccionar los temas menos conflictivos y problematizadores de las diferentes áreas y disciplinas de conocimiento. Esto explica el porqué la presencia de determinados temas y la no existencia de otros, tanto o más importantes que los existentes.

- Descontextualizar y destotalizar[70] de diferentes formas los temas seleccionados. Esta descontextualización y destotalización se opera de diferentes maneras: 1) aislando, separando o abstrayendo los temas de sus contextos de significación profunda, por ejemplo, la política de los entramados de poder. Es muy común ver en las escuelas cómo la política se "reduce" al estudio de la Constitución Nacional y el ejercicio de los mecanismos formales de representación política (funcionamiento de los partidos políticos, procedimientos de elección de los gobiernos, discusión parlamentaria, producción de leyes, etc.) dejando de lado el estudio de la lucha por el poder, que es la esencia de la política.

En este entramado de poder es donde la ciudadanía, el pueblo, debe ejercer su presencia, participación y compromiso teniendo conocimiento de cuáles son las necesidades de la gente, quiénes y cómo se diagnostican, cuáles son las políticas de Estado declaradas por los gobiernos, para solucionarlas, de qué manera comprobamos en qué medida se convierten en realidad las promesas y programas declarados por los gobiernos, etc. Pero, lamentablemente, de esto último en la escuela no se dice nada; silencio

[70] Los temas nunca se ven en el marco de la totalidad en la que encuentran sentido. La realidad es fragmentada y las partes resultantes, al proponerse en forma aislada de las totalidades que les dan sentido, adquieren significados muchas veces opuestos a los que realmente poseen. La política, la ciencia, el arte, en fin todo, se lo ve separado de los marcos y estructuras de poder en que pueden entenderse y explicarse. El supuesto saber se estructura así en un mosaico de fragmentos muertos, cuya interpretación conduce a los alumnos a una visión distorsionada y falsa de la realidad. Valga la comparación con la medicina, en la escuela sólo se hace una "anatomía" de la realidad, dejando de lado olímpicamente el imprescindible proceso holístico de la fisiología, es decir, lo que nos permite establecer las relaciones e interacciones entre las partes de ese todo anatomizado.

total, vacío absoluto. 2) Separando la teoría de la práctica. Por ejemplo, de qué vale tratar el tema de los valores (paz, justicia, amor, solidaridad, etc.) si los alumnos están desconectados de la realidad, si se los priva del acceso a estas problemáticas. Los valores giran en el vacío si no se los interpreta y comprende en el marco de las situaciones concretas que los ponen en juego.

- Falsear ideológicamente los hechos históricos, convirtiendo a sus personajes, sobre todo a los que supuestamente gestaron la nacionalidad, en héroes de cartón, personas sin encarnadura humana, una especie de dioses de un Olimpo inmaculado y absolutamente quimérico y ridículo.

Es evidente que con contenidos programáticos de estas características la fingida pretensión de formar personas realmente críticas, participativas y comprometidas con la realidad, desnuda claramente su impronta de discurso legitimador de una gran mentira, lamentablemente, ya naturalizada por todos nosotros.

Por su parte, el *didactismo* es también otro de los componentes clave de la crisis de la educación, vinculado al relevante tema del cómo se enseña y aprende en las instituciones escolares.

Los supuestos del didactismo se fundan en la idea de que es posible cambiar y mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes y la educación sobre la base de la implementación de innovaciones didácticas endógenas, esto es, intra escolares. De aquí se deriva la falsa idea de que es posible transformar democráticamente la educación:

• Sin un cuestionamiento crítico del modelo socio-político y del sistema educativo del que es expresión.

• Sin la autotransformación de la docencia, a partir de asumir la necesidad de una opción ético-política personal, orientada al logro de claridad política y competencia crítica para comprender larealidad y el sistema educativo en tanto instrumento, este último, funcional a los intereses de los sectores dominantes.

• A partir de la creencia de que es posible innovar en pedagogía y didáctica, prescindiendo de la puesta en juego del carácter político de la educación. Las didácticas y los métodos dependen completamente de los objetivos de la educación, y estos últimos cobran sentido y se definen en el marco de las opciones ético-políticas.

Por eso decimos que **el didactismo despolitiza la cuestión educativa**, porque "desconoce" que la educación se funda y orienta su práctica a partir de valores, que, como se sabe, se definen siempre desde posiciones socio-políticas. Digamos lo que digamos y hagamos lo que hagamos siempre estaremos asumiendo una posición socio-política. Aquellos docentes que "creen", sin asumir una transformación ético-política personal, que la educación se cambia y mejora a partir de innovaciones didácticas, están, aunque no sean conscientes de ello, tomando una posición política, la del mantenimiento del *statu quo*, lo cual favorece y apuntala a los sectores dominantes.

En sociedades en las que campean la injusticia social, la pésima distribución de la riqueza y la pobreza de millones de personas, resultado de la opresión y explotación de grupos minoritarios sobre las grandes mayorías de las poblaciones, es imposible mantener una posición neutralmente política. Por eso, es imposible la neutralidad en la educación.

Hace tiempo envié un artículo sobre el tema de la politicidad de la educación, a una conocida y renombrada revista educativa de nuestro medio. El dueño de la revista me lo rechazó. Ante el rechazo le mandé un correo que decía: "Pensé que un artículo sobre el tema de la *transformación* educativa desde la concepción de la politicidad de la educación, tan imperiosamente necesaria en nuestra realidad, podría ser interesante para estimular el debate sobre los cambios profundos que hay que hacer en este campo,

sobre todo tratándose de una revista especializada en el tema; pero veo que me equivoqué". Su respuesta fue la siguiente: "José Luis, no se equivocó. Quizás no esté al tanto que los cambios profundos los abordamos desde temas específicos y no desde la politicidad de la educación". No sólo no entendió mi crítica, sino que su respuesta dejó en claro su posición didactista y despolitizada. Tomé esta anécdota como ejemplo ilustrativo respecto de lo que es, precisamente, el *didactismo*. Partir y obrar desde el supuesto de que los cambios y transformaciones educativas se resuelven exclusivamente en el plano escolaricista e instrumental, en la dimensión de los métodos y didácticas escolares y entre los muros de las instituciones y la cuatro paredes de las aulas, cuando la clave está en los valores asumidos por los educadores y educadoras, su claridad política, su competencia para leer críticamente la realidad y el intento de que sus prácticas pedagógicas sean coherentes con la posición socio-política adoptada. Por eso, incorporar innovaciones didácticas y metodologías supuestamente novedosas, sin transformarnos como ciudadanos y profesionales de la educación, es desconocer el carácter político de esta última.

Lamentablemente, el supuesto de la mayoría de las revistas en nuestro medio educativo es didactista. El medio está plagado de publicaciones que parten de los supuestos del didactismo, desde donde se les "vende" a los docentes la falsa idea de que transformando sus prácticas sobre la base de incorporar didácticas y metodologías elaboradas sin el más mínimo cuestionamiento crítico del modelo socio-político-cultural en el que vivimos y del sistema educativo que le es funcional, lograrán una mejora de sus desempeños pedagógicos y, por ende, ayudarán al progreso de la educación. **Desde una visión endogámica de la educación, los docentes "compran" supuestas innovaciones didácticas al modo de recetas, que les hacen creer que es posible mejorar sus desempeños y cambiar la educación sin transformarse como ciudadanos y educadores. Evidentemente, se trata de una vana ilusión.**

La humanidad sin tecnología hoy es inviable, pero la tecnología sin humanidad hoy está ciega. Aquí se encuadra el error del *tecnologicismo* en educación, promover la idea -movida por intereses económicos y políticos- de que la incorporación de la TIC puede transformar por sí misma la educación, sin la necesidad de operar cambios de fondo en el sistema educativo oficial. Si bien los promotores del tecnologicismo en educación no se cansan de repetir que las nuevas tecnologías no son más que instrumentos y que la clave está en la correcta aplicación funcional de las mismas a las tareas docentes tradicionales, en verdad, tal como las valorizan, queda claro que subyace en ellos la idea de que las TICs tienen una gran capacidad para transformar la educación.

Pero es evidente que la verdadera transformación democrática de la educación depende básicamente, como veremos a lo largo de esta obra, de la transformación de la docencia, de un cambio personal y colectivo de los educadores y educadoras, que se debe plasmar en la resignificación y transformación de sus prácticas.

El *tecnologicismo* es el más moderno de los *ismos*, que tiene su origen en la emergencia de las TIC (Nuevas tecnologías de Información y Comunicación). Si bien son los mismos apologistas del impacto de las TIC en la educación, quienes repiten con más frecuencia que la tecnología debe ser comprendida nada más que como un instrumento o herramienta, los enfoques y desarrollos que difunden sobre su papel en la educación lo desmienten permanentemente.

Por otra parte, no es difícil observar cómo el impacto de las TIC en la educación sirve para ocultar las verdaderas causas de la crisis educativa, que son ético-político-pedagógicas. Se dice, por ejemplo, que las TICs aplicdas a la educación a distancia a través de medios virtuales (*e-learning*), son un poderoso instrumento para la democratización de la educación. Aquí hay una confusión respecto del término *democratización*. De acuerdo a cómo lo entendamos, desde la óptica del carácter político de la educación, para que haya un auténtico proceso de democratización de

esta última, es preciso replantearnos los valores desde donde la pensamos y realizamos, sus objetivos, reformular la selección y elaboración de sus contenidos y, coherentemente con estos cambios, resignificar y transformar nuestras prácticas pedagógicas. Pero cuando se habla de democratización desde el impacto de las TIC, lo que realmente se debe entender es que la educación *puede* –si se dan ciertas condiciones- llegar a más personas, con lo que sólo se está señalando que las nuevas tecnologías son un instrumento potencialmente útil para democratizar el acceso a la educación, pero no para democratizarla sustantivamente.

Es cierto que la educación mediada por tecnologías amplía las posibilidades de acceso por parte de colectivos y minorías a los que antes estaba vedada, por ejemplo, las personas con capacidades diferentes, grupos con problemas geográficos y laborales para el acceso a las instituciones educativas, etc. También es importante señalar un elemento valioso de la educación mediada por tecnologías (a través de medios virtuales): su potencialidad para globalizar el acceso, a partir de su extraordinaria amplitud de alcance geográfico (todo el planeta) y su enorme flexibilidad de uso, los 365 días del año, las 24 horas del día. Pero no debemos confundir la potencialidad de los medios virtuales para facilitar al "acceso" a la educación, con sus posibilidades para *democratizarla*. En el primer caso, esta nueva modalidad educativa abre enormes posibilidades para ser explotadas. En el segundo, la potencialidad y posibilidades de esta modalidad son irrelevantes, ya que se trata de un mero instrumento que, en tanto tal, depende de los objetivos desde los que se lo use.

La tecnología nos facilita muchas cosas, pero no nos hace mejores personas, ni tampoco ha mostrado que puede mejorar los grandes problemas sociales y ambientales que nos aquejan. Un martillo, en tanto herramienta que es, se puede usar para clavar un clavo, pero también para golpear a una persona en la cabeza. **Por eso, la potencialidad y valor de las nuevas tecnologías estará dado por el nivel de humanización al que hayamos llegado.**

Con las nuevas tecnologías se está dando un fenómeno particular: nos están deslumbrando tanto, que estamos perdiendo la noción de que son meros instrumentos, es decir, de que no son fines en sí mismos. Pero, lamentablemente, lo que se observa es que cada vez más las estamos tomando con fines en sí, lo cual es realmente peligroso. En las jornadas, congresos y exhibiciones relacionadas con la aplicación de las nuevas tecnologías a la educación, prácticamente todo pasa por las innovaciones tecnológicas: aulas virtuales, pizarras electrónicas, materiales didácticos audiovisuales animados, trabajo grupal y colaborativo a distancia, etc. y el deslumbramiento por todo lo que se puede hacer con ellas. Como si la incorporación de las nuevas tecnologías transformara mágicamente la educación. Es totalmente ilusorio pensar que esta incorporación transformará a los docentes tradicionales en progresistas. Sería como pensar que el uso de procesadores de textos nos convierte en escritores. **Por eso, el eje no está en ver cómo las nuevas tecnologías pueden mejorar y transformar la educación, porque eso nunca ocurrirá, sino en cómo la transformación progresista de la educación puede potenciarse mediante el uso de las nuevas tecnologías.**

Sin embargo, en las revistas, investigaciones, publicaciones, congresos, proyectos y programas del *establishment*, lo que realmente les interesa y promueven es el impacto de las nuevas tecnologías en la transformación de la educación. Pero vale repetirlo: las tecnologías, por más impactantes y novedosas que sean, son sólo instrumentos que, utilizados en el marco de la cultura escolar tradicional, jamás cambiarán nada sustancial en la educación. Para que esto último ocurra, es fundamental que se transformen críticamente sus usuarios, en este caso que los educadores y educadores dejen de ser tradicionales, sepan vencer sus resistencias al cambio, resignifiquen y transformen sus relaciones y prácticas pedagógicas y se conviertan, así, en docentes progresistas.

Pero estos no son los únicos "ismos" de la educación, hay otros que también deben preocuparnos y que tenemos la obligación de

conocer críticamente. Nos referimos al *legislacionismo* y al reformismo, esto es, al cuestionable poder de cambio de las leyes, políticas, proyectos y programas de reforma de la educación, que enseguida veremos. Pero antes, analicemos algunas de las consecuencias del politicismo en la educación, por ejemplo, las que se producen en torno de un concepto al que las administraciones políticas de la región le atribuyen propiedades casi mágicas: inclusión.

"Inclusión", la palabra mágica. La democratización del acceso a la educación no resuelve el problema fundamental

Las reformas educativas desde arriba nunca llegan, ni llegarán, a la esencia del problema. Y hay varias razones que lo explican. En primer lugar, y aún a pesar de los gobiernos de signo progresista[71], los sectores dominantes no están dispuestos, por obvias razones, a atacar la raíz del problema que, como señalamos, está en el qué se enseña y aprende y cómo se lo enseña y aprende. Porque es evidente que las clases dominantes no tienen una vocación suicida; todo lo contrario, su impulso es más bien depredador: basta ver cómo está quedando nuestro planeta. De ninguna manera estarían dispuestas a promover una educación que posibilitara una mejora de los conocimientos y competencias de los alumnos para lograr una mayor autonomía personal y, por ende, una mayor independencia de pensamiento. Esto sería realmente contrario a sus intereses.

---

[71] En la región de América latina existen fuertes intereses, con enorme poder de influencia y condicionamiento, capaces de obstaculizar y bloquear cualquier tipo de iniciativa radical de cambio, especialmente en el terreno educativo, de cualquier gobierno por más progresista o de signo nacional y popular que fuera.

Por otro lado, asumir una transformación educativa radical, como a la que aspiramos nosotros, requiere desplegar una iniciativa para la cual las administraciones políticas de la educación no están preparadas, porque implica una ruptura muy fuerte con el paradigma escolaricista predominante.

La cultura escolar tradicional está tan fuertemente arraigada y naturalizada, y las administraciones políticas de la educación están tan burocratizadas, que es prácticamente impensable que puedan asumir estas acciones transformativas, incluso aunque estén dirigidas por personalidades progresistas. Por eso, las única reformas de la educación esperables desde las administraciones políticas, son las de siempre, las que no cambian nada sustancial, las que aumentan o disminuyen años en los distintos niveles educativos (planes educativos), las que sacan o colocan áreas y/o asignaturas (reformas curriculares), las que introducen metodologías y didácticas supuestamente innovadoras, pero en el marco de la cultura escolaricista (innovaciones didactistas), etc. Sería muy ingenuo esperar cambios radicales, de fondo, esto es, transformaciones en el núcleo esencial, es decir, "lo que se enseña y aprende, y cómo se lo enseña y aprende". Estas culturas y estructuras son tan potentes, que terminan devorándose a los personajes, por más competentes, notables y progresistas que fueran[72].

No obstante, si bien las políticas de reforma de la enseñanza que buscan cambios radicales están, por el momento, lejos de las posibilidades de las administraciones políticas, aun de las más progresistas de la región, No obstante, si bien las políticas de

[72] Podríamos decir que, en alguna medida, esto le ocurrió a Paulo Freire cuando fue Secretario de Educación de la Ciudad de San Pablo. El enorme desgaste que implica la gestión político-administrativa minó las fuerzas de un Paulo Freire que, ya debilitado en su salud, no pudo llevar adelante su propuesta. Las trabas a una gestión progresista de política educativa son enormes y, sin un apoyo muy fuerte desde la dirigencia política nacional, que debe contar con un fuerte sostén popular, los cambios se convierten en extremadamente difíciles y complejos, aunque, por supuesto, nunca sean imposibles.

reforma de la enseñanza que buscan cambios radicales están, por el momento, lejos de las posibilidades de las administraciones políticas, aun de las más progresistas de la región, existen otras políticas que sí pueden ser abordadas con éxito por estas administraciones. Nos referimos a las políticas denominadas de *inclusión*. Se trata de la democratización del acceso a la educación, esto es, de las políticas de incorporación a la escuela de los sectores populares y más vulnerables de la sociedad, así como de la promoción de la educación pública y gratuita. Sí, se pueden y se deben desarrollar este tipo de políticas. Pero aquí debemos distinguir dos conceptos, que no son equivalentes, pero que a menudo se suelen confundir. Nos referimos a *la democratización del acceso a la educación* y la democratización de la educación[73].

Las políticas de inclusión y promoción de la educación pública y gratuita, imprescindibles después del vendaval neoliberal de los noventa, se encuadran en el objetivo de *democratizar el acceso a la educación*, esto es, incluir en la educación a los sectores más vulnerables de las sociedades. La finalidad de estas políticas es muy clara: que los sujetos populares no queden excluidos del beneficio de la educación escolar. Lamentablemente, estos programas de inclusión son usados políticamente[74] por los gobiernos,

---

[73] La diferencia entre estos dos conceptos queda muy clara con el advenimiento de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Es indudable que la educación a través de medios virtuales permite que una gran cantidad de personas, grupos y minorías sociales, antes excluidos de la educación, pueden ahora beneficiarse de la misma. Con las nuevas tecnologías ya no hay límites temporales y espaciales para la educación. Su gran flexibilidad espacio-temporal es una puerta abierta a todos. Por eso, podemos decir que, "potencialmente" (y lo de "potencial" se vincula al hecho de que no podemos dejar de lado las brechas tecnológica y digital, que afectan, por supuesto, con más fuerza a los sectores subalternos de las sociedades), las nuevas tecnologías pueden mejorar notablemente la democratización del acceso a la educación. Pero esto no quiere decir que mejoren la democratización de la educación, como habitualmente se señala, confundiendo ambos conceptos.

[74] Aquí el concepto de "política" está usado en su sentido partidista, por lo tanto más restringido y menos rico, esto es, la política ligada a los intereses de los partidos y los grupos que administran y se disputan el poder (oficialismo y oposición). Recordemos que no es lo mismo estar "politizado" que "partidizado".

en parte, para ocultar a la mirada ciudadana el problema, nunca resuelto y respecto del cual no hay voluntad política de resolverlo, de la democratización de la educación. Por eso, queda claro que la inclusión es a una escuela con todos sus problemas, es decir, una escuela carenciada de democracia, la escuela tradicional y bancaria, la escuela cuya educación aún debe ser democratizada.

Este es el matiz que debemos tener claro. Por eso, los límites de las políticas socio-educativas de inclusión son claras: incluir a los sujetos populares a la escuela tradicional. En este sentido, desde una perspectiva progresista no podemos dejar de valorarlas - aun cuando se usen políticamente-, pero tengamos en claro estos límites: la inclusión es a la escuela tradicional que, como señalamos, debe ser transformada.

Lamentablemente, estas políticas terminan siendo prácticamente exclusivas y excluyentes de otras tan o más necesarias, porque acaparan el concepto de "*democratización*" (en realidad, sólo "*democratización del acceso*" a la educación), con lo cual desaparece de la escena la necesidad de democratizar realmente las instituciones, su modelo de gestión y las prácticas pedagógicas de educadores y educadoras.

Las administraciones políticas oficiales (ya sean locales, municipales, provinciales, nacionales o regionales) confunden a la comunidad educativa y la ciudadanía, porque les hacen creer que *democratizar el acceso a la educación* es *democratizar* la educación, lo cual termina siendo una legitimación encubierta del modelo escolar tradicional y bancario.

Nuestra propuesta apunta a la *democratización de la educación*, sin que por ello dejemos de valorar la importancia de *democratizar su acceso* para los sectores populares. Pero sepamos que si lográramos proyectar un verdadero proceso de d*emocratización de la educación*, las políticas de inclusión se potenciarían en forma notable. Pero para ello es preciso un cambio en nosotros, los educadores y educadoras de perspectiva progresista. Y este cambio requiere que los docentes tomemos conciencia de que la edu-

cación debe fundarse coherentemente en valores humanísticos y liberadores.

¿Por qué la educación tiene que fundarse en valores humanísticos y liberadores?

Atendiendo a esta realidad de un mundo construido, manejado e instrumentado por sectores dominantes que cuentan con sofisticadas y muy efectivas herramientas de información y comunicación para legitimarlo en las distintas sociedades y el mundo, a la educación se le presenta un extraordinario desafío y, a nosotros, educadores y educadoras, uno todavía mayor.

Antonio Gramsci fue uno de los pensadores que vio con más claridad que todo proceso hegemónico tiene un fuerte componente pedagógico. Y quién puede dudar de que el neoliberalismo es un proceso hegemónico, con un poder de actualización social, tecnológica, económica y cultural de niveles nunca antes visto. Cómo se nos podría ocurrir pensar, entonces, que la educación, en todos sus niveles, formal, no formal e informal, podría escapar a su manejo y control. Es evidente que el poder reproductor y disciplinador, así como la impronta histórico-cultural autoritaria de la escuela, están íntimamente relacionados con el proceso hegemónico que culminó en el neoliberalismo actual. Y esta hegemonía no se manifestó sólo en la escuela, el sistema educativo en tanto espacio formal de la educación, sino que lo hizo y lo hace en los otros dos escenarios fundamentales, el no formal y el informal. En el primero de ellos, el no formal, se desarrolla la educación, capacitación y formación a escala de las organizaciones (corporativas, gubernamentales y no gubernamentales), así como en los espacios sociales bajo su influencia. En el segundo, hablamos del imperio del monopolio mediático, en el que la pedagogía del neoliberalismo está logrando impresionantes y muy efectivos resultados.

Pero ¿qué puede hacer la educación, que estuvo y sigue estando al servicio de la hegemonía, primero del liberalismo y luego del

neoliberalismo? Este es un debate de largo aliento y con aristas de gran complejidad. Es evidente que la educación, dado su carácter político, por sí sola no se convertirá en liberadora. Sería una enorme ingenuidad pensar en esa posibilidad. Que los sectores dominantes, quienes tienen la más fuerte influencia en el sistema educativo y, más aún, en los otros dos escenarios (los canales formal e informal) "permitan" esta trasformación de la educación, sería pensar en su suicidio, lo cual es absurdo. Y aquí surge con claridad la tarea que tenemos por delante: luchar para transformar la educación, tarea que tiene un insoslayable componente político. Y este es un proyecto que no sólo debe tener como protagonista a los educadores y educadoras progresistas, sino a la comunidad educativa y a la ciudadanía toda.

A una educación al servicio de la dominación debemos oponerle una educación al servicio de la liberación. Y cuando decimos liberación nos vienen a la mente las ilusionadas y dramáticas décadas de los sesenta y setenta que hemos vivido. Y no podemos evitar sentirla como una palabra rescatada del desván de los recuerdos, aun cuando tiene una actualidad muchísimo mayor que la que tenía entonces.

Pero, ¿por qué ha perdido actualidad este concepto, esta ma-ravillosa idea de liberación en una sociedad y un mundo cada vez más desiguales, injustos y opresivos? Parece contradictorio, pero no lo es. Y no lo es porque hay razones que lo explican. La más poderosa de ellas está en la capacidad del modelo para aniquilar la conciencia autónoma de la gente, su capacidad de pensar en forma crítica, de imaginar la posibilidad de un mundo distinto, de soñar con una realidad más igualitaria, menos injusta, más solidaria, más humana. Pero cada vez que abordamos este tema no podemos dejar de recordar a uno de los pensadores que mejor entendió y explicó este fenómeno de la conquista de la subjetividad de las masas, los pueblos y el mundo por parte de una cultura hegemónica como el neoliberalismo, nos referimos a Herbert Marcuse[75].

---

[75] Recomendamos con mucho énfasis su lectura. En la bibliografía de esta obra podrán encontrar referencias a alguno de sus principales libros.

Pero, ¿cómo despertar de este letargo en el que estamos sumergidos? ¿Cómo recuperar nuestra subjetividad transformadora, nuestras ansias de libertad, nuestra voluntad de pelea? Aquí no hay recetas, sino trabajo, compromiso y lucha. Pero está claro, sin tomar conciencia no habrá posibilidad alguna de abrir estas perspectivas de transformación.

¿Dónde comenzará, entonces, el cambio y la transformación educativa? Es evidente que el mayor peso del desafío del cambio nos cae a los educadores y educadoras progresistas, que no debemos ni podemos rehusarlo. Comenzaremos por tomar conciencia de que el cambio educativo, que es eminentemente político, deberá ser acompañado por otros cambios, ya que solo no tiene ni tendrá futuro[76] . Por ejemplo, sería muy ingenuo pensar que la educación puede transformarse sin que nos transformemos nosotros; que la revolución educativa puede darse sólo dentro de las instituciones escolares. De la misma forma, también sería muy ingenuo pensar que debemos sentarnos a esperar que haya una revolución política democratizadora o que desde las esferas oficiales lancen una transformación educativa liberadora, porque nunca se producirán por sí solas. Ambas posiciones son ingenuas y mecanicistas[77] . Debemos comenzar a transformarnos sin esperar otros cambios, pero sabiendo que deberán producirse otros cambios y que nuestra iniciativa es una condición para que se produzcan.

---

[76] Estamos cansados de escuchar a mucha gente "importante", y no tanto, poner a la educación como la cuestión central para superar la pobreza, ocultando, así, de forma ideológica, la raíz de este problema, que está en el modelo, el sistema, es decir, en la globalización neoliberal, una verdadera fábrica de pobres, desempleo y empleo informal. Y esto, sin hablar de la destrucción del medio ambiente y el agotamiento de los recursos no renovables de la Tierra. A estas posiciones ideológicas –porque no hacen más que legitimar el sistema- que ponen a la educación como la palanca del cambio social, las denominamos, como hemos señalado, educacionistas.

[77] Ver la tesis: "Es fundamental pensar dialécticamente", página 66.

Existe una primera reflexión respecto de la educación que es fundamental y está guiada por la pregunta: ¿cuáles son los valores en los que debe encuadrase una educación liberadora? Inicialmente, porque volveremos sobre este tema más veces, decimos que una educación liberadora se sostiene en los siguientes valores esenciales:

☐ La comprensión de hombres y mujeres como fines en sí mismos, lo que nos prohíbe practicar todo tipo de manipulación con ellos.

☐ El mantenimiento sin claudicaciones de la utopía, es decir, el sueño que nos moviliza a buscar un mundo mejor, menos injusto y más humano.

☐ La esperanza, en tanto espera activa, es decir, en la acción, por la transformación de la realidad, por el cambio del mundo.

☐ El reconocimiento del otro en tanto otro, lo que implica el respeto y la prohibición de discriminarlo, sea cual fuere su situación y/o su condición humana.

☐ La conciencia de que el objetivo pedagógico central y orientador de todos los demás está en la formación de sujetos y no de objetos, esto es, lo que implica promover con todos los recursos posibles la autonomía del ser de los educandos.

☐ La conciencia de que el primer y más sustancial de los objetivos de la educación es formar personas, es decir sujetos éticos y con una profunda sensibilidad frente a todo lo humano, como condición esencial y básica respecto de cualquier otro tipo de formación o capacitación específica para operar instrumentalmente sobre la realidad. Esto quiere decir que la educación no es contradictoria con la instrucción, sino que debemos entenderla como su fundamento insoslayable. Por eso, los docentes, dictemos la disciplina que dictemos, siempre somos primero educadores y luego instructores.

La *educación* es la formación de las personas en tanto fines en sí mismos, mientras que la instrucción es la capacitación de las personas como instrumentos para otra cosa. Por esa razón, la instrucción debe fundarse en la educación. Si así no fuera estaríamos formando seres-objetos, una especie de robots requeridos por una sociedad y un mundo ajeno que los requiere operativamente para la realización de sus fines. La formación de personas como valores en sí mismos implica la promoción de sujetos autónomos, capaces de pensar y obrar críticamente, esto es, por sí mismos (*seres-sujeto*). De ahí que la educación liberadora (ya que la del sistema es eminentemente adaptadora) esté orientada por el objetivo de formar personas capaces de participar activamente en la transformación del mundo, mientras que la instrucción está orientada a la capacitación de las personas para adaptarse instrumentalmente al mundo dado. Por esa razón, la instrucción, de la cual no negamos su necesidad, debe fundarse en la educación. De no ser así, estaríamos renunciando a la transformación del mundo y convalidando el que tenemos como único posible. Los docentes tenemos que saber que antes que nada somos *educadores*, sea cual fuere la disciplina que dictemos, así sea la más instrumental, específica y tecnológica que podamos imaginar.

Cerramos esta constelación de reflexiones con una pregunta inquietante: ¿cómo promover una educación liberadora en un mundo de dominadores y dominados, donde los primeros tienen el poder material y espiritual para imponer una educación que promueve la formación de seres-objeto? Es indudable que, como educadores y educadoras progresistas, estamos frente a un gran desafío.

Hacia una educación liberadora

Sabemos que la educación por sí sola no va a cambiar el mundo, pero puede hacer algo para lograrlo. La opción para la educación es clara: acompañar y reproducir la realidad que tenemos o plantarse en un terreno de contestación acompañando las fuerzas

progresistas que no están dispuestas a renunciar a lo humano, es decir, a renunciar a valorar la humanización por sobre un mundo que gira en torno al poder que otorga el control financiero del planeta por unos pocos, la manipulación mediática e ideológica y la fuerza militar contra los que no obedecen. No hay un tercer camino. O defendemos y promovemos una educación para la liberación, o defendemos y promovemos una educación para la dominación. El mundo en que vivimos no nos permite una tercera opción.

¿Cuál es la finalidad última de una educación liberadora? La educación para la liberación es la que promueve el despertar de las conciencias, quebrando las instancias manipuladoras que llevan adelante los monopolios mediaticos, y abren abriendo la posibilidad de resignificar y transformar las acciones y sentimientos que nos hacen menos humanos y, simultáneamente, ayudar a que lo logren también quienes nos rodean.

Es evidente que la educación que tenemos no es liberadora, sino que, tal como está planteada y se practica, trabaja a favor de la dominación. La educación es, como dice Adam Curle (1973:170-171), *un subsistema esclavizador dentro el gran sistema* que, como vimos, está basado en el condicionamiento del deseo y la manipulación de las conciencias, la priorización del tener sobre el ser y el materialismo competitivo. Un sistema que se institucionaliza por medio de mecanismos como la red de explotación, un vasto sistema internacional mediante el cual el que es rico y poderoso trata de satisfacer, dominando al pobre y débil, las ambiciones desatadas por el materialismo competitivo y los mecanismos psicológicos con él relacionados. Ambos, el subsistema y el sistema se refuerzan mutuamente, esto es, se relacionan en forma dialéctica.

Pero si esto es cierto ¿qué sentido tiene pensar en transformar la educación? Lo que deberíamos hacer es trabajar para que desaparezcan las escuelas. Deberíamos trabajar a favor, como sostenía Ivan Ilich, de *desescolarizar* la sociedad. No deja de ser atractiva esta propuesta, tiene cierto sabor liberador. No obstante, es

estratégicamente equivocado. Las escuelas y el sistema educativo son dispositivos del Estado –que es del pueblo-, están fuertemente instalados en el imaginario social y van a seguir existiendo por mucho tiempo más, lo que nos señala la necesidad de dar la batalla transformadora en su propio seno, en el corazón mismo del sistema y de los subsistemas. Esta es la estrategia adecuada. La lucha hay que darla dentro del sistema, de nada vale alejarse de él. De poco nos servirá elaborar alternativas que no toquen el modelo, que no le hagan mella. Es muy ingenuo pensar que se pueda crear un mundo mejor alejándose de él, huyendo de él. No es válido el argumento que señala que el sistema corrompe y, por lo tanto, lo mejor es no verse contaminado por él. Esto es un error.

Por otro lado, las escuelas son necesarias, son bastiones potenciales de oposición a la pedagogía promovida por el sistema a través de sus monopolios mediáticos. Es claro lo de potenciales, porque sólo lo serán, esto es, se actualizarán como bastiones socio-culturales opositores y contestatarios, si logramos transformar el sistema educativo. En este sentido, es valioso y convergente con nuestra posición lo que sostiene Adam Curle:

"Las escuelas del mañana –que serán sin duda muy diferentes de las de hoy- deben desgajarse del sistema del que hoy dependen y al que hoy sirven. He tratado de esbozar las primeras ideas mediante las cuales los educadores pueden, en el ejercicio de su profesión, ir corroyendo ciertas actitudes, en ellos y en sus alumnos, que sostienen el sistema y pueden, igualmente, sentar los cimientos de un enfoque distinto de la escuela y de la sociedad. Si yo fuese político, abogado, ingeniero o médico podría haber dicho algo parecido respecto de cualquiera otra de estas profesiones, pero me he limitado a hablar de lo que conozco" (Curle, A. 1977: 172).

En síntesis, la educación liberadora es la que ha logrado sacudirse el yugo de su servidumbre respecto de un sistema que valora más la ambición de poder, la competitividad, las posesiones, la discriminación y la explotación del hombre por el hombre, que

la libertad, la igualdad, la justicia social y una vida solidaria y armoniosa en un mundo en donde sea posible amar, como decía el inolvidable Paulo Freire.

Y como nada puede comenzar desde la nada, para aspirar a una educación realmente democrática, dialógica, problematizadora y liberadora, es preciso darnos cuenta de que los que primero debemos transformarnos somos nosotros, los educadores y educadoras.

La transformación comienza por uno

Es ingenuo políticamente creer que las transformaciones sociales y educativas pueden darse sin que se hayan creado un mínimo de condiciones de posibilidad. En este sentido, esperar que lo cambios provengan desde las admnistraciones políticas sería una vana ilusión, una tremenda ingenuidad política. Sin la existencia de un mínimo de condiciones en las bases docentes, la transformación sustantiva de la educación es una quimera. Por eso, la opción ético-política de los educadores y educadoras cobra una relevancia especial, porque es el comienzo de la creación de las condiciones de posibilidad para un verdadero cambio democrático en el sistema educativo.

Esta obra trata, precisamente, de la lucha en el campo educativo por la transformación social[78] . Esto quiere decir que de

[78] Es importante notar el objetivo que proponemos: "La transformación social". El objetivo último y primordial no es cambiar la educación, sino la sociedad y el mundo. Por eso, la transformación de la educación escolar la pensamos en el marco de la transformación del mundo; precisamente, porque asumimos plenamente el carácter político de la educación. Desde esta posición somos críticos de los enfoques escolaricistas endógenos, que piensan a la educación como un fin es sí mismo y no ven, ni quieren ver, la profunda relación de la educación escolar con el destino de las sociedades y el mundo. De ahí su drástica y virulenta oposición a mezclar la escuela con la política.

beremos pelear, y la primera de estas peleas es con nosotros mismos como ciudadanos y docentes. Por eso, la primera condición es estar inclinados al cambio, predispuestos a él. La segunda condición es que los educadores y educadoras pongamos en claro nuestra posición política. Como cualquier ciudadano, y los docentes lo somos, debemos hacer nuestra elección. La tercera condición es la búsqueda de la coherencia, esto es, la intención permanente de disminuir la distancia entre lo que decimos y lo que realmente hacemos. ¿Cómo es posible desarrollar un discurso progresista y luego tratar mal a nuestros alumnos? ¿Cómo es posible hablar de criticidad y tomar un examen sin permitirles a nuestros alumnos disponer de los materiales con los cuales trabajan habitualmente? ¿Cómo es posible hablar de injusticia social y de mala distribución de la riqueza y, luego, mostrar prejuicios de clase y/o de raza? Debemos trabajar para que se nos develen estas contradicciones. Por eso, la primera pelea de un educador o una educadora progresistas, debe ser consigo mismo. Este es el comienzo del cambio. Pero, como veremos, hay obstáculos y dificultades para hacerlo.

Existe una serie de deformaciones del pensamiento progresista y del accionar ideológico de los sectores infantilizados de la izquierda, que nos han impedido valorar la importancia de los cambios personales y las innovaciones y transformaciones a pequeña escala (micro). Quienes piensan en cambios personales son *individualistas* o *liberales*, quienes lo hacen en cambios parciales son *reformistas*, quienes no son capaces de imaginar la revolución son *conservadores* o *reaccionarios*. Quienes no proponen una alternativa de cambio están "perdidos en la historia". Nada más equivocado que esta forma de pensar la realidad. Debemos reconocer una buena cuota de claridad política en el conocido semiólogo y escritor italiano Umberto Eco, cuando dice, por ejemplo:

"Negar que una suma de pequeños hechos, debidos a la iniciativa humana, pueden modificar la naturaleza de un sistema, significa negar la misma posibilidad de alternativas revolucionarias, que se manifiestan sólo en un momento dado a consecuencia de

la presión de hechos infinitesimales, cuya agrupación (incluso puramente cuantitativa) estalla en una modificación cualitativa. Se apoya a menudo sobre equívocos semejantes la idea de que, proponer intervenciones modificadoras parciales en un campo cultural, equivale a aquella postura que en política es el reformismo, opuesto a la postura revolucionaria. No se calcula ante todo que, si reformismo significa creer en la eficacia de las modificaciones parciales, con exclusión de alternativas radicales y violentas, ninguna postura revolucionaria ha excluido nunca la serie de intervenciones parciales que tienden a crear las condiciones para alternativas radicales, y que se mueven a lo largo de la línea directiva de una hipótesis más amplia" (Eco, U., 1968: 60-61).

Un gran transformador social como lo fue Gandhi, quien tenía una especial comprensión del socialismo, decía:

"No debemos decir que no tenemos necesidad de dar ningún paso hasta que todos se hayan convertido al socialismo. Sin cambiar nuestra vida podemos ir por ahí haciendo discursos, formando partidos y apoderándonos de la presa –como los halcones- cuando se atraviesa en nuestro camino. Eso no es socialismo. Mientras más lo tratemos como presa de la que podemos apoderarnos, más se alejará de nosotros. El socialismo comienza con el primer converso. Si hay uno, se pueden agregar ceros al uno y el primer cero formará el diez y cada agregado valdrá diez veces el número anterior. No obstante, si el que comienza es cero, o en otras palabras, si nadie se atreve a empezar, la multiplicidad de ceros producirá igualmente un valor de cero. El tiempo y el papel empleados en escribir ceros serán tan sólo pura pérdida. (Gandhi, 1977: 28).

No cabe duda de que es más fácil declamar y proclamar la revolución y las alternativas de cambio, que cambiar concretamente las actitudes y conductas personales.

¿A qué viene todo esto? Pretendemos fundamentar y generar una reflexión sobre el valor y la necesidad de transformar nues-

tras relaciones y prácticas pedagógicas como docentes. La idea es exponer nuestros argumentos y buenas razones para salir al cruce de un conjunto de críticas, que seguramente aparecerán, basadas en la necesidad de contar con proyectos políticos de cambio o alternativas revolucionarias, sin lo cual las iniciativas personales o los pequeños programas de transformación no son más que expresiones voluntaristas sin ningún futuro.

Sin embargo, los docentes que nos consideramos progresistas tenemos mucho que hacer. Por empezar tenemos que cambiar nosotros como personas y, luego, como educadores y educadoras. Recordemos lo que señala Gandhi cuando afirma que debemos dejar de ser ceros para convertirnos en unidades. Tenemos que involucrarnos, comprometernos con nuestra propia transformación, antes de hacerlo con la de la sociedad y el mundo. Que no existe un proyecto político alternativo, sabemos que es cierto, no existe. Que la educación es política y requiere, como instrumento interviniente que es, de un marco socio-político que le dé sentido, también es cierto. Que antes de movilizarnos debemos esperar a que exista un proyecto político progresista que pueda motorizar a la educación, esto no es cierto.

Pero la educación no es la panacea para todos los males del mundo. Eso también debemos saberlo. Por eso, debemos ponernos a cubierto de las concepciones educacionistas[79] que entienden a la educación desgajada de los demás ámbitos y problemáticas sociales, fundamentalmente del poder, el conflicto y la realidad política. En nuestro medio es común escuchar decir a la gente y a no pocos intelectuales denominados "notables" por el *establishment*, que el principal problema que nos afecta es de índole educativa, desconociendo el hecho de que la educación por sí sola es incapaz de cambiar las tendencias sociales regresivas que sólo pueden en contrar explicación y solución en el entramado político-econó-

[79] Ver: "Los ismos" de la educación", página 207.

mico. Además, se "olvidan" de que los sectores de poder no van a permitir que la educación se convierta en un espacio democrático y progresista, capaz de impulsar un auténtico cambio social y cultural.

Separar la educación de la política, ya se realice de modo ingenuo o astuto, no sólo resulta artificial y anticientífico, sino también peligroso. Y las corrientes de pensamiento educacionistas, enraizadas en el pensamiento educativo tradicional, lo hacen y difunden. Pensar a la educación divorciada de la política y el poder, es decir, independiente del poder que la constituye, separada del mundo real en que se forja, nos lleva:

- a reducirla a un mundo de valores e ideales abstractos, que los educadores construyen dentro de sus conciencias sin siquiera, muchas veces, entender el condicionamiento que los lleva a pensar de ese modo;
- o bien, a convertirla en un repertorio exclusivamente instrumental de técnicas y didácticas;
- o a entenderla como la palanca de la transformación social.

Pero ya sabemos que no es la educación quien da forma a la sociedad, sino, a la inversa, es la sociedad quien da forma a la educación. Es la sociedad quien formula sus propias normas y crea una educación que se adapte, mantenga y promueva los valores que la sustentan.

Si no queremos caer en lecturas mecanicistas de la relación educación-sociedad, deberemos comprenderla de forma dialéctica, evitando, así, las concepciones absolutistas, es decir, pensar en comienzos absolutos, como cambiar primero la educación para luego transformar la realidad o viceversa, transformar la realidad social para luego hacer lo propio con la educación. Es indudable que sociedad y educación entrelazan su destino, de forma dialéctica, en el marco de las luchas democratizadoras. Por esa razón hablamos de la unidad dialéctica: educación-sociedad. Los educadores que deseamos el cambio debemos entender que

la transformación radical de un sistema educativo sólo puede producirse cuando la sociedad misma se encuentre también transformada radicalmente. E incluso, en este último caso, la transformación nunca se dará de una manera automática, ya que los cambios en la educación siempre son más lentos que en la política. Además, no es conveniente tampoco el alineamiento absoluto de la educación con los procesos políticos, ya que ninguna revolución por más transformadora y progresista que parezca está libre de la cristalización, esto es, del doctrinarismo y el autoritarismo.

A la educación siempre le conviene mantener una independencia y autonomía relativas respecto de los gobiernos políticos, del signo que sean. Esto no quiere decir, de ninguna manera, que no sea política, sino por el contrario, su politicidad debe traducirse en salvaguardar y garantizar una auténtica democracia; es decir, proteger también al pueblo de toda amenaza de autoritarismo, doctrinarismo y manipulación posibles.

Pero no debemos pensar que lo que tenemos que hacer los educadores y educadoras progresistas es sentarnos a esperar a que cambie la sociedad, que se convierta en más democrática, justa y solidaria, ya que esto no ocurrirá sin nuestra participación. El carácter político de la educación, su dependencia de las transformaciones sociales, no quiere decir que no podamos hacer nada hasta tanto las cosas cambien, ya que por sí solas nunca cambiarán. Paulo Freire tenía muy claro este punto:

"De hecho, no es la educación la que da forma a la sociedad según ciertas normas, sino la sociedad la que formula sus propias normas y crea una educación que se adapte a esos valores que la sustentan (...) Por eso toda transformación radical y profunda de un sistema educativo sólo puede producirse (e incluso entonces, no automática ni mecánicamente) cuando la sociedad misma se

encuentra también radicalmente transformada. Sin embargo, esto no significa que aquellos educadores que desean, o incluso más, que están comprometidos con la transformación radical o revolucionaria de su sociedad no puedan hacer nada. Tienen mucho por hacer, y sin recurrir a fórmulas prescriptivas, deberían determinar sus objetivos y aprender a alcanzarlos de acuerdo con las condiciones históricas concretas en que viven" (Freire, P., 1990a: 168).

Comprender las posibilidades y los límites de la transformación es una tarea ineludible de educadores y educadoras progresistas. Se trata de percibir el *inédito viable*, entendiendo que a lo largo de la historia nunca se logra hacer lo que se desea sino lo históricamente posible. En este caso, es necesario saber que la educación si bien no lo puede todo, puede algo.

En las instituciones y las aulas somos los docentes quienes conducimos los procesos educativos. Esto nos otorga un poder mayor del que sentimos que tenemos. Es cierto, estamos condicionados de muchas formas, pero tenemos en nuestras manos la potencialidad para cambiar y transformar nuestras prácticas pedagógicas en un sentido realmente progresista. Existe, sin duda, la posibilidad concreta, totalmente viable, de transformar nuestras prácticas bancarias en dialógicas y críticas, con lo cual habremos dado un paso enorme.

Pero conviene que veamos ahora las objeciones críticas a esta propuesta. Estas serán algunas de las críticas que seguramente caerán sobre nuestro intento. Nos dirán:

• Toda acción que no se encuadre en un proyecto y programa político claro corre el serio peligro de caer en el *voluntarismo*. Esta será una de las principales objeciones críticas: "De qué vale transformar nuestras prácticas, convertirnos en educadores y educadoras dialógicos y críticos, si no existen políticas ni programas educativos transformadores. Además, toda transformación en un sistema sumido en el statu quo es nadar contra la corriente y generarse problemas. Es mejor seguir haciendo lo que se puede y no intentar cosas imposibles. No caigamos en el voluntarismo".

• La inercia de la cultura escolar tradicional es imposible de vencer. Por eso, no tiene mucho sentido intentar introducir teorías y metodologías de la educación dialógica en el sistema formal, ya que la cultura escolar tradicional posee una inercia fenomenal que impide cualquier tipo de transformación teórica y metodológica. Tanto los directivos como nosotros, los educadores y educadoras, estamos muy condicionados por esta cultura y los cambios no prosperarán.

• Sin una buena organización basada en una suma de voluntades es imposible pensar en cualquier tipo de cambio. Las transformaciones de los educadores y educadoras en forma individual en sus instituciones y aulas, terminan perdiendo toda eficacia porque no pueden convertirse en acciones concertadas de verdadero impacto en la comunidad educativa y en la sociedad. Sobre la base de acciones individualistas no lograremos nada.

Todas tienen respuesta. Si pensamos dialécticamente y dejamos de lado la posibilidad de los "comienzos absolutos" nos daremos cuenta de que no tiene mucho sentido "sentarnos a esperar" que aparezcan los proyectos y programas políticos con objetivos de transformación social claros y progresistas capaces de promover una educación del mismo signo. Sería ingenuo creer que ello va a suceder sin una educación política crítica que sustancie una participación activa de la ciudadanía, basada en una actividad comprometida y, consecuentemente,

en diversas acciones de autogestión y movilizaciones, incidencia política y presiones sobre la clase dirigente del país.

Fijémonos en la trampa ilógica (círculo vicioso) en que caemos si no pensamos esta cuestión en forma dialéctica:

"Para tener ciudadanos políticamente participativos, es decir, realmente educados para la participación ciudadana activa, es preciso que exista un sistema educativo que promueva una educación crítica, tanto de los alumnos cuanto de los docentes. Pero para conseguir un sistema educativo que promueva realmente la criticidad es necesaria una masa crítica de educadores y educadoras formados para ello. En realidad, no tenemos ni lo uno ni lo otro". Planteado así el tema no parece haber salida alguna.

Pero este planteamiento es erróneo, porque parte de la creencia ingenua de que pueden existir comienzos absolutos. Sin embargo, como ya vimos, no existen los comienzos absolutos. Esto quiere decir que todo lo que hagamos por transformamos, transformar nuestro contexto y ayudar a que otros también lo hagan es positivo, porque es lo que se requiere para comenzar una acción en cadena. Si la transformación educativa en las instituciones y en las aulas se multiplica, pronto habrá una masa crítica que comenzará a hacer escuchar su voz. No tenemos la más mínima duda de que así será.

Al asumir e intentar nuestra transformación y la de los que nos rodean, no estaremos exentos de caer en contradicciones y en incoherencias, ni tampoco en momentos de desánimo, pero la contrapartida valdrá la pena, ya que comenzaremos a encontrarle "sentido" a nuestra labor, a la vez que promoveremos una mayor motivación e interés de los educandos por estudiar y participar en las instancias de enseñanza-aprendizaje.

Este intento de transformarnos generará en nosotros un mayor nivel de concientización para el cambio, creando, así, mejores condiciones críticas para, por ejemplo, desocultar los ismos de la educación. De esta manera podremos establecer, a su vez, una mejor situación en la comunidad educativa y la sociedad para

actuar de forma autogestionaria y condicionar y presionar a las clases dirigentes; pero siempre con la idea de promover los cambios sociales, políticos y programáticos que se requieren para que los procesos educativos comiencen a ser realmente funcionales a una transformación progresista de la sociedad.

He aquí por qué los educadores y educadoras debemos convertirnos en agentes de cambio social y político, en intelectuales transformativos, como señala el pedagogo crítico Henri Giroux. A continuación nos abocamos al desarrollo de este tema.

La importancia de que educadores y educadoras nos pensemos y actuemos como agentes de cambio social y político

Los docentes como agentes de cambio social y político

Después de lo visto resulta evidente la importancia de considerar la necesidad de que los educadores y educadoras nos transformemos en agentes de cambio social y político. De ahí el interés por la idea de que los docentes nos convirtamos en intelectuales transformativos. El concepto de *intelectual transformativo* lo hemos tomado de Henri Giroux (1990) y, principalmente, porque se encuadra perfectamente en los supuestos de nuestra propuesta.

Nos parece rica la idea de definir a los profesores como intelectuales[80] y, lo que es todavía más importante: *transformativos* Pero como mostraremos a continuación, la idea de Giroux es

[80] Es también muy rico el concepto de intelectual de Antonio Gramsci: "Paso del saber al comprender, al sentir, y viceversa, del sentir al comprender, al saber. El elemento popular siente, pero no siempre comprende o sabe; el elemento intelectual sabe, pero no siempre comprende y especialmente siente. Los dos extremos son, por lo tanto, la pedantería y el filisteísmo de una parte y la pasión

todavía germinal, por lo que es necesario desarrollarla un poco más, extrayendo un conjunto de consecuencias implicadas en ella, sobre todo vinculadas al concepto de docentes *transformativos*.

Definir a los docentes como intelectuales, resulta útil, como dice Giroux, desde distintos puntos de vista:

- Ofrece una base teórica para examinar el trabajo de los docentes como una forma de tarea intelectual, por oposición a una definición del mismo en términos puramente instrumentales o técnicos.
- Nos motiva e impulsa a aclarar los tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los profesores actúen como intelectuales.
- Contribuye a aclarar el papel que desempeñan los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan.

La visión de los profesores como intelectuales proporciona, además, una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa

---

ciega y el sectarismo de la otra. No es que el pedante no pueda ser apasionado, más la pedantería apasionada es tan ridícula y peligrosa como el sectarismo y la demagogia más desenfrenada. El error del intelectual consiste en creer que se puede saber sin comprender y especialmente sin sentir y ser apasionado (no sólo del saber en sí mismo, sino por el objeto del saber), eso es, que el intelectual pueda ser tal (y no un puro pedante) siendo a la vez distinto y distanciado del pueblo-nación, es decir, sin sentir las pasiones elementales del pueblo, comprendiéndolas y luego explicándolas y justificándolas en la situación histórica en cuestión, y relacionándolas dialécticamente con las leyes de la historia, con una superior concepción del mundo, científicamente y coherentemente elaborada, con el saber; no se hace política-historia sin esta pasión, es decir, sin esta conexión sentimental entre intelectuales y pueblo-nación" (Gramsci, 1998: 84-85). Después de esta reflexión de Gramsci no puedo dejar de pensar en un ejemplo de intelectual nuestro que sentía y comprendía, me refiero a Arturo Jauretche.

la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución[81].

Nos obstante, consideramos que esta definición de Giroux adolece de varios problemas. Su enfoque general, en el que se encuadra y cobra sentido esta definición, es más un *desideratum* de tipo ético-político que una propuesta estratégica de transformación de las escuelas y los profesores. Dice Giroux:

"Es necesario defender a las escuelas como instituciones esenciales para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica y también para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académica con el de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos" (Giroux, H., 1990: 172).

Pero ni las escuelas ni los profesores son lo que desea Giroux, y para lograrlo es preciso pasar de la teoría a la acción, problema que Giroux no aborda.

La definición y rol de intelectual queda referenciado solamente a las instituciones escolares, cuando tiene implicancias que van más allá de las escuelas. La tarea de convertirnos en intelectuales transformativos desborda completamente las paredes de las instituciones escolares, por lo que su marco de referencia deben ser las sociedades y el mundo todo.

Creemos que Giroux se queda con el concepto de *intelectual*, soslayando el de *transformativo*. En el concepto de *intelectual transformativo,* la idea de transformación no está desarrollada. No nos dice mucho respecto de qué implica y cómo se hace para convertirnos en intelectuales transformativos. Tampoco lo hace respecto de qué estrategias y tácticas deberíamos desarrollar para transformar las escuelas en espacios sustantivamente democráticos y formadores de ciudadanía crítica.

---

[81] Nos referimos a los procesos de "taylorización" (separación entre concepción y ejecución) de la actividad docente.

No obstante, la idea de considerar a los educadores y educadoras como intelectuales transformativos es valiosa, ya que nos permite disparar importantes reflexiones para abordar los desafíos del cambio educativo y social.

La educación como instrumento de dominación

Los embates de los sectores dominantes por imponer y legitimar globalmente sus valores sociales y culturales, lo que para ellos configura claramente la necesidad de desarrollar acciones educativas y es esencial para su dominio material, se expresa a partir de, por lo menos, dos grandes canales:

1) el informal, esto es, el dominio de las sociedades y el mundo mediante el monopolio de los grandes medios de información y comunicación;

2) el formal, mediante el dominio de los sistemas educativos.

Es evidente que el potencial educativo reproductor de los canales informales es, hoy, superior al del sistema educativo. La capacidad de estos canales para generar cambios de valores y, por lo tanto, de actitudes y de conductas de las personas es enorme. En contrapartida, la escuela fue perdiendo poder e influencia reproductora. No obstante, todavía conforma un lugar importante para los sectores dominantes, menos influyente, por cierto, que los canales informales, pero todavía vigente.

Si bien ambos son campos que deben ser tenidos en cuenta por los docentes transformativos, el primero, en cuanto a la posibilidad de generar cambios, es de un abordaje mucho más complejo y difícil que el segundo, aunque no por eso deberíamos soslayarlo. Contrariamente, el sistema educativo tiene la ventaja de ser el lugar natural de actuación de los educadores y educadoras; por eso es el contexto más propio para comenzar su tarea transformativa. No estamos diciendo que la producción de cambios en el sistema educativo sea simple, por el contrario,

es también muy compleja, pero para los docentes es un campo conocido y tiene, además, la ventaja de que los educadores y educadoras nos desempeñamos en esos espacios institucionales.

Frente al poder formativo aplastante de los canales informales, las escuelas aparecen como instancias complementarias de reproducción socio-cultural. Pero, aun así, sería un paso importante en la lucha por el cambio social, comenzar a transformar esos espacios institucionales en lugares de oposición y contestación a los valores promovidos a través de los canales informales.

La comprensión de que las escuelas del sistema educativo son lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y el control, es fundamental para entender la necesidad de que los docentes nos convirtamos en intelectuales transformativos.

El obstáculo de la cultura escolar tradicional

La vieja y afianzada estrategia de los sectores dirigentes para la escuela tradicional, convertida desde hace mucho tiempo en una cultura ya "naturalizada"[82] por la comunidad educativa (directivos, docentes, no docentes, alumnos, padres, ciudadanía en general) se desarrolló a partir de los siguientes procesos:

- La legitimación de la idea de que las escuelas son espacios neutros en los que se transmiten y distribuyen conocimientos universales y objetivos.
- La proletarización de la docencia, sobre la base de separar la concepción de la ejecución (procesos de taylorización).

[82] Ya nos resulta algo totalmente natural que la escuela enseñe lo que enseñe y lo haga de la forma que lo hace. Y cuando algo se naturaliza la consecuencia directa es la muerte de la curiosidad, del espíritu crítico, del anhelo de cambio. ¡Quién va a cuestionar lo que le resulta natural!

- La estandarización y desproblematización de los contenidos.
- La burocratización de las instituciones y bancarización de las prácticas pedagógicas.

El problema es que la docencia ha internalizado la cultura escolar tradicional y está hundida en una inercia de la que no le va a ser fácil salir. Por supuesto que existen descontentos, pequeñas rebeliones, educadores y educadoras que intentan ejercer la crítica, que quieren innovar y lo hacen como pueden, que se resisten, con mayor o menor claridad política, al desarrollo de prácticas pedagógicas bancarias. Pero son los menos y están estratégica y metodológicamente desarmados.

No obstante, a favor de las posibilidades de cambio está saber que las aulas son un espacio en el que los docentes gozamos de una relativa libertad. Si a ello le sumamos una determinada cuota de claridad política, la decisión de cambiar y una orientación estratégico-metodológica, podremos lograr instancias educativas más críticas y menos reproductoras.

Pero estamos lejos de que las pequeñas rebeliones e innovaciones individuales se puedan convertir en colectivas, lo que es esencial para pensar en verdaderas y sostenibles transformaciones[83]. Primero porque las rebeliones individuales son más intuitivas que estratégico-políticas. Por lo general no están sustentadas en un proceso de concientización, no se han clarificado aún las opciones ético-políticas y, finalmente, porque son parciales y fragmentarias, ya que no existe un marco de debate, contención y proyección ideológica[84] que las promueva y sustente.

---

[83] Esto no quiere decir, de ninguna manera, que debemos dejar de rebelarnos, porque las rebeliones y transformaciones personales, como ya vimos, son la base para las transformaciones colectivas.

[84] Debemos dejar de considerar las malintencionadas ideas, que todavía andan dando vuelta por ahí, de que ya no hay ideologías, de que la izquierda y la derecha están pasadas de moda, etc., etc. Como decía Paulo Freire: "No hay afirmación más ideológica que aquella que dice que las ideologías han muerto".

Precisamente, aquí pretendemos comenzar a debatir y discutir estos temas tan vitales y caros a la transformación social progresista, esto es, a la lucha por un mundo más justo e igualitario. Aunque el título parezca ambicioso, se trata, ni más ni menos, que de la lucha en el campo educativo por la humanización de las sociedades y del mundo. Y todos podemos y debemos trabajar en esta tarea. La realidad de dominaciones, opresiones y desigualdades en las que vivimos está esperando por nuestro compromiso.

Vernos como intelectuales transformativos implica una especie de revolución copernicana en nosotros, los educadores y educadoras, un cambio, en muchos casos, radical de nuestros hábitos, conductas y compromisos. Es cierto que el cambio será menos impactante y traumático en aquellos desconfiados e insatisfechos respecto de lo que brinda la escuela, o en los que viven un malestar socio-cultural, o en los que sienten la pérdida de sentido que implican las prácticas pedagógicas tradicionales. Pero todo cambio implica un desafío, espíritu de lucha y saber asumir las contradicciones.

¿Qué significa convertirnos en intelectuales transformativos?

Los educadores y educadoras que nos consideramos progresistas necesitamos tomar conciencia de qué significa y requiere convertirnos en intelectuales transformativos:

• En primer lugar, tenemos que dejar de ver a las escuelas como espacios neutros en donde se transmiten saberes universales y objetivos.

• También tenemos que considerar la idea de comenzar a dejar de ser simples ejecutores técnicos e instrumentalistas de planes y currículos educativos realizados por otros (expertos que responden a intereses del *establishment*), lo que reduce nuestro papel a meros ejecutores, donde otros piensan y nosotros simplemente realizamos lo que nos mandan.

• Tenemos que pensarnos como intelectuales creativos, por lo tanto con capacidad y competencias para concebir y no sólo ejecutar lo que otros nos preparan a partir de sus objetivos y metas.

• Es importante darnos cuenta –y esto es crucial- de que nuestro papel como docentes transformativos desborda el ámbito de las escuelas, porque nuestro compromiso final es con el cambio de la sociedad y el mundo.

• Al igual que la sociedad, dominada por los intereses de los sectores del poder político-económico-financiero, la escuela configura un espacio de lucha, cuyas contradicciones permiten plantear instancias de resistencia y propuestas de transformación.

Tomar conciencia de estas realidades es esencial para asumir cualquier transformación, tanto a nivel personal cuanto grupal.

Debemos desempeñar nuestro rol de intelectuales transformativos, como educadores y educadoras, tanto dentro como fuera de las escuelas, con lo cual nuestro ámbito de actuación no debe limitarse al sistema educativo, sino ir más allá de las instituciones.

Esto implica concebir y comprender la transformación educativa desde dos perspectivas fundamentales: 1) como instrumento, entre otros, al servicio de la transformación social, económica y política de las sociedades; 2) concebirla no sólo en el espacio del sistema educativo, sino también en el campo social, lo que implica pensar en intervenir en instancias y procesos de diferente índole.

En el plano de nuestro desempeño concreto como docentes y en el marco de nuestra reconversión como intelectuales transformativos, debemos tomar conciencia de que:

- Las escuelas no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, las escuelas son lugares que representan determinadas formas de conocimiento, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones que, por una lógica de poder, son determinadas, principalmente, por los sectores dominantes.

- Es importante analizar, también, el hecho de que, si bien las escuelas son espacios histórica y culturalmente reproductores, no lo son absolutamente, ya que, al igual que las sociedades son potencialmente ámbitos de resistencia, lucha y proposición.

- Es necesario analizar nuestro papel en las instituciones y las aulas, por ejemplo, dándonos cuenta de que, si bien en las aulas gozamos de una relativa libertad estamos condicionados de diferentes maneras:

- No somos todavía totalmente conscientes de que las escuelas no son espacios neutros en los que se transmiten y distribuyen conocimientos universales y objetivos.

Somos más técnicos que intelectuales críticos y transformativos porque:

• Nuestra participación en la definición de los objetivos de la educación es prácticamente nula.

• Tenemos muy poco dominio sobre los contenidos programáticos de la educación, ya que no participamos de la definición curricular, ni en la selección y elaboración de las temáticas que se trabajan en las escuelas.

• Es escasa nuestra competencia para encarar la tarea de desestandarizar y problematizar los contenidos.

• También es escasa nuestra competencia para implementar prácticas pedagógicas realmente críticas y dialógicas.

La explicación de estas carencias e incompetencias está en el proceso de taylorización de que fue objeto el trabajo docente en el marco de un sistema educativo, histórica y culturalmente autoritario y reproductor.

Los expertos al servicio de los sectores dominantes y sus lobbies (funcionarios públicos, agencias multinacionales, corporaciones, iglesias, empresas vinculadas a la educación, etc.) son los encargados de definir los planes curriculares, seleccionar, elaborar y definir los contenidos programáticos de la educación, imponer las

modalidades de gestión administrativa y pedagógica, en fin, todos aquellos aspectos vinculados a la concepción. ¿Y qué queda para los educadores y educadoras? La ejecución de lo concebido, elaborado y definido por los "expertos" cooptados por los sectores de poder.

Si bien al cerrar la puerta de las aulas gozamos de una relativa libertad para dictar esos contenidos desde una perspectiva más o menos crítica, y mediante metodologías y pedagogías más o menos dialógicas, esto termina siendo más una ilusión que una realidad.

Para que podamos comenzar a vislumbrar verdaderos cambios debemos resignificar y transformar nuestras prácticas pedagógicas de una manera radical e integral. Lógicamente que no lo lograremos de la noche a la mañana. No obstante, cuanto antes comencemos, mejor. Y no se trata de una mera resignificación y transformación pedagógico-didáctica, sino de un cambio importante de nuestros hábitos, conductas y compromisos como ciudadanos y docentes.

En síntesis, convertirnos en educadores y educadoras transformativos significa:

• Hacer lugar coherentemente –"intentando" ser coherentes, ya que la coherencia absoluta es imposible- con la idea del papel transformador de la subjetividad en la historia, recordando aquella famosa afirmación (Tesis 11 sobre Feuerbach) de Marx, que está grabada en la lápida de su tumba en Londres: "Hasta ahora los filósofos se han dedicado a interpretar el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo".

• Teniendo como objetivo nuestra participación en la transformación del mundo es que resignificaremos y transformaremos nuestras prácticas pedagógicas como docentes. Es muy importante que meditemos sobre esta idea, porque es vertebral para nuestra reconversión.

• Siguiendo la lógica de lo dicho hasta aquí, nuestra tarea como intelectuales transformativos no puede reducirse a los espacios del sistema educativo, sino que debemos intervenir en todos los

ámbitos sociales, aunque nuestro lugar natural de actuación y desempeño sea, por cierto, el sistema educativo, sus instituciones y sus aulas.

• Allí, en el contexto del sistema educativo, es que deberemos resignificar y transformar nuestras prácticas pedagógicas, pero en el marco de una actuación ciudadana y profesional que se expresará en la crítica, la participación y el compromiso social.

Este es el ideario y camino de la reconversión. Complejo, contradictorio, repleto de obstáculos y problemas, un escenario, indudablemente, de lucha. Pero se trata de una lucha que merece la pena librar, ya que comenzará a darle sentido a nuestro papel de educadores y educadoras progresistas. Como dice Giroux:

"Por difícil que les parezca a los educadores y educadoras, esta es una lucha en la que merece la pena comprometerse. No asumirla equivaldría para los educadores y educadoras a renunciar al papel de intelectuales transformativos" (Giroux, H., 1990: 178).

Y ya hemos visto lo que significa y lo que cuesta esta renuncia.

Hemos finalizado este segundo momento, el de la toma de conciencia que, por supuesto, no ha terminado aquí, ya que se trata de una tarea permanente que todos debemos ejercitar. La reconstrucción crítica del mundo es una tarea que hay que hacer todos los días, que no se detiene nunca, así como no se detiene nunca la manipulación de los que quieren que las cosas sigan siendo como son.

Este es el momento que nos debe movilizar para realizar una opción que es primordial. Tenemos que decidir cómo nos vamos a posicionar en lo político-ideológico, a favor de quién y en contra de quién vamos a luchar. La opción progresista será por un mundo mejor, más igualitario, más justo, menos discriminador, más humano. He aquí la esencia, en lo personal, de la construcción del sueño por un mundo distinto.

El nivel de conciencia alcanzado nos señala con claridad dos

cosas: la imposibilidad de la neutralidad político-ideológica y la realización de la opción por los que menos tienen como uno de los pilares en los que se sostendrá la *ruptura* con la educación tradicional. El otro pilar será la toma de conciencia respecto de la matriz disciplinaria y autoritaria de la institución escolar, esto es, del sistema educativo. Los momentos de la *opción* y la *ruptura* es lo que veremos a continuación.

III

Construcción y sustanciación de una práctica educativa progresista

Los docentes progresistas debemos ser conscientes de que la lectura crítica del mundo precede a la lectura crítica de la educación tradicional. Por eso, nuestra conformación como ciudadanos comprometidos, y social y políticamente activos, será el fundamento de nuestra opción ético-política frente a la crisis de la educación, así como de nuestra capacidad y competencia para resignificar y transformar nuestras prácticas pedagógicas en los lugares e instituciones en las que nos desempeñamos.

La opción ético-política, que es incondicional, nos exige asumir coherentemente la construcción y sustanciación de una práctica educativa sustantivamente democrática y orientada a cambiar el mundo. ¡¡Pongamos manos a la obra!!

Construir el sueño por un mundo mejor

La toma de conciencia es auténtica en la medida en que nos exige la opción. Si nos damos realmente cuenta de cómo es este mundo, que ha sido construido a medida de los que tuvieron y tienen hoy el poder, nos veremos en la necesidad de elegir. Quizá unos años atrás todavía me lo preguntaba, pero hoy ya no tengo duda: es inevitable optar y decidir con quiénes queremos estar, si con los que promueven y mantienen este mundo o con aquellos que reclaman y luchan por su transformación. Pero podemos no optar, porque se puede seguir viviendo sin optar, sin elegir, sin decidir con quién queremos compartir la lucha. Ahora bien, no optar, no realizar la opción implica ya haber elegido con quién queremos estar, en este caso con los promotores y mantenedores del statu quo. Es por eso que la elección es inevitable, es imposible soslayarla.

Existirán, entonces, por lo menos dos tipos de opciones: la consciente y la inconsciente. La primera ofrece dos alternativas:

1) Por la promoción y conservación del mundo dado.
2) Por la transformación del mundo dado.

La inconsciente, es obvio que no presenta alternativas, es por el mantenimiento del statu quo, del *establishment*. Lamentablemente es la más frecuente entre los docentes del sistema educativo. De ahí la importancia de superar esta inconsciencia y comenzar a plantearnos la necesidad de realizar una opción plena.

No basta con decir: "debemos hacer la opción ético-política" por un mundo mejor, más humano, justo e igualitario. La opción no es un acto puntual y meramente declaratorio, sino un proceso histórico y plagado de contradicciones, con idas y vueltas, caídas y recaídas, avances y retrocesos, que requiere de nosotros mantener siempre activo nuestro alerta crítico y voluntad transformadora.

La opción es compromiso, y el compromiso es difícil de mantener, porque nos está probando a cada momento. ¿Cuándo y cómo

hice mi opción? Nos les miento si les digo que no lo sé. Lo que sí sé es que mi pasado escolar tiene que ver con ella. Viví la escuela como una cárcel. Veía a los botelleros –ya no hay botelleros, ahora lo que vemos son cartoneros- y los envidiaba. En ese momento daba cualquier cosa por estar subido a ese carro. Las maestras y los maestros siempre me parecieron monstruos reclamando prolijidad en los cuadernos, imponiendo sus consignas, pidiéndome cosas que mis padres no me podían, o no querían comprarme, como pinturitas, témperas, carpetas, libros, etc. En la escuela incorporé el vaivén de las alegrías y las tristezas. La alegría y la felicidad comenzaban el viernes por la tarde y se caían estrepitosamente el domingo al atardecer. Desde entonces, los atardeceres dominicales son para mí fuente de tristeza y desasosiego. Se lo debo a la escuela. Las correcciones sancionadoras, otro problema, porque en el pasillo donde vivía, las típicas casa chorizo de departamentos en fila, se sabía todo y mi vieja no quería que se hablara mal de su hijo. Así que la entrega de los boletines era para mí un incordio. Las malas notas o las observaciones de los profesores me molestaban jodían mucho porque lo que venía atrás era el reproche de mi vieja, ya que mi viejo era más indulgente y, tras cartón, la prohibición de jugar a la pelota en la calle, para mí la máxima pasión. Bien, he aquí una de las razones por las cuales me convertí en un crítico acérrimo de la escuela tradicional. Hay otras, pero son un poco más racionales.

Mientras escribo esto me viene a la memoria un cuento maravilloso del Negro Roberto Fontanarrosa, "El Díscípulo". Es la historia de un guerrillero rosarino (Gabriel Beltrame, "El discípulo" del Che, le decían) en las selvas de Ecuador, que combatía al capitalismo movido por el resentimiento que había acumulado de chico. Su espíritu revolucionario se había forjado en el sufrimiento producido por la obligación de levantarse a la madrugada todos los días en la fría y húmeda Rosario para ir a la escuela. Esto le cuenta a un periodista que llegó hasta él para develar el misterio de las razones por las que combatía.

"El niño que es arrancado de su lecho a las seis de la mañana no sirve para nada, sólo sufre y mantiene una duermevela, mezcla de sueño y lucidez que lo confunde y no entiende luego qué es el sustantivo ni qué es el predicado, Jorge. No entiende. Y sale a la calle y es de noche. Están las luces de la calle encendidas; Jorge. Y las de la escuela, están todas encendidas. Hay sombras en los patios y en los pasillos, los otros zombies pequeños como él y las maestras y la directora no son más que volúmenes fantasmagóricos, dramatizados por la penumbra(…) –A veces llovía, Jorge. A veces llovía –continuó Beltrame-. No sólo era de noche, no sólo hacía un frío realmente de cagarse, no sólo eran las seis de la mañana y afuera estaban las luces encendidas sino que también llovía. Y había veces, pocas pero las había, en que mis padres no me mandaban a la escuela si llovía mucho. En ocasiones hacían eso, me concedían esa gracia. Entonces, había noches en que a mí me despertaban los truenos, los relámpagos y el fragor del aguacero golpeando contra el patio y yo me apretujaba bajo las sábanas y las cinco o seis frazadas que me ponían para atenuar el frío. Me acurrucaba, Jorge, y sin ser creyente rezaba para que no parara la lluvia, para que siguiera, que diluviara para no tener que salir botado de esa tibieza, de ese nido acogedor y hermoso donde yo estaba para ir a la escuela" (14-15).

Como puede verse la ficción de Fontanarrosa tiene una base real, no es sólo el producto de la prodigiosa imaginación del escritor. La opción se va preparando poco a poco y nuestra vida tiene mucho que ver con ella. Recuerdo lo que dijo una vez Freire en una de sus charlas: "si yo no hubiera nacido en Recife, uno de los lugares más pobres de Brasil, yo no sería Paulo Freire"

Realizar la opción ético-política

La opción se va construyendo y los sucesos que nos acontecen en nuestra vida son los ladrillos de esa construcción. Pero la opción se va reafirmando con nuestra toma de conscien-

cia. Cuánto más sensibles somos frente a lo que le ocurre a los otros, mientras más críticos somos, más crece y se reafirma nuestra opción. Mientras mejor y más profunda es nuestra comprensión de la realidad en la que vivimos y nos desempeñamos, más se fortalece nuestra opción. Y cuanto más firme es nuestra opción más claras nos aparecen las contradicciones y más firme es nuestra voluntad para asumirlas y superarlas.

Se trata de una opción de contenido ético-político. Sin una auténtica toma de consciencia no hay opción. Sin opción no hay compromiso. Y sin compromiso no hay transformación verdadera. Y la opción no es fácil, porque estamos inmersos en una sociedad y un mundo lleno de contradicciones que nos desafían a cada paso. Por ejemplo, somos educadores y educadoras en instituciones que criticamos de autoritarias. Imaginemos con cuántas contradicciones nos interpela el sistema en que vivimos y nos desempeñamos. Cada vez que nos vemos empujados a realizar una opción por el dinero frente a un conjunto de otras muchas satisfacciones, estamos siendo exigidos por una contradicción. Lo que nos gusta no nos permite vivir y debemos hacer lo que no nos gusta para enfrentar con alguna posibilidad de éxito la dura existencia. Díganme si miento al decir que son privilegiados en este mundo los que pueden vivir con holgura haciendo lo que realmente les gusta.

Es importante darnos cuenta de que recién comenzamos a percibir las contradicciones cuando tomamos conciencia y se despierta nuestra sensibilidad humana y nuestra eticidad. Para quien no tiene sensibilidad humana no hay contradicciones. Para quien no tiene ética no hay contradicciones. Percibir y ser sensible a las contradicciones es un primer indicador de nuestro humanismo y acercamiento a la opción.

En el plano educativo, la opción se sostiene en el carácter político de la educación. Si somos realmente conscientes de la no neutralidad de la educación y si la asumimos, entonces, ya estamos a las puertas de la opción. El darse cuenta, el despertar de la ingenuidad política, conduce a una opción inevitable. Se trata de

una opción ético-política que los educadores y educadoras debemos realizar. La imposibilidad de una educación neutra nos exige asumirla. Esta opción implica enfocarnos a la tarea de promover y embarcarnos en la lucha contra todo tipo de procesos de opresión. Es la apuesta por una educación liberadora. Es el desafío de dotar de verdadero significado humano y social a la educación. Es asumir el desafío de transformarnos radicalmente como educadores y educadoras. Asumir el desafío de la opción implica lo siguiente:

- Enfrentarse a un conjunto de obstáculos y oposiciones, ya sea de instituciones y/o de personas que nos rodean.
- Entrar en contradicciones.
- Asumir la necesidad de una búsqueda permanente de coherencia.

Si bien la opción tiene costos y nos pasa factura, el no optar tiene todavía peores consecuencias. La no opción nos hunde en la rutina y el sin sentido. La no opción nos arrastra a la mediocridad, nos impide soñar. Nos afirma como seres-objeto, nos hace "ser menos". Los problemas ya no serán con los funcionarios, directivos, colegas, alumnos y padres, sino que los tendremos con nosotros mismos. Y estos son los peores problemas. Nuestra identidad como educadores y educadoras quedará seriamente resquebrajada.

Y la afirmación y mantenimiento de la opción nos lleva ineludiblemente a la ruptura con la educación tradicional. De aquí en más nuestras principales acciones en el sistema en el que nos desempeñamos serán: la crítica, la resistencia, la lucha y la propuesta y práctica de una educación distinta, una educación realmente dialógica y orientada a cambiar el mundo.

Pero no será una ruptura que nos cierre en una crítica inmovilista, sino que nos abra el camino a una acción realmente transformadora.

Romper con la educación tradicional

Todos los docentes que la hayan realizado pueden reconstruir y mostrar cómo fue su historial de ruptura con la educación tradicional. ¿Cómo fue el mío? Mi lectura crítica del mundo fue decisiva. Ahí están mis experiencias como alumno en la primaria y secundaria. La escuela-cárcel de día en la primaria del barrio de Flores, el acuartelamiento en el Ingeniero Luis A. Huergo de Caballito, los exámenes libres compulsivos en el Nacional Justo José de Urquiza de Flores. La huella dejada por estas experiencias fue decisiva en mi comprensión y valoración de la educación escolar y, sobre todo, en mi abordaje de la práctica de la docencia. Nunca entendí por qué la educación debía cercenar los espíritus en vez de liberarlos. Nunca lo entendí ni lo voy a entender, menos aún aceptar.

Haber vivido a la educación como una experiencia de dominación, de condicionamientos de una libertad limitada por procesos intimidatorios, disciplinadores y sancionadores marcó decisivamente la comprensión de esta instancia tan importante de mi vida. La educación debe ser amor, no resentimiento, debe ser alegría y no angustia. La educación debe abrir las mentes, no cerrarlas. La educación debe ser una apuesta por la esperanza de un mundo mejor, no una mera rutina estéril de adaptación al mundo dado. Por eso, abracé la docencia en una fuerte contradicción: intentar realizar una educación liberadora en instituciones históricas y culturalmente autoritarias en todos sus aspectos, es decir, en relación a dónde se enseña, qué se enseña y cómo se enseña. Allí comenzó otra de las etapas de mi lectura crítica del mundo.

En mi carrera universitaria comencé la lectura crítica de la palabra, sustanciada, por supuesto, por la lectura crítica del mundo. Pero no vayan a creer que ya en ese entonces era muy competente para leer críticamente el mundo, me faltaba mucho y, aún hoy me falta bastante. Esta tarea requiere una dedicación sostenida y permanente. En realidad nunca somos lo suficientemente competentes para leer críticamente la realidad.

Vamos dando pasos, vamos mejorando. Y eso es lo realmente importante. La ingenuidad política no la perdemos nunca, sólo que la vamos manejando cada vez mejor. Eso sí, lo importante es no claudicar en un mundo donde la manipulación tiene una fuerza cada vez más irresistible y es cada vez más sofisticada.

La profundización de la toma de conciencia, y la afirmación y mantenimiento de la opción fortalecieron y apuntalaron mi proceso de ruptura con la educación tradicional. Pero la ruptura, como la opción, no es un hecho puntual, sino un proceso con antecedentes vivenciales muy fuertes que van creando las condiciones de su gestación. Recordemos a Gabriel Beltrame, el guerrillero del cuento de Fontanarrosa, cuyo odio hacia la escuela se gestó en la infancia, porque aborrecía salir de su nido acogedor (la cama) para ser asesinado todos los días por las frías y húmedas mañanas de Rosario; y sólo por la maldita obligación de concurrir al colegio. Otros, como es mi caso, desde la más tierna infancia saboreamos el gusto amargo, que nos dejó secuelas, del autoritarismo impiadoso de directores, maestras, maestros, profesores y profesoras, que trasmitían más miedo que alegría de aprender.

La ruptura no es un hecho puntual porque tiene un tiempo de gestación, un tiempo de maduración y un tiempo de profundización mientras estalla hacia delante. Por eso, debe ser alimentada y sostenida. La ruptura se instala, en un primer momento, en un espacio de resistencia, de oposición, para luego ir abriendo el camino de una nueva propuesta, de una propuesta superadora de la educación tradicional. La llave maestra de esta evolución de la ruptura es la toma de posición epistemológica que nos permite una reflexión continua sobre nuestras propias prácticas. La única forma de alimentarla, mantenerla y profundizarla es reflexionando permanentemente sobre nuestras propias experiencias para resignificarlas y transformarlas. No hay otra forma de hacerlo.

La toma de conciencia nos lleva a la opción, la opción nos conduce a la ruptura, la ruptura se alimenta de la reflexión sobre las experiencias y nos abre el camino para

la resignificación y transformación de nuestras prácticas.

Pero no se trata de una ruptura que clausura, que cierra, sino de una ruptura que inaugura, que nos abre a una nueva experiencia. Es abandonar la mediocridad y el fracaso de la rutina insulsa y sin sentido para adentrarnos en paisajes y vivencias más plenas y significativas.

Me cuesta entender, todavía hoy, cómo puede ser que la educación sea practicada sin comprender que debe ser una experiencia liberadora, tanto para los alumnos cuanto para los docentes. La educación no es dominación, sino liberación. La educación debe expandir los espíritus, no constreñirlos. La educación debe producir alegría, no angustia. Si la experiencia educativa debe ser liberadora, si somos plenamente conscientes de que debe ser así, entonces, la ruptura con la educación tradicional es inevitable.

Si realizamos la opción, esto es, si la afirmamos y mantenemos, no podremos seguir desempeñándonos como lo hacíamos habitualmente, porque sería caer en la incoherencia. Si asumimos la opción, la ruptura con la educación tradicional es inevitable. La cuestionaremos críticamente y, si realmente pretendemos cambiar, nos veremos en la situación de tener que resignificar y transformar nuestras relaciones con el sistema educativo, con la institución en las que nos desempeñamos y, sustancialmente, con nuestras prácticas pedagógicas. Es evidente que no podremos seguir trabajando con los mismos contenidos y enseñando y evaluado cómo lo hacemos.

El camino para realizar esta transformación se vertebra en la reflexión continua sobre nuestras propias prácticas.

Pero la ruptura requiere sustanciarse. Para ello desarrollaremos un momento de reflexión sobre dos temas fundamentales:

1. La comprensión de las dimensiones de una educación dialógica.

2. La necesidad de transformarnos y re-inventar nuestras prácticas pedagógicas.

Sustanciar la ruptura

La comprensión de las dimensiones de una educación dialógica

La opción ético-política requiere que asumamos, en forma coherente, las dimensiones de una educación realmente dialógica y humanizadora.

Nada comienza desde la nada, por eso es necesaria la reinvención. Ya hemos comentado que esta propuesta es una re-invención de la concepción freireana de la educación, a la que se suman otras re-invenciones, menos integrales por cierto, pero re-invenciones al fin. Me refiero a pensadores, transformadores sociales, investigadores y pedagogos críticos como Karl Marx, Antonio Grasmci, Mathama Ghandi, Karl Popper, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Adam Curle, Georges Snyders, Pierre Bourdieu, Henry Giroux, Michael Apple, Peter Maclaren, Eugene Enriquez, Francesco Tonucci, Aníbal Ponce y otros más o menos conocidos, pero con posturas críticas muy interesantes y valiosas. Todo lo que estamos viendo y mostrando aquí, bien o mal explicado y argumentado, fue posible porque nos hemos subido a hombros de gigantes.

A medida que nos introducimos en la interpretación y reinvención de la propuesta de Paulo Freire vamos descubriendo en ella cinco dimensiones de la educación que nos parecen fundamentales y que se requieren dialécticamente entre sí. Si bien Freire no las e xplicita como tales, ellas están ahí, como supuestos de su praxis educativa.

La que conduce y ordena todo su pensamiento es la axiológica, la dimensión de los valores. Lo que mueve su praxis son sus valores humanísticos, principalmente su rechazo visceral a un mundo dividido en opresores y oprimidos, y la búsqueda de un mundo más justo, menos desigual, más solidario. Otra de las dimensiones es la dialógica, en la que se sustenta la sustantividad democrática de su propuesta. El carácter político de la educación, ya que es imposible pensar en una educación neutra, es la tercera de las dimensiones. La cuarta dimensión se sostiene

en la idea de la educación como un acto de conocimiento, esto es, el supuesto del carácter gnoseológico de la educación, una pieza clave de la crítica a la educación tradicional, basada en la premisa fundamental del constructivismo pedagógico: "El conocimiento no se transmite, sino que se construye". Y, finalmente, la metodológica, que se encuadra y debe ser coherente con las anteriores, ya que las técnicas y didácticas se hacen y rehacen en el marco de las finalidades y objetivos de la educación.

Posteriormente, comencé a percibir otra dimensión educativa de su propuesta, la *estética*. Concebir a la educación desde la óptica de la belleza, como una obra de arte. Y es así como la entiende Freire, quien encuentra belleza –y por cierto que la hay- en el acto de enseñar a las personas a aprender a construir un mundo en donde sea posible amar.

El carácter fundante de la educación

Pero antes de abordar estas cinco dimensiones debemos reflexionar sobre el carácter fundante de la educación. Tenemos que saber que convertirnos en gestores del cambio, en intelectuales transformativos, implica la desafiante tarea de resignificar y transformar nuestras relaciones y prácticas pedagógicas, lo cual no es algo que se pueda realizar en el plano de la rutina escolaricista de la educación del sistema. Ya lo hemos señalado, y vale recordarlo, no es algo que se consiga con recetas pedagógicas o innovaciones didácticas, sino que requiere una transformación profunda en cada uno de nosotros. Recuerdo las charlas de Paulo Freire, conocedor de esta ilusión ingenua de muchos docentes de que los cambios se logran a partir de la adquisición de metodologías, técnicas y didácticas; cuando nos decía, casi siempre al comienzo de sus charlas:

"Yo no vengo a traerles recetas, porque no hay recetas pedagógicas. Ustedes no tienen que seguirme, sino reinventarme".

Por eso, sin un profundo cambio en cada uno de nosotros, educadores y educadoras, la resignificación y transformación de nuestras prácticas pedagógicas será imposible.

Entre todo lo que debemos cambiar está nuestra comprensión de la educación. Cuando buscamos una definición para el concepto de educación nos encontramos con unas tesis respecto de las cuales es difícil no estar de acuerdo. Encontramos que es:

☐ Un vehículo de socialización adaptativa al mundo.

☐ El proceso de transmisión cultural de los saberes y conocimientos de una generación a otra.

☐ Un instrumento para insertarnos efectiva e instrumentalmente en la realidad.

Sin embargo, esto no es suficiente para definir el concepto de educación, porque falta un rasgo que es esencial. **Es cierto, la educación es todo lo que señalamos, pero, principalmente, debe ser un medio para comprender críticamente la realidad con miras a su transformación**. Hablamos entonces de *instrucción* y *educación*, pero no para contraponer estos conceptos, sino para entender sus diferencias y su orden de importancia. La *instrucción* es fundamental para adaptarnos al mundo, es decir, para "aprender a hacer"; pero la educación es todavía más importante, porque apunta a "aprender a ser". Si la educación fuera sólo instruir, su misión se agotaría en posibilitar que las personas se adaptaran a un mundo ya dado. Entonces, la posibilidad de intervenir en su transformación quedaría anulada.

Pero educar es más que instruir, es formar personas.

A finales de la década de los sesenta, Herbert Marcuse ya observaba estos peligros:

"*Hay una respuesta confirmadora del statu quo, que está en la tecnificación veloz de la educación -especialmente en las humanidades y ciencias sociales, que en sí mismas no tienen que ser tecnificadas-, en la rápida y total tecnificación o transformación*

de la universidad en escuela profesional: allí se forman los cuadros de la sociedad existente. Durante el entrenamiento se reducen y minimizan más y más todos aquellos aspectos de la educación y del pensamiento independiente que podrían trascender críticamente la sociedad establecida y contribuir al advenimiento de una sociedad mejor" (Marcuse, 1979: 108).

Si lo esencial es formar personas -y con esto no negamos para nada la necesidad de instruir-, entonces, es necesario recuperar el sentido humano y democratizador de la educación. Y aquí, el término recuperar no significa buscar dicho sentido en el pasado de los sistemas educativos, porque la educación sistemática nunca fue pensada y realizada desde fundamentos liberadores. Lo que estamos diciendo es *recuperar* el sentido humano, democrático y liberador que debe tener la educación.

Cuando operamos instrumentalmente en el mundo -y debemos hacerlo ineludiblemente- somos recursos humanos[85], actuamos como tales. Por lo tanto, la educación debe posibilitar y promover la instrucción de los educandos, prepararlos y capacitarlos como recursos humanos. La gente se prepara e instruye para ser ingenieros, constructores, peluqueros, mecánicos, transportistas, comandantes de avión, docentes, obreros de fábrica, empleados de oficina, tejedoras, electricistas, etc. ¿Cómo podríamos vivir y mantenernos en este mundo, sin esta instrumentalidad operativa humana? Sería imposible. Pero si está instrumentalidad operativa no se encuadra en un marco de valores trascendente, que le dé verdadero sentido humano, que lo contenga y regule, entonces las relaciones instrumentales se convierten en relaciones de manipulación y explotación. Este es uno de los problema sociales, políticos y culturales más serios con los que nos enfrentamos en estaépoca.

---

[85] Este concepto proviene del Management (administración empresarial), por lo tanto puede y debe ser criticado, precisamente por el lugar que se le otorga a los hombres y mujeres en estas organizaciones: un recurso más entre otros tantos.

En el campo de la lógica instrumental sólo basta con *instruir*; pero en el campo de los valores humanos y trascendentes, lo fundamental es *formar*. Instruir es promover y facilitar la adaptación a un mundo ya dado, un mundo que es. Formar es preparar para transformar un mundo que está siendo, para intervenir en su construcción. Precisamente, la educación debe preparar a las personas para intervenir en el mundo con el objetivo de participar activamente en su construcción. Y para lograr esto es esencial que la educación tenga como objetivo prioritario promover la autonomía del ser de los educandos en el marco de valores sustantivamente humanísticos y democratizadores.

Las cinco dimensiones de la educación dialógica

Atendiendo a estas reflexiones, es decir, desde una perspectiva con sentido humano, crítica y democrática, y en el marco de valores trascendentes es posible descubrir cinco dimensiones de la educación:

1. La axiológica (un marco de valores humanista).
2. La dialógica (la sustantividad democrática).
3. La política (la imposibilidad de una educación neutra).
4. La gnoseológica (la educación como un acto de conocimiento).
5. La metodológica (el trasfondo ideológico de los métodos).

Debo decir que esta presentación de las cinco dimensiones de la educación es el resultado de una interpretación de quien esto escribe de la concepción político-pedagógica de Paulo Freire[86]. Mi concepción de la educación, así como mis investigaciones, producciones y prácticas pedagógicas en las aulas, es deudora de la

[86] Ver: LENS, José Luis (2001): Paulo Freire: su praxis pedagógica como sistema. Instituto Paulo Freire (IPF) de San Pablo. UNCPBA. Buenos Aires: Editorial Yagüe.

praxis político-pedagógica de Paulo Freire. Sin su inspiración no habría podido imaginar estas dimensiones, ni haberlas trabajado, como lo hice, desde mi experiencia como educador.

1. La dimensión axiológica

Ya vimos que no es posible concebir a la educación independientemente de los valores trascendentes, es decir, de auténticos valores sociales y humanos. Si así lo hiciéramos reduciríamos nuestra perspectiva a una lógica meramente instrumentalista, y ya señalamos que el marco fundamental de la educación está en la los valores humanos y trascendentes. Donde hay un proceso educativo, siempre hay valores sociales y humanos detrás. Por eso, esta dimensión tiene una importancia fundamental. Pero ¿cuáles son los valores que se ponen en juego desde una perspectiva con sentido humano, crítica y democratizadora como la que estamos proponiendo? ¿Qué es lo que valoramos primordialmente?:

• La utopía, en tanto sueño de transformación de las sociedades y el mundo. Existe una necesidad de transformar el mundo. En el mundo que tenemos hoy hay demasiada gente que sufre, mucho dolor, hambre, pobreza, injusticias, opresión, explotación, manipulación, pésima distribución de la riqueza, desestabilización medioambiental del planeta, agotamiento indebido de sus recursos naturales no renovables, por lo tanto, es necesario cambiarlo. Intervenir en su transformación se convierte, así, en un imperativo ético-político irrenunciable.

• La comprensión de que los hombres y mujeres son valores en sí mismos, por lo tanto, de que deben ser tratados básicamente como sujetos y no como objetos; que no deben ser manipulados ni discriminados de ninguna forma.

• La vocación ontológica de hombres y mujeres por *ser más*.

• La esperanza activa como vocación ontológica de hombres y mujeres.

Por su carácter fundante, la dimensión axiológica es primordial. Es la dimensión de los valores y fines. Y no hay educación sin valores ni fines. La pregunta esencial, entonces, es: ¿para qué educamos? Esta es una pregunta que, como educadores y educadoras, no podemos soslayar. Debemos dejar interpelarnos por ella y darle una respuesta.

En toda propuesta educativa hay una imagen de hombre y de sociedad en la que se fundan sus principales objetivos. Desde una perspectiva con sentido humano los fines de la educación se podrían resumir en una búsqueda de superación de las injusticias y la mejora de las sociedades y el mundo, a través de un proceso transformador y liberador.

Este es, para nosotros, el objetivo primordial de la educación. Ninguna de las demás dimensiones de la educación señaladas puede ser entendida al margen de este objetivo, que le otorga su último y más pleno sentido a la práctica pedagógica. Un aspecto esencial de esta búsqueda está, como veremos, en la promoción de la autonomía del ser de los educandos para permitirles ser parte activa de la transformación de sus sociedades y el mundo.

Aquí le otorgamos una relevancia especial a lo que denominamos "lógica de la coherencia". Sólo en el marco del permanente intento de ser coherentes con estos fines, objetivos y valores es que adquiere sentido esta propuesta.

El valor de transformar el mundo

La educación tiene, para nosotros, una orientación valorativa y finalista. Los educadores y educadoras no debemos perder de vista esta dimensión axiológica, ya que es la que sostiene y da sentido a todas nuestras prácticas.

Por eso, el propósito último que debe movernos es el de contribuir, desde el compromiso social, político y educativo, a la promoción y formación de una conciencia crítica en la ciudadanía,

apuntando, sobre todo, a los sectores más vulnerables de la sociedad. Es un objetivo esencial de esta educación promover en las personas la sensibilidad respecto de la necesidad de transformar la realidad, de vivir y luchar por un mundo mejor, menos injusto y malvado que el que tenemos.

Nuestro mensaje, que es sustantivamente democrático, no es excluyente. Como Paulo Freire, recomendamos "tolerar al diferente, para unirnos en la lucha contra el antagónico". Pero ¿quiénes son los antagónicos? Son aquellos que prohíben ser. Y no se puede ser tolerante con aquellos que oprimen y marginan, con los que no permiten ser, con los que niegan el sentido humano de la vida[87].

Los fines que defendemos nos exigen que la educación se convierta en una pedagogía de la praxis; es decir, la unidad dialéctica de la teoría y la práctica. Sería incompleta una educación que se agotara en una mera dimensión intelectualista y teó-

---

[87] Es interesante el razonamiento de Karl Popper sobre lo que denomina paradoja de la tolerancia: "La tolerancia ilimitada debe conducir a la desaparición de la tolerancia. Si extendemos la tolerancia ilimitada aun a aquellos que son intolerantes; si no nos hallamos preparados para defender una sociedad tolerante contra las tropelías de los intolerantes, el resultado será la destrucción de los tolerantes y, junto con ellos, de la tolerancia. Con este planteamiento no queremos significar, por ejemplo, que siempre debamos impedir la expresión de concepciones filosóficas intolerantes; mientras podamos contrarrestarlas mediante argumentos racionales y mantenerlas en jaque frente a la opinión pública, su prohibición sería, por cierto, poco prudente. Pero debemos reclamar el derecho de prohibirlas, si es necesario por la fuerza, pues bien puede suceder que no estén destinadas a imponérsenos en el plano de los argumentos racionales, sino que, por el contrario, comiencen por acusar a todo razonamiento; así, pueden prohibir a sus adeptos, por ejemplo, que presten oídos a los razonamientos racionales, acusándolos de engañosos, y que les enseñan a responder a los argumentos mediante el uso de los puños o las armas. Debemos reclamar entonces, en nombre de la tolerancia, el derecho a no tolerar a los intolerantes. Debemos exigir que todo movimiento que predique la intolerancia quede al margen de la ley y que se considere criminal cualquier incitación a la intolerancia y a la persecución, de la misma manera que en el caso de la incitación al homicidio, al secuestro o al tráfico de esclavos" (Popper, K., 1957: 512).

rica, que no tuviera su correlato dinámico e interactivo en una práctica coherente con dichos fines e ideales.

En esta perspectiva de la praxis, la finalidad de la educación se deberá explayar en la visión de una sociedad auténticamente democrática, a través de la promoción de la transformación personal y social orientada a desarrollar los valores radicales de la libertad, la tolerancia y la solidaridad. Tal demanda implica un compromiso social y político con la sociedad y el mundo.

Esta dimensión axiológica se expresa en fines y valores que deberemos internalizar coherentemente los diferentes agentes del proceso educativo. Estos se encuentran centrados en la promoción del humanismo, el diálogo, el compromiso social y político, la lucha por la justicia social y la auténtica democracia, la tolerancia y el respeto a la diversidad. Es por eso que en esta dimensión axiológica está presente la preocupación por el respeto y la promoción de los saberes populares y el diálogo intercultural.

Pero no hay un desprecio por los saberes eruditos y científicos, aunque sí el rechazo a aceptar a estos saberes y conocimientos como los únicos valiosos, con lo cual se legitimaría la reducción y exclusión de los saberes y tradiciones populares.

El respeto de los saberes y cultura populares no supone que sólo con ellos nos podamos plantear la transformación del mundo, debido a que la interpretación científica de la realidad es una necesidad ineludible de la lucha por el cambio social.

Utopía y democracia

Asumimos con plenitud el valor de la utopía como motor de la transformación social progresista. En un mundo pragmático y utilitarista, que se dirime en puras circunstancias coyunturales y políticas inmediatistas, debemos colaborar con la construcción de un proyecto pedagógico-político de vasto alcance, sustentado en presupuestos éticos humanistas y liberadores.

Una propuesta tan atípica en esta época puede interpretarse de diferentes maneras. Como una ingenuidad política de nuestra parte, o como un desafío que nos interpela y nos moviliza para transformar la realidad. Todo dependerá de nuestro temple de ánimo, es decir, de hasta qué punto haya calado en nosotros el escepticismo y la resignación que los poderosos vienen desparramando en el mundo para dominarlo mejor.

Esta concepción educativa cobra vida a partir de un sueño de igualdad y justicia por un mundo mejor, menos malo, menos feo, más humano y solidario. Como Martin Luther King, decimos: "hoy tenemos un sueño". Un sueño, como todos los grandes sueños, que es simple y valiente, que se crea y recrea en la imaginación de un mundo más humano.

La rebeldía frente a las injusticias, las ansias de participar en la transformación del mundo y el amor por la lucha democratizadora son el impulso vital de esta propuesta pedagógica. Más que expertos en pedagogía, nos proponemos contribuir a formar arquitectos capaces de imaginar y proyectar un mundo mejor en el que la educación tenga un papel importante. En este contexto y visión está la esencia y el sentido de esta propuesta.

Una vez planteados los valores y los principios humanistas y desde la firme intención de ser coherente con ellos, instalamos la propuesta pedagógica, siempre inacabada, ya que concebimos a la historia como un espacio abierto. Por eso, nos debemos negar a aceptar la desproblematización del futuro, tenemos que luchar contra el fatalismo de los futuros predeterminados que los gurúes del neoliberalismo andan desparramando por el mundo. Estos artífices de las profecías autocumplidas[88]. En la medida en que les creamos estaremos

[88] La "profecía autocumplida" es un mecanismo de manipulación muy usado por los sectores dominantes, que está vinculado al "fatalismo" que desparraman por el mundo. Por ejemplo, si ante el interés de estos sectores de convencernos de que el mundo que han construido es el único posible, de que no existe ninguna posibilidad de crear otro diferente, y nosotros lo "aceptamos", con nuestra aceptación estaremos colaborando con ellos, esto es, estaremos trabajando a favor de que el mundo siga siendo el que han construido. De esta forma su discurso profético se hará realidad por su propio peso, es decir, se autocumplirá.

contribuyendo a la concreción de sus futuros predeterminados, construidos a la medida de sus intereses de poder y dominación.

Se trata de un proyecto pedagógico-político utópico y democrático. *Utópico*, porque su principal sustento es un sueño, la imaginación esperanzada y activa de un mundo mejor, que no se recibirá de regalo, sino que sólo se conquistará con compromiso y lucha. *Democrático*, porque las utopías no son democráticas *per se*, sino que también pueden imponerse autoritariamente. Recordemos que de las mejores utopías socialistas salió el estalinismo. Pero tampoco nos debemos olvidar de los dignísimos intentos como el de Salvador Allende en Chile, ya que es posible soñar con un socialismo democrático, porque socialismo y democracia no tienen por qué ser incompatibles.

Pensamos en la construcción de una utopía con acuerdos y consensos. Quizás este sea el camino más difícil de todos, pero es el único que garantiza la vigencia plena de la democracia.

2. La dimensión dialógica

El diálogo es la esencia de la educación como práctica democrática. Aquí se ponen efectivamente en juego los valores explicitados en la dimensión axiológica. Decimos, entonces, que la dimensión dialógica de la educación se funda y adquiere sentido en la dimensión axiológica, así como en el marco de una exigencia primordial: poner en juego la intención de ser coherentes, de que los valores que decimos asumir no se agoten en el discurso, sino que se conviertan en acciones concretas. El diálogo requiere:

- Asumir realmente que los hombres y mujeres son seres en sí mismos; son básicamente sujetos y no objetos.
- Ser tolerantes, aun con aquellas personas con las que no simpatizamos o que nos rechazan.
- Respetar al otro en tanto otro.
- Ser humildes.

• Creer que el cambio social y político es posible.

• Creer firmemente que las personas pueden cambiar y mejorar.

• No sentirnos más ni menos que los demás.

• Ser conscientes de que nos podemos equivocar.

• Saber escuchar.

• Respetar los saberes, experiencias y expectativas de los otros.

• Rechazar la idea de que la transformación del mundo es obra de hombres selectos y elegidos, mientras que el resto de la población solamente tiene que adaptase a-crítica y sumisamente a lo dictado y creado por dichos grupos dirigentes.

El diálogo es el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de los sujetos que se sienten encauzados hacia un mundo que debe ser transformado y humanizado. Por lo tanto, desde una perspectiva educativa, nunca podría reducirse a un mero acto de depositar ideas y saberes de un sujeto (el educador) en otro (el educando), ni convertirse tampoco en un mero cambio de ideas entre ambos.

Es importante notar que el diálogo implica el compromiso de la transformación del mundo, al que nos debemos abocar tanto los educadores como los educandos. El diálogo es el encuentro de los hombres para transformar el mundo. No puede existir una acción manipuladora de unos sobre otros, con lo cual, unos convertidos en sujetos exclusivos de la transformación, manipulan a otros que quedan así convertidos en objetos. Si así sucediera, se suprimirían la libertad y la democracia:

"De ahí que el diálogo no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar al otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo por la liberación de los hombres" (Freire, P., 1970:102).

Se muestra aquí la fuerte exigencia ética que impulsa una democracia radical y una lucha sin cuartel por la libertad. Una verdadera educación dialógica se sostiene en estos valores y los promueve.

Es cierto que no pueden quedarnos dudas respecto del carácter ideal de este paradigma educativo. Pero no se trata de un idealismo romántico que se agota en utopías inviables. También es preciso aceptar que sin ideales es imposible hablar de humanismo, libertad y democracia, así como de pretender buscar la verdad.

Cuando pronunciamos el significado del diálogo, abrimos a la vez la causa por los oprimidos, los explotados, los manipulados, los discriminados, la justicia social y la lucha por un mundo mejor. Porque no hay diálogo si no existe un profundo amor al mundo y a los hombres.

El diálogo es la esencia misma de las relaciones democráticas en todos los planos: intersubjetivas, interfamiliares, sociales, educativas, culturales y políticas. Sin diálogo debemos decirle adiós a una educación liberadora y, por supuesto, también a la democracia.

La fe en los hombres es un a priori del diálogo. Pero no se trata de una fe ingenua, sino política. El hombre diálogico es crítico y sabe que el poder de crear, recrear y transformar es un poder propio de los hombres y mujeres. Pero también sabe que los hombres y mujeres, enajenados y manipulados en una situación concreta, pueden tener ese poder disminuido y, a veces, hasta anulado.

Pero como el hombre dialógico es optimista y esperanzado, la posibilidad de la apatía política y la desmovilización social que lo rodea no mata en él su fe en los hombres. Por el contrario, se le presenta como un desafío. Está convencido de que este poder de hacer, re-hacer y transformar el mundo, si bien puede ser negado en ciertas ocasiones y situaciones, puede renacer, puede reconstituirse, aunque nunca gratuitamente, y sí a través de la lucha por la liberación.

Los educadores y educadoras que, antes de ser tales, somos ciudadanos, tenemos que reflexionar sobre estos aspectos fundamentales. Por eso debemos luchar contra el escepticismo, la desesperanza y la indiferencia que parecen ganarnos un poco más cada día. Reflexionar, por ejemplo, respecto de si es posible el diálogo sin esperanza. Sin esperanza no hay búsqueda, y sin búsqueda silenciamos el mundo y sólo nos queda negarlo, escaparnos de él.

Recuerdo una de las últimas charlas de Paulo Freire en Buenos Aires (1992). Allí nos dejó un mensaje que día a día cobra mayor vigencia. A la pregunta -según nos lo relataba Freire en su charla- hecha por un colega: "Pero Paulo, ¿cómo hablar de la esperanza con tanta miseria, con tantos pobres, con tantos niños asesinados en la calle?" Freire respondió: "Precisamente por eso es que hablo de la esperanza". Nos parece que no existe una respuesta más sencilla y humana que ésta para entender el significado y el valor de la esperanza.

La deshumanización que resulta del orden injusto no puede ser la razón para la pérdida de la esperanza, sino por el contrario, debe ser el motivo para una mayor esperanza, para una búsqueda incesante por la instauración de la humanidad negada por los que prohíben ser y los modelos políticos injustos y devastadores como el neoliberal.

> No hay diálogo auténtico, si no existe en sus sujetos un pensar verdadero. El verdadero pensar es un pensar crítico, que no acepta la dicotomía entre los hombres y el mundo, sino que reconoce entre ellos una solidaridad inquebrantable. El hombre es transformado por el mundo, pero también lo transforma. No podríamos aceptar que el hombre no tiene influencia sobre el mundo, menos aún que sólo algunos hombres lo transforman mientras los demás son sólo objetos de esa transformación. Si aceptáramos que sólo los elegidos y las elites transforman el mundo, deberíamos renunciar a una democracia realmente sustantiva.

El pensamiento crítico percibe a la realidad como un proceso, como un estar siendo y no como un es. La capta en su constante devenir y no como algo estático. Este es un aspecto cen-

tral de la idea de criticidad. Para el pensar ingenuo la realidad es un espacio normalizado fruto de la estratificación del pasado. Lo que cabe es la acomodación a este presente normalizado. La idea latente en esta concepción se expresa de diferentes formas: "qué le vamos a hacer, las cosas son así", "nosotros no vamos a cambiar el mundo", "la realidad es como es y de poco nos puede valer no aceptarlo así", "siempre hubo pobres y siempre los habrá", "¿cambiar la educación?, que siempre estuvo al servicio de los sectores dominantes, ¡imposible!", etc.

El pensar ingenuo certifica la indiferencia, la apatía, la inacción y el acomodamiento a la realidad dada, que se piensa intransformable. Para el pensar ingenuo, lo importante es la acomodación al presente normalizado. En cambio, para el pensar crítico, la verdad está en la continua transformación de la realidad con vistas a una permanente humanización de los hombres y mujeres.

Pero también existe una criticidad que podríamos denominar escéptica, ya que a pesar de que se orienta al desocultamiento de la realidad oscurecida por los discursos dominantes, no es fiel a la necesidad de transformar el mundo. Se trata de una crítica excluyentemente negativa y, por lo tanto, no propositiva. Una crítica pesimista que, al entender la realidad como algo ya establecido y consolidado, soslaya la dimensión utópica de la lucha por un mundo mejor.

Para el que piensa de manera crítica, el mundo no se le revela como una presencia maciza a la que sólo le cabe adaptarse, sino como un campo, un dominio que va tomando formaen la medida de su acción. Si no piensa, no habla, no actúa, ni se resiste en función de oponer un dique a la continua presión del contexto, entonces, su destino será la resignación que lo convertirá en un ser meramente receptivo, un objeto moldeado desde afuera, adaptado a una situación que siempre le esimpuesta desde lo externo, aún contra sus aspiraciones y expectativas más auténticas y genuinas.

El diálogo se basa en el amor, la humildad y la fe en los hombres. Se trata de una relación horizontal en la que es imposible la desconfianza. Sería una contradicción si, en tanto amoroso, humilde y lleno de fe, el diálogo no provocase este clima de confianza entre sus sujetos.

Sin un pensar crítico tampoco existe el diálogo; sin diálogo no hay comunicación, y sin ésta no hay verdadera educación. Es por eso que nos preguntamos: ¿cuándo y cómo comienza la dialoguicidad de la educación? No cuando se encuentran los educadores y los educandos en una situación pedagógica determinada, sino antes, cuando los educadores se preguntan en torno a qué van a dialogar con los educandos. Dicha inquietud en torno al contenido del diálogo, dice Freire, es la inquietud a propósito del contenido programático de la educación.

Pero para el educador tradicional, en su antidialoguicidad, la pregunta, por supuesto, no es relativa al contenido del diálogo, que para él no existe, sino respecto al programa que les dictará a sus alumnos. Y para responder a esta pregunta no necesita a los educandos, ya que la responde él mismo organizándolo. Para el educador dialógico los contenidos programáticos de la educación no son donaciones o imposiciones, un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos, sino la devolución acrecentada de los elementos que obtuvo a partir de la investigación temática realizada con sus alumnos, respecto de las expectativas, problemáticas, saberes y conocimientos previos de estos últimos.

Aquí subyace la teoría dialógica sobre la elección, elaboración y organización de los contenidos programáticos de la educación, los cuales no pueden ser elaborados exclusivamente a partir de las finalidades de los planificadores, expertos y educadores; es decir, de lo que a estos últimos les parezca mejor para los educandos[89].

---

[89] Como sabemos, los contenidos programáticos de la educación del sistema no son el resultado de acciones realmente democráticas, sino de la decisión de "expertos" bajo la presión de los lobbies del establishment.

Si la perspectiva es dialógica, es esencial que planificadores, expertos y educadores tengan en cuenta los saberes, necesidades, deseos, intereses, expectativas y problemáticas de los educandos. Esto es, precisamente, lo que no ocurre en la educación tradicional oficial.

En *Pedagogía del oprimido*, Freire desarrolla la crítica de lo que denomina educación bancaria, a la que le opone la educación dialógica que estamos presentando. Aunque no creemos que existan educadores absolutamente bancarios, como tampoco los hay absolutamente no bancarios, es importante que los educadores reflexionemos sobre la índole de la cultura escolar tradicional y nuestras prácticas educativas en las aulas del sistema educativo.

Sigue siendo cierto, como dice Freire en *Pedagogía del oprimido*, que cuanto más analizamos las relaciones educativas dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles y, aún fuera de ella, más nos convencemos de que estas relaciones presentan un determinado carácter: se trata de relaciones de naturaleza fundamentalmente *narrativa, disertadora*. Referirse a la realidad como algo detenido, estático y bien normalizado, y hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los alumnos se convierte en la inquietud suprema de esta educación tradicional.

Sobre la base de la dimensión dialógica de la educación, Freire interpreta el rol de los que llama *educadores bancarios*. Como la escuela tradicional no podría dejar de ser un reflejo del modelo de sociedad dominante, es lógico que en el marco de las instituciones escolares y las aulas se presente una contradicción básica en las relaciones entre educadores y alumnos. Principalmente el educador, que suele mantenerse en posiciones fijas e invariables, será siempre el que sabe, mientras los alumnos serán siempre los que no saben. En la rigidez de estas posiciones se niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda. Se niega la dimensión gnoseológica de la educación.

En la educación tradicional bancaria ocurre que la educadora o el educador[90]:

- es siempre quien educa, mientras el alumno es el que es educado.
- es quien sabe, mientras los alumnos son quienes no saben.
- es quien piensa, el sujeto del proceso, mientras los alumnos son los objetos pensados.
- es quien habla, mientras los alumnos son quienes escuchan dócilmente.
- es quien disciplina, mientras los alumnos son los disciplinados.
- es quien opta y prescribe su opción, mientras los alumnos son quienes siguen la prescripción.
- es quien actúa, mientras los alumnos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- es quien escoge y organiza el contenido programático, mientras los alumnos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- es el sujeto del proceso, mientras los alumnos, son meros objetos.

Si el educador es quien realmente sabe, mientras los alumnos son ignorantes, le cabe, entonces, dar, entregar, llevar, transmitir y transferirles su saber. Es claro, y he aquí la perspectiva antidialógica y antidemocrática, que en la educación tradicional bancaria los alumnos son vistos como seres de adaptación, seres del ajuste, es decir, meros seres receptivos y pasivos, seres objeto:

---

[90] A los efectos de una mayor clarificación de su crítica, debemos suponer, aunque no lo señale, que Freire se refiere a educadoras y educadores "puramente" bancarios. Porque no es correcto pensar que en la realidad existan educadores absolutamente bancarios, como tampoco los hay absolutamente no bancarios. Por eso, es necesario hablar de "rasgos" bancarios, que pueden estar más acentuados en unos educadores que en otros. Por más educadores dialógicos que fuéramos es imposible que en el sistema educativo tradicional pudiéramos desempeñarnos sin manifestar algún rasgo bancario, ya que trabajamos en una cultura que, como la escolar, tiene una matriz autoritaria. En estas circunstancias las contradicciones son inevitables. Por eso, la superación del bancarismo educativo requiere, indudablemente, de un proceso paralelo de democratización de la escuela.

"Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo. Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo; tanto más tenderán a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos" (Freire, P., 1970: 75).

Sin duda, los educadores y educadoras tradicionales, y todos en este sentido venimos del mismo lugar, compartimos, en mayor o menor grado, alguno de estos rasgos bancarios que señala Freire en *Pedagogía del oprimido*.

El carácter holístico de esta propuesta nos señala que la dialoguicidad de la educación no puede estar ausente en la tarea de organización de los aspectos curriculares y metodológicos de la planificación educativa, así como de la organización aúlica de la práctica pedagógica. De la misma forma, no es posible hablar de dialoguicidad, si no se consideran las dimensiones política y gnoseológica de la educación, que enseguida veremos.

Educar para la libertad

La libertad consiste en dejar de ser objetos y convertirnos en sujetos. Eso es la libertad. Ni más, ni menos. Cuanto más objeto somos, menos libres somos. La libertad es autonomía. Los seres libres son seres autónomos, no dependientes, con pensamiento y voz propios. Los seres libres son sujetos.

Pero, cuando vemos de qué forma hoy los medios masivos de comunicación manipulan personas y conciencias, nos asalta una pregunta: ¿hasta qué punto somos libres de pensar y decidir por nosotros mismos? ¿Hasta qué punto somos sujetos y no meros objetos? ¿En qué medida hemos logrado empoderarnos en forma liberadora? Las respuestas a estas preguntas son aún más inquie-

tantes. Cada vez pensamos menos con nuestra propia cabeza, cada vez somos más dependientes, cada vez estamos más atrapados en las redes de la dictadura del mercado y de sus instrumentos mediáticos. Cada vez somos más consumidores, que ciudadanos. Cada vez estamos más desempoderados ideológica y culturalmente.

Cuando a las grandes mayorías se les prohíbe el derecho a participar como sujetos de la historia, se convierten en dominadas y alienadas. Precisamente, el objetivo de las verdaderas revoluciones está en el intento de sobrepasar el estado de objetos hacia el de sujetos:

"Para el educador humanista o el revolucionario auténtico, la incidencia de la acción es la realidad que debe ser transformada por él con los otros hombres y no los hombres en sí. Quienes actúan sobre los hombres para, adoctrinándolos, adaptarlos cada vez más una realidad que debe permanecer intocada, son los dominadores" (Freire, P., 1970: 109).

Los educadores y educadoras tenemos que aprender a vivir la tensión contradictoria y nunca mecánica, entre autoridad y libertad, en el sentido de asegurarnos el respeto entre ambas, a sabiendas de que su ruptura, es decir, el quiebre de esta tensión, provoca la desnaturalización de una o de otra.

Aquí es importante considerar el miedo a la libertad[91], que es el miedo a asumir responsabilidades, a tomar decisiones. En los planos de la política y de la pedagogía sucede lo mismo cuando dirigentes y educadores le temen a la libertad. En el primer caso, los líderes populares se distancian de las masas y echan mano del autoritarismo para disciplinar a todos y controlarlo todo. Adoptan esquemas de seguridad para todo y en todos los momentos, de tal forma que el líder sucumbe, prisionero del miedo a libertad.

---

[91] Ver: FROMM, Erich (1941) El miedo a la libertad. Buenos Aires: Paidós.

A los educadores y educadoras también nos puede suceder lo mismo cuando nos domina el miedo a la libertad y no sabemos manejar la tensión que existe entre ésta y la autoridad. A menudo utilizamos la evaluación como arma disciplinaria, desvirtuando así su sentido, que no debe ser sancionador sino eminentemente correctivo en el marco del proceso de ensayo y error, que es el alma de todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

El democratismo radical de la propuesta nos debe conducir, en una línea de coherencia, a una reformulación integral de las prácticas de aula, donde la dimensión axiológica, dialógica, política, gnoseológica y metodológica de la educación[92] se entrelazan coherentemente para definir una práctica educativa progresista.

En la comprensión de los términos del diálogo es donde cobra sentido el carácter gnoseológico de la educación. Y en forma coherente con esto, en la comprensión de la educación como un acto de conocimiento, se elige la tecnología educativa adecuada, y se imaginan y elaboran los métodos y didácticas. Indudablemente, todos estos procedimientos nos exigen una permanente búsqueda de coherencia.

No obstante, estos procesos dialógicos se ven siempre limitados por los diferentes contextos en los que nos desempeñamos. Es indudable que son menores las posibilidades de ser realmente dialógico, para un educador o una educadora, en un aula poblada con cien alumnos, que en una con quince. Aunque los límites nunca deben ser percibidos como obstáculos definitivos e insalvables. Los límites son obstáculos pero también desafíos.

El discurso educativo tradicional, sustentado en un enfoque de corte positivista, despolitiza el lenguaje de la escolaridad y convierte en temas centrales el dominio de las técnicas pedagógicas y la transmisión de conocimientos útiles para una integra-

[92] En lo que sigue veremos con detenimiento estas otras dimensiones, la política, la gnoseológica y la metodológica.

ción adaptativa de los alumnos a la sociedad existente. Según esta concepción tradicional, las escuelas son principalmente centros de instrucción, ignorando el hecho de que también son (y deben ser) instituciones culturales y políticas. Por lo tanto, para el enfoque crítico, el discurso educativo tradicional suprime cuestiones de importancia referidas a las intrincadas y conflictivas relaciones entre conocimiento, poder y dominación.

Nuestra propuesta está en sintonía, por supuesto desde las condiciones de la problemática social y educativa latinoamericana actual, con lo que se denominó nueva sociología de la educación, surgida en Inglaterra y Estados Unidos en la década de los setenta, como respuesta crítica a lo que podríamos denominar de una manera general *discurso de la teoría y práctica educativas tradicionales*.

Desde esta concepción pedagógico-política resulta esencial la idea de una humanidad liberada. Lo fundamental de esta concepción está en considerar como central el respeto a la vida, así como el reconocimiento de que la esperanza y la visión de futuro que la inspiran no se dirigen a brindar un consuelo asistencializador[93] a los oprimidos y excluidos, sino principalmente a promover diferentes formas de crítica y de lucha contra las fuerzas opresivas.

Educar en la esperanza

La esperanza, junto con la afirmación inclaudicable de la libertad y la sustantividad democrática, son los pilares de una educación

---

[93] Es muy interesante la distinción que realiza Freire entre "asistir" y "asistencializar". Es normal que en sociedades como las nuestras, con demasiada miseria y exclusión, la asistencia solidaria se convierta en una necesidad inevitable. Pero una cosa es la ayuda solidaria (asistencia) y otra muy distinta es la donación orientada por el afán de hacer beneficencia, que promueve y alienta un vínculo asistencializador permanente. La donación filantrópica asistencializadora es como una especie de anestésico, ya que impide que los marginados y oprimidos puedan tomar conciencia de su injusta situación y luchar ellos mismos por su liberación. Tampoco podemos dejar de mencionar las asistencias, ayudas y subsidios "políticos" que la mayoría de las veces sólo buscan "clientelizar" a los grupos y poblaciones vulnerables de las sociedades.

que se pretende dialógica. La esperanza es el hálito que da vida a la propuesta.

La esperanza radica en la inconclusión de los seres humanos. De ahí que debamos hacernos conscientes y asumir tal inacabamiento. Cuando lo hacemos, la esperanza se hace crítica y ya no nos puede faltar. La comprensión crítica de nuestro inacabamiento nos inserta necesariamente en una búsqueda permanente por ser más, en una lucha por impedir la degradación como seres humanos, tanto de nuestras propias personas cuanto de las que nos rodean.

La idea de que no somos esperanzados por pura porfía y terquedad, sino por un imperativo existencial e histórico, merece una reflexión de nuestra parte. Pero no debemos ser ingenuos. Pensar que con la sola esperanza transformamos el mundo, y actuar movidos por esa ingenuidad es una de las mejores maneras de caer en actitudes escépticas y fatalistas. Tampoco nos sirve prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar nuestra existencia y el mundo injusto en el que vivimos. La lucha no puede reducirse a puro cálculo científico y técnico. Si así lo creyéramos, seríamos víctimas de una ilusión frívola y deshumanizada[94].

---

[94] Cifrar la transformación del mundo en la evolución de las nuevas tecnologías es un despropósito total. Ya estamos viendo con claridad que la evolución desenfrenada e imparable de las increíbles tecnologías que se renuevan y actualizan en el mundo con una aceleración frenética no cambian las relaciones humanas básicas, ya que siguen aumentando la injusticia social y la pésima distribución de la riqueza. No decimos que hay que negarlas y ponernos en su contra, ya que bien usadas son magníficos instrumentos de mejora de la calidad de vida de la gente, pero tampoco caer en la ingenuidad de creer que la solución de los principales problemas de este mundo pasa por ellas. Además, algo que es muy importante, si tuviéramos un proyecto de mundo distinto al que tenemos, seguramente las tecnologías no serían las mismas, tendrían otra orientación y otras características, sin duda, más humanizantes y menos peligrosas para el medio ambiente y la salud de la gente, sobre todo de los sectores más vulnerables de las sociedades (Ver: "Las ciencias naturales no están exentas de valoración ni son apolíticas", página 448.)

Si atribuimos a la esperanza el poder de transformar la realidad, y convencidos de ello, nos lanzamos a redimir el mundo sin tomar en cuenta los datos materiales concretos, corremos el riesgo de fracasar. Nuestra esperanza es necesaria pero no suficiente. Por eso, tampoco es válida una esperanza que prescinde del estudio científico de la realidad y el compromiso estratégico con su transformación. La esperanza sola no gana la pelea, pero sin ella la lucha corre el riesgo de resquebrajarse:

Si atribuimos a la esperanza el poder de transformar la realidad, y convencidos de ello, nos lanzamos a redimir el mundo sin tomar en cuenta los datos materiales concretos, corremos el riesgo de fracasar. Nuestra esperanza es necesaria pero no suficiente. Por eso, tampoco es válida una esperanza que prescinde del estudio científico de la realidad y el compromiso estratégico con su transformación. La esperanza sola no gana la pelea, pero sin ella la lucha corre el riesgo de resquebrajarse:

"Prescindir de la esperanza que se funda no sólo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha es negarle a uno sus soportes fundamentales" (Freire, P., 1993: 8).

Para preservar y promover el espacio de la esperanza, debemos comenzar por indignarnos frente a la falta de respeto a las clases populares, los salarios indecentes de los trabajadores (ya sean obreros, empleados o maestros) el manejo corrupto de las cuestiones públicas, la desfachatez y falta de patriotismo de nuestros dirigentes políticos y empresariales, los descalabros públicos y privados de los sucesivos gobiernos que nos vienen administrando, el desempleo, la miseria, el hambre y la exclusión creciente de los sectores populares[95].

---

[95] Aquí debemos alertar sobre un fenómeno que viene ocurriendo en nuestras sociedades mediatizadas: la demonización de la política. La mayoría de los medios de comunicación masivos en su etapa de corporativización están promoviendo la idea de que la corrupción gubernamental es de responsa-

No debe ser menor nuestra indignación por la discriminación. No importa de qué y de quién, no importa si contra los inmigrantes de nuestros países hermanos, las mujeres, los homosexuales, los aborígenes, los gordos, los portadores de HIV, los portadores de edad, los viejos, etc.

Es preciso mantener la esperanza incluso cuando las asperezas de la dura realidad nos invitan a todo lo contrario. Es preciso apostar a la vida y al futuro. Es necesario mantener viva la esperanza incluso en una región que no sólo está entrampada en la espiral usuraria de una deuda externa injusta e inmoral, y donde quienes deben negociarla carecen del patriotismo que requiere la tarea, sino que mantiene una deuda interna aún más inmoral con su propia gente:

"Rechazo la afirmación de que nada es posible hacer debido a las consecuencias de la globalización de la economía y que es necesario doblar la cabeza dócilmente porque nada se puede hacer contra lo inevitable. Aceptar la inexorabilidad de lo que ocurre es una excelente contribución a las fuerzas dominantes en su lucha desigual con los condenados de la tierra" (Freire, P., 1997: 35).

En tanto educadores nos preguntamos: ¿qué puede hacer la educación por la esperanza? La educación tiene que ser una educación en y para la esperanza. Educadores y educadoras sin esperanza, son educadores y educadoras sin alma, que carecen de destino y son anulados por la historia. ¿Cómo es posible recrear la lucha por la libertad y la democracia, tarea ineludible de educadores y educadoras, sin esperanza?

Una de las tareas de los educadores y educadoras progresistas, a través de un análisis social, político y científicamente serio y

---

bilidad exclusiva de los funcionarios y políticos, cuando en realidad estos últimos son corrompidos por el sector privado. Por lo tanto, son tan corruptos los que corrompen como los corrompidos. Y lo más pernicioso de este juego es poner a la ciudadanía en contra del Estado, precisamente, lo que apuntala la idea caballito de batalla del neoliberalismo: "Menos Estado y más Mercado".

correcto, es descubrir las posibilidades, cualesquiera sean las dificultades y los obstáculos, para instalar un horizonte de esperanza, en tanto necesidad fundamental para luchar con éxito por la libertad y la democracia.

El carácter abierto de la historia

La esperanza no es sólo deseo, sueño y utopía, sino que también se sostiene en una optimista y convincente filosofía humanista. Una concepción ontológico-existencial del hombre centrada en la idea de su inacabamiento y vocación de ser más, y una concepción abierta de la historia, contraria a todo determinismo e historicismo, es decir, una revalorización del papel de la subjetividad en la historia. De esta manera rechazamos todo tipo de determinismo histórico desproblematizador de la historia. Tanto las profecías buscadoras de autocumplimiento del neoliberalismo, como los enfoques historicistas y deterministas provenientes de la mal comprendida propuesta de Marx.

Sabemos que la ideología fatalista que está presente en el discurso neoliberal galopa a sus anchas por el mundo. No cesa en su búsqueda de convencernos de que nada es posible para cambiar esta realidad injusta y opresiva, que este mundo es inexorable. Son conocidas las frases e ideas que provoca en mucha gente, mostrándonos, así, la clara voluntad inmovilizadora de esta ideología: "las cosas son así, qué le vamos a hacer", "el desempleo es un dato irrefutable de esta realidad y todo lo que hagamos por cambiarlo es inútil", "siempre ha habido pobres y siempre los habrá", "los políticos son todos iguales, qué le vamos a hacer, lo único que nos queda es aguantarlos", "la globalización es un proceso irreversible y lo que realmente debemos hacer es adaptarnos a ella", y otras por el estilo.

Desde el punto de vista de la educación, esta ideología fatalista que nos empuja al escepticismo y la resignación, nos plantea una

única salida: adaptar a los educandos a esta realidad establecida que, por supuesto, no puede ser transformada. Por esa razón, lo que necesita una educación de este tipo es puro adiestramiento adaptativo, pura instrucción, la integración pasiva de los educandos al mercado de trabajo y la sociedad dada, para su pura sobrevivencia.

Pero es necesario desenmascarar esta ideología denominada modernizadora que, hablando en el tiempo histórico actual, trata de convencernos de que "así es la vida": los más capaces organizan el mundo y los menos capaces sobreviven como pueden, si son capaces de competir.

La realidad desnuda se expresa, y esto lo estamos viviendo en carne propia en nuestra región de América latina, con un darwinismo social en el que sobreviven los más aptos, legitimado por discursos mentirosos que la realidad niega todos los días, como por ejemplo, el que dice que nada debe trabar el crecimiento económico que promueven los sectores y países ricos, ya que el excedente productivo se derramará hacia los pobres. Y ya hemos comprobado sobradamente la falsedad de la *teoría del derrame*. Freire supo desocultar esta mentira con suma sencillez:

"El discurso neoliberal nos quiere convencer de que la historia de sueños, de utopía y de cambio radical, lo que único que hace e hizo, es dificultar el trabajo incansable de los que realmente producen. Dejémoslos trabajar en paz sin los trastornos que les ocasionan nuestros discursos soñadores y un día habrá un gran excedente para distribuir entre todos" (Freire, P., 1994: 88).

No debemos aceptar este discurso contra la esperanza, el sueño y la utopía, porque su función es legitimar y preservar sociedades como las nuestras, que funcionan para una tercera parte de la población, mientras las otras dos terceras partes se hunden cada vez más en la miseria, la desesperación y la ausencia de futuro.

Pero las izquierdas no deben quedar fuera de nuestra crítica, sobre todo las ortodoxas, las que todavía están aprisionadas

en la concepción estalinista de la política. Lo que nos resulta insoportable es su sectarismo y dogmatismo, que las hace casi "religiosas", presentándose como dueñas de la verdad. Su exceso de certezas, su autoritarismo, su intolerancia, su comprensión mecanicista de la historia y de la conciencia. De aquí se derivan la falta de problematización del futuro y la reducción de la conciencia a un mero reflejo de la realidad exterior.

Pero las izquierdas no deben quedar fuera de nuestra crítica, sobre todo las ortodoxas, las que todavía están aprisionadas en la concepción estalinista de la política. Lo que nos resulta insoportable es su sectarismo y dogmatismo, que las hace casi "religiosas", presentándose como dueñas de la verdad. Su exceso de certezas, su autoritarismo, su intolerancia, su comprensión mecanicista de la historia y de la conciencia. De aquí se derivan la falta de problematización del futuro y la reducción de la conciencia a un mero reflejo de la realidad exterior.

La desproblematización del futuro, la visión determinista de la historia, la concepción de una historia programada en la que inexorablemente terminarán triunfando las masas, niega la naturaleza ética de la transformación del mundo, pues no hay más que una opción posible. El futuro resulta así inexorable y no problemático. De ahí el desprecio por el trabajo educativo y cultural en libertad, que debe dejarse para después de la transformación infraestructural.

La esperanza se sostiene, entonces, en la concepción de la historia como posibilidad, para la cual el mañana es problemático, precisamente porque debe ser construido por nosotros. Para que acontezca es necesario que lo construyamos mediante la transformación del hoy. Por cierto que hay posibilidades para diferentes escenarios del mañana. No se trata de retrasar lo que fatalmente acontecerá, o asegurar y apurar su llegada; lo que hay que hacer es reinventar el mundo.

La educación es indispensable para esta reinvención del mundo. Sabernos sujetos, y no objetos de la historia, nos convierte en seres de decisión, en personas verdaderamente responsables, en sujetos de ruptura, más que de adaptación. Sujetos realmente éticos.

No son pocos los intelectuales que dicen (y quienes no lo dicen es casi seguro que lo piensan) que Paulo Freire ya no tiene sentido. La educación que hoy se necesita tiene poco que ver con sueños, utopías, concientización, lucha por la justicia y la igualdad sociales, y sí con preparación técnica, instrucción y adiestramiento para el mercado. Esto no debe sorprendernos, ya que lo que siempre interesó y sigue interesando a los sectores dominantes es la despolitización de la educación. Pero, como dice Freire:

"La educación, en verdad, necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía" (Freire, P., 1997: 34).

Los educadores y educadoras de la Argentina actual tenemos que saber que la formación de verdadera ciudadanía, de sujetos políticamente activos y socialmente movilizados, es un objetivo fundamental de la educación, y vale la pena luchar por él.

La utopía como fundamento del diálogo

La utopía de la transformación del mundo, como se puede inferir de los temas desarrollados, ocupa un lugar central en nuestra propuesta. Esta idea de utopía se enmarca en la tradición radical de la llamada Escuela de Frankfurt. En términos generales, los pensadores de esta Escuela entienden a la utopía como una expresión cultural y científica que prefigura una realidad, en la cual hombres y mujeres construyen la sociedad a través de la búsqueda de un futuro, que no es sólo deseable, sino que fundamentalmente es posible.

La utopía es el sueño, pero no el sueño romántico de imaginadores febriles, sino el sueño posible, una construcción a realizar[96], pero que se puede concretar, aunque en una concepción abierta de la historia no esté nunca garantizada. Sin sueño no hay esperanza. El sueño alimenta y da vida a la esperanza. A su vez la esperanza es el motor de la utopía.

Pero no se trata de creer en la esperanza por pura terquedad y voluntarismo. Tampoco la esperanza nos inhibe de estudiar cuidadosamente los datos de la realidad, las condiciones concretas y materiales, para terminar afirmando que con nuestra esperanza basta. Como ya señalamos, la esperanza es necesaria pero no suficiente. Ella sola no gana la pelea, pero sin ella la lucha pierde su horizonte y se desvanece.

Si soñamos con una educación auténticamente democrática, es porque imaginamos una sociedad en verdad democrática. Sería inconcebible una escuela democrática en una sociedad que no lo fuera.

---

[96] Freire lo llamaba inédito viable. Lo que no está y queremos que esté, pero que es viable, es decir, que no se trata de sueños imposibles de idealistas crasos.

La utopía se sustenta, como dijimos, en la esperanza; pero en una esperanza crítica, fundada en el carácter abierto de la historia, en la problematización del futuro:

"La desproblematización del futuro por una comprensión mecanicista de la Historia, de derecha o de izquierda, lleva necesariamente a la muerte o a la negación autoritaria del sueño, de la utopía, de la esperanza" (Freire, P., 1998: 71).

La utopía se basa, entonces, en las ansias de cambiar el mundo, pero armados de una esperanza crítica, de una concepción abierta de la historia, de los instrumentos de la ciencia y de la comprensión profunda de que sin lucha será imposible conseguir transformarlo. No se trata de una utopía de la espera, ni del sueño imposible, sino de la necesidad de intervenir de manera comprometida y científica en la transformación de la realidad. Vale decir, entonces, que la dimensión dialógica de la educación no puede ser cabalmente entendida, si no se comprende el valor de la utopía.

Sin tomar en consideración de una manera coherente el diálogo, es difícil comprender el sentido del carácter político de la educación. Asumir el carácter dialógico de la educación implica hacer lugar a una opción democrática radical, que en una concepción política tiene importates consecuencias. En principio, porque la lucha por la democratización social es una pelea básicamente política. En segundo término, porque nos pone a resguardo de cualquier tentación de convertir a la educación en un instrumento partidario o doctrinario.

Esto quiere decir que la dimensión política de la educación, que veremos a continuación, supone, en aras de una necesaria coherencia, la comprensión de su dimensión dialógica. De la misma forma, y dado el carácter dialéctico de esta propuesta, sin considerar su dimensión política, es casi imposible luchar coherentemente por afirmar la dimensión dialógica de la educación.

3. La dimensión política[97]

La declaración del carácter político de la educación surge necesariamente en el marco de la intencionalidad de ser coherentes con el objetivo de alimentar la utopía de la lucha por un mundo mejor. Si necesitamos alimentar esta utopía es porque nos encontramos con un mundo que no nos satisface, un mundo desigual e injusto.

---

[97] El concepto de política tiene para nosotros por lo menos dos significados muy diferentes: 1) La política entendida como el juego de poder que se establece entre los diferentes partidos y entre los gobiernos (oficialismo) y la oposición, esto es, la política profesional. En este marco la política es un juego de poder en el que los intereses de la ciudadanía, lamentablemente, quedan en un segundo lugar. Hablamos aquí, entonces, de política oficial o profesional y de militancia partidaria; ; 2) La política como compromiso ciudadano con la sociedad, es decir, con los problemas de la realidad en la que todos estamos insertos. Fijémonos, que desde esta perspectiva de análisis, estar "politizado" no significa necesariamente pertenecer o actuar en un partido político, sino, esencialmente, ejercer la responsabilidad de la crítica y el compromiso social activo, en tanto ciudadano, con los problemas y la necesidad de cambio de la realidad en la que uno está inmerso. El posicionamiento aquí es desde los intereses generales y no desde ningún partido, gobierno o fracción de gobierno. Hablamos aquí, entonces de política ciudadana y militancia ciudadana. En esta obra entenderemos el concepto de "política" en el segundo sentido, es decir, en su significado más rico y general, más auténtico. Y es necesario hacerlo porque el término "política" a secas está muy desprestigiado en nuestras sociedades. Por eso, denominamos "políticas", en nuestra definición amplia, a todas aquellas acciones, principalmente de los ciudadanos –desde diferentes lugares de inserción social- y no de los políticos profesionales, que se enmarcan en un involucramiento y participación activa en todas las problemáticas vinculadas con los intereses en juego de la sociedad como un todo, esto es, atendiendo al bienestar general, al bien común. En este sentido, todas aquellas acciones de las personas, de los grupos o de los distintos sectores, que tienen que ver con el presente y futuro de la sociedad y el de quienes las habitan, deben ser consideradas acciones políticas. De ahí que este concepto de "política" vaya más allá de los partidos y de las acciones de los funcionarios y políticos del gobierno y la oposición. En síntesis, todo acto que implique un compromiso con la sociedad y el mundo, es político. He aquí la razón por la cual Freire señala que los educadores y educadoras son políticos, lo cual, sin estas aclaraciones, sonaría muy mal a nuestros oídos.

Pero la búsqueda de un mundo mejor se basa en la evidencia de la distorsión de la vocación humana por *ser más*. Esta distorsión se explica por la existencia de intencionalidades humanas contrapuestas. Por un lado, sectores minoritarios de poder cuyo sueño autoritario de sociedad y de mundo los lleva a *prohibir* ser a los demás. Por el otro, amplios sectores mayoritarios que, en mayor o menor grado, padecen y sufren este dominio y opresión, y cuya intencionalidad básica encuentra sus límites en la lucha por la subsistencia. La imposibilidad de concebir a la educación como una práctica neutra y aséptica se sostiene en estos supuestos.

En el marco de estas intencionalidades contrapuestas los educadores y educadoras no podemos asumir posiciones neutrales soslayando la necesaria opción que nos desafía: trabajar a favor del *establishment* o, contrariamente, asumir la causa de los sectores más vulnerables y desprotegidos de la sociedad, de los que menos tienen. Y la neutralidad es imposible, aún en aquellos educadores y educadoras que no son conscientes de la politicidad de la educación, ya que la creencia errónea de su carácter neutro, su silencioy su falta de compromiso contribuyen al mantenimiento del statu quo.

Si las sociedades y el mundo se conforman a partir del conflicto entre intereses de grupos y sectores humanos opuestos, no será posible pretender educar a favor de un hombre y una mujer abstractos y genéricos, sino que deberemos hacerlo a favor de aquellos sectores que estén llamados a restablecer y apuntalar la vocación humana de ser más. Por eso, la presencia de educadores y educadoras es una presencia política en sí misma.

La imposibilidad de una educación neutra

Sostenemos el carácter político de la educación, la imposibilidad de concebirla como una práctica neutra y aséptica. Por eso, educación y política son, para nosotros, dos prácticas indisociables. En la esfera de lo político se instrumentaliza la intencionalidad del

proyecto educativo; mientras lo educativo constituye un elemento importante del proceso de formación socio-política de la ciudadanía. A partir de aquí resulta clara la idea de que *la educación es un acto político.*

Desde este enfoque resulta prácticamente imposible negar, tantola naturaleza política del proceso educativo como el carácter educativo del acto político. Reafirmamos la imposibilidad de una educación neutra y aséptica, a la vez que declaramos impensable una práctica pedagógica vacía de significado político. A partir de estos principios extraemos importantes conclusiones de los siguientes hechos sociales:

- La educación guarda una estrecha relación con el sistema político de la sociedad en que se desarrolla.

- A través de la educación y otros medios, la sociedad pretende mantener sus valores y la ideología dominante; una veces haciendo de la educación un fin político y doctrinario y otras, separando política y educación como si fueran dos mundos distintos.

Aunque estas formas parezcan opuestas, no obstante, ambas buscan mantener y promover un sistema político de dominación:

"De hecho, no es la educación la que da forma a la sociedad según ciertas normas, sino la sociedad la que formula sus propias normas y crea una educación que se adapte a esos valores que la sustentan (...) Por eso toda transformación radical y profunda de un sistema educativo sólo puede producirse (e incluso entonces, no automática ni mecánicamente) cuando la sociedad misma se encuentra también radicalmente transformada" (Freire, P., 1990: 168).

La relación educación-política está íntimamente vinculada a la lucha por la imposición de un proyecto socio-político, es decir, al conflicto social que suscita la imposición de una hegemonía social, económica, política y cultural, en el marco de una determinada estructura social. Es indudable, que tanto la educación como la política se relacionan con el establecimiento de los prin-

cipios reproductivos del orden socio-político, por lo tanto, con los valores en juego y la simbólica del poder.

En consonancia con el enfoque reproductivista de la década de los setenta –aunque no acordemos con todos sus presupuestos, principios y conclusiones-, sostenemos que el sistema educativo es un reflejo del sistema socio-político, y que la educación es uno de los instrumentos para conseguir los fines sociales y políticos en cada uno de los momentos históricos. No obstante, como señalamos, nuestra concepción utópica y aperturista nos impide aceptar completamente las tesis reproductivistas, ya que tanto la sociedad como el sistema educativo no son absolutamente reproductores del orden dominante, sino que también son ámbitos abiertos a una lucha democrática transformadora, capaz de trastocar el orden reproductivo que imponen los sectores dominantes a las prácticas socio-culturales y educativas.

La constatación de la existencia de una voluntad expresa de dominio, manipulación, explotación y opresión por parte de un sector de la humanidad sobre el resto, es lo que sustenta teóricamente la tesis de la imposibilidad de una educación neutra y aséptica, así como de la necesidad imperiosa del compromiso político de educadores y educadoras.

Es lógico que en un marco socio-político básicamente conflictivo, la apatía y la indiferencia se traduzcan directamente en sustento de los que oprimen, manipulan y explotan, de los que *prohíben ser*. Esto quiere decir que aún aquellos educadores y educadoras que piensan que la educación debe ser una práctica neutral, así como los que son inconscientes respecto del carácter político de la educación, han tomado una posición. En este caso, favorable al mantenimiento del *statu quo*.

Educación y poder

Como vimos, las estrechas vinculaciones existentes entre la educación y el poder son el principal supuesto de la politicidad de la educación. El marxismo, las diferentes corrientes neomarxistas, Antonio Gramsci, la Escuela de Frankfurt, los enfoques del reproductivismo educativo, las pedagogías críticas y Paulo Freire adoptaron este supuesto en sus desarrollos teóricos. Pero la problemática del poder en la actualidad va más allá del concepto político de lucha de clases. En la problemática del poder hay por lo menos dos vertientes de análisis: una de tipo psicológico-sociológica y otra de índole política[98]. Veamos la primera de ellas.

Es necesario concebir al poder de una manera dialéctica. Donde hay poder, siempre hay resistencia. Además, el poder trabaja sobre y a través de las personas. Superando algunas concepciones ortodoxas del marxismo, el poder no es solamente algo impuesto por el Estado a través de sus aparatos y agentes, como las fuerzas de seguridad y los tribunales, sino que la dominación también se expresa mediante las formas en que la tecnología y la ideología se unen para producir estilos de vida, relaciones sociales, formas de conocimiento y otras especificidades culturales concretas que operan con el fin de silenciar activamente a las personas, hundiéndolas en la apatía política, la desmovilización social y la resignación frente a toda posibilidad de transformación o cambio. El actual operar de los medios de comunicación masivos, como ya hemos visto, encuadrados en los intereses de las grandes corporaciones (el Monopolio Mediático) es un claro ejemplo de esto.

La sutileza de la dominación no se agota señalando únicamente aquellas formas sociales y culturales que agobian cotidianamente a los sujetos y grupos subalternos y a los

[98] Nos referimos al análisis de las dimensiones subjetiva y objetiva de la dominación.

oprimidos; también se encuentra en la forma en que los dominados internalizan su propia opresión y por ende participan de ella. Por eso, la internalización y legitimación de la dominación por parte de los propios dominados, es un tema ineludible para entender la lógica del poder en las sociedades.

Como ya vimos, un teórico y pensador de la Escuela de Frankfurt que trabajó con especial dedicación este tema fue Herbert Marcuse. En sus investigaciones nos muestra con rigurosidad y claridad cómo el sistema ha creado una segunda naturaleza en los hombres y las mujeres, que los liga desde los aspectos internos, esto es, psicológicos, al consumo, perdiendo, así, su libertad. De esta manera la dominación externa, al ser legitimada por las propias personas, pasa a ser interna:

"La llamada economía de consumo y la política del capitalismo accionario han creado en el hombre una segunda naturaleza que lo liga en forma libídica y agresiva a la forma de la mercancía. La necesidad de poseer (tener), de consumir, de emplear, de renovar constantemente los aparatos, los descubrimientos, los motores ofrecidos e impuestos a la gente, de usar estos bienes también a riesgo de la propia destrucción, se ha transformado en una necesidad biológica, en el sentido que acabamos de definir. Así, la segunda naturaleza del hombre milita contra cualquier cambio que pueda socavar, o directamente abolir esta dependencia del hombre de un mercado cada vez más excesivo de mercaderías –de abolir su existencia como consumidor-, que se consuma en la compra y la venta. Las necesidades generadas por este sistema, son necesidades eminentemente conservadoras, estabilizadoras, la contra-revolución anclada en la estructura instintiva (…) No son los automóviles, ni los televisores, ni los aparatos eléctricos los que deben suprimirse, sino su incorporación a la existencia de las personas, a convertirse en parte esencial de su realización. De esta manera deben comprar en el marcado partes esenciales de su existencia, la cual es la realización del capital….La autodeterminación, la autonomía del in

dividuo se afirma en el derecho de correr con el automóvil, de manejar los instrumentos a motor, de comprarse una pistola, de comunicar su opinión a vastas masas del público, por ignorante o agresivo que pueda ser…El sistema se reproduce a partir de generar "servidumbre voluntaria"…Los resultados justifican el sistema de dominación. Los valores establecidos -instalados en la dimensión orgánico-biológica de los individuos- se transforman en valores la población: la adaptación se convierte es espontaneidad, autonomía, y la elección entre las distintas necesidades impuestas aparece como libertad. (Marcuse, H., 1969:19-20).

"La gente se reconoce en sus mercaderías; encuentra su alma en su automóvil, en su aparato de alta fidelidad, en su casa, su equipo de cocina. El mecanismo que une al individuo a su sociedad ha cambiado y el control social se ha incrustado en las nuevas necesidades que ha producido". (Marcuse, H., 1972: 39).

Es notable la actualidad de estas reflexiones, pensemos que son de la década de los sesenta del siglo pasado. También es importante tomar en cuenta que aquí los dominados no son sólo las clases más vulnerables de las sociedades, sino principalmente las clases medias y más acomodadas. Por eso, Marcuse fue, a nuestro entender, uno de los teóricos que realizó los aportes más valiosos para investigar el tema de la dimensión subjetiva de la dominación.

Existen diferentes formas en que se experimenta subjetivamente la dominación. Paulo Freire lo deja claro cuando en *Pedagogía del oprimido* señala que los oprimidos llevan dentro de sí al opresor, y que la primera tarea para su liberación es expulsarlo.

Para Henri Giroux: *"El pensamiento de Freire es un importante intento de examinar los aspectos psíquicamente represores de la dominación, y, como consecuencia, los posibles obstáculos internos para el autoconocimiento y para formas de emancipación social e individual. La concepción de Freire acerca de la dominación y la forma en que el poder opera represivamente*

sobre la psique, amplía la concepción del aprendizaje para incluir el modo en que el cuerpo aprende tácitamente, cómo el hábito se traduce en historia sedimentada y cómo el conocimiento en sí mismo puede bloquear el desarrollo de ciertas subjetividades y formas de experimentar el mundo" (Giroux, H., 1990:166).

Para comprender el verdadero significado de la liberación, en primer lugar, debemos indagar, entonces, en las formas que adopta la dominación, el carácter de los contextos y de la situación, así como los problemas que les plantea a aquellos que la experimentan como una fuerza tanto objetiva cuanto subjetiva. Pero un planteo semejante no sería posible sin indagar sobre las particularidades históricas y culturales, y las formas y estilos de vida social de los grupos subalternos y dominados.

En la segunda perspectiva de análisis que señalamos, esto es, la dimensión objetiva de la dominación, el tema está en las estrategias de la lucha por el poder. El enfoque es aquí más político que psicosociológico, y la crítica cae sobre las formas tradicionales y clásicas de acumulación, legitimación y práctica del poder político en las sociedades. No sólo debemos revisar el ejercicio del poder político a través de las formas capitalistas democráticas que conocemos, sino que también debemos hacerlo con la concepción marxista clásica del poder practicada en los socialismos reales, y teorizada por la izquierda ortodoxa. No se trata de conseguir el poder, sino de re-inventarlo[99]. Esta forma de entender el poder político se entronca fuertemente, como veremos, con el concepto de *sustantividad democrática*.

---

[99] En Hacia una pedagogía de la pregunta (1986), Freire habla de la re-invención del poder y aunque no lo cita ni establece paralelos en sus escritos, coincide con la concepción del poder enunciada por el Subcomandante Marcos (Ejército Zapatista de Liberación Nacional- EZLN). Cada vez que se refiere al tema, Marcos define al poder como algo que debe ser reinventado: "Nuestro objetivo, lo decimos a menudo, no es conquistar el poder. Sabemos que el lugar del poder está vacío a

En su libro Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez, Paulo Freire dice:

"No tengo dudas de que el problema fundamental que se da hoy en la lucha por la transformación de la sociedad no es el de la simple toma del poder, sino el de una toma que se prolongue creativamente en la reinvención del poder. Es crear un nuevo poder que no tema ser protestado y que no se endurezca en nombre de la libertad conquistada y para defenderla, que, en rigor, debe ser una libertad conquistándose. Indiscutiblemente, este tema no puede ser pensado sin repensar, al mismo tiempo, el tema de la democracia o, como lo vengo llamando, el de la sustantividad democrática (…) Antonio Faúndez: Creo que tienes razón cuando afirmas que es necesario reinventar el poder. Y reinventar el poder, Paulo, es reinventar la lucha para alcanzar el poder. (…) Y, por lo tanto, la identificación Estado-poder no puede ser más una identificación que guíe a la acción de transformación o de lucha por la transformación" (Freire, P.; 1986: 90-91).

La crisis en la que estamos inmersos los países de América Latina nos exige una reformulación de la concepción del poder y, por ende, de la idea de democracia[100]. No hay democracia en las sociedades neoliberales sometidas al chantaje económico permanente de los grupos del poder económico-financiero, y en las que crece dramáticamente el hambre, la desocupación y la

---

partir de ahora. Y que la lucha por el poder es una lucha por la mentira. Lo que hay que hacer en la época de la mundialización es construir una nueva relación entre el poder y los ciudadanos (...) En nuestro proyecto político, decimos lo que hay que hacer, subvertir la relación de poder, entre otras razones porque el centro del poder no está en los Estados nacionales. Por eso no sirve para nada conquistar el poder" (Marcos (2001): "Marcos: la dignidad rebelde". Conversaciones con Ignacio Ramonet. Le Monde diplomatique, "el dipló". Págs 52-53).

[100] Ver: "La democracia no es posible sin una activa y comprometida participación del pueblo", página 134 y "La democracia amenazada", página 88.

exclusión. El poder actual de las grandes corporaciones es impresionante. Hoy por hoy, es tal su capacidad para presionar y condicionar a los gobiernos que, prácticamente, han vaciado de contenido a la democracia. Los funcionarios y políticos que no se corrompen -y cada vez son más lo que lo hacen- día a día tienen menos capacidad para enfrentarse a estos tremendos poderes económico-financieros que todo lo pueden.

Tampoco hay democracia plena en los socialismos reales que suprimen el disenso, la libertad de expresión y silencian la voz de las mayorías mediante las prácticas elitistas de dirigencias paternalistas y autoritarias.

Pero la toma del poder político, tampoco asegura hoy la posibilidad cierta de una sustantividad democrática, sobre todo si los pueblos no logran superar la dominación subjetiva a la que están sometidos, principalmente, por el accionar cada vez más poderoso y penetrante, de los grandes monopolios mediáticos corporativizados. Sin masas y pueblos concientizados y empoderados, las administraciones políticas, del signo ideológico que sean, estarán inermes frente a los enormes poderes que gobiernan hoy el mundo. Y aquí la educción tiene un importante papel que cumplir.

Lo que puede y no puede la educación

La educación no es la panacea para todos los males del mundo. Por eso debemos estar precavidos respecto de las concepciones educacionistas[101], que la entienden desgajada de los demás ámbitos y problemáticas sociales, fundamentalmente del poder, el conflicto y la realidad política. En nuestro medio es común

[101] Ver "Los ismos de la educación", página 207.

escuchar decir a la gente y a no pocos intelectuales denominados *notables* por el *establishment*, que el principal problema que nos afecta es de índole educativa, desconociendo el hecho de que la educación por sí sola es incapaz de cambiar las tendencias sociales regresivas que sólo pueden encontrar explicación y solución en el entramado político-económico. Además, se olvidan que los sectores de poder no van a permitir que la educación se convierta en un espacio democrático y progresista, capaz de impulsar un auténtico cambio social y cultural.

Separar la educación de la política, ya se realice de modo ingenuo o astuto, no sólo resulta artificial y anticientífico sino también peligroso. Y las corrientes de pensamiento educacionistas, enraizadas en el pensamiento educativo tradicional, lo hacen y difunden. Pensar a la educación divorciada de la política y el poder, independiente del poder que la constituye, nos lleva:

• a reducirla a un mundo de valores e ideales abstractos, que los educadores construyen dentro de sus conciencias sin siquiera, muchas veces, entender el condicionamiento que los lleva a pensar de ese modo;

• o bien, a convertirla en un repertorio exclusivamente instrumental de técnicas y didácticas;

• o a entenderla como la palanca de la transformación social.

Pero sabemos que no es la educación quien da forma a la sociedad, sino, a la inversa, es la sociedad quien da forma a la educación. Es la sociedad quien formula sus propias normas y crea una educación que se adapte, mantenga y promueva los valores que la sustentan.

Si no queremos caer en lecturas mecanicistas de la relación educación-sociedad, ésta tiene que ser comprendida de forma dialéctica, evitando caer en concepciones absolutistas, pensar en comienzos absolutos, como cambiar primero la educación para luego transformar la realidad o viceversa, transformar la realidad social para luego hacer lo propio con la educación. Sociedad y educación entrelazan su destino, de forma dialéctica, en el marco de las luchas democratizadoras.

He aquí uno de los fundamentos a partir de los cuales sostenemos la necesidad e importancia de que los educadores y educadoras comiencen ya, con una impaciente paciencia, a empoderarse y resignificar y transformar sus relaciones y prácticas.

Los educadores que deseamos el cambio debemos entender que la transformación radical de un sistema educativo sólo puede producirse cuando la sociedad misma se encuentre también transformada radicalmente. E incluso, en este último caso, la transformación nunca se dará de una manera automática, ya que los cambios en la educación siempre son más lentos que en la política.

Por otra parte, no es conveniente tampoco el alineamiento absoluto de la educación con los procesos políticos, ya que ninguna revolución por más transformadora y progresista que parezca está libre del autoritarismo y el doctrinarismo.

A la educación siempre le conviene mantener una independencia y autonomía relativas respecto de los procesos políticos. Esto no quiere decir, de ninguna manera, que no sea política, sino por el contrario, su politicidad debe traducirse en salvaguardar y garantizar la sustantividad democrática, es decir, proteger también al pueblo de toda amenaza de autoritarismo, doctrinarismo y manipulación posibles.

Pero no debemos pensar que lo que tenemos que hacer los educadores y educadoras progresistas es sentarnos a esperar a que cambie la sociedad, que se convierta en más democrática, justa y solidaria, ya que esto no podrá ocurrir sin nuestra participación. El carácter político de la educación, es decir, su dependencia de las transformaciones sociales, no quiere decir que no podamos hacer nada hasta tanto las cosas cambien, ya que por sí solas nunca cambiarán.

"Sin embargo, esto no significa que aquellos educadores que desean, o incluso más, que están comprometidos con la transformación radical o revolucionaria de su sociedad no puedan hacer nada. Tienen mucho por hacer, y sin recurrir a fórmulas prescriptivas, deberían determinar sus objetivos y aprender a alcanzarlos de acuerdo con las condiciones históricas concretas en que viven" (Freire, P., 1990: 168).

Comprender las posibilidades y los límites de la transformación es una tarea ineludible de educadores y educadoras progresistas. Se trata de percibir que a lo largo de la historia nunca se logra hacer lo que se desea sino lo históricamente posible. En este caso, es necesario saber que la educación si bien no lo puede todo, puede algo.

La apuesta por la sustantividad democrática

Asumir la dimensión política de la educación significa también apostar por la sustantividad democrática. En principio, esta idea, que es integral y universal, no admite el cambio de unos valores y derechos por otros. Por ejemplo, cambiar el derecho de criticar y disentir, por el de comer, vestirse y tener acceso a la educación, a la salud y a la vivienda. La sustantividad democrática, además, reclama una lucha por la libertad completa e integral de todos los hombres y las mujeres del mundo. La experiencia nos indica, con suficiente evidencia, que la democracia no puede agotarse en la enunciación y verbalización de los derechos de las personas. La democracia, más que un paquete de derechos de las personas, que deben ser respetados, es algo por lo que debemos luchar diariamente. La democracia es una libertad *conquistándose*. Y esta idea es sumamente rica en consecuencias e implicaciones.

La idea de la *sustantividad democrática* nos señala que existe un déficit de verdadera democracia cuando en una sociedad:

- Existen seres, hombre, mujeres, niños, que pasan hambre y no tienen acceso a la salud, la educación y la vivienda, es decir, a una vida mínimamente digna. Lo que se convierte en un escándalo humano y social, cuando la cantidad de esos seres carenciados aumenta en proporciones intolerables, como está ocurriendo hoy en la región de América latina. Es muy difícil, y hasta hipócrita, seguir hablando de democracia, como si nada fuera, cuando en una sociedad ocurren estas cosas. Sin una vida digna de las mayorías no hay auténtica democracia.

- Existen seres, hombres, mujeres, niños, excluidos del sistema. El déficit de puestos de trabajo, que pasó a ser estructural y crónico y que es funcional al modelo neoliberal en el que vivimos, también es un rasgo profundamente antidemocrático de nuestras sociedades.

- La dirigencia, política, empresarial y social, es cada vez menos representativa de los intereses de la ciudadanía. La dirigencia po-

lítica, que debería representar los intereses del conjunto de la población y velar por el bien común, contrariamente defiende los intereses de los grupos que tienen el poder económico y financiero. La política se hace en función de satisfacer los intereses de estos grupos y de la potencia que hegemoniza la región, los EE.UU, así como la de los grandes y poderosos organismos supeditados a su influencia, como la ONU, FMI, Banco Mundial, BID. La democracia se resiente cuando quienes toman las decisiones que afectan al conjunto de la población no han sido elegidos por el pueblo. Porque ¿quién eligió a los agentes y personeros del Tesoro de los EE.UU o del FMI y el Banco Mundial?, ¿quién eligió a los ministros de economía, casi siempre representantes del establishment financiero?

- La ciudadanía vive inmersa en la apatía política y una notoria desmovilización social. Sin el empoderamiento y la participación de las masas en las decisiones sociales, económicas y políticas que afectan al conjunto es imposible pensar en una verdadera democracia. Se hace necesario, entonces, formar ciudadanía empoderada, es decir, crítica y participativa. La educación, aunque no lo puede todo, puede algo en esta tarea[102].

- Existe discriminación por raza, género, sexo o clase. La intolerancia, del tipo que sea, es incompatible con una auténtica democracia.

- Los medios de comunicación masivos, están en manos de los cada vez más concentrados y poderosos grupos corporativos multinacionales que responden, como es lógico, a los intereses de los sectores dominantes. La libertad de expresión se resiente cuando quienes no tienen poder están silenciados y sus posibilidades de presencia en los medios se reduce a la mínima

[102] Ver: "La democracia no es posible sin una activa y comprometida participación del pueblo", página 134.

expresión. La cultura del silencio es un rasgo del modelo socio-político occidental, sobre todo en las regiones conquistadas como América latina. No hay auténtica democracia cuando la voz de las mayorías está silenciada.

Esto es lo que la *sustantividad democrática* puede reclamarle a la sociedad neoliberal, a nuestras sociedades. Pero tampoco existe auténtica democracia cuando en las sociedades que se denominadas socialistas se elimina todo tipo de crítica y oposición, aún en nombre del antimperialismo, que no debería ser usado como coartada para eliminar autoritariamente todo tipo de discrepancia y disidencia.

No se trata de cambiar unos derechos, valores y conquistas por otros. La igualdad no es opuesta a la libertad, sino que ambas son necesarias. Afirmar la sustantividad democrática significa soñar con un socialismo democrático, que no puede ser antiburgués por antonomasia, sino que debe asumir críticamente todos los avances y conquistas de la libertad que han tenido lugar en la historia, incluso el sistema liberal formal democrático.

A esto último se refería Freire cuando decía que la forma democrática burguesa no es intrínsecamente mala, que la maldad no está en el marco, sino en el contenido perverso con que dicho marco fue llenado por los sectores dominantes conservadores y neoliberales[103].

---

[103] La forma democrática burguesa fue, en definitiva, una conquista en la que también estuvieron involucrados los sectores subalternos de las sociedades. Fue la derrota, ni más ni menos, que de la monarquía, un sistema político aberrante por lo arbitrario y dictatorial. No nos olvidemos del carácter liberador de la revolución burguesa en su etapa de lucha contra el despotismo monárquico. Lógicamente, ese carácter desapareció cuando la burguesía se convirtió en un poder económico-político efectivo. Recordemos que hasta el propio Marx considero revolucionaria a la burguesía en su etapa de lucha contra la monarquía. Lógicamente, una vez alcanzado el poder la burguesía dejó de ser revolucionaria para Marx, quien fue uno de los más acérrimos críticos del capitalismo, el sistema de mundo implantado por la burguesía.

Una crítica al neoliberalismo

Si nuestro supuesto es la opción radical por la libertad deberíamos hablar de un socialismo democrático, ya que el socialismo no tiene por qué ser incompatible con la democracia. Deberemos pensar, entonces, en la perspectiva de construir un socialismo realmente democrático, a partir del reconocimiento de que los existentes hasta ahora no lo han conseguido.

Pero nuestra preocupación actual está en el capitalismo y su expresión político-ideológico-cultural: el neoliberalismo, que no sólo es un sistema en el que la ciudadanía es manipulada y silenciada, sino en el que los grupos y sectores más vulnerables de la sociedad son explotados y oprimidos materialmente hasta niveles casi inconcebibles de inhumanidad.

Observamos hoy con dolor, tristeza e indignación, pero nunca con desesperación, de qué manera las cuestiones sociales y político-ideológicas van dejando de integrar el horizonte de las preocupaciones de la práctica educativa, considerada neutra por esencia. Esta característica se mantiene en los principales objetivos de la educación de sesgo neoliberal, es decir, en la necesidad de *entrenar* e *instruir* a los jóvenes trabajadores que precisan de un saber técnico que los cualifique para el mundo de la producción.

No está en nosotros soslayar los avances tecnológicos. Aunque tanto los neoliberales cuanto los progresistas están de acuerdo con las exigencias del avance tecnológico, sin embargo tienen divergencias respecto de la respuesta pedagógico-política que debe darse. Para los neoliberales, el problema educativo fundamental está en hacer a las personas más competitivas para integrarse al mundo dado. Lo importante es el capital instrumental de las personas para su adecuación puramente pragmática a unmundo único, que no puede ni debe ser transformado a partirde otro sueño que no sea el neoliberal.

Contrariamente, para nosotros no es posible pensar en una preparación técnica en sí misma, es decir, como objetivo excluyente de la educación, sino que dicha preparación debe darse en el marco de una formación fundamentalmente problematizadora y ciudadana, en la que se plantee la pregunta: ¿a favor de qué, de quién y contra qué se enseña y aprende?

Al igual que Freire y las corrientes de la pedagogía crítica, consideramos que es necesario desnudar los presupuestos del discurso neoliberal. Comenzado con la posmodernidad reaccionaria[104] que postula el fin de la historia y la muerte de las ideologías. En una de sus charlas pronunciadas en Buenos Aires en el año 1992, Freire dijo, con la simpleza y la claridad política que lo caracterizaba, que no hay afirmación más ideológica que aquella que anuncia la muerte de las ideologías. El discurso posmoderno del neoliberalismo nos señala la existencia de una historia sin clases sociales, sin lucha política, sin ideologías y sin izquierda, pero con la existencia plena y legitima de una derecha conservadora.

En el marco de este cuestionamiento al capitalismo neoliberal destacamos la claridad política que debemos tener los educadores y educadoras, de tal manera que seamos plenamente conscientes de la finalidad de nuestras prácticas pedagógicas. Esta claridad política de nosotros los educadores y educadoras es esencial para comprender que nuestra práctica no puede ser neutra, sino

[104] Al igual que Freire, no rechazamos en bloque las posiciones y puntos de vista de la llamada posmodernidad, sino que distinguimos una posmodernidad reaccionaria de una posmodernidad progresista. Esta última es aquella que pone sanamente en duda las certezas absolutas de una izquierda, sectaria, dogmática y autoritaria.

que tanto puede estar al servicio del *establishment*, de los sectores dominantes, cuanto de los sectores subalternos, esto es, del pueblo.

Aquí se encuentra uno de los principales fundamentos de lo que denominamos, con Freire, *opción ético-política* de los educadores. Esta opción por la causa de los que menos tienen, por la justicia social y por la utopía de un mundo mejor, más humano y solidario, tiene que ir acompañada tanto de claridad política y compromiso social, como de un conocimiento científico respecto de la naturaleza del sistema de dominación capitalista, el significado pedagógico-político del sistema escolar dentro de un marco macropolítico mayor y la adquisición de una sólida formación profesional.

Los educadores y educadoras, desde esta perspectiva, deberíamos convertirnos, como vimos sostiene Henri Giroux, en intelectuales transformativos, ya que la labor docente es una tarea intelectual que debe sustentarse en el compromiso con una transformación socialmente progresista y democrática de la sociedad.

También, con Freire, somos críticos severos de algunas categorías vertebrales del discurso neoliberal, como por ejemplo, las de *eficiencia* y *excelencia*. Nos preguntamos: ¿qué excelencia es esa que puede convivir con más de mil quinientos millones de habitantes en el Tercer Mundo que viven en la miseria y la pobreza más extrema?, ¿qué excelencia y eficiencia son esas que no se inmutan frente a millones de mujeres, hombres, niños y ancianos cuyo hogar está en la calle?, ¿qué excelencia y eficiencia son esas que soslayan la necesidad de luchar contra las discriminaciones de sexo, clase y raza?, ¿qué excelencia y eficiencia son esas que no se les mueve un pelo frente al exterminio de niños y niñas en los grandes centros urbanos de América latina y el Caribe?, ¿qué excelencia y eficiencia son esas que registran con toda tranquilidad en las estadísticas los millones de niños que mueren por desnutrición y enfermedades históricamente ya superadas y, por ende, completamente curables, por la absurda realidad de carecer de una medicación barata que debería estar al alcance de todos?

Esta preocupación por la desesperanza y el inmovilismo en el que cayeron una parte importante de los sectores progresistas nos lleva a advertir que el error de hoy, el riesgo que se corre actualmente, es que atónitos y estupefactos con la desaparición de los socialismos realistas, estos sectores reactiven el miedo a la libertad y el odio a la democracia, o bien se rindan apáticos al mito de la excelencia del capitalismo, aceptando de esa manera contradictoriamente que las campañas políticas ya no son ideológicas.

El discurso posmoderno reaccionario, dice Freire, que sustenta la idea de la muerte de las ideologías, la desaparición de las clases sociales, del sueño y de la utopía, concibe a la educación pública como una cuestión meramente técnica, es decir, desvinculada de la política y de la ideología. En el marco de la lógica de este discurso, las actividades y prácticas educativas persiguen objetivos eficientistas y modernizantes. Es así como la formación de los recursos humanos en este ámbito se realiza empujada por la hipercompetitividad orientada a atender los requerimientos de una económica dominada casi exclusivamente por el mercado, donde se da un darwinismo social en el que triunfan los más aptos y competitivos, dejando de lado toda valoración ética de la condición humana. Por eso con Freire criticamos desde su raíz al capitalismo salvaje neoliberal:

"Mi lucha contra el capitalismo se funda en su perversidad intrínseca, en su naturaleza antisolidaria" (Freire, P., 1997: 95).

El argumento de la escasez como problema productivo, a la que el capitalismo no podría responder y que sería un obstáculo para la preservación del sistema, ha caído por tierra. El sistema capitalista es extraordinariamente eficaz para producir y crear riqueza. El capitalismo demostró su eficacia en este y en otros aspectos, pero también nos mostró su otra cara: la insensibilidad absoluta por la dimensión ética de la existencia. Paradojalmente produjo la escasez en la abundancia, la carencia en época de abundancia. El mayor de los escándalos que podamos imaginar: la miseria en la abundancia.

Es inconcebible, por ejemplo, que exista el hambre en países como la Argentina, productor mundial de alimentos. Por eso el discurso neoliberal nos impregnó de fatalismo: "esta es la única sociedad posible", "no pensemos en un modelo económico alternativo, este es el único que hay y que funciona", "no hay otro camino posible para superar la miseria, la pobreza y la exclusión", etc.

Los gurús del neoliberalismo nos prometen futuros seguros y destinos ciertos. Nos anuncian cómo será el mañana dominado completamente por la tecnología y un modelo de sociedad a la medida de su sueño conservador. Nos amenazan con quedar fuera del mercado, de la competitividad e, incluso, de la vida que ellos vienen programando para nosotros. Pero la historia no es un tiempo predeterminado, sino un espacio abierto. Si cada presente fuera el futuro esperado ayer, así como el mañana será lo que ya se sabe, no habría espacio para la opción, para la ruptura, para la libertad. La lucha social se resumiría en dos únicas opciones: retrasar un futuro inexorable o ayudarlo a llegar.

Pero los que se acomodaron pragmáticamente al sistema, los satisfechos con la realidad vigente, se apoyan en un dato real como la discusión en torno al tamaño del Estado para, desde ahí, defender la ausencia casi total de papel frente a las necesidades populares, así como la función vil de gerente de los grupos de poder económico-financiero que ha adoptado en las últimas décadas. Esto explica la vehemencia con que defienden las privatizaciones de todo lo que sea estatal y que suponga una

ganancia. De ahí también la agresividad con que atacan a los que, aun defendiendo una nueva concepción del papel del Estado, se alzan en contra de la reducción a sus nuevas funciones: estar presente para los ricos y ausente para los pobres.

Los educadores y educadoras tenemos que saber que en la comprensión de la Historia como posibilidad, el mañana es problemático, de ninguna manera está asegurado. Para que el mañana deseado acontezca es necesario que lo construyamos mediante la transformación del hoy:

"Hay posibilidades para diferentes mañanas. La lucha ya no se reduce a retrasar lo que acontecerá o asegurar su llegada; es preciso reinventar el mundo. La educación es indispensable en esta reinvención. Considerarnos como sujetos y objetos de la historia nos hace seres de decisión, de la ruptura. Seres éticos" (Freire, P., 1997: 50).

Lo que las sociedades son y lo que pueden llegar a ser, depende de nosotros, del ejercicio de nuestra libertad para elegir, de nuestra decisión de participar activamente en la lucha por un mundo mejor. A la educación le corresponde un papel destacado en esta lucha.

A manera de síntesis, vale que nos hagamos la siguiente pregunta: ¿qué significa para nosotros, educadores y educadoras, asumir la politicidad de la educación? Aceptar que la educación no puede ser una práctica neutra y aséptica tiene enormes implicancias para la transformación de nuestro papel en tanto educadores y educadoras. Si lo asumimos realmente y con un verdadero espíritu de coherencia, deberemos preocuparnos por dos aspectos fundamentales de la práctica educativa:

1) la teoría del conocimiento que ponemos en juego en el desarrollo de nuestras tareas de estudiar y enseñar;

2) las técnicas, métodos y didácticas que elegimos, elaboramos y desplegamos en nuestra práctica pedagógica en las aulas. Estas dos cuestiones son las que veremos a continuación.

4. La dimensión gnoseológica de la educación

Asumir el carácter político de la educación tiene una serie de consecuencias pedagógicas importantes. No sólo la de aceptar, como hemos visto, la imposibilidad de una educación neutra y la consecuente presencia política de educadores y educadoras, sino también la necesidad de que la educación asuma como objetivo prioritario la formación de verdadera ciudadanía, de sujetos autónomos y, por ende, empoderados. Pero una educación formadora de ciudadanos socialmente movilizados y políticamente activos debe necesariamente, en el marco de la lógica de la coherencia adoptada, reformular la teoría del conocimiento sobre la que se sostienen la pedagogía y la didáctica escolares. Por eso, adoptar y poner en práctica el carácter gnoseológico de la educación nos exige asumir las otras dimensiones de la educación.

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser comprendido como un acto de conocimiento, y el conocimiento no se transmite sino que se construye[105]. Son los alumnos, precisamente, quienes deben construirlos. ¿Por qué es necesario entender a la educación como un acto de conocimiento? Primero, porque la única forma de pensar en el diálogo, es decir, en la existencia de sujetos libres y autónomos, es a partir de individuos que realmente conocen, y no que reciben en forma pasiva paquetes prefabricados de información. En sujetos competentes para darle forma propia a la información y no ser formados por ella. Segundo, porque sólo sobre la base de individuos intelectualmente autónomos, es decir, críticos, es posible pensar en ciudadanos movilizados y realmente participativos en el plano socio-político.

---

[105] Lo que se puede transmitir son datos, informaciones, que pueden ser más o menos ricas, más o menos ideológicas, más o menos objetivas, más o menos manipuladoras. Pero cuando hablamos de conocimientos debemos pensar en un sujeto cognoscente activo que actualice esos datos e informaciones, es decir, que los integre dinámicamente en su marco de expectativas, objetivos, experiencias y saberes previos. Es entonces, y sólo entonces, cuando se convierten en conocimiento.

La declaración y asunción del carácter gnoseológico de la educación encuentra sus raíces en la necesidad de que adopte como objetivo principal la formación de personas realmente libres, autónomas y críticas y, por lo tanto, capaces de participar activamente en la transformación de las sociedades y del mundo[106].

La educación entendida como un acto de conocimiento

Postular y promover el carácter gnoseológico de la educación es una consecuencia lógica de asumir coherentemente su dimensión axiológica, dialógica y política, debido a que una pedagogía enciclopedista y transmisora negaría los principios en que se sostienen estas dimensiones.

[106] Pero esta declaración de la necesidad de asumir el carácter gnoseológico de la educación podría valer por igual en dos contextos ideológicamente opuestos, si no aclaramos algo que es muy importante: con qué fines se desarrollará y aplicará el pensamiento crítico y la autonomía del ser de los educandos. Ayudar a formar personas realmente libres, autónomas y críticas capaces de participar activamente en la construcción de la realidad es una aspiración, tanto de los sectores de élite para sus dirigentes cuanto de aquellos que promovemos una educación liberadora para el pueblo. Quién puede dudar de que quienes dominan y conducen el mundo que tenemos son competentes para pensar por sí mismos. Lo que cambia es el para qué formamos. En el primer caso se prepara y forma para el ejercicio de la dominación y, en el segundo, para luchar por un mundo más justo, humano y solidario. En ambos casos es necesario contar con personas capaces de un pensamiento crítico y autónomo que les permita ser constructores de la realidad y no meros instrumentos al servicio de intereses y designios ajenos.

Pensar en alumnos capaces de asumirse como ciudadanos plenos, realmente críticos, políticamente participativos y socialmente movilizados, sólo es posible a partir de una pedagogía superadora de las relaciones educativas bancarias, ya que es necesario que los alumnos se asuman como sujetos, aprendiendo a rechazar la posición inculcada por la educación tradicional de meros recipientes pasivos de datos y conocimientos preelaborados.

Nuestra propuesta promueve una educación crítica, desveladora y problematizadora. Pero debemos tener claro que los argumentos que sostienen esta intención pedagógica trascienden la esfera propiamente educativa. Se encuentran en el campo de la ética y de la política. La búsqueda de criticidad no se sostiene en un concepto de creatividad didactista que queda encerrado entre las cuatro paredes del aula, sino que tiene sus fundamentos en la búsqueda democrática y radical de un mundo mejor, así como en la lucha por su transformación.

Sólo si los alumnos son capaces de asumirse como verdaderos sujetos de conocimiento comenzarán a estar dadas las condiciones para que se conviertan en personas críticas, capaces de evaluar por sí mismas, superando los condicionamientos y/o manipulaciones existentes, las problemáticas de su contexto y actuar, en consecuencia, como verdaderas personalidades autónomas en el marco de una auténtica democracia. Pero para que esto suceda la educación tienen que ser concebida como un acto de conocimiento.

En *Cartas a Guinea-Bissau* (1977) Paulo Freire explica de una manera clara y sintética cuál debe ser el papel de aquellos educadores y educadoras consustanciados con la premisa de concebir a la educación como un acto de conocimiento. Su objetivo, que guiará la invención y reinvención de sus métodos y didácticas, es el de que los alumnos consigan asumirse como sujetos de conocimiento, superando, así, su posición tradicional de meros receptores pasivos.

Para Freire el educador tiene que ser un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios y de todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización[107] del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los alumnos. Su tarea no consiste en servirse de esos medios y caminos para desnudar él mismo el objeto y entregárselo luego con un gesto paternalista a los alumnos, a los cuales les negaría así el esfuerzo de la búsqueda, indispensable para el acto de conocer.

Los educadores y educadoras en actividad deberíamos reflexionar sobre estas consideraciones, ya que nuestro historial y recursos no son los mejores para llevar adelante esta propuesta educ-ativa crítica. En principio, tenemos que comprender que en las relaciones que se establecen entre docentes y alumnos, mediatizados por el objeto que ha de descubrirse, lo importante es el ejercicio de la actitud crítica frente al objeto, y no nuestro discurso de profesores en torno a él. La disertación de temas, las exposiciones tradicionales y magistrales[108], e incluso en no pocos casos, el dictado de contenidos es un recurso bancario del que nos cuesta bastante prescindir.

En estas relaciones críticas en las que profesores y alumnos nos acercamos con una actitud de curiosidad al objeto de análisis, ni

---

[107] En los capítulos siguientes desarrollamos distintas formas y posibilidades de "problematizar", en las instituciones y las aulas, los contenidos programáticos de la educación.

[108] También trabajamos sobre distintas estrategias y métodos para superar las exposiciones tradicionales y magistrales.

aun cuando nuestros alumnos necesitan alguna información indispensable para la prosecución del análisis, tenemos que olvidar que toda información debe ir precedida de cierta problematización. Sin ésta, la información deja de ser un momento fundamental del acto de conocimiento y se convierte en la mera transferencia que hacemos de los contenidos los profesores a los alumnos[109].

Asumir a la educación como un acto de conocimiento es, entonces, una de las condiciones principales de una práctica pedagógica verdaderamente dialógica y política. En torno de este principio gnoseológico, emparentado ciertamente con las corrientes teóricas constructivistas, surge una pedagogía de la pregunta, problematizadora y provocadora de curiosidad en los educandos. El verdadero conocimiento es el *construido* por los sujetos, por los alumnos. Si no existe construcción no hay auténtico conocimiento, sino depósito de contenidos en meros receptáculos vacíos a ser llenados.

Lo que vincula nuestra propuesta con las corrientes constructivistas de la pedagogía es la necesaria actividad de los alumnos en la construcción de los conocimientos, lo que no significa disminuir el papel directivo de los educadores. Es sabido que existen corrientes relacionadas con el constructivismo, como la llamada Escuela Nueva o las pedagogías no directivistas (Carl Rogers, por ejemplo) en las que el papel de los educadores está disminuido respecto de las tareas de enseñanza; es decir, se enfatiza el proceso de aprendizaje en desmedro del de enseñanza. Sin embargo, nosotros reafirmamos con fuerza y en todo momento el carácter directivo de la educación, lo que tampoco quiere decir que debamos confundir conducción con autoritaris-

---

[109] Pero en la educación tradicional del sistema se procede totalmente al revés, primero se explica y, luego, con suerte, si el grupo de alumnos tiene cierto interés y deseos de aprender, suelen aparecer algunas problematizaciones. Pero si el grupo no está muy motivado y son escasos sus deseos de aprender -lo más habitual en las aulas del sistema- las problematizaciones brillarán por su ausencia.

mo. Los educadores y educadoras *conducen* el proceso educativo pero desde una concepción gnoseológica de la educación.

Cualquiera que sea, dice Freire, la calidad de la práctica educativa, autoritaria o democrática, es siempre directiva. Es verdad que los educadores y educadoras corremos el riesgo de influir en los alumnos, pero no es posible vivir sin riesgos. Lo importante es prepararnos para saber correrlos adecuadamente:

"Sin embargo, en el momento en que la directividad del educador o la educadora interfiere con la capacidad creadora, formuladora, indagadora del educando en forma restrictiva, entonces la directividad necesaria se convierte en manipulación, en autoritarismo. Manipulación y autoritarismo practicados por muchos educadores que, diciéndose progresistas, la pasan muy bien" (Freire, P., 1993: 75).

Pero la cuestión no es negar la politicidad y la directividad de la educación, lo que no es posible, sino asumirlas viviendo plenamente la coherencia de nuestra opción democrática con las prácticas educativas.

En *¿Extensión o comunicación*? (1973) Freire trabaja sobre el significado de entender a la educación como una situación verdaderamente gnoseológica. Allí habla de una falsa concepción de la educación, es decir, la que se basa en el depósito de informes en los alumnos, lo que, en el fondo, constituye un obstáculo para la transformación social. Por lo que se convierte en una concepción antihistórica.

Si pensamos en una educación realmente liberadora es preciso asumirla como una situación gnoseológica. El hombre es hombre, y el mundo es histórico-cultural en la medida en que ambos, inacabados, se encuentran en una relación de interacción permanente. En esta interacción, el hombre, transformando el mundo, sufre los efectos de su propia acción cuando se ve transformado por el mundo. El postulado de la unidad dialéctica de la teoría y la práctica es aquí fundamental para entender a la educación como praxis. Esto quiere decir que la educación

nos debe convertir en hombres y mujeres capaces de participar activamente en la transformación del mundo:

"*La educación, que para ser verdaderamente humanista, tiene que ser liberadora, no puede, por lo tanto, manipular*" (Freire, P., 1973: 87).

Desde aquí resulta evidente que, para evitar las prácticas pedagógicas manipuladoras, es preciso entenderlas como situaciones realmente gnoseológicas.

"*Para nosotros, la educación como práctica de la libertad, es sobre todo y antes que todo, una situación verdaderamente gnoseológica. Aquella, en que el acto cognoscente no termina en el objeto cognoscible, ya que se comunica a otros sujetos, igualmente cognoscentes*" (Freire, P., 1973: 90).

Pero en la educación del sistema, los únicos considerados sujetos cognoscentes son los educadores. Los alumnos cumplen un rol pasivo, más propio de objetos que de sujetos. Ahora bien, en una educación dialógica ambos deben ser considerados sujetos de conocimiento. Por eso Freire habla de *educadores-educandos* y de educandos-educadores. Se está refiriendo, precisamente, a que tanto los educadores cuanto los alumnos, son ambos sujetos de conocimiento. No quiere decir, como erróneamente entendieron algunos de sus críticos, que los papeles de educadores y educandos son iguales, no se diferencian, con lo cual no habría distinción posible entre ambos. Lo que realmente señala es que ambos, profesores y alumnos, deben ser considerados sujetos de conocimiento, porque de no ser así la educación se convertiría en manipuladora:

"Educador-educando y educando-educador, en el proceso educativo liberador, son ambos sujetos cognoscentes, frente a objetos cognoscibles que los mediatizan" (Freire, P., 1973: 90).

Los contenidos programáticos de la educación, siempre relacionados con la realidad, son el objeto sobre el que inciden ambos, profesores y alumnos, desde una posición gnoseológica, en tanto sujetos de conocimiento.

Para la concepción educativa tradicional estas afirmaciones no dejan de suscitar preguntas: ¿cómo es posible poner al educador y al educando a un mismo nivel de búsqueda de conocimiento, si el primero ya sabe? ¿Cómo admitir en el educando una actitud cognoscente, una actitud de sujeto, si su papel es el de quien aprende del educador?

Estas preguntas, que en el fondo son objeciones, no pueden ocultar los preconceptos de quien las formula. Son propias de una concepción bancaria de la educación, en la que los profesores son los que exclusivamente enseñan y los alumnos los que exclusivamente aprenden. Los primeros poseen absolutamente el saber, y los segundos son ignorantes absolutos. Unos -los profesores- saben y por eso enseñan; mientras otros -los alumnos- no saben y por eso aprenden. Pero un análisis de sentido común nos señala en forma rápida que los profesores para poder enseñar deben aprender y, especialmente, aprender del propio acto de enseñar. Además, negarles a los alumnos una actitud cognoscente, invitándolos a la memorización mecánica de los contenidos, es convertirlos en objetos manipulables, en seres objeto, con lo cual negamos el carácter crítico y liberador de la educación.

"Estas objeciones provienen de quienes, por equívoco, error o ideología, ven en la educación dialógica y comunicativa, una amenaza. Amenaza, en la mejor de las hipótesis, a su falso saber" (Freire, P., 1973: 90).

Cabría todavía una nueva objeción: ¿qué es lo que diferencia, entonces, los papeles de profesores y alumnos? La diferencia de roles está en la comprensión del carácter directivo de la educación.

Los educadores conducen el acto educativo, direccionando las prácticas de los alumnos, pero asumiendo metodológicamente la necesidad de que adopten continuamen-

te una actitud cognoscente. El papel de los educadores y educadoras es promover en los alumnos la actitud cognoscente, la actitud de sujetos, pero que debe ser disciplinada y rigurosa.

Enmarcada en un proceso científico de búsqueda, la actitud cognoscente tiene sus reglas y es lo más alejado que podamos concebir de una práctica facilista, donde la libertad no tiene límites. Asumir esta actitud no es fácil, y a los educadores les cabe la tarea de enseñársela a sus alumnos.

Pero ¿cuáles son las consecuencias de asumir a la educación como una situación gnoseológica? Por empezar, la educación que sea verdaderamente una situación gnoseológica, no admite, para el educador, un momento donde solo, en su biblioteca o en su laboratorio, conoce, y otro donde alejado de éste, simplemente narra, diserta, o expone lo que conoce. Lamentablemente, la educación tradicional no tiene las características de una situación verdaderamente gnoseológica, ya que los educadores y las educadoras por lo general proceden de una manera dicotómica, separando los momentos del conocer y del dictado, en el mejor de los casos, de sus clases tradicionales o magistrales. Son contados los casos de educadores que re-hacen su proceso de re-descubrimiento, el proceso de apropiación teórica de sus conocimientos, en las aulas.

En las aulas tradicionales lo común es la transmisión de conocimientos[110]preelaborados. Las aulas dialógicas, por el contrario, son lugares donde se buscan los conocimientos:

"El aula del educador dialógico no es un aula en el sentido tradicional, sino un encuentro donde se busca el conocimiento, y no donde se transmite. Precisamente, porque no dicotomiza su quehacer en dos momentos distintos: uno en que conoce, y otro en que habla sobre su conocimiento, su quehacer es permanente acto cognoscitivo" (Freire, P., 1973: 91).

---

[110] En realidad, para ser más precisos deberíamos decir: "informaciones" preelaboradas.

Sabemos que la praxis es la unión solidaria de la reflexión y la acción, iluminándose mutuamente y en forma constante. La práctica implica una teoría, y esta última se hace y rehace en la práctica. La posición de la praxis implica sujetos que buscan saber y no que pasivamente lo reciben[111].

En la medida en que la educación no se constituye en una situación verdaderamente gnoseológica, se agota en un verbalismo hueco y artificial, que no sólo es iconsecuente, sino también frustrante. Y esta realidad es experimentable en aquellas lamentables clases tradicionales en que los docentes "hacen" que enseñan mientras los alumnos "hacen" que aprenden.

Las relaciones entre el educador verbalista, disertador de un conocimiento memorizado y no buscado y trabajado, y sus alumnos, constituye una especie de asistencialismo educativo. Ambos, el asistencialismo social y el asistencialismo educativo impiden que los asistidos puedan percibir en forma crítica la realidad. Impiden que se puedan ver a sí mismos como asistidos:

"Mientras que la concepción "asistencialista" de la educación, anestesia a los educandos, y los deja, por esto mismo, acríticos e ingenuos frente al mundo, la concepción de la educación que se reconoce (y vive este reconocimiento) como una situación gnoseológica, los desafía a pensar correctamente y no a memorizar" (Freire, P., 1973: 93).

El quehacer investigativo y pedagógico de los educadores -momentos que no deben escindirse- tiene que ser permanentemente un acto cognoscitivo. Conocer es re-descubrir el proceso de quienes investigando sobre la realidad, o sobre los que otros investigando sobre la realidad dejaron escrito, generaron los conocimientos que ahora estudiamos. Pero para ahondar en el pro

---

[111] Más allá de que el saber no es posible recibirlo, menos aún lograrlo en posiciones receptivas y pasivas.

ceso de conocer es preciso preguntarnos ¿qué es estudiar o qué significa estudiar?, pregunta que en su momento abordaremos[112].

> Nuestra tarea de educadores y educadoras es, entonces, la de problematizar los contenidos programáticos de la educación, y no la de disertar sobre ellos, en la forma de una donación o una entrega, como si se tratase de algo ya terminado, ya hecho, concluido.

¿Cómo debemos entender, educadores y educadoras, esta problematización de los contenidos? Si nos ubicamos en el marco de una educación verdaderamente problematizadora la respuesta no es difícil. Lo que debe importarle a una educación entendida como situación realmente gnoseológica es la problematización del mundo del trabajo, de las obras, de los productos, de las ideas, de las convicciones, de las aspiraciones, de los mitos, del arte, de la ciencia, así como el mundo de la cultura y la historia, que resultando de las relaciones hombre-mundo, condiciona a los propios hombres, que son sus creadores. En una palabra, tenemos que aprender a problematizar los contenidos, algo de lo que la escuela tradicional no tiene la menor idea, ni nunca le importó tenerla.

Sólo desde una verdadera comprensión de la educación como una situación gnoseológica puede derivarse un auténtico proceso formativo de personalidades realmente críticas. Por eso, todas aquellas menciones sobre la creatividad y formación de espíritus críticos presentes en los documentos y currículas oficiales, la mayoría de las veces no son más que pura retórica de legitimación.

---

[112] Ver: "Estudiar es descubrir y redescubrir", página 508

En la formación de espíritus realmente críticos reside toda la fuerza de la educación que se constituye en situación gnoseológica. Sólo los hombres y mujeres que se asumen como sujetos de conocimiento, y no como receptores pasivos de informaciones y datos donados o prescriptos por otros, son capaces de ganar la *razón de ser* de los fenómenos de la realidad. Esta última, en virtud de su actitud crítica frente al mundo, se les va revelando como un espacio abierto, es decir, de desafíos y posibilidades, de condicionamientos y libertades, de negación y afirmación de su humanidad, de permanencia y de transformación, de valentía y cobardía, de espera sin esperanza, es decir, en la inacción fatalista, y de espera en la acción transformadora.

Entender y practicar a la educación como una situación gnoseológica es, por lo tanto, no sólo una exigencia ético-política, sino fundamentalmente un llamado a ser coherentes con las demás dimensiones de la educación de las que hemos hablado.

Es en el decidido intento de ser coherentes con el carácter gnoseológico de la educación que encuentra su verdadero significado la cuestión metodológica. Esto es lo que veremos enseguida.

5. La dimensión metodológica

La pregunta que da sentido a esta dimensión de la educación es la siguiente:

¿Cómo hacer, qué técnicas, métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje elaborar y utilizar para conseguir que los alumnos consigan convertirse en verdaderos sujetos de conocimiento, superando así su tradicional rol pasivo de receptores de datos que les son transferidos por los docentes?

Esta es la gran pregunta, en cuya respuesta quedará en clara evidencia el papel de instrumentos de las nuevas tecnologías, técnicas, métodos y didácticas, las que dependerán en su efec-

tividad de nuestra verdadera comprensión del carácter gnoseológico de la educación. Por eso, si nuestros objetivos no están claros, estos instrumentos nada podrán hacer para solucionarlo.

Otra vez aparece en escena la necesidad de poner en acto la intencionalidad de ser coherentes con las demás dimensiones de la educación, especialmente con la gnoseológica. Como podemos ver los métodos son instrumentos al servicio de los fines y objetivos de la educación que hayamos adoptado. Por lo tanto, no existe la posibilidad de concebir a la dimensión metodológica o didáctica como algo autónomo, o que pueda aplicarse con prescindencia de las otras dimensiones[113].

Los métodos, a pesar de ser instrumentos, no son neutros, ya que dependen, tanto en su elaboración cuanto en su implementación, de los marcos filosófico-políticos en los que adquieren vida y sentido. Por eso, todo error metodológico siempre tiene un trasfondo ideológico. Por ejemplo, adoptar una metodología de evaluación en la que se les prohíbe a los alumnos la consulta de los materiales de estudio revela una concepción pedagógica bancaria. He aquí el trasfondo ideológico del *error* metodológico. En realidad no es un error, sino la consecuencia natural de una determinada concepción teórico-ideológica de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los errores metodológicos tienen un trasfondo ideológico

No es posible concebir a las técnicas, métodos y didácticas en el vacío. Siempre dependen de un marco más amplio de significación, fundamentalmente de los objetivos de la educación que hayamos aceptado y adoptado.

---

[113] Esto es completamente aplicable al tema de la incorporación de las TIC a la educación (Ver Apéndice 1, página 577).

La propia idea de método (*camino hacia*) así lo señala. No obstante, en el imaginario de la docencia tradicional, las técnicas, métodos y didácticas, y en este momento las TIC, parecen tener una independencia que las convierte en elementos aparentemente neutros de la práctica educativa.

Estas conductas y *habitus* (Pierre Bourdieu[114]) propios de la docencia escolar tradicional son los que llevan a un abordaje erróneo del sistema de pensamiento pedagógico de Paulo Freire. Se espera que Freire entregue su receta didáctica, eche luz sobre sus supuestos métodos de alfabetización o de educación popular y los entregue a la manera de una transferencia. Esta expectativa conduce, sin duda, nada más que a frustraciones. El propio Freire, sabedor de esta posibilidad, se apuraba a decir en sus charlas que él no venía a traer recetas, sino a dar sugerencias que nosotros debíamos luego re-inventar en nuestro contexto y circunstancia concretos. La pedagogía política de Freire es lo más alejado de una receta que podamos concebir. Es todo lo contrario.

Los métodos se hacen y rehacen en el marco de la relación teoría-práctica, pero fundamentalmente encuentran su significado en el marco holístico de una concepción pedagógica. Toda técnica, método o didáctica depende de un marco más amplio de significación, que nunca deja de tener connotaciones no sólo teóricas, sino también ideológicas y políticas. Como hemos señalado, todo error metodológico tiene un trasfondo ideológico.

En esto interviene una de las virtudes de educadores y educadoras más importante, la de la *coherencia*. Adherimos a determinados supuestos y objetivos ético-democráticos y dialógicos de la educación, y luego nuestros métodos y didácticas parecen decir lo contrario, es decir, cometemos errores metodológicos que tienen un trasfondo ideológico, ya que nuestra

---

[114] BOURDIEU, P. y PASSERÓN J.C. (1977): La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia.

adhesión a los principios éticos y democráticos se queda sólo en el plano verbalista mientras fracasa en la práctica concreta.

Asumir el carácter gnoseológico de la educación ya implica poseer un criterio claro para la elección, elaboración y direccionamiento de las técnicas, métodos y didácticas. Si nuestro objetivo en tanto educadores y educadoras es que nuestros alumnos logren asumirse como sujetos de conocimiento deberemos revisar reflexivamente nuestras prácticas pedagógicas, así como las técnicas, métodos y didácticas que utilizamos en nuestro desempeño de clase.

Las preguntas guía podrían ser las siguientes: ¿logramos en nuestras clases que los alumnos asuman el estudio como sujetos de conocimiento? ¿Qué es lo que deberíamos cambiar de nuestro desempeño docente para conseguirlo? Aquí se encuentra la clave para la elección, elaboración y utilización de la metodología de enseñanza-aprendizaje.

Pero conviene tener claro que asumir una pedagogía dialógica es un desafío que va más allá de elegir y desarrollar algunas técnicas y métodos más o menos participativos para trabajar en el aula. La esencia del problema no está en los métodos, sino en los objetivos. Son los objetivos los que direccionan, exigiendo coherencia con ellos, la selección y elaboración de los contenidos, así como la elección y construcción de las técnicas y los métodos.

La importancia de la comprensión de los límites

En tanto educadores y educadoras progresistas debemos hacernos cargo de la opción ético-política realizada, asumir la tarea pedagógica como un quehacer social y políticamente comprometido, a partir de tomar conciencia de que la educación no es una actividad neutra. Luego, percibir la íntima relación y cohesión que existe entre las diferentes dimensiones de la educación. La

dimensión axiológica como fundamento de las dimensiones dialógica y política, y esta última, a su vez, explicando la necesidad de que educadores y educandos logremos asumirnos como sujetos de conocimiento. Siguiendo una lógica de la coherencia, como vimos, la necesidad de que profesores y alumnos asuman los procesos de enseñanza-aprendizaje como una situación gnoseológica nos señala, a su vez, una clara línea metodológica, justamente aquella que nos permita alcanzar este objetivo.

Sin embargo, existen otras consideraciones que debemos también tener en cuenta. Recordemos el inédito viable, es decir, la evaluación de las posibilidades y los límites que nos ofrecen los diferentes contextos. Nuestra búsqueda de coherencia encontrará posibilidades pero también obstáculos. Por ejemplo, ¿cómo ser coherente con el carácter gnoseológico de la educación cuando debemos desempeñarnos en aulas superpobladas? ¿Qué didáctica dialógica puede haber para trabajar en una clase con ochenta o cien alumnos? ¿Qué tipo de solución debemos darle a este problema? La respuesta a estas preguntas es bastante simple: no existe ninguna didáctica que nos permita hacerlo. La solución pasa por otro lado, lo que debemos hacer es luchar por un presupuesto educativo mayor, de tal manera que un docente no deba enfrentarse con más de 20 a 25 alumnos. Cuando se supera este número, la calidad educativa cae en forma automática.

También debemos preguntarnos: ¿cómo medir las posibilidades y los límites de una pedagogía dialógica en sociedades políticamente apáticas y socialmente desmovilizadas? ¿Cuáles son los límites de la radicalidad democrática y el estímulo de la criticidad en el alumnado de instituciones tradicionales y conservadoras? En tanto educadores y educadoras, debemos saber que no podemos aplicar los mismos métodos y didácticas en una institución tradicionalista y conservadora que en otra más progresista.

La comprensión de los límites de la práctica educativa requiere de la claridad política de los educadores en relación con su proyecto. Requiere que educadores y educadoras asumamos la politicidad de nuestra práctica. La intervención es histórica, es cultural, es política.

Sin renunciar a los principios de la educación dialógica y a nuestra opción ético-política, una sana estrategia nos señala l a necesidad de adecuar nuestra propuesta pedagógica a las diferentes circunstancias en que nos toca desempeñarnos.

Esta preocupación por los límites de la práctica pedagógica, significa reconocer que la educación tiene cierta eficacia. Si no hubiera nada que hacer con la práctica educativa, no tendría sentido hablar de sus límites. De la misma forma, tampoco habría por qué hablar de sus límites si lo pudiera todo. Hablamos de los límites de la práctica educativa precisamente porque, aún sin ser la palanca de la transformación de la sociedad, la educación puede hacer algo en el sentido de esa transformación.

La necesidad de transformarnos y re-inventar nuestras prácticas pedagógicas

No hay recetas, sino re-invención

No hay ninguna receta, ni innovación didáctica que puedan permitirnos un cambio de nuestras prácticas en un sentido auténticamente dialógico y democrático. Lo que debemos hacer es transformarnos y reinventarlas.

La organización de la tarea educativa dialógica: sus posibilidades y límites en los marcos institucionales tradicionales.

Aquí retomamos la comprensión del significado de los límites desde una perspectiva dialéctica y progresista, que es esencial para entender y llevar a cabo las transformaciones tanto sociales cuanto educativas. Esta comprensión tiene dos momentos y es preciso entenderla en el marco de significación de la categoría de *inédito viable*. El primer momento, que podríamos denominar *científico* o de comprensión científica de los límites, consiste en tomar conciencia, a partir de descubrirlos de una manera objetiva, de los límites existentes para la transforma-

ción de las prácticas sociales y educativas. Este momento es imprescindible para no caer en actitudes ingenuas de inmadurez política o en posiciones románticas o puramente idealistas.

Pero tomar conciencia de los límites y desnudarlos a partir de un estudio científico de la realidad, si bien es necesario, no es suficiente para su superación. Es preciso pasar al momento de la utopía, en el que, como lo sugería Freire, nos tenemos que proponer *hacer posible lo imposible*. Y este "hacer posible lo imposible" ya deja de ser romántico, precisamente porque conserva el momento del descubrimiento científico de los límites.

Es aquí donde entra a jugar la idea de inédito viable. Intentamos hacer posible lo imposible, pero sin perder de vista, en aras de plantear una lucha política estratégica y táctica, los condicionamientos contextuales e históricos.

Sin el momento utópico, corremos el serio riesgo de caer en el escepticismo y la resignación que nos hunde en el posibilismo, donde sentimos que no nos queda otro camino que aceptar el mundo tal cual es, o, lo que es peor, deslizarnos hacia la adopción de actitudes cínicas e hipócritas de acomodamiento pragmático a los límites existentes, es decir, a la realidad establecida por los sectores dominantes, manteniendo muchas veces un discurso falsamente progresista.

Nuestra sugerencia es que la reformulación y transformación de los métodos, didácticas y procesos de enseñanza-aprendizaje sea pensada en el marco de una organización integral de la práctica educativa institucional y áulica, sin olvidarnos de los límites sociales, políticos e institucionales.

La organización de la práctica educativa áulica está limitada por la institucional, la que, a su vez, se ve condicionada por la organización escolar del sistema, por la organización de la política educativa de las secretarías provinciales y municipales y, en última instancia, del ministerio que depende del Gobierno Nacional. No obstante, y a partir de un enfoque dialéctico del problema, es conveniente suponer que los educadores y educadoras goza-

mos de cierta autonomía en las aulas, de la misma forma que las instituciones gozan de una cierta autonomía relativa que les permite realizar algunas transformaciones. Esto mismo ocurrirá con las Secretarías provinciales y municipales respecto del sistema educativo nacional.

Es en el marco de esta autonomía relativa de que gozamos los educadores y educadoras en las aulas y de la conciencia dialéctica de los límites, que plantearemos la resignificación y transformación de nuestras relaciones y prácticas pedagógicas[115].

La selección, elaboración y organización de los contenidos programáticos de la educación

Una educación realmente dialógica nos interpela necesariamente con la siguiente pregunta: ¿quién elige los contenidos?

La educación dialógica, como vimos, comienza con la discusión entre educadores y educandos respecto a los contenidos del diálogo. Por eso, la educación que se precie de ser verdaderamente democrática debe comenzar con una discusión de los contenidos. Pero esto no es lo que sucede en las instituciones escolares y en las aulas. Aquí aparece justamente una de las limitaciones, que en verdad no es la única, con las que los educadores y educadoras nos encontramos. Los contenidos escolares ya están hechos, ya han sido elaborados. Pero ¿por quién? ¿Quién o quiénes los elaboraron? ¿Quién o quiénes decidieron qué contenidos se van a trabajar en las escuelas y en las aulas?

Como sostiene Raymond Williams, existe una "tradición selectiva" de los temas escolares, que se funda, según Michael Apple (1996), en el "conocimiento oficial"[116] que, dicho de una manera

[115] Vale recomendar aquí la lectura de dos obras esclarecedoras de Paulo Freire. Sus temas centrales son la formación docente democrática y la promoción de la autonomía de los alumnos. Se trata de: Cartas a quien pretende enseñar (1993) y Pedagogía de la autonomía (1997).

[116] APPLE, M., (1996): El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora. Barcelona: Paidós.

simple, sería algo así como el conocimiento consagrado por el *establishment*, es decir, por los sectores dominantes en la sociedad. Es evidente que las clases dirigentes tienen mecanismos idóneos para legitimar y consensuar en la ciudadanía dichos conocimientos.

Imaginemos un ejemplo un poco exagerado, pero instructivo. Hagámonos la siguiente pregunta: ¿por qué no existe en las currículas escolares una asignatura que tenga por tema, por ejemplo, "Estrategias y tácticas para la organización socio-política de los sectores populares"? En algún tiempo, si no nos falla la memoria, existió en el secundario una asignatura que se denominaba con la sigla ERSA (Análisis de la Realidad Social Argentina). Por supuesto, fue eliminada por la dictadura del Proceso (1976-1983). Pero para que exista en las currículas escolares, por ejemplo, del primario y del secundario la asignatura imaginada en el ejemplo, tendría que haber ocurrido una transformación social importante en nuestro país. No obstante, vale como ejemplo de lo que estamos tratando.

Michael Apple tiene una obra titulada *Maestros y Textos* donde trata en profundidad este tema en el contexto de los Estados Unidos, que en esta cuestión no difiere mucho del nuestro. En el marco del *conocimiento oficial*, es decir, del conocimiento consagrado por el *establishment* socio-cultural, se realiza la elección, selección y elaboración de los que podemos llamar conocimientos o contenidos escolares. Pero ¿quiénes participan en ese debate? Están presentes los lobbies de los diferentes sectores del poder, del empresariado, de los organismos multilaterales, de las iglesias, de las editoriales escolares y los expertos ministeriales que, por lo general, jamás pisaron un aula. Se quedan afuera de este debate: los docentes, los alumnos, los padres, en fin, la comunidad educativa y la ciudadanía toda[117]. De esta elitista mesa de negocia

[117] Somos conscientes de que la consulta popular no es tan simple, existen muchos obstáculos que la impiden. El principal está en el modo cómo se legitimó y naturalizó la escuela pública en la ciudadanía, lo que promovió e instaló en la misma la

ción surgen los contenidos que se van a trabajar en las escuelas.

Nos preguntamos dónde queda la democracia a partir de estos procedimientos. Aquí se encuentra por cierto uno de los rasgos antidemocráticos de la escuela. Conviene, además, extraer otra enseñanza de este hecho. También se hace evidente aquí, con claridad, el carácter político de la educación. Es imposible no ver la profunda relación entre conocimiento y poder. Sería muy ingenuo pensar que los lobbies de los sectores de poder que hemos señalado van a seleccionar y elaborar conocimientos que despierten y provoquen la curiosidad epistemológica de los alumnos, que les permitan convertirse en sujetos críticos y transformadores:

"Sería extremadamente ingenuo pretender que las clases dominantes desarrollen un tipo de educación que permitiera a las clases sometidas percibir críticamente las injusticias sociales" (Freire, P., 1990: 115).

Es evidente que para revertir integralmente esta situación no basta con acciones y prácticas áulicas, por muy novedosas y revolucionarias que puedan ser, aunque los docentes poseemos recursos para atenuar este impacto negativo en nuestras clases. Sin embargo, es imposible que podamos revertirlo completamente, ya que se trata de un problema de índole política que va más allá de las paredes del aula y los muros de las instituciones escolares.

No debemos pensar que porque existen recursos, herramientas y estrategias para atenuar el impacto negativo de este verticalis-

---

falsa idea de que los contenidos escolares son universales, absolutos y objetivos. A partir de aquí nos encontramos con el problema de que es la propia comunidad educativa la que se resiste y no es propicia y receptiva a esta consulta. La voluntad de participar está muy debilitada. Porque una condición que debe darse para la consulta es que exista la conciencia política respecto del papel que posee la comunidad, es decir, la ciudadanía toda, en la gestión de la escuela pública. La consulta pierde eficacia, es más, hasta puede resultar contraproducente, si esta conciencia no existe. Por eso, esta consulta implica un proceso de democratización de la escuela que debe correr paralelo a la democratización de la sociedad toda.

mo programático en las aulas el problema estaría en camino de solucionarse vía metodológica. No es así por varias razones. Primero, porque los educadores y educadoras progresistas no son mayoría. Segundo, porque los que no lo son se encuentran inermes frente a esta programación verticalista. Tercero, porque no es una cuestión de índole simplemente técnica y metodológica. El problema, como dijimos, para solucionarlo de fondo, necesita un tratamiento básicamente político, que tiene que ver con la reformulación del curriculum[118]. Y sabemos que el curriculum no se cambia del lunes para el martes.

Pero mientras tanto no podemos quedarnos quietos, debemos prepararnos para dar la batalla de los contenidos en las instituciones y las aulas. Si bien es cierto, como veremos, que no podremos revertir completamente el verticalismo de los contenidos educativos, sí podemos comenzar a poner algunos cimientos para construir otra escuela con contenidos diferentes.

Las educadoras y educadores tenemos que saber que así como no existe la posibilidad de una educación neutra, tampoco podemos pensar en contenidos programáticos neutros. No pocas veces los educadores caemos en la trampa de la neutralidad. Es más, tenemos una formación enciclopedista que nos impide ver los condicionamientos sociológicos del conocimiento. El saber y la política pareciera que van por senderos separados. Pero esto no es así. Detrás de todo dato, información o simple noticia existe siempre una intencionalidad ideológica y política. Hasta una simple noticia que supuestamente nos describe un hecho objetivo de la realidad, tiene como telón de fondo una decisión de tipo ideológico. Nos podríamos preguntar, por ejemplo, ¿por qué esa noticia y no otra? ¿quién decidió que ese hecho, que además nunca puede ser observado de una manera completamente objetiva, debía convertirse en noticia?

---

[118] Y una formación docente realmente acorde con dichos cambios y transformaciones.

Los sucesos que ocurren en las sociedades y en el mundo se convierten, como vimos, en noticias en las mesas de redacción de las agencias noticiosas. Y allí juegan, sin duda, los intereses del *establishment*. Con los contenidos programáticos de la educación sucede algo parecido. De una manera similar podríamos preguntarnos: ¿por qué estos contenidos y no otros? Sin duda existen muchas posibilidades. La respuesta no es difícil: son los contenidos que, esterilizados, asépticamente descontaminados y políticamente neutralizados, convienen a los intereses de un *establishment* que, por antonomasia, teme la irrupción de las masas en la escena socio-política.

Por eso, Freire repetía continuamente en sus charlas y libros que, en el momento en que uno se pregunta sobre qué conocer, cuando uno se sitúa frente a los contenidos de los programas, uno de inmediato se plantea: ¿a favor de quién se conoce esto?, ¿a favor de qué? Y cuando uno se pregunta: ¿qué hago yo como profesor?, ¿a favor de quiénes trabajo?, ¿a favor de qué trabajo?, hay que preguntarse de inmediato: ¿contra quiénes trabajo?, ¿contra qué trabajo? Y la contestación de estas preguntas pasa por la claridad política del que se las plantea, por el compromiso político del que las hace. En ese momento, se descubre la politicidad de la educación, la cualidad que la educación tiene de ser política. No hubo nunca, ni habrá una educación neutra. La educación es una práctica que responde a un sector o clase, sea en el poder o contra el poder.

¿Cómo es que se neutralizan o escolarizan los conocimientos? Este tema daría para hacer otro libro, pero veamos algunos aspectos interesantes. Ya vimos el tema de la selección arbitraria de los contenidos a enseñar, pero también está el problema de la disciplinariedad, la fragmentación de la realidad -que desde un enfoque dialéctico es única- en materias o asignaturas. Este es un proceder totalmente antidialéctico. Esta es otra distorsión con consecuencias pedagógico-políticas importantes.

Por un lado, los alumnos jamás ven la relación que existe entre las materias, síntesis que es fundamental para la promoción de

un pensamiento realmente crítico. Por otro lado, los cortes horarios hacen que los alumnos traten en una clase un tema, en la clase siguiente otro completamente diferente, y así sucesivamente. Esto viola las reglas de un estudio realmente riguroso y crítico, que requiere una preparación mental previa adecuada, tiempo de elaboración, continuidad y persistencia reflexiva.

Como sostenía Hegel, no existe el conocimiento inmediato, sino que se trata de un proceso. El verdadero conocimiento siempre es mediato. Pero los alumnos tienen matemática en la primera hora, filosofía en la segunda, química en la tercera y contabilidad en la cuarta. Si lo que se busca es promocionar un pensamiento crítico en los alumnos, con esta organización del aprendizaje es imposible. Claro, que no se está buscando eso, con lo cual el esquema no deja de ser coherente con los objetivos a partir de los cuales se elaboró y se mantiene.

El primer filtro de la selección, que tienen mucho de ideológica, está en la determinación de las materias o temas que van a conformar el curriculum. Aquí nos vamos a encontrar con llamativas presencias y significativas ausencias. ¿Por qué química inorgánica y no, por ejemplo, lectura crítica de los mensajes mediáticos? ¿Cuál es el criterio de prioridades para establecer que es más importante para un adolescente en formación la química inorgánica que la comprensión crítica de los mensajes mediáticos o la historia del movimiento obrero en la Argentina, que bien podría ser una materia, ya que tiene entidad y sustancia para serlo?

Pero no queremos decir que todas las asignaturas del curriculum deben elaborarse a partir del objetivo de formar ciudadanía crítica, políticamente culta y socialmente movilizada. Las materias tradicionales, sin están bien planeadas y organizadas, pueden aportar lo suyo respecto de este objetivo. La historia es una asignatura importante, al igual que la filosofía, la economía, la instrucción cívica, la literatura, las ciencias naturales, etc. Pero aquí aparece la cuestión de cómo se conciben teórica y pedagógicamente y se elaboran estos temas.

En principio, existe una intención, históricamente constatable en la cultura escolar, de despolitizar las temáticas. Desde la concepción de la historia, que se la concibe siempre como algo del pasado. No existe la idea de que la historia se está escribiendo diariamente. No hay idea de la historia inmediata. Además se la enseña de atrás hacia adelante, cuando debía ser al revés y de una forma dialéctica[119].

El enfoque teórico para la elaboración de las asignaturas sociales y humanísticas prescinde de un paradigma de lectura crítico. En las sociedades no hay diferencias de clase y los conflictos existentes, cuando aparecen, no tienen nada que ver con la pugna de intereses que estructura dinámicamente a todas las sociedades, pasadas y presentes. La problemática del poder, sin la cual es imposible entender críticamente los principales fenómenos humanos, sociales, económicos, políticos y científicos, está ausente. Este es un dato que, como los anteriores, debemos analizar cuidadosamente los educadores y educadoras.

Cuando se habla, por ejemplo, de los derechos y deberes del ciudadano, de los derechos humanos, de los derechos del niño, del derecho a la vida, a la libertad, a comer, vestir, educarse, etc., casi nunca se debate sobre algo que es fundamental: estos derechos nunca son donados graciosamente al pueblo, sino que hay que luchar todos los días para concretarlos efectivamente. La democracia no es un regalo, sino algo por lo que debemos luchar todo el tiempo para conquistarla y mantenerla. Este debate, salvo los casos que tienen por protagonistas a los educadores con inquietudes progresistas, no es algo que esté presente en las aulas. Con seguridad, no está presente en la mayoría de los manuales y textos escolares de estudio.

---

[119] Siguiendo el principio de la importancia pedagógico-didáctica, principalmente en los aspectos motivacionales para el aprendizaje, de los saberes previos de los alumnos, enseñar la historia comenzando desde los tiempos primitivos hacia la actualidad no es pedagógicamente adecuado.

Un primer criterio crítico para los educadores progresistas es el que señala la necesidad de comprobar *lo que le falta* a los textos. Qué enfoques y qué temas están ausentes en los manuales y textos de estudio. Hemos señalado ya la ausencia de marcos teóricos de lectura críticos. Pero también faltan muchos temas, por ejemplo, en instrucción cívica no aparecen los temas de la corrupción política, el controvertido tema del financiamiento de los partidos políticos, la dependencia económica estructural y la deuda externa, el carácter restringido de las democracias actuales, el aumento de la pobreza y el desempleo como resultado de la situación política dependiente, etc. Es obvio, como ya vimos, por qué no aparecen, pero realmente no están y si queremos promover la criticidad de los alumnos deberían estar. En la asignatura filosofía ocurre otro tanto, en historia, en literatura y en las ciencias naturales, donde tampoco aparecen sus vinculaciones con el poder.

Un segundo criterio es el de observar cómo se tratan los temas que están en los manuales y los textos de estudio. Un recurso neutralizador fundamental es el de la descontextualización. Cuando se tratan temas de cierta importancia, casi siempre aparecen descontextualizados. El tema de la delincuencia, la discriminación social y étnica, el desempleo, la pobreza, la inseguridad, la deuda externa, etc. Se ven como circunstancias ocasionales y episódicas de una realidad que funciona normalmente, como hechos y fenómenos disfuncionales de una democracia plena. Se trata de sociedades que parecieran flotar en el vacío, ya que no hay un contexto regional problemático, ni un orden de dominación mundial en el marco de los cuales están realmente contenidas y condicionadas.

Los educadores que comiencen a poner críticamente a la luz estas cuestiones y se las expliquen y discutan con sus alumnos, habrán dado un paso importante, esta vez en las aulas, a partir de su opción ético-política.

Los intereses de las editoriales, como dice Michael Apple, tienen bastante que ver en todo esto. Los trabajos completamente guiados, que se administran a partir de los nuevos libros

de texto y manuales, sobre todo en la educación básica y primaria, hacen que maestras y maestros pierdan su calidad de creadores y se conviertan en meros ejecutores, con lo cual se descalifican profesionalmente como docentes. Se produce así, como señalan los pedagogos críticos, la taylorización del trabajo docente: la separación entre la concepción y la ejecución. La concepción queda en manos del negociado: expertos ministeriales-editoriales y la ejecución, en este caso mecánica y desprofesionalizada, es lo que queda para los docentes.

Para Freire, entre la defensa de los intereses y derechos de los maestros y maestras está:

"*(...) el de rechazar el papel de simples seguidoras dóciles de los paquetes que producen los sabelotodo y las sabelotodo en sus oficinas, en una demostración inequívoca ante todo de su autoritarismo, y segundo, como una extensión del autoritarismo, de su absoluto descreimiento en la posibilidad que tienen las maestras de saber y de crear"* (Freire, P., 1994: 15).

Por eso, uno de los caminos tácticos para las maestras y maestros competentes y críticos, con claridad política, es afirmarse profesionalmente desmitificando estos paquetes verticales y autoritarios de los expertos en la intimidad de su mundo que también es el de sus alumnos. En el aula, cerrada la puerta y en soledad con sus alumnos, las maestras y maestros pueden hacerlo sin ser perturbados. Pero existe una amenaza, quizás la peor amenaza para lograrlo: el miedo a la libertad:

"*Es por todo esto que las administraciones autoritarias, algunas que hasta se llaman avanzadas, buscan por diferentes caminos introyectar en el cuerpo de las personas el miedo a la libertad. Cuando se logra esto la maestra guarda dentro de sí, hospedada en su cuerpo, la sombra del dominador, la ideología autoritaria de la administración. No está sola con sus alumnos porque entre ella y ellos, vivo y fuerte, punitivo y amenazador, está el árbitro que habita en ella"* (Freire, P., 1994: 16).

En verdad, el miedo a la libertad es algo típico y una constante de la cultura escolar tradicional. Se trata de un miedo introyectado no sólo en los docentes, sino también en los alumnos, los padres y la ciudadanía toda. Este miedo se manifiesta de muchas formas, una de ellas, en la negación constante y sistemática del carácter político de la educación. No es difícil comprobar que la palabra política está vedada en la escuela. Para no pocos educadores y educadoras una cosa es estudiar y otra es hacer política, se trata de actividades diferentes, que no se tocan ni interrelacionan. Incluso esto se refleja en diferentes tipos de afirmaciones de docentes, alumnos, padres, funcionarios, intelectuales, periodistas, etc.: "ahí sí que van a estudiar no a hacer política", "en mi escuela se estudia y no se hace política", "los chicos tienen que ir a estudiar a la escuela y no a hacer política", "la política en el comité, en la escuela se estudia", etc. Estamos cansados de oír que en la escuela no se hace política. Exceptuando a los que deliberadamente buscan que la escuela oculte su politicidad, ¡qué tremenda confusión la de los que lo repiten, ¿no?!

Pero lo único que hacen estas opiniones descomprometidas y hasta anticientíficas, ya que niegan la verdad de la realidad, es certificar el discurso ideológico dominante, confundir a la gente y mantenerla al margen de las grandes decisiones económicas y políticas que nos afectan a todos.

Es ciertamente una actitud reaccionaria aquella que no ve en el estudio una relación con la política, en tanto actividad fundamental de la ciudadanía. Estudiar al margen de la política es haber aceptado que esta última es una cuestión exclusiva de los políticos. Y si se trata de una cuestión exclusiva de políticos, en no pocos casos -salvo honrosas excepciones- corruptos, condicionados y sobornados por la dirigencia económico-financiera y los mercados, como ocurre hoy, nuestro futuro como sociedad y la calidad de vida de las grandes mayorías están seriamente amenazados.

Aristóteles, a quien no se le podría restar autoridad filosófica y conocimientos -más allá de su ideología elitista y autoritaria-, decía que el hombre es un animal político. La esencia del hombre social

es política, y para ejercerla debe prepararse. Por eso, el estudio realmente riguroso y científico en aras de comprender la verdad de la realidad, es un elemento fundamental en la construcción del carácter político de la ciudadanía. De ahí, que no sólo existe una relación de profunda intimidad entre el estudio y la política, sino que estudiar desde una concepción política de la educación, como hemos dicho, requiere de una disciplina, rigor, dedicación y método muchísimo más exigentes que las que existen en la modalidad de estudio mecanicista y meramente memorística tradicional.

Esta preparación política es la que deploramos como ausente en la formación de la docencia. Difícilmente, los maestros y las maestras, los profesores y las profesoras, podremos liberarnos del fantasma autoritario que nos persigue en todas partes, del censor que llevamos dentro nuestro, si no nos preparamos adecuadamente para aprender a leer crítica y políticamente la realidad en la que estamos inmersos.

Pero ¿qué podemos hacer los educadores de opción progresista ante estos problemas? Frente a los contenidos previamente seleccionados y elaborados de una forma arbitraria y antidemocrática y los paquetes didácticos prefabricados por los expertos y la editoriales, los educadores también podemos elaborar nuestras propias selecciones de textos y materiales didácticos, claro que será necesario poner en juego los supuestos del carácter político de la educación a través de verdaderos criterios críticos y científicos de elección y elaboración[120].

[120] La Red Internet nos brinda hoy a los docentes la extraordinaria posibilidad de acceder a una ya casi ilimitada cantidad de contenidos de la más variada índole, que crece de manera exponencial en la Web. Teniendo la precaución de un buen filtrado crítico y evitando la copia y el pegado de textos de manera mecánica, es decir, incorporando creativamente los textos descubiertos y seleccionados, es posible investigar, descubrir y elaborar excelentes contenidos para los fines de promover un pensamiento crítico en nuestros alumnos.

El tratamiento pedagógico-didáctico de los contenidos

Hemos mostrado cómo los contenidos programáticos de la educación son seleccionados y elaborados de una manera elitista y antidemocrática, de la misma forma que los paquetes didácticos prefabricados por los expertos y las editoriales. Pero en el trabajo áulico no es poco lo que los educadores críticos podemos hacer para amortiguar y superar este impacto negativo. Es cierto que demandará de nosotros un esfuerzo extra, superador de la rutina a la que estamos habituados, pero es necesario que asumamos el desafío.

Existen por lo menos dos prácticas que podemos intentar desarrollar en las aulas. En primer término, trabajar críticamente con los materiales convencionales. Esto quiere decir que deberemos aprender a mostrarles a nuestros alumnos de qué manera en los textos y manuales tradicionales se mitifican y ocultan, de diferentes formas, los hechos de la realidad. Poniendo en evidencia y discutiendo con ellos las historias falsificadas, las descontextualizaciones sistemáticas de los hechos, el escamoteo de los supuestos que ponen a la luz la conflictividad de los entramados de poder en que se entreteje necesariamente la realidad social, económica, política, cultural y científica.

En segundo lugar, complementar los materiales didácticos y textos convencionales con otros de índole más crítica, seleccionados y/o elaborados por nosotros, aunque el tiempo para esta tarea realmente no nos sobre.

El otro tema importante respecto de los contenidos programáticos de la educación, es el de su *tratamiento pedagógico-didáctico*. La pregunta aquí es: ¿cómo debemos trabajar en clase con los contenidos a partir de un enfoque en el que se destaque el carácter político de la educación, es decir, desde una perspectiva democrática y liberadora?

La primera reflexión que debemos hacer es respecto del hecho de que el conocimiento no puede *transferirse*. Cualquiera que se dedique con espíritu crítico a observar la mayoría de las clases

tradicionales en nuestras aulas, podrá constatar que tanto los docentes como los alumnos están embarcados en prácticas pedagógicas bancarias, es decir, en prácticas que no superan la instancia tradicional de maestros y maestras que *transfieren* informaciones y datos, y de alumnos y alumnas que los *reciben* en forma pasiva, por lo que es imposible que puedan convertirse en verdaderos conocimientos.

Pero ¿qué significa ser un sujeto de conocimiento? Es alguien que posee curiosidad epistemológica, que busca, que re-descubre, que re-inventa, que re-crea todo aquello que estudia. Un sujeto de conocimiento es aquel que asume el estudio de la palabra, es decir, de la teoría, desde una lectura previa y esclarecedora del mundo en el que está inserto. Quien no posea un buena lectura del mundo en el que vive, lectura que no puede dejar de ser política, no está en buenas condiciones para apropiarse realmente de los saberes producidos por otros y fijados en la palabra, en los textos. Porque no está en condiciones de re-crear, de re-descubrir lo elaborado en los textos por los teóricos y pensadores que estudia. Quien no tiene problemáticas e inquietudes suscitadas en una continua lectura del mundo en el que está necesariamente inserto, se encuentra en malas condiciones para realizar una buena lectura crítica, un verdadero estudio de re-descubrimiento.

Generalmente los maestros, maestras, profesores y profesoras no percibimos con la suficiente claridad este hecho. No existe una verdadera preocupación pedagógico-política y científica por estimular y promover en nuestros alumnos su asunción como verdaderos sujetos de conocimiento, como seres activos, problematizados, buscadores de saber. Si bien muchas veces se verbaliza esta promoción, ya que en el discurso del docente medio y del oficialismo se repite incansablemente que se persigue la estimulación de verdaderos alumnos problematizados, creativos, buscadores y críticos, esto no es más que retórica de legitimación. Salvo algunas excepciones, lo que se observa comúnmente en las aulas desmiente las afirmaciones de la retórica oficial.

¿Cómo se expresan estas prácticas bancarias? En principio, no estamos negando, de ninguna manera, la necesidad de *explicar*, que todo proceso de enseñanza-aprendizaje requiere. Sin embargo, las exposiciones tradicionales y magistrales, que no estimulan los procesos de búsqueda en los alumnos, pueden ser catalogadas de bancarias.

Aquellas exposiciones que presentan todo explicado, perfectamente cerrado y acabado, por más buenas que sean, impiden y bloquean la curiosidad epistemológica de los alumnos. Son exposiciones en las que, por lo general, lo único que cuenta es el supuesto saber de quienes las pronuncian y que, por lo tanto, prescinden de conocer lo que realmente ocurre en el interior de cada una de las conciencias de quienes las reciben, es decir, de los alumnos.

El profesor o la profesora explican los contenidos, las categorías de análisis, las teorías, pero no está preocupado por realizar algún tipo de evaluación que le permita saber en qué medida su exposición estimula el proceso de re-descubrimiento y es re-trabajada cognoscitivamente por sus alumnos. Los profesores por lo general se dedican a cumplir con la rutina transmisora de las exposiciones de clase tradicionales, con lo cual se despreocupan por lo que ocurre dentro de los alumnos. Pero en verdad, aunque existiera esa preocupación tampoco, dada su formación, tendrían elementos pedagógicos adecuados para evaluarlo, ya que parten de una concepción tradicional y verticalista del conocimiento, que desconoce el carácter gnoseológico de la educación.

Estas son las clases expositivas en las que el educador o la educadora anulan la capacidad de pensar críticamente de los alumnos. Pero no todas las clases expositivas son bancarias:

"*El mal no está realmente en la clase expositiva, en la explicación que el profesor o la profesora den. No es eso lo que critiqué como práctica bancaria. Critiqué y continúo criticando aquel*

tipo de relación educador-educando en la que el educador asume el exclusivo papel de quien enseña y los educandos el exclusivo papel de quienes aprenden, con lo cual se rompe o no se acepta la condición fundamental del acto de conocer que es la relación dialógica" (Freire, P., 1993: 113).

No es difícil para un educador sensibilizado darse cuenta de cuándo su exposición excede las posibilidades de comprensión de sus alumnos, dejándolos sin las mínimas posibilidades críticas y de comprensión realmente gnoseológica. Sólo basta mirar la expresión de sus caras, su posicionamiento meramente receptivo, su actitud fundada en la necesidad de retener memorísticamente y anotar todo cuanto dice el profesor.

En estos casos, el único recurso disponible para los alumnos es el de tomar notas, grabar las exposiciones de clase, o retener de diversas formar todo lo verbalizado por el docente, para luego *devolverlo*, en las diferentes instancias de acreditación (porque el objetivo de la evaluación es generar una nota de calificación), en la forma de un parafraseo literal[121]–frases, ideas o párrafos que no se han desarrollado o profundizado cognoscitivamente- de lo escuchado, anotado o grabado.

[121]Llamamos a este fenómeno literalismo: repetir una frase, una idea, o un concepto, sin comprender su significado. Lo que le ocurre a una innumerable cantidad de alumnos de nuestro sistema educativo, incluso, del nivel universitario.

> Como profesor considero que no hay nada más desalentador que encontrarse con estas devoluciones mecánicas y meramente memorísticas de los alumnos, que sólo revelan una posición pasiva, receptiva y alienada, que los fija en el triste papel de objetos incapacitados para pensar y reflexionar por sí mismos. Creo que nada hay que desmotive más a un educador o educadora de opción democrática que estas situaciones de enseñanza-aprendizaje meramente transferenciales y mecánicas.

No hay duda de que las profesoras y los profesores tenemos que explicar muchas cosas en nuestras clases. Por ejemplo, comenzar por explicarles a nuestros alumnos que nosotros no les podemos enseñar nada si ellos no se disponen a convertirse en sujetos activos de conocimiento.

En realidad, es difícil enseñar cuando no hay deseos o motivación por aprender por parte del alumnado. Si los alumnos no se movilizan, y si nosotros los docentes no somos capaces de estimularlos y motivarlos para que lo consigan, nuestras mejres explicaciones o clases magistrales serán prácticamente inútiles para una enseñanza que pretenda ir más allá de la mera acreditación de notas.

También debemos poner en evidencia, mediante explicaciones, las relaciones existentes entre el contexto concreto en el que estamos inmersos (tanto nosotros los docentes como los alumnos) y los textos y contenidos que trabajamos en clase (el contexto teórico). ¿Cómo motivar a los alumnos si no les ayudamos a ver estas relaciones tan importantes?

En este sentido es pertinente denominar *pedagogía de la pregun-ta* a la educación problematizadora. En las aulas tradicionales habría que colocar uno de esos carteles que existen en

algunos negocios: "pase, su pregunta no molesta". Porque la pregunta, y sobretodo cuando es original[122], propia de los alumnos, lamentablemente suele molestar a no pocos docentes. No sólo no deben molestarnos las preguntas, sino que debemos fomentarlas en todos los momentos del trabajo en las aulas.

La pregunta *original* es un elemento clave de las clases no bancarias. Se trata de la pregunta que nace del trabajo de búsqueda del alumno. En este sentido no hay preguntas tontas, ni ingenuas ni infantiles, todas son reveladoras, porque nos hablan de lo que realmente está pasando *dentro* de los alumnos. No hay mejor recurso pedagógico para el docente crítico que este tipo de preguntas. Es a partir de estos interrogantes, propios de los alumnos, que el docente puede mejorar sus explicaciones, afinarlas y acercarse más y más a la dinámica de comprensión que aquéllos realmente ponen en juego.

---

[122] Debemos distinguir diferentes tipos de preguntas en el aula. Por ejemplo, la pregunta típicamente escolaricista referida a las consignas prescriptas por el docente. En este caso, los alumnos preguntan porque no entienden lo que pretende el docente, es decir, lo que el docente les ha prescrito. Entonces, preguntan a partir del siguiente supuesto: ¿qué es lo que quiere que hagamos? o ¿qué es lo que quiere que respondamos? También existe otro tipo de pregunta escolaricista, por ejemplo, la referida a las distintas ideas y conceptos explicados por el docente. Los alumnos preguntan porque no entendieron las ideas y conceptos explicados por el docente, buscando un poco más de claridad para realizar una mejor "devolución" memorística. En ambos casos los docentes podemos comprobar sin problemas el carácter de dichas preguntas. Pero existe otro tipo de pregunta, más original, que revela un trabajo de búsqueda por parte de los alumnos. Son preguntas que nacen de inquietudes propias de los alumnos, suscitadas tanto por las clases y materiales de estudio cuanto por las reflexiones sobre sus experiencias existenciales y sociales en relación a dichos materiales. Precisamente, este último tipo de preguntas, muy poco frecuentes en las aulas, son las que nos permiten desarrollar clases realmente dinámicas, críticas y participativas. Una verdadera pedagogía liberadora se debe caracterizar por la promoción y fomento de las preguntas "originales" de los alumnos.

En cuanto a los métodos para lograr desarrollar estas dinámicas, estos se hacen y re-hacen en la práctica pedagógica concreta y en el marco del objetivo fundamental: lograr que los alumnos se asuman como verdaderos *sujetos* de conocimiento. Por eso, la pregunta que en todo momento debe guiarnos es la siguiente:

¿Cómo hacer, qué técnica y qué método puedo usar, para que los alumnos se asuman como auténticos sujetos de conocimiento?

En cuanto a los criterios de evaluación de este proceso, existe uno que es muy interesante: "comprobar cuántas y de qué calidad son las preguntas originales formuladas por los alumnos en clase". La cantidad y calidad de estas preguntas nos dirán en qué medida se está produciendo este proceso en el alumnado, en qué medida los alumnos se están asumiendo como auténticos *sujetos* de conocimiento.

La importancia de poner en juego los saberes, problemáticas y expectativas previas de los educandos.

Para poner en práctica una verdadera pedagogía de la pregunta, que requiere de alumnos motivados y estimulados para convertirse en auténticos buscadores, re-creadores y re-descubridores del conocimiento, debemos reflexionar también sobre otros puntos importantes. Es fundamental comprender y reflexionar sobre una idea desarrollada por Freire, que posee importantes alcances para una práctica pedagógica crítica y liberadora:

"La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra".

Esta idea encuentra su fundamento en una concepción del conocimiento muy diferente a la tradicional escolar bancaria. Se trata de pensar a la práctica y la teoría conformando una *unidad dialéctica* y, por ende, un par inescindible. La teoría requiere de la práctica, y la práctica de la teoría. La teoría sin práctica es vacía y la práctica sin teoría es ciega. Se trata del concepto de praxis pedagógica.

La reflexión sobre nuestras prácticas y experiencias existenciales y sociales concretas es fundamental para la comprensión de la palabra (la teoría), ya sea oral o escrita. Una deficiente comprensiónde nuestra realidad mundana, comprensión que se entreteje por lo menos en dos dimensiones inseparables: la existencial y la social, configura un serio obstáculo para comprender eficientemente la teoría. ¿Cómo *apropiarnos* adecuadamente de la teoría sin esta comprensión, sin una buena lectura de nuestro contexto existencial y social?

Esto vale tanto para los docentes como para los alumnos. Ambos debemos revalorizar la lectura de nuestro mundo, de nuestro contexto concreto. Las profesoras y profesores deberemos, entonces, interesarnos vivamente por las problemáticas, expectativas y saberes previos de nuestros alumnos, porque es el mejor capital con que cuentan para abordar la lectura de los textos y la comprensión de los contenidos programáticos de la educación. A su vez, la comprensión de estos contenidos teóricos es fundamental para iluminar la comprensión de los contextos concretos que, en definitiva, es el objetivo fundamental del estudio verdaderamente crítico.

El contexto concreto, es decir, el mundo en el que estamos insertos ambos, educadores y educandos, es el objeto último de nuestra incidencia cognoscitiva, es la mediación que nos une a ambos en tanto sujetos de conocimiento preocupados por su transformación:

"Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo" (Freire, P., 1970: 86).

De poco valen las críticas que intentan desvalorizar los saberes populares en la escuela, ya que una educación democratizadora debe necesariamente partir de los conocimientos populares, pero no para quedarse en ellos, sino para superarlos. En este sentido, una crítica desvalorizadora del papel del saber popular en la práctica pedagógica es, como dice Freire, completamente anticientífica y puramente ideológica:

"Como contexto práctico-teórico, la escuela no puede prescindir del conocimiento de lo que sucede en el contexto concreto de sus alumnos y de sus familias. ¿Cómo podemos entender las dificultades durante el proceso de alfabetización de los alumnos sin saber lo que sucede en su experiencia en casa, así como en qué medida es o viene siendo escasa la convivencia con palabras escritas en su contexto sociocultural? Una cosa es el niño hijo de intelectuales que ve a sus padres ejercitando la lectura y la escritura, y otra es el niño de padres que no leen la palabra y que, aún más, no ven más que cinco o seis carteles de propaganda electoral y uno que otro comercial". (Freire, P., 1994:123).

De ahí que *la lectura del mundo*, del *contexto concreto* en el que estamos insertos todos, tanto los educadores cuanto los educandos, se torne imprescindible para una práctica pedagógica auténticamente democrática y transformadora. Por eso:

"No podemos dejar de considerar las condiciones materiales desfavorables que experimentan muchos alumnos de la periferia de la ciudad. Lo precario de sus viviendas, las deficiencias de su alimentación, la falta de actividades de lectura de la palabra en su vida cotidiana, de estudio escolar, su convivencia con la violencia y con la muerte, de la que casi siempre se vuelven íntimos. Generalmente todo esto es tomado en consideración muy poco, no sólo por la escuela básica o de primer grado sino también por las escuelas de formación de maestros. Sin embargo todo esto cumple un papel enorme en la vida de los Carlos, de las Marías, de las Cármenes. Todo esto innegablemente marca la manera cultural de estar siendo de esos niños". (Freire, P., 1994: 116-117).

La práctica pedagógica de la selección y elaboración de textos. La promoción de la lectura crítica.

El trabajo con textos es una parte importante de las prácticas pedagógicas. Por esa razón, las educadoras y educadores de los

diferentes niveles educativos, teniendo en cuenta tanto los elementos comunes cuanto la especificidad de cada uno, debemos ser muy cuidadosos y críticos en este tema.

Hemos hablado de la necesidad de complementar los textos convencionales con otros seleccionados y elaborados por nosotros los educadores, del peligro de los paquetes didácticos y del carácter que deben poseer los textos para permitirnos un verdadero trabajo crítico con los alumnos. No obstante, debemos ahondar un poco más en estos puntos, ya que la superación de las prácticas bancarias requiere tomar en cuenta y reflexionar sobre toda una serie de temas.

Uno de estos temas se refiere al peligro de trabajar con fotocopias, lo que últimamente por cuestiones de economía se ha convertido en una práctica habitual en las escuelas y universidades. El trabajo con textos fotocopiados, más allá de configurar un problema legal que pocas veces tomamos en cuenta, ya que la fotocopia de libros es plagio, es decir, es un delito, se convierte también en un problema pedagógico serio. La fotocopia es, en primer lugar, una descontextualización. Se fotocopian capítulos, partes de capítulos y hasta hojas sueltas. Con esta práctica se pierden los contextos, ya que los libros tienen un autor y suelen tener un prólogo, una introducción, una editorial responsable, una fecha y lugar de producción de la obra, otros capítulos y, con frecuencia, un índice de nombres y un índice de conceptos y temas.

Cuando se fotocopia una parte de un libro, por lo general se pierde todo el co-texto de la obra. No es infrecuente en nuestra práctica concreta encontrarnos con fotocopias en forma de hojas sueltas en las que no aparece nada, ni siquiera las elementales referencias de autor, editorial y año de publicación de la obra. Es increíble, pero no pocos profesores y profesoras entregan para la lectura este tipo de material a sus alumnos[123].

[123] Es cierto que se utilizan fotocopias por una cuestión urgente de economía. Aun así. la primera de las recomendaciones es evitar, por todos los medios posibles, usar fotocopias. Las razones son pedagógicas y legales. No obstante, si se usan a pesar de todo, por lo menos deberíamos tener la precaución de co-textualizarlas y con-textualizarlas debidamente.

Por empezar no se tiene en cuenta la importancia que posee, para la cabal comprensión de los temas tratados en el texto, el contexto espacio-temporal de su producción. Veamos un caso. En los textos de ciencias humanas y sociales, por ejemplo, la caída del Muro de Berlín y la disolución de la Unión Soviética marca un hito que cambia completamente el sentido de los temas tratados. Si este dato, debido a la descontextualización practicada con las fotocopias, no aparece, los alumnos pueden interpretar cualquier cosa menos el sentido original del texto.

Además, los lectores críticos deben saber la importancia que revisten los contextos para la lectura de los textos y los temas que tratan. No es lo mismo tratar temas de sociología, ciencias políticas, historia, ciencias naturales, etc. en el marco de una sociedad europea que en el de una sociedad latinoamericana. De la misma forma, un texto que trata una concepción filosófica de un autor cualquiera, debe contener mínimamente la consideración espacio-temporal en que fue producida la misma. De lo contrario, los alumnos pueden entender cualquier cosa.

Los educadores y educadoras no deberíamos entregar nunca un texto a nuestros alumnos sin la debida contextualización. Un educador realmente crítico y democrático no puede caer en este tipo de práctica bancaria.

También deberíamos saber que la lectura de los textos por parte de los alumnos nos obliga a considerar una serie de problemas. En principio, tener presente que todo texto tiene un lector modelo. Los autores cuando escriben, aunque a veces no sean conscientes de ello, tienen en mente un determinado tipo de lector. Sabiendo esto, los educadores tendríamos que seleccionar los textos pensando en los alumnos. La pregunta que deberíamos hacernos es la siguiente: ¿Será adecuado este texto, dados los conocimientos previos de los alumnos y su grado de problematización? Tenemos que saber que un texto que, por su terminología, las lecturas previas que supone y la complejidad de las ideas que trata, desborda sus posibilidades, será inconveniente, ya que desmotivará a los alumnos.

Tampoco se trata de dejar de lado un texto porque es complejo, ya que muchas veces este tipo de textos suelen ser muy ricos en ideas y propuestas. En este caso, la sugerencia es que los educadores trabajemos, a modo de una contextualización pedagógica, las dificultades que puede presentarle el texto a los alumnos. Intentaremos explicarles la terminología y elaborar ejemplos para que puedan entender los conceptos y las ideas para ellos abstractas y/o complejas.

También es fundamental que los educadores estemos siempre atentos a la necesidad de contextualizar teórica, espacial y temporalmente los textos, con la idea de facilitar y enriquecer la lectura de los alumnos. Casi todos los textos requieren de una contextualización teórica, y otra espacio-temporal.

En primer lugar, las ideas tratadas en un texto de ciencias humanas y sociales, así como muchas veces también de ciencias naturales, demandan de una adecuada contextualización en determinados marcos teóricos interpretativos en los que cobran significado. Por ejemplo, en las ciencias sociales, existen por lo menos dos grandes paradigmas interpretativos:

1) El paradigma estructural-funcionalista, que tiende a interpretar y argumentar en el marco legitimador de la sociedad establecida, de la sociedad capitalista y, actualmente, del modelo neoliberal.

2) El paradigma sociológico crítico, que interpreta y argumenta en el marco de una posición crítica respecto del modelo político establecido.

Si bien es cierto que estos dos paradigmas interpretativos presentan bastantes matices, estas posiciones teóricas antagónicas constituyen un importante parámetro orientativo para la interpretación y apropiación teórica por parte de los lectores. Respecto de la contextualización espacio-temporal, nos referimos a la ubicación de los hechos, fenómenos, ideas y teorías estudiadas, en el marco de un tiempo y una sociedad históricos. Es inadmisible que los educadores propongamos lecturas descontextualizadas y destotalizadas a los alumnos. A un educador crí-

tico no se le puede pasar por alto que la visión de los hechos, fenómenos, ideas y teorías, requiere de un enfoque interpretativo holístico, es decir totalizador. Tenemos que saber que toda descontextualización implica una pérdida de sentido, una disminución de las posibilidades de una verdadera lectura significativa.

La contextualización pedagógica de los textos es una tarea que implica tener en cuenta que:

- Sin una adecuada contextualización teórica y espacio-temporal, la producción de una verdadera lectura significativa se hace muy difícil para los alumnos.

- Los alumnos, por lo general, tienen inconvenientes, a veces serios, para realizar una adecuada contextualización teórica y espacio-temporal de los textos.

- A partir de lo anterior, los educadores debemos realizar con los alumnos, en las clases, una tarea pedagógica previa a su lectura: explicarles, estimulando y provocando su curiosidad, las cuestiones teóricas y las referidas a los marcos sociales y epocales en los que se produjeron los hechos, fenómenos e ideas presentes en los textos.

También es importante que les inculquemos el placer de la lectura y la actitud de sentirse desafiados por los textos. No podemos explicarles todo y no dejar nada para ellos. Los lectores deben ser activos; los lectores pasivos le extraen muy poco a los textos. Freire sentía una especial preocupación por este tema:

"*En efecto, estudiar es una tarea difícil que requiere una actitud crítica sistemática y una disciplina intelectual que sólo se adquiere con la práctica. Esta actitud crítica es precisamente lo que no genera la educación bancaria. Por el contrario, lo que ésta procura fundamentalmente es eliminar nuestra curiosidad, espíritu inquisitivo y creatividad. De esta manera, la actitud del estudiante en relación con el texto se convierte en una disciplina ingenua, más que en una crítica esencial del mismo. Cuando los lectores se someten a este proceso ingenuo, la lectura se convierte en algo puramente mecánico, y esto, entre otras cosas, provoca la*

distracción de los lectores, que acaban perdiendo interés. Lo que fundamentalmente se exige de los lectores es una memorización, y no la comprensión del contenido. En lugar de entender el texto, el desafío reside en memorizarlo, y si los lectores han sido capaces de lograrlo, han cumplido con el objetivo" (Freire, P., 1990: 29-30).

En verdad, debemos reconocer que no es fácil lograr que los alumnos se motiven con las lecturas, se sientan desafiados por los textos, superen su natural ingenuidad frente a ellos y se posicionen en una verdadera actitud crítica de estudio.

¿Cómo combatir estas naturales actitudes de los alumnos, típicas de una sociedad cada vez más audiovisual y manipuladora como la que vivimos? En principio, debemos dejar de estimular en los alumnos las interpretaciones meramente memorísticas de los textos. Para lo cual es preciso trabajar con ellos este tema. Es necesario hablar y debatir con los alumnos acerca de lo perjudicial que resulta, para el verdadero desarrollo de una actitud crítica, leer teniendo como objetivo excluyente la memorización y la devolución *literalista*, ya sea oral o escrita, de las ideas memorizadas.

En verdad, la lectura mecánica y memorística es un proceso absurdo, sólo justificable en el marco de una educación meramente credencialística, preocupada solamente por acreditar una nota y no por evaluar realmente el auténtico crecimiento intelectual y crítico de los alumnos.

Hay que desarmar la complicidad tácita, enemiga de una verdadera educación democratizadora, que muchas veces se establece entre educadores y educandos. Los primeros, imbuidos de la natural inercia escolaricista, sólo preocupados en acreditar una nota y tratando de evitar todo tipo de problemas. Los segundos, sólo preocupados en "zafar"[124], de la mejor y más económica

[124] Zafar es un término utilizado por los alumnos, que significa superar el examen como sea, es decir, aprobarlo a partir de un objetivo exclusivo: "sacarse" la materia de encima.

manera posible, en los exámenes. El saldo de esto es rotundamente negativo, porque se desdibuja el objetivo fundamental del estudio crítico: *el crecimiento intelectual, social y político de los alumnos*, precisamente lo que tenemos que promover y evaluar.

La promoción de lectores realmente activos es un proceso lento que debe realizarse de manera gradual. La cultura manipuladora y particularmente audiovisual de las sociedades actuales configura un fuerte obstáculo para lograrlo. En este sentido, el trabajo pedagógico de contextualizar los textos junto con los alumnos, es un paso positivo en la promoción de la lectura crítica, ya que darles a leer textos que sobrepasan sus posibilidades, es la mejor manera de desmotivarlos.

Otra cuestión que hay que trabajar y debatir con ellos, es el tema de la actitud ingenua frente a los textos. Tenemos que enseñarles a combatir este tipo de actitudes. Debemos enseñarles a asumir la posición de *sujetos* de la acción de leer:

"*El lector debería asumir el rol de sujeto de la acción. Si el lector se enfrenta al texto como magnetizado por las palabras del autor, hechizado por una fuerza mágica; si el lector se comporta pasivamente y se domestica, procurando sólo memorizar las ideas del autor; si el lector permite que le invada lo que afirma el autor; si el lector se transforma en un vehículo de extractos internalizados del texto; es imposible que estudie seriamente*" (Freire, P., 1990: 30).

También es importante discutir con los alumnos la idea de que el acto de leer (estudiar) es fundamentalmente una actitud frente a la realidad. Todo libro o texto refleja siempre la relación de su autor con la realidad, aun cuando el libro o texto se refiera a las teorías de otro autor. En última instancia, la realidad no puede dejar de ser el último objeto referencial de los textos. De ahí que su estudio requiera inevitablemente de su lectura, de la lectura del mundo:

"*El acto de estudiar es un actitud frente a la realidad. En razón de lo cual, no puede reducirse a la relación entre el lector y el libro o el texto. De hecho, un libro refleja la confrontación de su autor con la realidad. Expresa dicha confrontación. Incluso*

cuando un autor no presta atención alguna a la realidad concreta, estará afirmando su propia y especial manera de enfrentarse a ella. Por encima de todo, estudiar es pensar sobre las vivencias, lo cual constituye la mejor manera de pensar adecuadamente. Aquel que estudia jamás debería perder la curiosidad por las otras personas y por la realidad" (Freire, P., 1990: 31).

El camino dialéctico, la praxis que implica todo estudio crítico, nos lleva de la realidad a los textos, y de los textos a la realidad. Entre el lector y el libro o texto, está la mediación fundamental de la realidad, el verdadero objeto de estudio, proceso a partir del cual elaboramos luego las estrategias de la acción para su transformación.

Evaluación y acreditación

En el marco del sistema educativo tradicional que conocemos no parecen ser muchos los profesores y profesoras que saben distinguir criteriosamente la evaluación de la acreditación. Menos aún son los que la ponen realmente en práctica. Sin embargo, es una cuestión fundamental para una educación crítica, realmente democrática y popular.

No son pocos los casos que diariamente aportan evidencia respecto, por ejemplo, del uso disciplinario de la nota por parte de profesores y profesoras. Todavía conservo en forma indeleble en mi memoria de estudiante algunas frases admonitorias que pueden ejemplificar lo que decimos: "si no se callan tienen todos un uno", "ya me tienen cansado, saquen una hoja", "los que no entreguen la carpeta el viernes tienen un uno", etc. Y no creemos que esta cuestión haya cambiado mucho. Quizás existan nuevos matices, pero nos consta que, en general, el fondo de la cuestión sigue siendo más o menos parecido.

Pero el verdadero problema tiene un fondo burocrático que hace al carácter tradicional de la educación impartida. Se trata de la burocratización de la práctica educativa. Y este es realmente un

rasgo, como otros tantos, antidemocrático de la escuela. La mal llamada evaluación termina siendo mera acreditación de una nota en una planilla. Precisamente, el uso disciplinario de la nota encuentra su fundamento más fuerte en esta situación meramente burocrática.

Si lo que realmente importa es la nota, si la finalidad de la educación, tanto para los educadores, como para los alumnos y los padres es la nota, entonces no evaluamos sino acreditamos. Los profesores y profesoras administramos autoritariamente la acreditación, y los alumnos y padres se rinden sumisamente a este hecho. Por eso tenemos que saber con claridad cuáles son las diferencias entre evaluar y acreditar.

La finalidad última de la evaluación es comprobar, mediante el proceso de ensayo y error, el crecimiento humano, científico, intelectual y crítico de los alumnos, así como el desempeño de los docentes y la verdadera efectividad de los métodos y didácticas desarrollados en el aula para conseguir ese fin. De ahí que la evaluación no pueda ni deba ser usada nunca con un carácter disciplinario ni meramente acreditativo, orientado exclusivamente a poner una nota. Una verdadera evaluación tiene que ser holística, debe evaluar procesos integrales de una manera permanente. Todo lo contrario del examen puntual, en el que los alumnos se juegan a todo o nada, en un examen final definitorio. **La evaluación es un momento fundamental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje**[125].

---

[125] Esto quiere decir que la evaluación en sí misma es un momento de aprendizaje y, quizás, uno de los más ricos, porque es sabido que se aprende más de los errores que de los aciertos. Ahora bien, preguntémonos por la experiencia que tenemos como alumnos y profesores de este hecho, y seamos sinceros, ¿quién ha vivido y vive esta experiencia como un momento de verdadero aprendizaje? En realidad, en la gran mayoría de los casos es un momento traumático para los alumnos, que sólo quieren sacárselo de encima cuanto antes y, para los profesores, la obligación de cumplir con un trámite burocrático de acreditación de una nota.

Si los docentes comprendiéramos realmente esta cuestión, desdramatizaríamos la instancia de examen, porque la entenderíamos como un momento fundamental del aprendizaje. De esta manera, disfrutaríamos con verdadera plenitud de este momento esencial de la educación, y nuestros alumnos dejarían de vivir traumáticamente esta instancia, a la vezque la aprovecharían realmente como un importante momento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Contrariamente, la acreditación o, mejor dicho, el estilo pedagógico acreditativo, desnaturaliza el sentido de la evaluación. La mal llamada evaluación (porque acreditar no es evaluar) aunque exista una necesidad real de poner una nota a cada uno de los alumnos, pierde de vista el momento esencial que implica la verdadera evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Todo tiende a quedar reducido a ponerle una nota a cada uno de los alumnos, cuando lo esencial es comprobar su crecimiento y la calidad de nuestro desempeño como profesores, así como de los métodos y didácticas empleados para conseguir ese fin.

Además, la adopción de criterios meramente acreditativos tiene como supuesto que los errores y equivocaciones deben ser sancionados, de ahí el lápiz rojo amonestador y/o la nota baja castigadora; cuando en realidad los errores y equivocaciones son un elemento esencial en el crecimiento humano, científico, intelectual y crítico de nuestros alumnos.

Los errores no deben ser sancionados, sino todo lo contrario: deben ser altamente valorados, haciéndole entender a los alumnos la importancia que poseen, sobre todo porque sólo a partir de los errores podemos mejorar y crecer:

"*Otro error que cometemos es que en lugar de evaluar para capacitar mejor, evaluamos para castigar. Nos importa poco o casi nada el contexto dentro del cual se dará la práctica de cierta manera, con miras a los objetivos que poseemos. Por otro lado, es equivocado colocar mecánicamente la evaluación al final del proceso*" (Freire, P., 1994: 14).

Fijémonos en algo que no por sencillo de entender deja de ser realmente complejo como fenómeno. Si lo que buscamos es la formación de personas intelectualmente críticas, participativas en lo político y movilizadas en lo social, utilizar procesos de *evaluación* exclusivamente acreditativos es inconveniente, es incoherente con la asunción de una educación realmente democrática y popular. Los educadores que deseen reformular sus prácticas pedagógicas desde una óptica realmente progresista y democrática deberán aprender a diferenciar acreditación de evaluación y, lo que es más importante, a poner en práctica dicha distinción.

"*Los sistemas de evaluación pedagógica de alumnos y de profesores se vienen asumiendo cada vez más como discursos verticales, desde arriba hacia abajo, pero insisten en pasar por democráticos. La cuestión que se nos plantea, en cuanto profesores y alumnos críticos y amantes de la libertad, no es, naturalmente, ponernos contra la evaluación, a fin de cuentas necesaria, sino resistir a los métodos silenciadores con que a veces viene siendo realizada. La cuestión que se nos plantea es luchar a favor de la comprensión y de la práctica de la evaluación en cuanto instrumento de apreciación del quehacer de sujetos críticos al servicio, por eso mismo, de la liberación y no de la domesticación*" (Freire, P., 1998: 111).

La evaluación hay que entenderla como un momento imprescindible de una práctica pedagógica crítica. Por esa razón, debe estar al servicio de esos objetivos. La acreditación en cambio, es un momento necesario de la gestión educativa tradicional, cumple con un objetivo burocrático. No estamos diciendo que no sea necesaria en un determinado marco administrativo, lo que decimos es que no puede ser la esencia de la evaluación en una educación que se precie de democrática y popular.

Sobre la base de lo visto hasta el momento, en los capítulos que siguen desarrollaremos una propuesta orientadora que tiene por finalidad facilitar la resignificación y transformación de las prácticas pedagógicas de educadores y educadoras en las instituciones y las aulas. La idea es que esta propuesta

les sea útil a todos los educadores y educadoras progresistas, de cualquier nivel del sistema educativo, ya que lo que importa es cómo cada educador y cada educadora transforman sus propias prácticas en las aulas. Es importante que quede claro que no pretendemos generar un conjunto de recetas, lo que sería contradictorio con todo lo que venimos diciendo hasta aquí, sino instancias inspiradoras, que cada educador y cada educadora recreará en su propio contexto de desempeño y de acuerdo a su estilo pedagógico, objetivos, intereses y expectativas.

Lo primero: cambiar nosotros[126]

Analicemos un poco el tema fundamental de las condiciones para nuestra autotransformación. Oportunamente dijimos que el cambio comienza en cada uno de nosotros, que la primera pelea es con nosotros mismos. Pero ¿cuáles son las condiciones para dar esa pelea y cómo debemos prepararnos? A continuación desarrollaremos los que creemos son aspectos importantes en la preparación y predisposición que debemos adoptar para resignificar y transformar nuestras prácticas pedagógicas.

En primer lugar, vale recordar que la resignificación y transformación de las prácticas pedagógicas en las instituciones y las aulas no puede pensarse y realizarse como un proceso aislado, desarrollado entre las paredes de las escuelas y basado en in-

[126] No debemos pensar que el cambio personal es puramente individual, es decir, una transformación individualista. Nada de eso, lo que proponemos es una transformación personal con proyección colectiva, esto es, que no comienza y termina en cada una de las opciones ético-políticas de los educadores y educadoras, sino que se proyecta hacia una masa crítica de docentes concientizados y coherentes. El cambio de la educación tiene fuertes connotaciones socio-políticas, por lo tanto, requiere de un colectivo capaz de autogestionarse, así como condicionar y presionar a las administraciones políticas en la dirección de transformaciones realmente sustantivas.

novaciones pedagógicas pensadas para despertar la motivación eventual y coyuntural de los alumnos en el marco de un didactismo inmanente a la cultura escolaricista. Por el contrario, debe encararse como un aspecto más de una lucha mayor por promover el crecimiento y evolución intelectual de los alumnos, como miras a ayudarlos a convertirse en ciudadanos críticos, movilizados, comprometidos y políticamente activos en su sociedad y en el mundo.

En este sentido debemos evitar la actitud endógena de creer –y obrar en consecuencia- que la educación es un fin en sí mismo, que la escuela no es transcendida por la sociedad y el mundo. Esta actitud es otro de los *hábitos* de muchos docentes –no nos equivocamos si decimos la generalidad de los docentes-, inculcado por la cultura escolaricista, que se expresa en una falta de conciencia de que la educación es trascendida por valores, objetivos y fines. Por lo tanto, si los cambios y las innovaciones que se realizan en las instituciones y las aulas no tienen un impacto en su afuera, en la sociedad y el mundo, estamos cultivando una actitud endogámica, acrítica y sin ningún significado transformador.

El temple de ánimo de los educadores y educadores progresistas, es el de la lucha en el ámbito educativo, en las instituciones y las aulas, por la transformación de la realidad social. Por eso, esta resignificación y transformación de las prácticas pedagógicas, como ya vimos, se funda en una verdadera reconversión personal, social y profesional de los educadores y educadoras, quienes deberán tomar conciencia de que su papel como docente es el de agentes de cambio, como diría Giroux, de intelectuales transformativos.

Los educadores y educadoras, en tanto agentes de cambio social y político, sabemos que asumimos un compromiso amplio que no es sólo con las instituciones en las que nos desempeñamos y los alumnos con que los que trabajamos, sino con la sociedad y con el mundo todo. Por eso, no podemos contentarnos con clases bonitas, entusiasmos pasajeros y alumnos que se liberan sólo entre las cuatro paredes del aula. Menos aún con innovaciones didácticas que apuntan sólo a motivar, sino que estaremos

abocados a despertar el espíritu crítico en nuestros alumnos, la responsabilidad por aprender desde sí mismos y la comprensión de que los cambios y transformaciones personales y sociales sólo se alcanzan con compromiso y lucha. Pero nada de todo esto quiere decir que debamos convertir a las instancias educativas en sesiones carentes de entusiasmo, motivación y alegría, por el contrario, el optimismo y la esperanza de transformar el mundo debe ser uno de los principales ingredientes de nuestras clases.

Otra cuestión que deberemos tener presente los educadores y educadoras es que las instancias educativas institucionales y de aula no son, por sí solas, la solución de la transformación educativa orientada al cambio social, sino que conforman un mosaico más de un conjunto de acciones que en tanto agentes de cambio los docentes debemos llevar a cabo. No obstante, nuestra resistencia frente al modelo educativo oficial y nuestras instancias propositivas de una educación diferente en las escuelas y las aulas del sistema, tienen un valor estratégico que no es nada desdeñable. Entre otras cosas, apuntan a ir conformando una masa crítica, con proyección colectiva, de educadores y educadoras movilizados, que comenzará a conformar una avanzada con mayores posibilidades de influencia política de cambio en nuestro medio.

Antes de abocarnos al desarrollo de la propuesta orientadora para la resignificación y transformación de las prácticas pe dagógicas, es interesante dejar en claro algunas cuestiones:

• Sin un esfuerzo de los educadores y educadoras por convertirse en verdaderos agentes de cambio, en intelectuales transformativos, el proceso de resignificación y transformación de las prácticas pedagógicas se queda sin sustento, se desdibujan su finalidad y objetivos.

• La tarea de convertirnos en intelectuales transformativos implica para nosotros, los educadores y educadoras progresistas, un gran desafío. Deberemos construir y reconstruir críticamente el mundo todos los días, en una sociedad dominada por los grandes monopolios de la información al servicio de los sectores

de poder mundiales y sus satélites locales. Recordemos, también, que será muy difícil promover el espíritu crítico de nuestros alumnos, si nosotros no estamos en camino de conseguirlo.

• La reflexión sobre los objetivos de nuestra tarea como educadores y educadoras progresistas es un aspecto esencial de nuestra misión como tales. Desde aquí entendemos a la educación como un factor interviniente, un instrumento, junto con otros, para transformar la realidad social y el mundo.

• Esta es una acción que debe complementarse, o por lo menos vincularse, con otras en el campo del canal formal de la administración política de la educación, los canales no formales y los canales informales. La lucha en el campo educativo por la transformación social no se da sólo en el sistema educativo, sino, como vimos, también en otros campos.

• En las tareas concretas de resignificación y transformación de nuestras prácticas pedagógicas en las instituciones y las aulas, los educadores y educadoras deberemos tener clara conciencia del *inédito viable*, es decir, de las limitaciones a las que nos enfrentamos en el sistema educativo oficial. Esto implica, además, ser muy conscientes de que estaremos nadando contra la corriente, porque no sólo tendremos la oposición de la burocracia del sistema, sino también de aquellos colegas que no han logrado aún romper con la cultura tradicional, con otros decididamente conservadores y con los alumnos, aculturizados en el bancarismo educativo asimilado en sus historias como alumnos del sistema.

• La claridad política y la comprensión de los objetivos de transformación social y del mundo, no debe impedir en nosotros, educadores y educadoras, percibir, disfrutar y promover el sentido estético y la belleza inherente en el acto de educar, de ayudar a formar personas, de facilitarles su recreación como sujetos pensantes en una realidad donde es necesaria su presencia colaborativa para enriquecer las relaciones humanas y mejorar el mundo.

• Tampoco debe inhibirnos de practicar una educación como la que proponemos aquí, el hecho de ser profesores o profesoras de asignaturas de tipo más instruccional que educativo, por ejemplo, de materias técnicas, instrumentales o de ciencias exactas o naturales. Decimos esto porque tradicionalmente la formación docente en estas asignaturas enseña a poner más énfasis en la instrucción y capacitación que en la formación. Sin embargo, como educadores y educadoras progresistas debemos anteponer la formación a la capacitación. Primero, y fundamentalmente, formamos personas y, en segundo término, técnicos y especialistas[127].

• Finalmente, deberemos cultivar una de las principales virtudes de la docencia progresista: la intencionalidad de que exista coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos. Esto significa, por lo menos en las instituciones y las aulas, pasar de la teoría a la práctica. Si, por ejemplo, hablamos de *constructivismo*, si sostenemos que el conocimiento no se transmite, sino que se construye; todas nuestras acciones deberán ser coherentes con esta idea.

---

[127] "Es bueno que reflexionemos sobre lo que en la práctica educativa llaman pragmatismo neoliberal, que tanto en educación popular como en educación sistemática puede resumirse en una frase que alguno de ustedes habrán oído y que dice, por ejemplo: Paulo Freire fue. ¿Y por qué Paulo Freire fue? Precisamente por la dimensión utópica de su pensamiento, Paulo Freire fue porque mantienen esa posición esperanzada y utópica que en otras partes ya no existe. ¿Y en qué consiste este pragmatismo neoliberal? En no hablar más de la formación sino del entrenamiento técnico y científico de los educandos. Por ejemplo, la Facultad de Medicina debería entrenar bien a los cirujanos, a los clínicos, cada cual en su especialidad. Y la educación popular, según esta visión, debería, por ejemplo, capacitar a los artesanos pero no formarlos. Este discurso echa mano también a la palabra ciudadanía, pero la limita esencialmente a la buena capacitación para producir. Para nosotros, en cambio, el buen ciudadano es el buen hombre o la buena mujer, y sólo si son buenos hombres y buenas mujeres podrán ser luego buenos médicos y buenos artesanos. Somos personas, gente, antes que especialistas. Mi pedagogía sigue siendo una pedagogía de la gentificación, de la gentitud, que apunta a formar buenas personas y no solamente especialistas, Ésta es la posición que debemos asumir para frenar y derrotar la avanzada ideológica del neoliberalismo". (Paulo Freire, 2009: 72).

Asumiendo estas cuestiones y con el temple de ánimo que se señala en ellas, es que deberemos abordar la resignificación y transformación de nuestras prácticas educativas en las instituciones y aulas del sistema educativo en el que nos desempeñamos.

Respecto de la resignificación y transformación de nuestras prácticas pedagógicas, este tema debe ser encarado a partir de la idea de una reorganización integral de la instancia educativa. Ahora bien, nuestro pensamiento no está en elaborar un modelo de reordenación para que nuestros colegas lo tomen como un paradigma y, a partir de allí, realicen la tarea. Lo que vamos a realizar es una propuesta guía para que cada educador y educadora lo tome de referencia para re-inventarlo en su contexto concreto de desempeño. Por lo tanto, habrá tantas formas de reorganizar las instancias educativas, como contextos específicos. No obstante, es seguro que compartiremos un punto común: la necesidad de reordenar las instancias a partir de los objetivos que nos hemos fijado y sobre los cuales, estamos seguros, no existen discrepancias de fondo: promover la formación de personas autónomas, con capacidad y competencias para desarrollar un pensamiento crítico orientado a la transformación de la realidad con un sentido progresista y liberador.

Comencemos reflexionando sobre un tema que es importante para encarar con éxito la tarea de resignificación y transformación de nuestras prácticas pedagógicas; nos referimos a centrar nuestro foco en un fenómeno que merece ser pensado: la naturalización de las instituciones educativas, su organización, su estructura edilicia, estética, sus prácticas administrativas y las prácticas pedagógicas de sus docentes y alumnos. Como la naturalización es un gran inhibidor de toda crítica o cuestionamiento, eso nos llevó a desarrollar necesariamente el tema de las estrategias y metodologías de desnaturalización y desestructuración de las prácticas pedagógicas bancarias.

La desnaturalización del modelo de gestión de las instituciones educativas del sistema y sus prácticas pedagógicas.

La naturalización

Naturalizar es ver o comenzar a ver algo como normal, como lógico, es decir, no discutible. Por eso, lo natural no se cuestiona ni se discute, se lo acepta y se lo vive sin más. Lamentablemente hay muchas cosas en este mundo que hemos naturalizado, una de ellas es la pobreza y la miseria y, lo que es peor, la miseria en la abundancia. Este último hecho, por demás indignante, lo vivimos y aceptamos hoy con total naturalidad.

También hemos *naturalizado* la organización de la enseñanza y las prácticas pedagógicas de la educación del sistema. Las instituciones escolares han sido completamente *naturalizadas*. Todo en ellas se ve como natural: su arquitectura edilicia, su estética, su estilo administrativo, la disposición de sus aulas, la estructura y organización interna de las mismas, lo que se enseña en ellas, el modelo de enseñanza-aprendizaje, el rol de docentes y alumnos, etc. Todo es natural. Sin embargo, lo que vemos con tanta naturalidad es absolutamente arbitrario. Es como es, pero podría haber sido de otra manera y, también, por qué no, podría llegar a ser diferente en el futuro. Nada es natural en nuestras sociedades, sino el resultado de distintas actuaciones, pensadas y realizadas desde diferentes puntos de vista, enfoques e intereses[128].

[128]"Desconozco los resortes emocionales que el imaginario colectivo tiene anexados a la idea de escuela -este sería un buen estudio para la Psicología Social- pero tengo la seguridad de que la idealización constituye un obstáculo en la búsqueda de cambios posibles a realizarse en el ámbito escolar. Mientras no se traigan a la conciencia las valoraciones que se adscriben a la idea de escuela y se analicen una a una para asignarles sentido en la actualidad, no será posible revisar la institución. Lo que quiero decir es que la naturalización de la escuela, esa reificación en la que todos –ingenuos o no- participamos, lejos de afirmarla se convierte en un obstáculo epistemológico que impide buscar alternativas a los problemas educativos que el siglo XXI nos presenta". (Pérez Torres, 2006: 105-106).

Las escuelas son lugares de encierro. Así como hay hospitales de día, las escuelas son una especie de cárceles de día. En ellas se crea un ámbito que, por principio, separa de la vida a las personas que allí se encuentran (directivos, docentes, alumnos, no docentes). Es cierto que luego se intenta hacer entrar la vida por algún lado, o que los alumnos salgan hacia ella, pero eso ya no sirve porque la unidad original que debería darse está quebrada de antemano. Es como una porcelana que pegamos después de haberse roto. Jamás recuperaremos su unidad original. Todo lo que entra en la escuela se escolariza, se convierte en parte, fragmento moribundo y desustanciado, algo que tenía vida y significado en su contexto natural y de origen, y que ahora pasa a formar parte de un universo fosilizado, de un museo donde será visto, estudiado y analizado, fuera de su entorno vital de significación[129].

Pasemos a las aulas. La disposición del principal escenario de las escuelas, el aula, es reveladora de los objetivos y las intenciones. Un lugar especial para el conductor (tarima o escritorio y pizarra), especialmente preparado para que todas las miradas converjan hacia allí. De ahí que los alumnos estén sentados en hileras verticales de bancos que apuntan hacia el conductor, el expositor magistral depositario de todo el saber, que está al fren-

[129] "No hay cosa más difícil que imponer algo por la fuerza. El ser humano necesita razones y la escuela es una imposición sin razones. Te meten con una veintena de congéneres en un espacio cerrado, sentado uno tras otro en indigestas filas y frente a ti se para un individuo que está muy lejos de hacer lo que ama, por lo tanto no es ejemplo de nada. Allí deberás escuchar una y otra vez cómo es el mundo, es decir, te alejan de la vida para hablar de ella, te encierran del mundo para mostrarte cómo es. Estoy segura que en el futuro se reirán de nosotros por este absurdo. Cierta vez leí de un a escuelita enclavada en medio de las montañas, su ubicada maestra, personal único, explicaba el relieve elevado con una hermosa lámina extraída tal vez de una de esas revistas especiales para docentes, mientras desde la ventana se veían los picos nevados. Es que no hay otro modo de estudiar la realidad que recortarla y artificializarla, pero me pregunto si ese recorte y esa descontextualización podrían ser menos drásticos". (Pérez Torres, 2006: 41-42).

te preparado por trasmitir sus preciados conocimientos, mientras los alumnos esperan ser iluminados por él. Por eso no es casual que el término alumno (*a-lumno*) signifique el que no tiene luz.

La disposición y organización del aula es, de por sí, negadora del diálogo, ya que los alumnos no se miran entre sí, sino que todos miran al profesor o la profesora, los dadores de luz. El diálogo entre pares no está previsto. Pero tampoco está previsto el diálogo entre el dador de luz y los sin luz: los *a-lumnos*. Porque, ¿cómo se va a establecer un diálogo entre los que dan luz y los que la reciben? Para que haya un verdadero diálogo es preciso que existan por lo menos dos sujetos de conocimiento. Pero si el supuesto es que uno sabe y el otro no sabe. Jamás podrá haber diálogo, lo único que puede acontecer es el monólogo. Por un lado la prescripción y la transferencia vertical de información y, por el otro, la recepción sumisa y pasiva de lo entregado por el profesor o la profesora.

La opresión, la explotación, los condicionamientos, la autocensura, el miedo a libertad, también se naturalizan, y cuando esto ocurre nos convertimos en prisioneros de nosotros mismos y, lo que es peor, sin saberlo. El profesor bancario, ¿es bancario porque quiere?, ¿se convirtió en bancario sin darse cuenta?, ¿sabe que es bancario? En realidad, el profesor bancario ha naturalizado el sistema educativo, su burocracia, la organización del aula, los contenidos que se enseñan, las prácticas pedagógicas usuales, los exámenes credencialistas, su rol prescriptivo, el de los alumnos pasivos, etc. Es cierto que en general los docentes no tienen mucha conciencia de su bancarismo.

Del alumno bancario podemos preguntarnos y decir lo mismo, ¿es bancario porque quiere?, ¿se convirtió en bancario sin darse cuenta?, ¿sabe que es bancario? Al igual que los docentes, los alumnos han incorporado el bancarismo educativo y, de esa manera, se convirtieron en eficaces reproductores del modelo. Por eso, hasta tanto no se liberen de ese condicionamiento no podrán comenzar el proceso que les permita convertirse en educandos

críticos. Mi experiencia como docente me señala que los alumnos son tan bancarios como nosotros, los educadores y educado ras. Y esto es así porque ambos hemos naturalizado el sistema.

El mejor ejemplo de esto que digo -y que incluso después de haberme enfocado a su análisis con las mayores precauciones epistemológicas, me sorprende lo naturalizado que lo tengo todavía- es la evaluación o examen tradicional, en el que los alumnos no pueden disponer absolutamente de ningún material o recurso didácticos, sino sólo de su memoria. ¿Puede haber algo más absurdo que esto? Sin embargo, esto se practicó y sigue practicando en todas partes, en todas las instituciones escolares del planeta, incluso en muchas universidades. Y cuidado con su crítica, porque entonces los ánimos se exasperan. Pero las objeciones y respuestas son todavía más estúpidas: "Si no hacemos esto los alumnos se copian", "yo soy muy celoso con este tema, ya que no puedo permitir que mis alumnos se copien". Es claro que si a los sin luz (*a-lumnos*) se les hacen preguntas que sólo apelan a su capacidad de memorizar lo escrito en un libro de texto o en un manual, o lo dicho por el profesor o profesora en clase, luego no les podremos permitir que tengan a mano el libro, el manual o el apunte de clase. Pero esto es una soberana estupidez, no hay nada más ridículo que esto, porque lo que estaremos evaluando es su memoria o su capacidad para inventar machetes o formas de "copiarse" que no puedan ser descubiertas. ¿Le podemos llamar enseñar a esto? Sin embargo, estos actos absurdos y estúpidos ocurren todos los días en todas las escuelas y universidades del mundo. ¿Hay un mejor ejemplo de *naturalización* que este?

En las relaciones de enseñanza-aprendizaje pasa algo similar. Consideramos natural el esquema de clase habitual:

• Nosotros preparamos la clase para alumnos que, en general, tiene pocos deseos de aprender, por no decir ninguno, ya que su condición normal es la desmotivación y su actitud básica la pasividad[130].

• Los alumnos entran a clase con una mentalidad completamente pasiva: sentarse a escuchar y tomar notas de lo que dice el profesor o la profesora. Registrar sus consignas y prescripciones, pero sin el menor atisbo de tomar iniciativa alguna en el proceso de su propio conocimiento. Pero sabemos que si no se movilizan para conocer por ellos mismos nadie lo hará por ellos.

Lo que ocurre es que esto de natural no tiene nada, sino que es completamente arbitrario. Es el resultado de una cultura y hábitos arraigados en docentes y alumnos. Se trata de un aula estructurada a partir de supuestos bancarios. Si bien lo vivimos como natural por la fuerza del acostumbramiento, la situación es de por sí carente de buen sentido común y pedagógico. Esto último lo decimos desde el enfoque de la educación dialógica que venimos proponiendo. De ahí que aquellos docentes que hemos asumido la opción ético-política que requiere la práctica de una educación realmente dialógica y crítica nos costará aceptar esta situación como natural. Las preguntas son, entonces, ¿cómo desnaturalizar esta situación? ¿Cómo desestructurar el aula, es decir, este espacio tan bancario de enseñanza-aprendizaje?

---

[130]Pero no debemos confundirnos con esto. No estamos diciendo que la desmotivación y pasividad de los alumnos en la escuela implique necesariamente la desmotivación y pasividad en sus vidas fuera de la escuela. La desmotivación y la pasividad es el resultado de aculturación en el bancarismo. Es en la escuela en donde se produce principalmente el fenómeno de la desmotivación y la pasividad, que son promovidas y alimentadas por los contenidos y formas de enseñar y aprender de la escuela.

La desnaturalización

Hasta el momento hemos hablado de la *naturalización* de las instituciones educativas del sistema y de sus prácticas pedagógicas. Nos referimos al problema de ver como natural lo que, en realidad, es arbitrario; es decir: es el resultado de decisiones tomadas por quienes tienen más poder y dominan en las sociedades. La escuela no es como es por casualidad, sino porque se quiso que fuera así. En los capítulos anteriores hemos trabajado haciendo foco en la cuestión de la resignificación y transformación de las prácticas pedagógicas de la docencia, de los educadores y educadoras. Pero aquí incluimos ahora como problema la bancarización de los alumnos, porque no sólo existen profesores y profesoras bancarios, sino que también hay alumnos bancarios.

En su momento señalamos que la resignificación y transformación de las prácticas pedagógicas implica nadar contra la corriente, porque deberemos luchar contra muchos obstáculos: la naturalización de las que estamos hablando, la oposición de nuestros colegas más conservadores y, también, de los alumnos bancarizados por el sistema, que nos pedirán que hagamos lo que siempre se hizo y hace en las instituciones escolares, oponiéndose de diversas formas a las prácticas pedagógicas desnaturalizantes y desestructurantes que intentemos desarrollar con ellos. Vayamos ahora, entonces, a la búsqueda de respuestas para las preguntas que dejamos más arriba, pero haciendo foco en la tarea de desbancarización de los alumnos.

A esta altura de mi vida, después de muchos años de experiencia como docente, me resultan cada vez más decepcionantes las clases bancarias, de las que somos responsables tanto los docentes cuanto los alumnos. Por eso, en la reflexión sobre mis propias prácticas, en las que a través del tiempo fui tratando de desbancarizarlas, me encontré en un momento con el desafío de tener que buscar acciones y estrategias muy claras para intentar desbancarizar a los alumnos. Es evidente que con solo hablarles

sobre el tema no es suficiente, ya que sus hábitos y conductas están fuertemente arraigados en ellos, de la misma forma, debo decirlo, que lo están en nosotros, los docentes. ¿Qué hacer entonces? Los primero, sin desecharlo completamente porque en determinadas situaciones es necesario, es preciso romper con el hábito de la clase basada en el discurso explicativo. Nada fácil por cierto, ya que los docentes somos básicamente *explicadores*.

Pensamos en la situación habitual de la clase. Los alumnos entran, se sientan y se disponen a escuchar y tomar notas. Nosotros siguiendo la mecánica establecida y tradicional comenzamos a explicar los temas que preparamos para la clase. Bueno, el gran desafío es romper con este esquema tradicional y bancario. ¿Cómo hacerlo?

Primero problematizar y después explicar

El principio fundamental que debemos tener en cuenta es que los alumnos deben ser los constructores de su propio saber. Siguiendo este principio la explicación nunca debe ir antes que la problematización, sino al revés. Primero es necesario que exista problematización y luego deben venir las explicaciones. Pero en la escuela sucede lo contrario, se explica sin que existan problematizaciones en los alumnos.

Esto no sucede por responsabilidad exclusiva de los docentes, sino también de los alumnos. La cultura de la educación tradicional bancariza a ambos por igual. ¿Cómo se expresan en los alumnos las actitudes bancarias? Cuando los alumnos, por ejemplos, nos dicen: ¿pero profesor, usted nos está preguntando por un tema que todavía no explicó?[131] Es un hecho evidente que los alumnos reclaman siempre la *explicación de los todos los temas*, negándo-

[131] Les pedimos a todos los docentes –incluidos los profesores y profesoras universitarios- que recuerden cuántas veces les ha sucedido esto con sus alumnos.

se a aceptar que el profesor o la profesora le *tomen* algo no explicado con anterioridad a la evaluación. Esta es, sin duda, una actitud que refuerza el carácter bancario de la educación impartida.

Los alumnos exigen el bancarismo. Si nuestra metodología, intentando romper con el bancarismo, es problematizar antes de explicar, los alumnos pondrán el grito en el cielo. Con esta práctica somos conscientes de que contrariamos el hábito bancario adquirido en el modelo educativo tradicional de los alumnos. Pero no se trata de negarles las explicaciones a los alumnos, sino de proporcionarles dichas explicaciones después que se problematicen, y no antes. Si explicamos antes los temas, matamos la instancia problematizadora. Recordemos a Paulo Freire en *Cartas a Guinea-Bissau* (1977) cuando dice que en estas relaciones críticas en las que profesores y alumnos nos acercamos con una actitud de curiosidad al objeto de análisis, ni aun cuando nuestros alumnos necesitan alguna información indispensable para la prosecución del análisis, tenemos que olvidar que toda información debe ir precedida de cierta problematización. Sin ésta, la información deja de ser un momento fundamental del acto de conocimiento y se convierte en la mera transferencia que hacemos de los contenidos los profesores a los alumnos.

Si el principio a seguir es **primero problematizar y luego explicar**, para ser coherente con él es preciso replantearnos completamente lo que hacemos en las clases. En principio, para que algo sea un problema para una persona tiene que ocurrir que esa persona esté metida en el tema, esté interesada en la cuestión. Entonces, nuestra primera tarea es buscar las formas de interesar a los alumnos en los temas y las cuestiones que vamos a desarrollar con ellos.

Pero para interesar a alguien es preciso ir de lo cercano a lo lejano, y no a la inversa. Si nuestro proceder es ir de lo lejano a lo cercano, como se hizo y hace en la escuela; por ejemplo, comenzar la enseñanza de la historia en la prehistoria, entonces, la posibilidad de despertar el interés por aprender de los alumnos disminuye drásticamente.

Cuando explicamos, los alumnos toman notas o graban las clases, para luego devolvernos lo registrado en forma mecánica y memorística. Pero cuando ponemos nuestro foco en la problematización, abrimos la posibilidad de que las cosas sean diferentes. En esta instancia es posible que los alumnos comiencen a cuestionarse algunas cosas y se animen a preguntarnos.

Estrategias para despertar el interés de los alumnos por aprender

Cuestionar y debatir respecto de la importancia de lo que se va a explicar

Para ello, es preciso comenzar siempre por las preguntas:

¿Por qué es importante lo que vamos a ver ahora?

¿Cuál es su valor?

¿Cuál es la utilidad para nosotros de conocer estos temas?

¿Por qué vale la pena aprender estos temas?

De lo cercano a lo lejano

Ir de lo cercano a lo lejano requiere, en primer lugar, *partir* de los saberes, conocimientos previos, expectativas, cuestiones y problemáticas de interés de los alumnos. No obstante, los saberes y conocimientos de los alumnos no son suficientes. En educación no alcanza con los temas reclamados por la subjetividad de los alumnos, sino que es preciso colocar temas objetivos, que van más allá de sus intereses subjetivos. Esto nos obliga a los educadores y educadoras a buscar formas de generar el interés de nuestros alumnos en temas que no son de su interés o, por lo menos, que no los han problematizado. Por eso, la estrategia pedagógica aquí es *vincular* esos saberes y conocimientos colocados, que denominamos *objetivos*, pero en relación a la subjetividad de los alumnos, a los saberes, conocimientos, y problemáticas *sentidas* por ellos.

La problematización primero y las explicaciones después

Profundicemos un poco más en uno de los más importantes desafíos metodológicos que tenemos por delante los educadores y educadoras progresistas[132], porque nuestra tendencia natural, nuestro mayor y más fuerte hábito consolidado en el seno de la cultura escolar tradicional es basar nuestras clases en explicaciones, la típica lección explicativa.

Existe aquí la necesidad de una *ruptura*, de un *corte* drástico, porque primero problematizar y después explicar no es un principio fácil de implementar en la educación del sistema. El ejercicio de coherencia es aquí importante, porque es fácil enunciar el principio, pero es difícil llevarlo a la práctica. Deberemos elaborar una metodología que nos permita hacerlo.

En primer lugar, deberemos reflexionar seriamente respecto de nuestra *natural* tendencia a explicar antes de problematizar. Nosotros creemos, con mucha ingenuidad por cierto, que nuestras explicaciones causarán automáticamente la problematización en los estudiantes. Creemos que porque los temas dictados nos problematizan a nosotros los van a problematizar de la misma manera a los alumnos. Craso error. No existe aquí una relación de causa efecto. ¿Cómo deberían ser nuestras clases entonces si no pueden comenzar por la explicación, sino por la problematización?

Siguiendo el principio: *primero problematizar y después explicar*, proponemos a modo orientativo dos instancias cronológicas[133]:

---

[132] Los que deseamos cambiar, porque los que no quieren hacerlo están felices y contentos con sus monótonas clases basadas en la "explicación" que no problematiza.

[133] Para disparar problemáticas y problematizaciones son muy útiles los recursos de las nuevas tecnologías, por ejemplo, los videos (Youtube) sobre diferentes temas, pero bien seleccionados y encuadrándolos en consignas desafiantes.

1) Disparar problemáticas a partir de diferentes propuestas de trabajo, con la intención de generar interés y motivación por aprender en los alumnos.

2) Iniciar debates con preguntas, coordinar esos debates e insertar las explicaciones en el marco de los mismos.

Disparadores de la problematización acompañados de consignas breves y concisas

Se trata de las instancias preparadas para disparar la problematización de los alumnos. Es importante que las consignas de trabajo permitan que los alumnos vinculen los temas, cuestiones y problemáticas de dichas instancias con sus preocupaciones y lo que ocurre es sus contextos de vida, trabajo y esparcimiento. Para ello, es interesante recurrir a los resultados de la investigación temática[134].

Estos disparadores pueden ser:

☐ Lectura individual o grupal de textos breves especialmente preparados.

☐ Presentación de situaciones o casos para estudiar y resolver.

☐ Preguntas especialmente preparadas.

☐ Investigaciones en la Web.

☐ Ejercicios de aplicación de conocimientos a situaciones y casos.

☐ Investigaciones en los contextos de los alumnos.

☐ Videos, películas y documentales. Análisis y debate posterior.

☐ Obras de teatro. Análisis y debate posterior.

☐ Eventos artísticos y deportivos. Análisis y debate posterior.

---

[134] La "investigación temática" es un recurso metodológico que pone en juego Paulo Freire en el Capítulo III de Pedagogía del oprimido, cuyo objetivo es descubrir cuáles son los temas que realmente les interesan a los sujetos populares, los cuales se basan en sus necesidades subjetivas. Más adelante mostraremos cómo se puede realizar una investigación temática en el aula.

A propósito de esta cuestión les cuento una conversación que hace poco tuve con un colega amigo, discutiendo precisamente respecto de este tema. Observen de qué forma original problematizó a sus alumnos en uno de sus cursos.

Este fue su relato: "Mirá lo que hice una vez al inicio de un curso. Entré, saludé y comencé inmediatamente a exponer un montón de cosas incoherentes, utilizando tecnicismos absurdos y frases inentendibles, que había preparado de antemano. Los alumnos escuchaban y tomaban notas en perfecto silencio, sin intervenir de ninguna forma ni preguntar nada. Al cabo de quince minutos terminé abruptamente mi exposición y les dije: "Lamento confesarles que la mayoría de las cosas que dije no tienen mucho sentido, son incoherentes y erróneas, no obstante ustedes tomaban nota mecánica y pasivamente, sin preguntar nada, sin objetar y sin intervenir. Esto me indica algunas cosas, en el mejor de los casos que existe una fuerte inhibición para preguntar e interrumpir una exposición magistral como la que acabo de realizar o, en el peor de los casos, que ustedes están poco preparados para juzgar y opinar por sí mismos, ya que si tuvieran un poco de criterio en ese sentido alguno de ustedes hubiera interrumpido mi exposición para pedir algún tipo de aclaración respecto de alguna de las barbaridades e incoherencias que expuse".

Mi respuesta a su comentario fue crítica, ya que le dije que me parecía un poco agresiva la práctica, porque dejaba bastante mal parados a los alumnos, una especie de golpe bajo, que no estaba para nada en mi estilo pedagógico. No obstante, le reconocí una cosa: que las experiencias cuando son dolorosas dejan una mayor enseñanza que cuando son placenteras, ya que el dolor enseña mucho. Y es evidente que esta experiencia debió de ser dolorosa para sus alumnos[135]. Los lectores me preguntarán, entonces ¿por

[135] Por lo menos para aquellos con un cierto nivel de amor propio y conciencia crítica.

qué la conté? Me pareció un buen ejemplo de lo que significa una acción pedagógica superadora del clásico discurso explicativo en un vacío de intereses y problemáticas de los alumnos, que tiene, por cierto, un poder movilizador y transformador de las personas bastante menor del que habitualmente le atribuimos los docentes.

Preguntas especialmente preparadas, debate y explicaciones por parte del educador o la educadora

Sobre la base de preguntas especialmente preparadas, los profesores y profesoras disparan un debate en la clase centrado en los resultados obtenidos por los alumnos en las actividades propuestas. Es en el marco de ese debate que los profesores y profesoras insertan sus explicaciones. De esta manera, las explicaciones no trabajarán en el vacío, como pasa en las clases bancarias, sino que serán una respuesta a las problemáticas que se susciten en los debates.

No obstante, con cierta frecuencia y dependiendo de los diferentes grupos[136], es posible mediante clases explicativas despertar el interés de los alumnos. Una exposición preparada especialmente, no magistral, ni tradicional, sino fragmentada en bloques conceptuales e intercalando preguntas entre dichos bloques, así como otras dirigidas a los alumnos cuando suponemos que se pueden generar dificultades de comprensión, colocando ejemplos adecuados cuando aparecen conceptos complejos o demasiado abstractos, también puede despertar el interés y problematizar a los alumnos.

[136]Los que tenemos experiencia en la docencia sabemos que ningún grupo es igual a otro. Hay grupos con un nivel de interés y motivación por aprender muy alto, así como podemos encontrarnos con otros de nivel medio, bajo y, con bastante frecuencia, muy bajo.

La planificación y organización general del proceso educativo con un sentido progresista

Esta es una propuesta orientadora general, ya que nuestro objetivo es que les sea útil a los educadores y educadoras de todos los niveles, de todas las áreas y de todas las asignaturas. Si bien es cierto que tomamos como referente a las áreas humanísticas y sociales, la idea es que, como se podrá comprobar, les sea útil a *todos* los docentes, sea cual fuere su área de desempeño y la asignatura que dicten.

Nos interesa que, a partir de lo desarrollado hasta aquí, nuestros lectores hayan incorporado un conjunto de conocimientos e incentivos que, esperamos, los hayan motivado para dar un paso decisivo en su experiencia como educadores y educadoras: el de resignificar y transformar en forma integral sus prácticas pedagógicas en sus contextos concretos de desempeño. Para ello, hemos proyectado y organizado la tarea en los siguientes cinco momentos:

1. Discusión en torno del marco axiológico de la educación (para qué y por qué se educa), lo que nos exige el replanteamiento y la reformulación de los objetivos educativos desde una perspectiva progresista y democratizadora. (Revisión y replanteamiento crítico y propositivo del *para qué y por qué* se educa).

2. La selección, elaboración, revisión y problematización de los contenidos programáticos de la educación, con el objetivo de intentar superar la impronta verticalista, generalista y enciclopedista de los contenidos de las currículas oficiales. (Revisión y replanteamiento crítico y propositivo del *qué* se enseña y aprende).

3. El replanteamiento de las relaciones de enseñanza-aprendizaje (las clases) desde una concepción gnoseológica de la educación. (Revisión y replanteamiento crítico y propositivo del *cómo* se enseñan y aprende).

4. El replanteamiento y recreación de la metodología de lectura y estudio desde una concepción gnoseológica de la educación. (Revisión y replanteamiento crítico y propositivo del *cómo* se enseñan y aprende).

5. La evaluación y acreditación de los aprendizajes desde una búsqueda de coherencia con el carácter gnoseológico de la educación. (Revisión y replanteamiento crítico y propositivo de *para qué y cómo* se debe evaluar desde una perspectiva progresistas y democratizadora).

A continuación desarrollaremos estos cinco momentos en el marco de una propuesta orientadora general, que cada educador y educadora deberá, luego, re-inventar en su propio y específico contexto de desempeño.

Es importante señalar que no importa el nivel de enseñanza en el que se desempeñe el docente, ni el área de temas, ni la asignatura dictada, ya que esta es una propuesta político-pedagógica genérica, pensada para ser reflexionada, reinventada, incorporada y aplicada por todos los educadores y educadoras.

La sustanciación de estos dos momentos, es decir, la *opción* y la *ruptura* con la educación tradicional, nos llevarán a una nueva toma de posición epistemológica, pero ahora focalizada en nuestras relaciones y prácticas pedagógicas. Porque el camino de la resignificación y transformación de nuestras prácticas, requiere de una reflexión permanente, que nos exige una toma de distancia epistemológica para la autocrítica y la posibilidad de su mejora continua. Ahora bien, no debemos olvidarnos del objetivo que nos mueve: la práctica de una educación centrada esencialmente en la tarea de transformar el mundo y no sólo de adaptarnos al que está dado.

La toma de posición epistemológica respeto de nuestras propias prácticas educativas

La reflexión continua sobre las propias prácticas

Este es el momento de realizar un nuevo posicionamiento epistemológico, pero ahora enfocado a nuestras relaciones y prácticas pedagógicas e indagar en forma preliminar sobre su resignificación y transformación.

En primer lugar, debemos saber que es imposible realizar la transformación de nosotros mismos como educadores y educadoras a partir de cursos de capacitación, por más buenos que sean. Es evidente que los procesos de formación de la docencia tradicionales no servirán para este cometido. Existen varias razones que explican por qué la formación tradicional basada en cursos de capacitación es inadecuada para transformarnos:

- Las propuestas desde las administraciones de la educación están sustentadas en criterios de acreditación de puntos, más que en una verdadera formación de los educadores y educadoras. Por eso, los docentes toman estos cursos incentivados más por los puntos que acreditan, que por la formación que le van a proporcionar.

- En no pocos casos se firman convenios entre las administraciones educativas oficiales e institutos de formación privados, con objetivos casi exclusivamente comerciales, lo cual se traduce en cursos de mala calidad y que tienen muy poco que ver con los reales problemas de la educación y la docencia.

- La metodología de formación basada en cursos de capacitación no se centra en la transformación de la docencia, sino en el aporte de técnicas y didácticas instrumentales encuadradas en el marco de la educación tradicional del sistema.

- Las innovaciones metodológicas, técnicas y/o didácticas no nos transforman como educadores y educadoras, porque son

instrumentos funcionales y útiles sólo en el marco de la lógica escolar que, como vimos, es despolitizada.

- Las técnicas, metodologías, didácticas y nuevas tecnologías, no son fines en sí mismos, capaces por sí solos de transformarnos desde sus propios fundamentos, ya que somos los educadores y educadoras los que deberemos darles funcionalidad y sentido. Y si no estamos preparados para ello, no nos cambiarán.

- Mediante cursos de formación no se producirán cambios sustanciales en nosotros, salvo que los mismos nos induzcan y enseñen a reflexionar sobre nuestras propias prácticas desde posiciones progresistas.

Por lo tanto, sólo la reflexión continua sobre nuestras propias prácticas, y desde una clara toma de posición política y crítica, podrá colocarnos en un camino de formación continua, que nos permita realmente transformarnos en verdaderos educadores y educadoras dialógicos.

Hay un aprendizaje que para los docentes es esencial. Se trata de aprender a tomar posición epistemológica, a tomar distancia de nosotros mismos, a objetivarnos, a objetivar nuestras prácticas pedagógicas. Esta es la única forma de mejorar en forma permanente, de rectificar el camino, de dar lugar a la coherencia, de unir dialécticamente lo que decimos con lo que realmente hacemos. Esta es la tarea de pensar y repensar la práctica.

Como decía Mafalda: "lo urgente no nos deja tiempo para lo importante". La vorágine del día a día que nos impone el modelo nos va absorbiendo cada vez más hasta anularnos los deseos y la capacidad de tomar la distancia reflexiva necesaria para entender lo que hacemos, lo que estamos realizando. El sistema tiene una voracidad increíble. Es capaz de tragarnos sin que nos demos cuenta. De ahí la necesidad de mantenernos en una alerta crítica continua.

Pero la reflexión continua sobre nuestras propias prácticas deberáser coherente. Nuestra autocrítica deberá traducirse en cambios reales en nuestros desempeños, de lo contrario la reflexión perderá todo sentido.

La continua lectura crítica de nuestras propias prácticas se alimentará de la lectura crítica de la palabra. Una lectura crítica de la realidad que precede a la lectura de la palabra, pero que se realimenta permanentemente de esta última, provocando así un círculo virtuoso de crecimiento en el pensamiento y la acción transformadoras.

La reflexión sobre la práctica nos exige realizar una tarea que cada día se ejercita menos en este mundo que vivimos: tomar distancia de nuestras experiencias y prácticas para pensarlas, única forma de ponernos en posición de autocrítica. Este posicionamiento epistemológico se encuadra en la dialéctica contexto concreto-contexto teórico. La idea es aprender a pensar nuestro contexto concreto. La vorágine diaria que nos tiene atrapados nos impide realizar esta tarea fundamental, la única que puede permitirnos *desnaturalizar* los fenómenos y hechos de nuestra realidad.

¿Qué es tomar posición epistemológica? Es la actitud necesaria para reflexionar sobre nuestras experiencias y prácticas para buscar la razón de ser de los hechos que nos suceden. Saber por qué pasa lo que pasa. Es salir del contexto concreto, práctico y sumergirnos en el contexto teórico, de la toma de distancia y de la reflexión. En el contexto concreto, en la vida de todos los días realizamos acciones que están prácticamente automatizadas. Las hacemos casi sin pensar, las hacemos por hábito. Y el hábito nos arrastra, de tal manera, que no nos damos cuenta del verdadero significado de lo que hacemos. Lo hacemos y punto. Hasta que en un momento paramos el proceso y nos decidimos a pensarlo, a reflexionar sobre él, para lo cual es necesario que tomemos distancia. A esta distancia la denominamos *epistemológica*, porque damos vuelta el proceso. **Pasamos del hacer sin pensar, al pensar el hacer**. Eso es lo que hacemos, *pensar nuestro hacer*. Y es ahí donde descubrimos cosas que nos estaban pasando inadvertidas. Ahí tomamos posición filosófica, porque surge la admiración, la sorpresa, el darnos

cuenta. Nos sorprendemos de muchas cosas que hemos *naturalizado*, por ejemplo encontramos *natural* enseñar y aprender:

☐ a puertas cerradas, en una institución que establece muy pocos vínculos con la comunidad a la que debe darle respuestas sociales y educativas;

☐ entre las cuatro paredes de un aula, donde ya sabemos que hay muchas cosas que no podremos enseñar los educadores y educadoras, y aprender los educandos;

☐ mediante contenidos totalmente inadecuados para despertar la criticidad de los alumnos y

☐ formas de enseñar que estimulan la repetición y el memorismo, más que el interés por aprender y una auténtica comprensión e incorporación de los datos e informaciones por parte de los educandos.

He aquí la importancia de tomar posición epistemológica. Sin ella, no tendremos ninguna posibilidad de abordar la fundamental tarea de resignificar y transformar nuestras prácticas. Sin reflexión sobre las prácticas no hay autocrítica; y sin autocrítica no existe ninguna posibilidad de resignificarlas y transformarlas.

Resignificar y transformar nuestras relaciones y prácticas educativas

¿En qué consiste la tarea de resignificar y transformar nuestras relaciones y prácticas?

Realizadas la toma de conciencia, la opción ético-política, la ruptura con la educación tradicional y comenzada la reflexión sobre nuestras propias prácticas, surge la exigencia de resignificarlas y transformarlas. Esta es una tarea que implica asumir un importante desafío. Se trata de una situación compleja, con obstáculos y contradicciones que deberemos asumir, y que nos exigirá una permanente búsqueda de coherencia entre lo que creemos

y decimos, y lo que realmente hacemos en las instituciones y las aulas. Para acometer esta tarea es preciso tener en claro que:

• El cambio debe comenzar por nosotros mismos. Si nosotros no cambiamos, nada cambiará.

• No existe la posibilidad de utilizar ningún tipo de receta pedagógico-didáctica.

• Deberemos realizar una fuerte reflexión sobre nuestras prácticas desde una toma de posición crítica y política.

• Esta reflexión requerirá de un apoyo teórico, ideológico y metodológico que nos guíe y oriente, de tal manera que nos permita lograr el éxito en nuestra tarea.

• Pero cualquier propuesta-guía que adoptemos deberá ser reinventada en cada uno de los diferentes contextos concretos y específicos en los que nos desempeñamos.

La tarea consiste en resignificar y transformar nuestras conductas y prácticas respecto de:

• La sociedad y el mundo en el que vivimos y participamos como ciudadanos socio-políticos.

• La comunidad educativa.

• La institución en las que nos desempeñamos los educadores y educadoras.

• Los objetivos de la educación.

• Los contenidos programáticos de la educación.

• Las relaciones de enseñanza-aprendizaje.

• La metodología de estudio y lectura.

• La evaluación y la acreditación.

Para su realización, los educadores y educadoras, deberemos:

1. Tomar distancia epistemológica, tanto de la sociedad y mundo en el que vivimos como de la comunidad educativa y la institución

en la que nos desempeñamos.

2. Analizar críticamente nuestras relaciones, experiencias y prácticas habituales.

3. Elaborar estrategias para la resignificación y transformación de dichas relaciones, experiencias y prácticas.

Esta tarea tiene dos momentos concatenados:

1. La resignificación y transformación de nuestras relaciones con la sociedad, la comunidad educativa y las instituciones educativas en las que nos desempeñamos.

2. La resignificación y transformación de nuestras prácticas pedagógicas en las aulas.

La resignificación y transformación de nuestras relaciones con la sociedad, la comunidad educativa y las instituciones educativas en las que nos desempeñamos

La sociedad y el mundo en el que vivimos y participamos como ciudadanos socio-políticos

Aquí es fundamental contar con nuestra alfabetización política (más decisiva e importante que la de la lecto-escritura y la digital), ya que será imposible que podamos promover la alfabetización política de nuestros alumnos si nosotros no estamos en camino de lograrlo. Por eso, lo primero en lo que debemos detenernos a pensar es en que, si nosotros no somos críticos, no somos capaces de construir y reconstruir críticamente la realidad en nuestro cotidiano, tampoco podremos ayudar a que lo realicen nuestros alumnos. Por eso, aprender a desentrañar la realidad oscurecida por el discurso del poder,

instrumentado tan eficientemente por el monopolio mediático[137], es una exigencia ineludible para la docencia progresista.

La idea es aprender a reconstruir crítica y cotidianamente la realidad. Para ello es bueno tener en cuenta lo siguiente:

• La idea de que para luchar contra los condicionamientos es necesario, en primer lugar, darse cuenta de ellos.

• Una vez obtenida la conciencia de nuestros condicionamientos y después de darnos cuenta de que estamos condicionados, pero no determinados (la determinación es fatalista, ya que no puede ser revertida, mientras que los condicionamientos, una vez conocidos pueden ser removidos), es preciso acometer la tarea ineludible de reconstruir críticamente la realidad en nuestro cotidiano.

• Para ello, los educadores y educadoras deberemos ejercitar permanentemente el pensamiento y la lectura crítica, optimizando nuestra competencia para conocer la realidad, desocultando el discurso oficial del poder[138].

• La profunda relación de la Información y la Comunicación con el Poder. Ninguna información propagada a través de los medios es neutra, sino que siempre es el resultado de una interpretación sostenida y fundada en determinados intereses. Nos cabe a los educadores y educadoras desentrañarse ese trasfondo. Lo que no debemos hacer nunca es aceptarla y/o asumirla como veraz sin un buen examen crítico.

---

[137] Es importante saber que el monopolio mediático no es exclusivamente privado, sino que también los gobiernos que administran los Estados nacionales en la región implementan instancias de manipulación mediática e, incluso, se convierten en monopolios mediáticos, a veces tan o más fuertes que los privados.

[138] Que es básicamente el "discurso del poder", y el poder no está sólo en el "mercado", sino también en los gobiernos políticos que periódicamente administran el Estado, entablando relaciones de intereses – muchas veces corruptas- con el sector privado.

• La capacidad del discurso del poder para manejar la información y la comunicación. Esto nos debe llevar a profundizar nuestro examen crítico, lo que nos exige conocer cómo procede estratégicamente el discurso del poder.

• Por último, en esta breve reseña de ideas para reflexionar, debemos aprender a sorprendernos, admirarnos frente a un conjunto de hechos, fenómenos y realidades que nos aparecen como *naturales* y no tienen nada de *naturales*. Comenzando por la pobreza, y siguiendo por la marginación, la indigencia, el desempleo, el trabajo informal, la manipulación mediática, la destrucción del medio ambiente, la educación *bancaria*, etc. Todos hechos naturalizados, que seguirán pareciéndonos naturales mientras no nos sorprendan y desaten nuestro análisis crítico.

De aquí surgen un conjunto de recomendaciones:

• No olvidarnos nunca de que los mensajes mediáticos están condicionados ideológicamente. Esta es una recomendación fuerte, ya que existe en nosotros la tendencia natural a confiar y a creer. Por eso, cada vez que estemos frente a un mensaje mediático deberemos poner a funcionar la sospecha.

• No quedar prisioneros de la agenda mediática, es decir, de los temas que instalan y desinstalan los medios de acuerdo a los intereses que los manejan y condicionan. Como educadores y educadoras progresistas tenemos que saber que existen una gran cantidad de temas no tratados por los medios y que, sin embargo, tienen una enorme relevancia humana y social. También deberemos enseñarles todo esto a nuestros alumnos.

• Estar atento a las descontextualizaciones y destotalizaciones de los hechos y fenómenos tratados por los medios. Como educadores y educadoras progresistas debemos saber que el verdadero conocimiento se alcanza en el momento de las relaciones, en las síntesis. Por eso, cuando descontextualizamos y destotalizamos estamos matando esa posibilidad. Los medios han matado y siguen matando la posibilidad de las síntesis, de conocer realmente

los hechos y fenómenos de nuestra realidad. Para conocerlos deberemos, ineludiblemente, realizar un esfuerzo de comprensión crítica.

• No perder el hábito de la lectura, ya que la invasión de los medios audiovisuales es enorme. El aporte de la lectura es irremplazable, ya que los libros los elegimos nosotros (aunque aquí también existe el marketing), mientras que los productos mediáticos se nos imponen sin que lo podamos decidir. Eso de que con el control remoto tenemos la posibilidad de elegir es muy relativo, demasiado mentiroso. Aun disponiendo de canales de cable, las posibilidades de elección se encuentran en una gama de opciones establecida por los dueños de los medios[139].

• Estar siempre atentos a la oportunidad y necesidad de realizar una lectura *desnaturalizadora*, de lo que habitual y cotidianamente nos han acostumbrado a ver como *natural*.

• Es importante el aporte de las nuevas tecnologías a la educación. No obstante, no deberemos considerarlas una panacea para la solución de todos los problemas; tampoco verlas como fines en sí mismos, ya que son sólo instrumentos. Los docentes seguimos siendo el pilar fundamental, absolutamente irremplazable, de la educación[140].

La comunidad educativa

La comunidad educativa también será un problema, ya que sus integrantes están, en general, demasiado sumergidos en la cultura escolar tradicional. Funcionarios del sistema, directivos de las instituciones, docentes, alumnos, no docentes, padres, etc.,

---

[139] No sólo privados, sino también gubernamentales.

[140] Ver: Apéndice 1: La incorporación de las TICs a la educación: La superación del "aplicacionismo" y la "invisibilización" de las nuevas tecnologías, página 577.

han dado y siguen dando prueba de una importante resistencia a los cambios. La actitud progresista frente al cambio no es la principal nota de la comunidad educativa, aunque debamos admitir que hay mucha gente contestataria al modelo y que tiene actitudes favorables a los procesos de transformación. No hay duda de que existen directivos, docentes, alumnos, no docentes y padres críticos y progresistas, pero es evidente que no son la mayoría.

Esto es una seria advertencia de que los cambios y las transformaciones profundas serán resistidas

La institución en las que nos desempeñamos los educadores y educadoras

Las escuelas, en general, son lugares pretendidamente apolíticos, pero sin duda encuadradas en valores fundados en opciones político-ideológicas, la mayoría de las veces, conservadoras. Es por eso que los educadores y educadoras necesitamos reconocer muy bien nuestro lugar en la institución en la que nos desempeñamos. Esto es fundamental, sobre todo, en la medida en que vamos ganando conciencia política. Los profesores y profesoras conservadores y con poca claridad política, que viven la educación en el limbo de una neutralidad imposible, no deberían preocuparse por esta cuestión. Pero aquellos educadores y educadores que han realizado la opción tendrán que resolver esta situación y, para ello, lo primero que deberán hacer es *asumir la contradicción* de pretender educar desde una clara concepción política progresistas en instituciones básicamente conservadoras.

No obstante, debemos reconocer que las instituciones son ambivalentes. Tanto pueden ser beneficiosas para los alumnos, cuanto perjudiciales. La institución puede tener virtudes pedagógicas e incluso terapéuticas en la medida en que el proceso educativo logra efectos pedagógicos y/o terapéuticos en profundidad, a veces, impensados para los propios educadores y educadoras. Pero también puede tener efectos antipedagógicos y antiterapéuticos

si infantiliza a la gente, si no les permite ser y desarrollarse, si anula y bloquea en los alumnos su posibilidad de ser críticos.

Por eso, el educador debe clarificar su relación con la educación y los educandos y, además, poner en claro su relación con la institución. Todas las instituciones tienen una particular concepción de la educación que, sin duda, tiene implicancias político-ideológicas. No es lo mismo una institución donde se sostiene y obliga a que los alumnos aprendan casi exactamente lo que les dice el maestro, a otra donde el objetivo pedagógico esencial es, por el contrario, desarrollar la personalidad y el espíritu crítico de los educandos.

En el primer caso estamos frente a una institución que enseña la obediencia, y en el otro frente a una institución donde es posible hacer una determinada experiencia de libertad.

Los educadores y educadoras debemos saber muy bien cuál es nuestro lugar y rol en la institución en las que nos desempeñamos. Tenemos que tener resuelta nuestra relación con la institución, principalmente *nuestro nivel de adhesión a sus valores*.

Es necesario que tengamos plena conciencia de nuestro sentimiento al respecto. Las preguntas, entonces, son:

¿Nos sentimos lo suficientemente bien y cómodos como para desarrollar una experiencia educativa liberadora en la institución en las que nos desempeñamos?

¿Nos sentimos lo suficientemente bien y cómodos como para desarrollar en nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje una adecuada relación con los alumnos, de tal forma que los estimule para que planteen *todas* sus preguntas abiertamente y sin problema?

Los docentes somos, inevitablemente, portavoces de la institución en la que nos desempeñamos. No podemos dejar de asumir esta tarea y responsabilidad. No obstante, también hemos asumido –en tanto críticos y progresistas- el objetivo de promover la máxima autonomía del ser de nuestros alumnos. Por lo tanto, debemos saber generar una apertura crítica que les permita a los alumnos no quedarse pegados a los valores de la institución. Evidentemente, es esta otra contradicción que debemos saber asumir y resolver los educadores y educadoras.

La resignificación y transformación de nuestras prácticas pedagógicas en las aulas

Esta tarea se centra específicamente en la resignificación y transformación de las prácticas pedagógicas en las aulas. Esta instancia, sin duda, requiere de mucha reflexión sobre las propias experiencias y de una investigación constante. Por eso, a los efectos de facilitar esta tarea, hemos elaborado una propuesta-guía que cada educador y cada educadora deberá reinventar en su propio y específico contextos de desempeño.

En este proceso de transformación los docentes deberemos reflexionar intensamente sobre cinco instancias decisivas de nuestras prácticas, con el objetivo de resignificarlas y transformarlas:

1. Los objetivos de la educación.
2. Los contenidos programáticos de la educación.
3. Las relaciones de enseñanza-aprendizaje.
4. La metodología de estudio y lectura.
5. La evaluación y la acreditación.

Esta resignificación y transformción no es *soplar y hacer botellas*, es un gran desafío. Lo es, principalmente, porque la transformación tiene por escenario el corazón mismo del sistema: las instituciones educativas del sistema. Por eso, la consideración de lo que es viable y de lo que no es viable, será una exigencia continua en cada paso y decisión que tomemos. Deberemos aprender a tensar la cuerda de lo posible-imposible. Si bien contaremos con una propuesta-guía, deberemos reinventarla en nuestro contexto concreto de desempeño.

Llegamos así al momento decisivo de poner manos a la obra en cada uno de nuestros contextos concretos de desempeño, ya que la resignificación y transformación de las prácticas la deberemos realizar en el mismo lugar donde desarrollamos todos los días nuestra tarea como educadores y educadoras.

La propuesta-guía

Llegó el momento de poner en práctica, en nuestros lugares concretos de desempeño, lo aprendido y asumido teóricamente en lo desarrollado hasta aquí. Para ello, hemos elaborado una propuesta orientadora general, ya que la idea es que los educadores y educadoras de todos los niveles, áreas y asignaturas puedan reinventar sus recursos y herramientas para que, en cada uno de sus contextos específicos, consigan resignificar y transformar en forma integral y con un auténtico sentido progresista sus prácticas pedagógicas.

Nuestra propuesta-guía está organizada en los siguientes cinco momentos:

1. ¿Por qué educamos?
2. La batalla de los contenidos
3. El diálogo no es magistral
4. Estudiar es descubrir y redescubrir
5. Evaluar no es acreditar

Vamos ahora al desarrollo de cada uno de estos momentos fundamentales de la práctica pedagógica de los docentes progresistas.

¿Por qué educamos?

Se trata de la discusión en torno del marco axiológico de la educación (*para qué* y *por qué* se educa). Esta es una discusión fundamental, ya que aquí se definen los objetivos de la educación. Pero en la educación del sistema esta discusión ha sido sepultada por la retórica ideológica legitimadora. Generalmente se propone el objetivo de formar ciudadanos socialmente activos, participativamente democráticos y críticos, lo que luego es desmentido por el tipo de contenidos y el carácter bancario de las prácticas que se desarrollan en las institu-

ciones y las aulas. En realidad el objetivo real, un poco menos retórico, es el de formar ciudadanía formal. Esto lo máximo a lo que aspira el sistema educativo oficial. Que los alumnos conozcan sus derechos y deberes como ciudadanos, conozcan la Constitución Nacional, sus artículos, sepan cómo son las normas y procedimientos de la democracia formal y paremos de contar. Después vendrán las historias acartonadas, los próceres de mármol sin sustancia humana, las mentiras sobre la Revolución de Mayo[141], sobre la conquista de América, y otras tantas.

Si aspiramos a convertirnos en agentes socio-políticos de cambio, en intelectuales transformativos, deberemos replantearnos los objetivos de la educación. Entonces, las preguntas: ¿para qué educamos?, ¿por qué educamos?, serán clave para nosotros, por lo que deberemos darles una respuesta.

En una educación dialógica el peso del marco axiológico es muy distinto al que posee en la educación tradicional. Tiene verdadera gravitación. Un valor decisivo. Porque se parte de comprender al hombre como un fin en sí mismo, lo cual inhibe desde el vamos cualquier tentación cosificadora. En este marco se priorizan los *valores trascendentes* (educación) por sobre la *lógica instrumentalista* (instrucción). Estos principios axiológicos podrían resumirse en un objetivo primordial de la educación:

PROMOVER LA AUTONOMÍA DEL SER DE LOS EDUCANDOS, PERO EN EL MARCO DE UNA EDUCACIÓN QUE BUSCA TRANSFORMAR UN MUNDO INJUSTO Y DESIGUAL EN OTRO MÁS HUMANO Y SOLIDARIO.

---

[141] La Revolución de Mayo no fue realmente liberadora, sino que se concretó como un pacto neocolonial, a partir del cual seguimos siendo dependientes. Salimos del yugo español para someternos al de Inglaterra y Francia. Es cierto que comenzamos a pensar en independizarnos, pero en un entramado de poder muy complejo de intereses contrapuestos, bajezas, traiciones y manipulaciones de la población, que nunca se cuentan en las historias escolares. Busquen un escolar al que la maestra o el maestro le haya contado la verdadera historia, a ver si lo encuentran.

Si somos realmente fieles a este objetivo, deberemos asumir el fuerte desafío de la coherencia que se expresa en la pregunta:

¿Cómo aplicar y mantener la necesaria coherencia que se requiere para que lo que practicamos no contradiga lo que pensamos y decimos?

Es importante fijarnos cómo la ocultación que realiza el sistema, en este punto clave de la educación, genera una seria confusión con los objetivos que deben guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones y las aulas.

No hay educación sin valores, por eso es tan importante reflexionar sobre los valores que sustancian nuestros objetivos educativos, ¿por qué y para qué educamos? De la respuesta que demos a estas preguntas dependerá nuestro desempeño y todo lo que hagamos como educadores y educadoras.

Planteamiento y formulación de los objetivos educativos

Como vimos, el planteamiento y formulación de los objetivos educativos es un momento que está difuso en la educación del sistema. Lo está por el doble discurso de su marco axiológico. Por un lado, la retórica ideológica sobre la democracia y formación de sujetos críticos de los proyectos, programas, planes de estudio y currículas. Por el otro, los verdaderos fundamentos del sistema educativo: un modelo históricamente reproductor-disciplinador basado en un enfoque gnoseológico enciclopedista y bancario. Y aquí aparece el problema. Los objetivos de enseñanza-aprendizaje son los que le convienen al enfoque gnoseológico enciclopedista-bancario. Por lo tanto se desprenden de los temas y contenidos a desarrollar y, como veremos enseguida, los contenidos programáticos de la educación del sistema no son el resultado de algún tipo de investigación temática que involucre los intereses de los destinatarios de la educación, sino de una selección hecha

principalmente por expertos, en el marco de un lobby de intereses que deciden qué es lo que deben aprender los alumnos[142].

Los objetivos se definen a partir de los temas y los contenidos programáticos de la educación seleccionados y elaborados por los expertos, cuando debería ser a la inversa, definir los temas y contenidos a partir de los objetivos de aprendizaje.

Desde una perspectiva crítica los objetivos se deben definir a partir de:

- El marco axiológico, atendiendo a promover la autonomía del ser de los educandos en un marco de valores humanista, sustantivamente democrático y progresista.
- Los problemas y desafíos más importantes para los educandos en el marco de la realidad en la que viven.

Pero en el sistema educativo formal, el esquema es otro, tal como puede verse en el gráfico siguiente:

[142] Lo que da por resultado el conocimiento oficial, es decir, lo que los sectores dominantes, el establishment, considera que deben estudiar y aprender los alumnos que, evidentemente, no es coincidente con los que realmente necesitan saber en una realidad como la que tenemos.

ESQUEMA GENERAL DEL MODELO EDUCATIVO FORMAL TRADICIONAL

OBJETIVOS

Alineados con los valores de los sectores dominantes.

Encubiertos en contenidos esterilizados y desactivados intencionalmente para evitar despertar el espíritu crítico de los educandos.

CONTENIDOS

Enciclopédicos y bancarios porque:
No surgen de un marco axiológico realmente humanista, crítico y sustantivamente democrático.

No se vinculan a los problemas, necesidades y desafíos sociales, económicos y políticos más importantes para los educandos.

IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y EVALUACIÓN

En las clases, los contenidos se "trasmiten" en forma bancaria a los educandos.

Y las evaluaciones tienen como objetivos fundamentales:

1) Comprobar la incorporación enciclopedista-bancaria de los contenidos, sobre la base de su retención memorística y una devolución meramente literalista.

2) Acreditar una nota de calificación, con un sentido básicamente burocrático.

Pero el esquema -tomado como un ideario- desde la concepción de una educación dialógica y problematizadora sería otro muy diferente:

ESQUEMA GENERAL DE UN MODELO EDUCATIVO DIALÓGICO Y SUSTANTIVAMENTE DEMOCRÁTICO

OBJETIVOS

Son la expresión de un marco de valores humanista, crítico y sustantivamente democrático.

Promueven, fundamentalmente, la autonomía del ser de los educandos.

Apuntan a preparar a los educandos para enfrentar los problemas y desafíos del mundo en el que viven, pero priorizando, en un marco esencialmente educativo más que instruccional, la promoción de su formación como sujetos críticos, comprometidos social y políticamente y capaces de intervenir en la transformación social.

CONTENIDOS

Vinculados a los intereses, expectativas y objetivos de vida, laborales y profesionales de los educandos.

Seleccionados y elaborados especialmente para problematizar, desafiar y promover el espíritu crítico de los educandos.

IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y EVALUACIÓN

Los objetivos y los contenidos programáticos problematizadores orientan y dirigen toda la instancia educativa:

1) Las relaciones de enseñanza-aprendizaje.

2) La metodología de estudio.

3) La evaluación, que se diferencia netamente de la acreditación.

Es bastante evidente que existe una contradicción básica entre lo que se enuncia en los proyectos, programas, planes de estudio y currículas del sistema, y lo que luego se realiza en sus instituciones y aulas. Se dice, por ejemplo, que uno de los principales objetivos de la educación es formar ciudadanía: individuos críticos y participativos. Pero lo que después vemos en las instituciones y las aulas es que los contenidos y las metodologías para lograrlo son totalmente inconducentes para conseguir ese resultado.

Finalmente, ya hemos hablado bastante respecto del carácter reproductivo de la educación, del papel político de la educación como instrumento de los poderes constituidos. A partir de aquí es natural y comprensible la contradicción señalada en la página anterior, **ya que la formación de ciudadanos críticos, activos y participativos, casinunca es congruente con los poderes constituidos, independientemente de cuáles sean estos o de qué tipo de regímenes políticos se trate.**

Si tenemos claro que el éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje depende en gran medida de la claridad de los objetivos y la eficacia de los métodos para lograrlos, entonces no nos será difícil comprobar que la educación del sistema formal requiere de una profunda transformación.

Pero sabemos que esta transformación no es *moco de pavo*. Por el lado del sistema sabemos -porque somos conscientes del carácter político de la educación- que las políticas de reforma (las que ya han demostrado fehacientemente que no cambian nada sustancial), por más pomposa e innovadoramente que se enuncien no cambiarán el signo, hoy más anacrónico que reproductor, del modelo educativo. Por el lado de las fuerzas progresistas también estamos mal, porque para plantear una reforma integral progresista del sistema educativo es necesario contar con un marco político del mismo signo. Y actualmente no lo tenemos y estamos lejos, por ahora, de tenerlo. He aquí por qué es necesario comenzar a trabajar en distintos campos con el objetivo de **crear las condiciones socio-políticas para un cambio**, no sólo en el ámbito educativo, sino en los espacios de las sociedades y el mundo. Precisamente, el supuesto fundamental de este libro. Pero volvamos al problema de los objetivos.

Frente a este serio problema propio de la educación del sistema, ¿qué es lo que podemos hacer los educadores y educadoras? Si los objetivos a los que deberíamos responder están difusos, si son ambiguos, si están escamoteados detrás de los contenidos enciclopedistas y bancarios, nos toca a nosotros imaginarlos, elaborarlos y guiarnos por ellos. No tenemos otra posibilidad. Y las preguntas que debemos hacernos no son complejas:

• ¿Qué es lo esencial, aquello que no deberían dejar de aprender nuestros alumnos?

• ¿Qué es lo que deben aprender nuestros alumnos en la asignatura que estamos dictando?[143]

Las respuestas a estas preguntas nos proporcionarán una buena guía para elaborar los principales objetivos de aprendizaje de nuestra materia. Pero antes de continuar es preciso decir algunas cosas que son importantes:

☐ Lo que alimenta nuestra voluntad de cambio, y esto lo digo por experiencia, en tanto educadores y educadoras, es la necesidad de educar en un marco de sentido humano, fundamentalmente apuntando a que los alumnos encuentren un significado en lo que aprenden, más allá de la necesidad de obtener una buena nota en la acreditación de la asignatura que cursan.

☐ El otro aspecto a tener en cuenta se vincula con la toma de conciencia de que estamos trabajando, como educado-res y educadoras, en un marco contradictorio, ya que pretendemos buscar, encontrar y otorgar sentido en un ámbito en el que los objetivos son otros.

Pero como sabiamente decía Freire, lo primero que debemos hacer es *asumir la contradicción.*

Es a partir de los objetivos que:

☐ Se seleccionan los temas y contenidos de la educación.

☐ Se eligen las técnicas y metodologías para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Contrariamente, en la educación del sistema, como hemos visto, se seleccionan primero los temas y contenidos y, en función de estos, luego se plantean los objetivos del proceso educativo.

---

[143] Aquí nos jugamos decisiones en el marco de una contradicción (pretender promover la criticidad de nuestros alumnos con contenidos inadecuados para ello) y sin dejar de lado el "inédito viable". Deberemos revisar críticamente nuestra asignatura y ponerla en situación de promover realmente el pensamiento autónomo de nuestros alumnos.

Con contenidos universalistas, objetivistas y desproblematizados como los que se administran en las escuelas, ¿qué objetivos importantes pueden surgir?, evidentemente que muy pocos, por no decir ninguno.

El replanteo crítico de los objetivos

La educación del sistema, así como todo proyecto o programa educativo, tiene objetivos que están basados en sus valores. Pero lo importante aquí es distinguir los objetivos retóricos de los reales. En los proyectos, programas y currículas, los objetivos de la educación del sistema se centran en la formación de ciudadanía crítica y participativa, y en la preparación de los alumnos para integrarse a la sociedad y al mundo laboral. En verdad, esta es la enunciación retórica de los objetivos, porque el trasfondo real es otro. La escuela tiene como objetivo, aunque actualmente tenga muchas más dificultades que antaño para lograrlo, promover individuos adaptables en lo ciudadano, social y laboral al sistema constituido. En el mejor de los casos se trata de promover una ciudadanía meramente formal, socializar dentro de las normas establecidas y disciplinar para el ingreso en el mundo laboral[144].

Es una realidad que lo que se enseña en la escuela es cada vez menos útil para la solución de los problemas de los sectores

[144] Decimos en el mejor de los casos, porque la formación que proporciona la escuela para ingresar al mundo del trabajo es cada vez más deficitaria, debido a su lentitud para ponerse al día frente a los acelerados cambios de nuestra sociedad actual en el campo de las nuevas tecnologías y las innovaciones y nuevos conocimientos en los contextos laborales. Asimismo, lo que es todavía un mayor obstáculo para la escuela, pretender que en sus aulas los alumnos aprendan habilidades y competencias, algo así como pedirle peras al olmo. Las habilidades y competencias laborales no se pueden aprender en las aulas, sino en la acción y en los contextos concretos de desempeño.

populares y más vulnerables de la sociedad. Los líderes de los movimientos sociales lo manifiestan frecuentemente respecto de este tema cuando son consultados. Su respuesta es muy contundente: lo que enseña la escuela no nos sirve para enfrentar los problemas que nos desafían. En nuestro país es el caso de los bachilleratos populares, en los que se busca proponer nuevos contenidos y formas de enseñarlos, más acordes con las necesidades de los sectores más vulnerables de la sociedad. En el Brasil, los líderes del MST (Movimiento de los Sin Tierra de Brasil), manifiestan que la escuela tradicional no les puede enseñar los temas fundamentales de su lucha, ni está en condiciones de prepararlos para ella -nos referimos a la pelea por la tierra y la Reforma Agraria. Por esa razón, este movimiento y otros en América Latina (como el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional –MZLN-) crean sus propias escuelas.

Los docentes debemos comprender los objetivos del sistema educativo y de sus escuelas atendiendo a las siguientes consideraciones:

• No confundir la explicitación retórica de los objetivos presentes en los proyectos, programas, planes y currículas oficiales, con los reales que, en términos generales, se orientan a la promoción -cada vez con más problemas para tener éxito- de la adaptación de los alumnos al modelo socio-económico-político establecido.

• Ser conscientes de que ni las instituciones, ni sus directivos, ni sus docentes tienen perfectamente claros los objetivos de la educación que promueven, ya que se encuentran con muchas dificultades para responder a las preguntas ¿por qué educamos?, ¿para qué educamos?

• La incongruencia notable entre los objetivos reales de la escuela -por cierto muy desdibujados- con los contenidos programáticos, los métodos, técnicas y didácticas puestos en juego para lograrlos.

En síntesis, los docentes progresistas encontramos que:

- Existe una incongruencia notable entre los objetivos declarados retóricamente en los proyectos, programas y planes de estudio, y los que realmente se ponen en juego a través del tratamiento de los contenidos programáticos, métodos, técnicas y didácticas tradicionales.

- Los objetivos de la escuela están cada vez menos claros. En la medida en que se agudiza la crisis de la educación, se desdibujan cada vez más. Esto hace que las instancias educativas escolares tradicionales sufran de una severa pérdida de significación. ¿Cuántas veces sienten ustedes, en su desempeño habitual como educadores o educadoras, esta sensación de pérdida de sentido de su tarea docente? ¿Cuántas veces les surgen las inquietantes preguntas: qué enseño, para qué enseño, qué estoy haciendo aquí? Precisamente, esta pérdida de sentido de la labor docente es un claro indicador de la ausencia de rumbos, de la falta de dirección.

Por eso, lo que nos debe importar a los educadores y educadoras críticos es dotar a nuestras tareas de objetivos claros, con lo cual comenzaremos a recuperar el significado del trabajo docente. Pero lo más importante de todo es buscar, de diferentes formas, la instalación, como marco de significación de nuestra labor docente, de los objetivos que nos animan como educadores y educadoras sociales: promover la formación de personas capaces de intervenir críticamente en la transformación de la sociedad y el mundo. Dicho de una manera sencilla:

"Lo que nos debe interesar es ayudar a formar sujetos críticos, participativos y comprometidos política y democráticamente con un cambio social progresista."

Y si asumimos en forma crítica y con claridad política este objetivo, no nos será difícil advertir la incongruencia respecto del mismo, de los contenidos programáticos, métodos, técnicas y didácticas de la cultura escolar tradicional.

En una palabra, la asunción de este objetivo es para nosotros una poderosa guía para la resignificación y transformación de nuestras prácticas pedagógicas. Por eso, en lo que sigue no de-

beremos perderlo de vista como elemento orientador. Pero antes de pasar al capítulo siguientes debemos aclarar una cuestión.

Es cierto que este planteo puede tener objeciones. Por ejemplo, aquella que señala que la educación no puede pensarse solamente a partir de objetivos encuadrados exclusivamente en una socialización transformativa, como la que proponemos. Es decir, preparar exclusivamente a los alumnos para intervenir transformativamente en el mundo. Y, entonces, ¿qué pasa con las necesidades de adaptación al mundo, con la socialización adaptativa? No hay duda de que la escuela también debe *instruir*, preparar a los alumnos para adaptarse al mundo dado, por ejemplo, para insertarse en el mundo del trabajo. No obstante, vale recordar aquí las diferencias entre *instrucción* y *educación*. Hablamos de *instrucción* y *educación*, pero no para contraponer estos conceptos, sino para entender sus diferencias y su orden de importancia. La *instrucción* es fundamental para adaptarnos al mundo, es decir, para *aprender a hacer*, pero la *educación* es todavía más importante, porque apunta a aprender a ser. Si la educación fuera sólo instruir, su misión se agotaría en posibilitar que las personas se adaptaran a un mundo ya dado. Entonces, la posibilidad de intervenir en su transformación quedaría anulada. Pero educar es más que instruir, es formar personas capaces de intervenir en la transformación del mundo. Por lo tanto, la instrucción se debe encuadrar significativamente en la educación. En síntesis, la instrucción es un objetivo válido de la educación escolar, pero deberá encuadrase significativamente en el objetivo primordial, eminentemente educativo, de formar alumnos críticos y transformativos; el objetivo fundamental de la educación.

Desde nuestra conciencia y presencia de educadores y educadoras sociales y críticos, las preguntas: ¿para qué educamos? y ¿por qué educamos? ya están respondidas:

- Para intervenir en la transformación de la sociedad y del mundo con un sentido humanista, democrático y progresista.

- Para ayudar a nuestros alumnos a capacitarse en la misma tarea.

A partir de aquí ya sabemos varias cosas y nos quedan claras varias cuestiones. Primero, que estamos metidos en una contradicción, ya que nos moveremos a partir de objetivos que no están en nuestros programas ni en nuestras currículas. Objetivos plenos de significado, pero que deberemos conciliar con los demás aspectos de la instancia educativa. ¿Qué hacer con la contradicción, entonces? Lo que hay que hacer con todas las contradicciones: *asumirla*.

En segundo lugar, tenemos que hacernos la siguiente pregunta: ¿cómo llevar adelante nuestros objetivos con los contenidos de nuestro programa, ya que no son los adecuados, por su universalismo, su generalidad, su falta de vinculación con los problemas de la realidad actual y la de nuestros alumnos?

En síntesis…

Tenemos claros los objetivos. Sabemos lo que queremos. Pero saber lo que queremos es evidente que no alcanza para lograrlo. Pasemos, entonces, al problema de los contenidos programáticos de la educación, porque es evidente que por más claros que tengamos nuestros objetivos será difícil que podamos alcanzarlos con los contenidos de los programas oficiales del sistema y que las normas institucionales nos obligan a dictar. Por lo visto, también estamos obligados a batallar en este tema.

La batalla de los contenidos

La verticalidad de los contenidos programáticos de la educación

La batalla será contra el carácter no democrático de la selección de los contenidos programáticos de la educación, contra su *verticalidad*, que tiene varios matices. Uno de ellos es el *disciplinarismo*[145]. Si bien ya hemos hablado del tema, en verdad,

[145] Ver: "Los ismos de la educación", página 207.

aún no lo hemos agotado, nos quedan todavía cosas por decir. Ya hemos visto la importancia que tiene este aspecto en una de las principales cuestiones no resueltas de la crisis educativa: *el qué se enseña y aprende* en las instituciones escolares.

Sabemos que los temas y problemáticas de la vida, la sociedad, la historia, la política, la ciencia, el arte, la cultura, etc., cuando pasan por el filtro del sistema educativo oficial y se convierten en disciplinas de un curriculum escolar, sufren un proceso de esterilización ideológica severo a los efectos de que los contenidos no presenten elementos que *despierten* o *puedan despertar* el espíritu crítico de los alumnos. Por eso, el problema se centra en evaluar y superar la influencia del filtro del sistema educativo oficial respecto de los temas, cuestiones y problemáticas que son convertidas en contenidos programáticos de la educación. Se trata de contenidos que no sólo son totalmente inconvenientes para despertar y promover la criticidad de los alumnos, sino que también operan como anestésico ideológico, ya que poseen las características de un discurso legitimador y manipulador.

Sabemos que la selección, elaboración, revisión y problematización de los contenidos programáticos de la educación, se dificulta notablemente debido a que son el resultado de un proceso verticalista, esto es, no democrático. Sabemos, también, que la selección y elaboración de los contenidos programáticos de la educación es, en el sistema educativo, el resultado de una tarea encomendada casi exclusivamente a expertos -la mayoría de las veces sin experiencia docente- y realizada en el marco de un lobby de intereses (políticos, económicos, religioso políticos, corporativos, etc.). Ni los docentes más conservadores del sistema ignoran este hecho que, por supuesto, ven como algo muy natural, aunque no tiene nada de natural, sino que es un claro indicador de una situación totalmente antidemocrática. Uno de los aspectos más antidemocráticos de la escuela.

Recordemos a Paulo Freire en *Pedagogía del Oprimido*, al sostener que el diálogo comienza con la discusión respecto de los

contenidos programáticos de la educación. Vale que nos detengamos un poco en la reflexión de esta cuestión. ¿Qué diálogo se puede sostener como tal, cuando los contenidos programáticos de la educación son impuestos verticalmente? Esto quiere decir que una educación verdaderamente dialógica requiere que dicho diálogo comience por la discusión de los temas que luego se convertirán en sus contenidos programáticos. Sin embargo, no podemos dejar de ver que en el sistema educativo tradicional las cosas son bastante diferentes, sobre todo por la impronta histórico-cultural autoritaria de la escuela. Existen sobre este tema, como ya hemos visto, interesantes miradas desde la pedagogía crítica, respecto de la verticalidad de los contenidos programáticos y, sobre todo, de la relación de esta problemática con el poder político y económico en las sociedades.

¿Qué hacer frente a la verticalidad de los contenidos escolares?

El problema es serio porque la desverticalización de los contenidos tiene una raíz política y, por lo tanto, su solución es compleja y no de corto ni mediano plazo. No obstante, la dificultad puede ser atacada por lo menos desde dos perspectivas. La primera, por ejemplo, cuando se está en condiciones de realizar una reforma del curriculum desde posiciones progresistas[146]. Pero estas ocasiones no se dan todos los días. La otra posibilidad, siempre por supuesto desde posiciones progresistas, críticas y democráticas, es la de la lucha cotidiana en las instituciones y sus aulas. Preci-

[146] Es el caso de Paulo Freire cuando fue Secretario de Educación de la ciudad de San Pablo en la administración socialista de Luiza Erundina. Allí Freire abordó, con el poder que le daba el marco de una administración política socialista, la reforma curricular desde el inicio de su gestión. Ver: Freire, P (1997) Educación en la ciudad. México. Siglo XXI.

samente, la que estamos proponiendo aquí nosotros. Es evidente que ambas perspectivas están vinculadas, ya que se enmarcan en la lucha por la democratización de la educación, aunque, por supuesto pensada en situaciones y contextos diferentes.

En el contexto de las instituciones y sus aulas existirán condiciones iniciales que deberemos aceptar, como la del curriculum establecido. Deberemos trabajar a partir de una currícula que no sólo no hemos construido nosotros, sino que tampoco participamos en su elaboración. Sin embargo, este hecho no es irreversible para encarar algunas estrategias de mejora de sus principales aspectos condicionantes, especialmente de la irrelevancia de los contenidos y de su organización para promover el pensamiento crítico de los alumnos y del curriculum establecido. Nos referimos al enciclopedismo, universalismo, objetivismo y descontextualización respecto de las cuestiones relevantes de nuestras sociedades de los contenidos seleccionados y elaborados por los "expertos", así como su bajo nivel de problematización para despertar el interés y espíritu crítico de los alumnos.

La estrategia que proponemos, entonces, para dar esta batalla de los contenidos, tiene dos instancias:

- La investigación temática.
- La problematización de los contenidos.

La investigación temática

Ya vimos que la educación crítica comienza con la discusión de los contenidos del diálogo, discusión inexistente en el sistema educativo oficial, ya que sus contenidos están preestablecidos. Frente a esta realidad, por ahora inmodificable, lo que nos queda es imaginar otras posibilidades, que a continuación veremos.

La investigación temática la planteó Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido* ("Capítulo III"). Si la educación es dialógica, lo que se impone en primer término, naturalmente, es que educadores

y educandos discutan entre sí los *contenidos de dicho diálogo*. Para ello es necesario realizar una *investigación temática*, esto es, una indagación respecto de los temas que les interesan a los educandos (sujetos populares). Nos referimos a aquellos temas, problemáticas y cuestiones que realmente les importan. Se trata de percibir dichos temas y contenidos como necesidades subjetivas de los sujetos populares. Por supuesto que detectar las necesidades subjetivas de los educandos no será suficiente para definir los contenidos del diálogo, ya que también existirán necesidades objetivas, no percibidas por los sujetos populares. Estas últimas dan lugar, para Paulo Freire, o lo que él llamó *contenidos bisagra*, que son los colocados por los educadores[147].

Asimismo, Freire deplora la situación que se da en las aulas del sistema formal, al que siempre criticó con dureza. Frente a temas y contenidos generalmente desvinculados de los intereses, expectativas y necesidades de los educandos, lo que ocurre es el extrañamiento. Los alumnos sienten esos contenidos como extraños a sus intereses y deseos de aprender, lo que los desmotiva severamente; pero como señalamos, la motivación y el interés por aprender son elementos esenciales para un proceso de enseñanza-aprendizaje realmente eficaz y enriquecedor. He aquí otro de los fundamentos de la investigación temática. De esta manera, los temas y contenidos ya no serán extraños a los educandos, porque serán el resultado de una investigación basada en el descubrimiento de aquellas cuestiones y problemáticas que realmente les interesan.

Ahora es necesario analizar cuáles son las posibilidades de la investigación temática en los contextos formales, en las instituciones y las aulas.

---

[147] A los que deseen ahondar y profundizar en esta cuestión les recomendamos la lectura del Capítulo III de Pedagogía del Oprimido.

En principio, la investigación temática es indispensable en toda instancia educativa, ya que nos permite conocer los saberes previos e intereses de nuestros alumnos, y esto es esencial para enseñar y aprender[148]. ¿Cómo podríamos desarrollar buenos y eficaces procesos de enseñanza-aprendizaje si no conocemos los intereses temáticos de nuestros alumnos? Sin embargo, son innumerables los educadores y educadoras que los desconocen y, sin inmutarse, organizan sus instancias educativas y dictan sus clases en las aulas del sistema como si nada fuera.

Frente a esta realidad, nuestra propuesta es plantear dos tipos de investigación temática:

- Una investigación temática general.
- Una investigación temática específica.

La primera estará orientada a conocer los temas, cuestiones, problemáticas e intereses generales de nuestros alumnos. Para ello sólo necesitamos elaborar algunas preguntas sencillas, como por ejemplo, las siguientes:

- Si tuvieras que señalar aquel tema en el que más pensás, el que más te desvela ¿cuál es?
- ¿Cuál es tu mayor deseo?
- Si tuvieras que elegir temas de libros, ¿cuáles serían?
- ¿Cuál fue tu último libro leído?
- ¿Cuál es la película que más te gustó?
- ¿Qué tipo de películas te gustan?
- ¿Te gusta el teatro? Si podés, fundamentá tu respuesta.
- ¿Qué es lo que más te preocupa de este mundo en el que vivimos todos?

---

[148] Hay un proverbio jesuíta que dice: "Para enseñar latín a Juan, hay que saber latín, pero también hay que saber Juan".

• ¿Qué opinás de los temas que se enseñan y aprenden en la escuela? ¿Te interesan o no te importan para nada? ¿Cuál es el que más te interesa de todos? Si de vos dependiera, ¿qué temas y contenidos incluirías?

• ¿Venir a la escuela es para vos un placer o un deber?

• ¿Qué es lo mejor de la escuela para vos?

• Para vos, ¿hay que cambiar en algo o totalmente el mundo en que vivimos, o así como es está bien?

• ¿Cuáles son los temas de los que hablás con tus amigos y amigas?

• ¿Ves mucho o poca televisión? ¿Cuáles son tus programas favoritos?

• ¿Qué opinás de la televisión? ¿Es buena, es mala? ¿Cómo es?

• ¿Qué opinás de la política y de los políticos?

Y pueden seguir más preguntas…

Estas preguntas se pueden formular abiertamente en la clase, pero también, si el nivel de apertura y desinhibición del grupo no es alto, se pueden hacer mediante una encuesta anónima y después discutir con los alumnos sus resultados sin que ninguno se sienta directamente señalado.

La investigación temática específica estará vinculada al área de asignaturas o a la asignatura dictada. Aquí las preguntas también son sencillas:

• Con toda honestidad, decinos del 1 al 10, ¿cuál es el puntaje que le otorgás a la asignatura en lo que hace a tu interés por ella?

• ¿Qué es lo que más te motiva y lo que más te desmotiva de la asignatura?

• ¿Qué sentís que te aporta la asignatura?

• ¿Qué es lo que le cambiarías, si es que considerás que hay algo que cambiarle?

• ¿Te parece que el tema de la materia es interesante, pero

que está mal organizada en su tratamiento?

• ¿Te parece que el tema de la materia es interesante, pero que está mal dictada y explicada?

• ¿Te parece que si no estuviera en el curriculum no habría ningún problema?

• ¿Se te ocurre que podría ser reemplazada por otra? ¿Por cual?

Y pueden seguir más preguntas…

En ambos casos, la investigación temática general y la específica, habremos indagado en los intereses subjetivos de nuestros alumnos, lo que es fundamental en relación a la *motivación* y *deseos de aprender*. Recordemos que quien aprende es el alumno y si no está motivado será difícil involucrarlo en la instancia de enseñanza-aprendizaje. **La tarea de motivar a los alumnos es una acción pedagógica esencial que los educadores y educadoras debemos saber realizar**. Pero tengamos en cuenta que no alcanza con conocer los aspectos subjetivos de los intereses de nuestros alumnos, ya que no vemos lógico que la enseñanza se vea reducida solamente a lo que les interesa aprender a nuestros alumnos, sino que debemos considerar también un conjunto de aspectos objetivos que son fundamentales. Por ejemplo, promover la concientización crítica. ¿Qué pasa si los alumnos no encuentran motivación en convertirse en ciudadanos críticos y transformativos? ¿Renunciaremos a ello porque no están interesados? Si así lo hiciéramos traicionaríamos nuestra vocación de intelectuales transformativos. Pero, entonces, ¿los obligaríamos mediante imposiciones pedagógicas autoritarias? Tampoco es ese el camino. En una pedagogía sustantivamente democrática hay que lograr interesarlos en convertirse en sujetos críticos, mostrándoles la importancia de hacerlo, el valor personal y social de conseguirlo, y cómo se convertirán en mejores personas y ciudadanos si aspiran y luchan por lograrlo.

El conocimiento de los intereses subjetivos ayuda, pero, como vemos, no es decisivo. ¿En qué nos ayudan a los educadores y

educadoras estas investigaciones temáticas? Nos brindan:

• Datos respecto del nivel de conocimientos previos, expectativas, problemáticas e intereses de nuestros alumnos, lo cual nos permitirá dimensionar el nivel de dificultad y complejidad de las tareas que tenemos por delante.
• Conocimientos para elaborar la propuesta pedagógica orientada al abordaje de nuestra tarea de interesar a los alumnos en los temas que sabemos importantes y valiosos y que ellos no perciben.
• Elementos valiosos para la selección y/o elaboración de los temas que nos ayudarán a mejorar, enriquecer y problematizar los contenidos del curriculum.

Con los datos obtenidos de los cuestionarios y su concienzudo análisis, estaremos en condiciones de planear la segunda instancia, que es decisiva para la mejora de los contenidos programáticos y el cumplimiento de nuestros objetivos críticos: *la problematización de los contenidos.*

Conclusiones finales y recomendaciones sobre la investigación temática

Ya hemos señalado que una verdadera propuesta dialógica de la educación debe comenzar por la discusión entre educadores y educandos respecto de sus contenidos programáticos. Pero sabemos que esta selección, en el sistema educativo formal, no es el resultado de una investigación temática, sino de una decisión básicamente de expertos en el marco de un lobby de intereses de diversa índole[149].

[149] Existen miradas desde la pedagogía crítica (Giroux, Apple, Mac Laren y otros) respecto de la verticalidad de los contenidos programáticos y, sobre todo, de la relación de esta problemática con el poder político y económico en las sociedades. Pero no vamos a detenernos aquí, aunque, como el lector puede comprobarlo, señalemos y demos referencias para profundizar en el tema.

Además, también sabemos que la reformulación del curriculum es un tema de hondo contenido político y que, para lograr cambios sustantivos, deberán surgir proyectos socio-políticos de contenido realmente progresista en nuestras sociedades, lo que por el momento no es esperable en el corto plazo. ¿Qué hacer entonces? ¿Renunciar a desarrollar una educación dialógica? La respuesta no es fácil, pero debemos darnos una.

Sin renunciar a la práctica de una educación dialógica, problematizadora y crítica podemos, en el marco del inédito viable, intentar, como lo hemos hecho, una investigación temática que nos abra el camino para comenzar a paliar la ausencia de contenidos realmente democráticos en las instituciones y las aulas. Esta investigación nos permitirá conocer las problemáticas que les interesan a nuestros alumnos, sus gustos y necesidades de aprendizaje, en suma, las que ellos sienten.

Nuestro posicionamiento, que no desdeña las críticas y aportes de los pedagogos progresistas, ya que éstas pueden aportarnos elementos interesantes, se centró, como vimos, en el análisis de las posibilidades de los educadores y educadoras para incorporar, de alguna manera, la agenda de la investigación temática, así como promover acciones tendientes a una selección y elaboración de los contenidos programáticos menos autoritaria y más democrática.

Nuestra principal recomendación es, entonces, no dejar de realizar estas investigaciones temáticas, porque nos darán valiosos datos para encarar la segunda de las tareas: la selección y/o elaboración de materiales textuales didácticos críticos, complementarios a los oficiales, que nos permitan promover la problematización y desarrollo del pensamiento autónomo de nuestros alumnos.

La problematización de los contenidos

Sabemos que una de las características más notorias de los contenidos escolares es su esterilidad (dicho esto en el más pleno sentido) porque se trata de contenidos muy poco fecundos. No desafían a los educandos, no los invitan a la reflexión crítica ni al redescubrimiento, nos los problematizan. En fin, se trata, en general, de contenidos universalistas, genéricos y objetivistas. Historias neutralizadas en sus contenidos dilemáticos y vinculaciones con las estructuras de poder, geografías meramente descriptivas y anodinas, literaturas desvinculadas de las problemáticas sociales, temáticas científicas (física, química, biología, ecología, etc.) desvinculadas de las tramas de poder económico-financiero[150].

En verdad, con estos contenidos es prácticamente imposible promover el pensamiento crítico de los alumnos. Por lo tanto, es necesario realizar una fuerte tarea de problematización que, por supuesto, estará a nuestro cargo.

En las instituciones y aulas debemos tomar el *toro por las astas* y asumir nuestro papel de intelectuales, seleccionando y elaborando contenidos complementarios, así como criticando, en lo que corresponda, los establecidos para ser dictados en los programas oficiales.

Realizaremos, entonces, la problematización de los contenidos en la siguiente secuencia:

1) Realización de una lectura crítica de los contenidos del programa oficial a dictar.

---

[150] Es curioso escuchar decir a algunos docentes que dictan sus clases utilizando a rajatabla los contenidos curriculares oficiales, como lo he comprobado en mis investigaciones de campo, que lo que a ellos les interesa primordialmente es "abrirle la cabeza" a sus alumnos. Muy sorprendente afirmación cuando ellos todavía no ha conseguido que se les abra la suya, ni tampoco parecen tener interés de que ello suceda.

2) Ampliación y enriquecimiento crítico de los contenidos del programa oficial en dos instancias: a) selección de temas y contenidos complementarios críticos[151] y b) elaboración propia de contenidos complementarios críticos.

1) Realización de una lectura crítica de los contenidos del programa oficial a dictar

Es conveniente comenzar por una lectura crítica, con nuestros alumnos, de los contenidos del programa oficial -cuestión que, como veremos, no está exenta de problemas-, mostrando las características básicas de estos contenidos textualizados y manualizados[152]. Es así como pondremos a descubierto:

• La estructura de los libros de texto y manuales, orientados a promover una lectura de estudio literalista y memorista.

---

[151] Es sorprendente que los docentes del sistema, en su gran mayoría, todavía no hayan advertido la extraordinaria potencialidad de Internet en lo que hace la provisión de contenidos. Hoy en la Web es posible encontrar contenidos de la más variada índole, sobre lo que se nos ocurra. Es cierto que en la Web hay de todo, cosas muy buenas, regulares, malas y muy malas, pero es evidente que disponemos de contenidos en una abundancia inimaginable. Si poseemos buenos criterios y filtros críticos y un poco de tiempo, podríamos perfectamente prescindir de los tradicionales manuales y libros de texto que, como sabemos, son totalmente inconvenientes para promover el espíritu crítico de los alumnos. No obstante, aunque las netbooks ya están en las escuelas, los docentes, en su gran mayoría no las utilizan con este objetivo y siguen apegados a los manuales y libros de texto. Creo que hay varias razones que lo explican: comodidad, inercia cultural, autocensura, miedo al cambio, presión burocrática, y otras, no obstante esto, es sorprendente que no las usen, aunque sea para complementar y remplazar parcialmente a los obsoletos, anodinos e infecundos manuales y libros de texto tradicionales.

[152] Aquí conviene que nos preguntemos ¿qué son los "libros de texto"? Se trata de aquellos libros que elaboran las editoriales siguiendo al pie de la letra los programas oficiales de las asignaturas. No hace falta imaginarnos, entonces, las características y nivel crítico de dichos contenidos.

• La descontextualización histórica (espacio-temporal), ideológica (autores) y teórico-conceptual de sus contenidos.

• La desproblematización debida a la eliminación de las connotaciones dilemáticas de los temas y sus vinculaciones con las estructuras y tramas de poder y dominación en las sociedades y el mundo.

• El carácter de las interpretaciones de la historia, la sociedad, el arte, la cultura y la ciencia, desde una perspectiva ideológica conservadora, es decir, sostenedora y promotora del conocimiento oficial y el *statu quo*.

• Las estrategias básicas para neutralizar las posibilidades de los contenidos escolares de despertar el espíritu crítico en los alumnos, que son básicamente las siguientes:

1. La descontextualización social, económica, cultural y política de los relatos.

2. La desconexión entre el mundo material y el espiritual.

3. La desvinculación de todas las asignaturas del currículum respecto de la problemática del poder. Incluso las de aquellas naturalmente vinculadas a esta problemática, como la historia, la filosofía, la instrucción cívica y las ciencias sociales.

4. La eliminación de los temas conflictivos; la no mención de aquellos problemas o cuestiones que podrían generar preguntas o interrogantes críticos en los lectores.

5. La no explicitación, aclaración y discusión de los conceptos conflictivos y/o problemáticos que se señalan y narran en el desarrollo de los temas.

Si bien es interesante trabajar con los alumnos en la tarea de poner al descubierto estas características de los contenidos escolares, esto resulta insuficiente como estrategia de enseñanza-aprendizaje significativo-crítica. Por eso, deberemos completar la lecturay estudio de estos textos con otros de mejor calidad científica y crítica.

Ponerse a criticar los libros de texto de las asignaturas tiene, sin duda, una connotación que puede parecer quizás demasiado contestataria. Muchos directivos y colegas seguramente no lo verán con agrado, de la misma manera que muchos alumnos y padres. Sabemos que los libros de texto tienen una impronta sacralizada en el imaginario popular, ya que son los libros de estudio, los intocables libros con los que estudian y aprenden los alumnos[153]. Pero lamentablemente no podemos detenernos en estos prejuicios y dificultades, ya que nuestro objetivo nos exige ser críticos, y los libros de texto y los manuales tienen mucho para criticar.

Ya lo hemos señalado en varias oportunidades: la tarea en que nos embarcamos no es fácil, está llena de contradicciones y dificultades, pero es la lucha que nos hemos dispuesto a librar.

Es evidente que los contenidos textualizados y manualizados son demasiado pobres para desarrollar nuestra tarea crítica, por lo que sólo nos servirán de guía temática, debiendo complementar sus temas y contenidos con otros textos de mayor nivel y calidad. No obstante su crítica nos servirá para darnos cuenta de por lo menos dos cosas:

1) Que el estudio de estos contenidos, de no mediar una intervención crítica del educador o la educadora, creará en los alumnos una idea errónea de las cuestiones y problemáticas, en una palabra serán manipulados y engañados.

2) Por lo tanto, deberemos completar estos textos con otros de mejor nivel de calidad científico-crítica.

Para ilustrar y corroborar esto que decimos es interesante ver algunos ejemplos de textos y manuales.

---

[153] Hay un refrán popular que se dice cuando alguien no estudia o no tiene ganas de hacerlo: "Agarrá los libros que no muerden".

Veamos este ejemplo a partir de los contenidos de un manual de Historia de la Filosofía de Bachillerato[154].

Tema 1. Los filósofos presocráticos y Sócrates.

La organización temática está presentada de la siguiente manera:

1.1. Los problemas principales (filosóficos)

1.2. Los pensadores más destacados

1.3. El siglo V. Las Guerras Médicas.

1.1. Los problemas principales (filosóficos)

En el texto-manual se dice lo siguiente:

"El problema principal planteado por los pensadores presocráticos fue el del arjé, se trataba de investigar el principio fundamental de la realidad, aquello de lo que todo brota y a lo que todo vuelve. De la nada nada puede surgir, en consecuencia tiene que existir una realidad primera, arjé, de la cual se deriven todas las demás…. Junto con este problema, destaca el de las facultades cognoscitivas humanas. En este aspecto, los primeros filósofos griegos propendieron a contraponer el conocimiento sensible a la razón y, en general, opinaron que los sentidos eran fuente de error, que por medio de ellos no podíamos llegar a la verdad, sino que ésta sólo podía alcanzarse en virtud del conocimiento intelectual, gracias a la razón".

---

[154] *No vamos a señalar las referencias bibliográficas (sobre todo la editorial) del Texto-Manual que analizamos, porque nuestro objetivo final no es vituperar este tipo de materiales didácticos, y menos aún desacreditar y molestar a nadie, sino ayudar a los docentes a manejarse con los ellos, analizando sus principales características y carencias para conseguir el objetivo que planteamos como esencial: promover la autonomía de pensamiento de los alumnos. Finalmente, creemos necesario señalar que este tipo de materiales didácticos es bastante homogéneo, ya que la mayoría de las editoriales elaboran sus textos a partir de los programas escolares que, como sabemos, son bastante parecidos en todas partes.*

Análisis:

Es sabido que los problemas filosóficos no surgen de la nada, sino de la realidad en la que viven los filósofos. Sin embargo, aquí parecen surgir de la nada o, en todo caso, de la mente súper imaginativa y creativa de los filósofos. De la conexión de los problemas enunciados por ellos y las problemáticas de la realidad social, económico, cultural y política en la que ellos viven, de eso no se dice una sola palabra. Es más, no se dice una sola palabra de la sociedad y el mundo en el que estos filósofos pensaban.

1.2. Los pensadores más destacados

Aquí, en el mismo tono descriptivo, anodino y descontextualizadose pasa revista a una definición de las corrientes filosóficas presocráticas y filósofos más notorios: Los milesios, los eléatas (Zenón y Parménides), Heráclito de Éfeso, los pluralistas, los pitagóricos. No vale la pena transcribir los textos.

1.3. El siglo V. Las Guerras Médicas

"Al comienzo del siglo V a.C tuvieron lugar las Guerras Médicas, en las que los griegos, dirigidos por Ateneas y con la colaboración de Esparta, se enfrentaron al Imperio Persa. Las guerras comenzaron cuando las colonias griegas del Asia Menor, apoyadas por los atenienses, se sublevaron contra los persas. Una vez reestablecido el orden en estas ciudades, el rey medopersa Darío envió un poderoso ejército contra Grecia, que fue derrotado en la batalla de Maratón, cerca de Atenas…

El éxito obtenido por Atenas en las Guerras Médicas influyó de modo importante en el surgimiento de nuevas formas sociales y políticas en dicha polis. Desde el siglo anterior, primero Solón y después Clístenes, habían elaborado determinadas leyes tendientes a favorecer la situación del pueblo (demos). Esta inclinación se vio incrementada a consecuencia de las Guerras Médicas: la nobleza ateniense, incapaz de soportar sólo con sus fuerzas el

ataque del numeroso ejército persa, se vio obligada a solicitar la intervención de las clases populares y, de ese modo, éstas, una vez pasado el peligro, reclamaron unos derechos y una legislación análogos para todos los ciudadanos, y poco después, con la subida al poder de Pericles, tuvo lugar el establecimiento de la Democracia, ya predispuesta por Efialtes en 462 a.C.

La Democracia (demos, pueblo; cratos, poder) favoreció la participación en los asuntos públicos de un mayor número de ciudadanos y otorgó una creciente importancia a las asambleas (las discusiones y debates políticos y jurídicos), lo cual conllevó el nacimiento de una nueva cultura, orientada a las cuestiones prácticas del gobierno de la ciudad y de la administración de la justicia, que dio origen, de este modo, al desarrollo de tendencias y teorías contrapuestas entre sí, en medio de las cuales cobró un notable significado la habilidad dialéctica como medio de intervenir en las diversas instituciones".

Análisis:

Con estos párrafos señalados se da cuenta en el *Texto-Manual* la Grecia del siglo V. a.C, el llamado siglo de Pericles. Es notable todo lo que se ignora, no se explica y se confunde aquí, en estos pocos párrafos.

No existe la más mínima reconstrucción, u orientación para hacerlo, del sistema socio-económico- productivo-político de la sociedad griega. ¿Cómo se reproducía y mantenía dicha sociedad desde el punto de vista productivo? Obviamente, que se trataba de un sistema basado en el trabajo proporcionado por la *energía esclava*. Detalle por demás relevante para entender su sistema socio-político. Si se explicita el concepto de *Democracia*, como se hace en estos párrafos, es *imprescindible*, explicar de qué tipo de democracia se trata, ya que, es evidente, que la misma se diferencia notablemente de la actual. Por otro lado, se señalan los conceptos de *pueblo, popular, clase social*, sin explicar qué significan ni cómo son entendidos en el texto.

Tampoco existe explicación alguna convincente respecto de por quése desataron las guerras de los griegos contra los persas, ya que no aparecen los conceptos clave de lucha *conquista, imperio, poder, dominadores, dominados, etc.*

Como podemos observar, este relato carece de una mínima contextualización histórica medianamente rigurosa, capaz de otorgar un significado encuadrado en una lectura que apunte a ser científica y crítica de la situación que se explica.

Es evidente que, si el docente no interviene completando y explicando todo los errores y problemas de este texto, los alumnos no entenderán nada o, lo que es peor aún, creerán haber entendido algo que está demasiado alejado de una interpretación de los hechos fundada en criterios científicos y críticos medianamente rigurosos. Por eso, se hace imprescindible recurrir a otros textos de mayor nivel de calidad interpretativa, más crítica y científica, de la época histórica que se está tratando.

Tema 2. Platón

Sobre Platón y sus diálogos se dice lo siguiente:

"Platón (427-347) nació en Atenas, en el seno de una familia perteneciente a la oligarquía. En sus comienzos fue discípulo del hericleteano Crátilo, quien le enseñó la teoría del eterno fluir de todas las cosas; pero a los 21 años entró a formar parte del círculo de Sócrates, produciéndose, en consecuencia, un profundo cambio en su orientaciones filosóficas. En 399 murió Sócrates, y Platón, temiendo la predisposición de los atenienses contra los discípulos de aquél, se refugió en Megara durante un corto período y, probablemente, en esta ciudad comenzó a escribir sus diálogos filosóficos.

Posteriormente, durante diez años viajó por Egipto y otros lugares del norte de África e Italia; en la Magna Grecia trabó amistad con el pitagórico Arquitas de Tarento y conoció las ideas de los eléatas seguidores de Parménides; en Sicilia intentó influir en

la política del tirano Dionisio I, estratega de Siracusa; pero éste, molesto por sus ingerencias y sus críticas, lo hizo vender como esclavo".

Análisis:

Lo más notorio, desde el punto de vista crítico, de este relato es la ausencia de datos respecto de la ideología de Platón, de su posicionamiento social y político. Si bien se dice que Platón nació en una familia de la oligarquía, no se explica el significado de este término en la polis griega y, menos aun, se extraen posibles consecuencias de ese hecho respecto de la ideología política de Platón y la repercusión en sus escritos. También es notoria la ausencia de una aclaración sobre la esclavitud en el mundo antiguo, ya que se viene hablando de democracia y, evidentemente, ambos conceptos contrastan notablemente entre sí.

2.9. La concepción política

En el apartado 2.2. vimos que la motivación fundamental que llevó a Platón a la meditación filosófica fue de carácter político. En este sentido, casi todas sus investigaciones tuvieron una orientación política; pretendía encontrar un sistema de gobierno perfecto que sirviera para eliminar toda injusticia de la polis. Según el pensamiento de este autor, desde el punto de vista práctico, la política constituye la ciencia principal y a ella deben subordinarse todas las demás: la Economía, el Arte militar, la Ética y cualquier otra que se refiera al comportamiento de las personas; pues la ciencia Política tiene como objeto procurar el bien de todos los ciudadanos y es más justo, más noble y mejor buscar el bien de todos que el de unos pocos o el de uno en particular.

Pero, ¿cómo procurar el bien de todos? Cumpliendo cada cual con su deber, haciendo cada uno lo que sabe hacer:

En el *Texto-Manual* se cita el párrafo II.370 a., del diálogo *La República*, o *de la Justicia*. Aquí Sócrates (en realidad Platón),

mediantela conocida mayéutica socrática[155] logra convencer a sus interlocutores de la conveniencia de una sociedad dividida en clases sociales rígidas:

"Cada uno no tiene las mismas dotes naturales que los demás, sino que es diferente en cuanto a su disposición natural: uno es apto para realizar una tarea, otros para otra ¿No te parece?

- A mí sí.

- Entonces, ¿será mejor que uno solo ejercite muchos oficios o que ejercite uno solo?

- Que ejercite uno solo".

- Por consiguiente, se producirán más cosas y mejor y más fácilmente si cada uno trabaja en el momento oportuno y acorde con sus aptitudes naturales, liberado de las demás ocupaciones"

A este respecto, Platón distinguió en la sociedad tres clases sociales, a saber: sabios (o filósofos), guerreros y productores, asignando a cada clase una función: a los sabios, a los guerreros defender la sociedad y a los productores producir, es decir, aportar alimentos y utensillos. Si cada clase cumple su deber reinará el buen orden y la armonía, esto es, la justi-

---

[155] Desde que tengo uso de razón vengo escuchando loas de la "mayéutica socrática" (dar a luz las ideas). En educación no es la primera vez, ni será la última, que veremos cómo se la relaciona con el constructivismo pedagógico. Sin embargo, la tan alabada mayéutica socrática es el método más conductista y autoritario que conozco para imponer una idea a otro u a otros, de una forma totalmente manipuladora. Mediante preguntas bien calculadas, Sócrates (en realidad Platón) obtiene que sus interlocutores acepten lo que él previamente tenía pensados imponerles como verdad. El engaño está en creer que las respuestas que dan los interlocutores son propias, es decir, fruto de un pensamiento autónomo, lo que no es para nada así. Es Sócrates (en realidad Platón) quien induce calculadamente las respuestas de los interlocutores. Es harto evidente que la mayéutica socrática no estimula el pensamiento autónomo, sino todo lo contrario. Como para muestra basta un botón, en el fragmento de diálogo seleccionado queda muy claro esto que señalamos.

cia. Como vemos, pues, Platón destinó la tarea principal a los sabios, pues creía que sólo quien conoce la verdad, el bien y la justicia puede dirigir justamente una sociedad".

Análisis:

Es evidente que con *dotes naturales*, Sócrates (en realidad Platón) se refiere a que el que nació con dotes naturales para ser esclavo debe realizar tareas de esclavo. Unos nacen para mandar y otros para obedecer. Unos nacen con dotes para el trabajo manual y otros para el trabajo intelectual. Es harto evidente aquí la posición conservadora y elitista de Platón.

El concepto de *justicia* es aquí relevante porque tiene una vinculación directa con los supuestos ideológicos de Platón; por lo tanto debe analizarse críticamente, lo que evidentemente, no se hace.

Por otro lado, es necesario comentar la ligereza con el que se nombra el concepto de *ciencia*, cuando lo que debemos saber -los alumnos deben saber- es que las ciencias recién surgen históricamente a partir de la definición de un objeto de estudio. Es obvio que la ciencia política no existía en la época de Platón, sino que su objeto de estudio recién comienza a perfilarse en el Renacimiento con las producciones de Nicolás Maquiavelo.

Pero desde el punto de vista crítico, es el fragmento del diálogo el que nos dará la mejor información para nuestro análisis, en este sentido el fragmento no tiene desperdicio. En él se pueden percibir un conjunto de supuestos que explican la posición ideológica de Platón que, por supuesto, en el *Texto-Manual*, ni siquiera se rozan. También nos brinda datos valiosos para comprender la supuesta mayéutica socrática (dar a luz las ideas), el llamado diálogo socrático y los supuestos ideológicos de Platón. Veamos.

El diálogo socrático, como se puede inferir de este fragmento y de todos los diálogos de Platón -quien coloca a Sócrates como principal interlocutor- es más bien un monólogo, porque de diálogo

tiene muy poco[156]. Sócrates ya tiene predefinida la idea que impondrá a sus interlocutores y los va llevando hacia ella con una secuencia de preguntas. Fijémonos cómo procede Platón a través de Sócrates:

Lanza su primera pregunta que espera sea respondida de acuerdo a sus fines. Si así no sucediera, formulará otra pregunta, y otra, hasta que se concrete su objetivo:

Primer pregunta: "Cada uno no tiene las mismas dotes naturales que los demás, sino que es diferente en cuanto a su disposición natural: uno es apto para realizar una tarea, otros para otra ¿No te parece?

A esta pregunta se podría contestar afirmativamente o negativamente. Evidentemente Sócrates espera, y por lo general sucede, una respuesta afirmativa, de acuerdo a sus intereses. Pero si fuera negativa, no hay problema, porque Sócrates formulará otra pregunta y otra hasta obtener una respuesta acorde a sus objetivos; en este caso, la certificación de la idea de que las personas poseen aptitudes naturales diferentes, que unos nacen para realizar determinadas tareas y otros para otras, por ejemplo, unos para mandar y otros para ser mandados.

Segunda pregunta:

- Entonces, ¿será mejor que uno solo ejercite muchos oficios o que ejercite uno solo?

---

[156] Para que exista verdadero diálogo los interlocutores deben estar dispuestos a ser interpelados por el otro. En el caso de los diálogos platónicos es fácil ver que hay un interlocutor que interpela pero nunca es interpelado, que es Sócrates (en realidad Platón). Ningún interlocutor le pregunta a Sócrates o se niega a aceptar sus definiciones y conclusiones (en verdad prescripciones). Todos los interlocutores siempre terminan aceptando la opinión de Sócrates. Hay una apariencia de diálogo porque siempre son dos personas las que hablan, pero en realidad se trata de un monólogo en el que un interlocutor, Sócrates, le impone autoritariamente -aunque con una apariencia de búsqueda de consenso democrático- sus ideas al otro.

La respuesta está cantada porque fue afirmativa la primera respuesta: - Que ejercite uno solo".

Conclusión de Sócrates:

- Por consiguiente, se producirán más cosas y mejor y más fácilmente si cada uno trabaja en el momento oportuno y acorde con sus aptitudes naturales, liberado de las demás ocupaciones".

De esta manera, el interlocutor principal, Sócrates, colocará su idea de una forma autoritaria, pero dando la impresión de que fue aceptada y consensuada por sus interlocutores.

Aquí, además, queda patentizada la ideología conservadora y reaccionaria de Platón, una ideología que se acerca al racismo, ya que plantea diferencias innatas (genéticas) en las personas, que justifican su ubicación en estamentos sociales fijos e inamovibles: unos gobiernan (mandan), otros defienden (a los que mandan) y el estamento más bajo, esclavos, extranjeros, agricultores, que son mandados, producen lo que necesitan los otros dos.

Analicemos de paso, la idea de *justicia* que tiene Platón. Sólo habrá *justicia* si se legitima y mantiene un orden social basado en la dominación (opresión y explotación) de un amplio sector de la población. Una muy particular definición de la *justicia* la de Platón, ¿verdad?[157]

Finalmente, vale destacar las preguntas que se formulan en el Texto-Manual respecto del fragmento del diálogo, que son:

¿Estás de acuerdo con estas manifestaciones de Platón? ¿Por qué?

Evidentemente, estas preguntas tienen un supuesto: la corrección y justeza de las definiciones de Platón y el pedido, típico de los manuales, para que los alumnos lo corroboren y fundamenten en el plano superficial de las inferencias lógicas, sin profundizar, por supuesto, en los trasfondos ideológicos del tema.

---

[157] Ver la critica de Karl Popper al concepto de justicia de Platón en su obra La república, página 437.

Fijémonos cómo cambiaría la pregunta, si le suprimiéramos el *¿por qué?*; quedaría así: ¿Estás de acuerdo con estas manifestaciones de Platón? En este caso se abriría la posibilidad de una respuesta realmente crítica, ya que no se estaría pidiendo al alumno que reconstruya memorística y literalmente la respuesta contenida en el Manual. Pero es obvio que estos manuales no fueron hechos para desafiar con preguntas de este tipo a los alumnos.

En síntesis, la lectura crítica de la mayoría de los textos y manuales escolares (niveles primario y secundario) nos brinda la oportunidad de comprobar lo inapropiado de estos materiales para generar un pensamiento crítico en los alumnos. Es más, estos materiales cumplen el propósito contrario: lo aquietan y duermen y, lo que es peor, convierten a los alumnos en depósitos de datos meramente descriptivos, confusos, engañosos e irrelevantes. Por lo tanto, si nuestro objetivo es promover un pensamiento autónomo, deberemos seleccionar y elaborar otros materiales de mejor nivel y calidad crítica. En lo que sigue veremos dos instancias para conseguir este objetivo.

2) Ampliación y enriquecimiento crítico de los contenidos del programa oficial.

a) Selección de temas y contenidos complementarios críticos[158].

Nuestra inquietud y movilización intelectual como docentes críticos será aquí un importante aliado. Deberemos investigar y seleccionar materiales textuales más ricos y capaces de despertar en los alumnos un mayor internes por aprender, reflexionar y criticar[159].

---

[158] Aquí, como veremos en el Apéndice 1: La incorporación de las TICs a la educación: La superación del "aplicacionismo" y la "invisibilización" de las nuevas tecnologías (página 577), la investigación y búsqueda en la Web es un extraordinario recurso para conseguir contenidos alternativos y diferentes, sobre las mismas temáticas y otras derivadas, a los de los libros de texto y manuales escolares.
[159] Recordemos la importancia de recurrir a la Web.

Deberemos recorrer autores, artículos y libros que ahonden y profundicen en la realidad de los temas que nos interesa trabajar. La selección la haremos a partir de un conjunto de criterios adecuados a nuestros objetivos.

¿Qué criterios debemos utilizar para la selección?:

1. Vinculación con los temas tratados: naturalmente, esta relación es esencial.

2. Autores: la posición teórico-ideológica de los autores seleccionadoses un criterio importante aunque, como veremos, no es una regla que los autores deban provenir del espectro del progresismo, sino que existen producciones críticas de autores provenientes del pensamiento liberal e, incluso, conservadores, con un destacado nivel de calidad crítica.

Es obvio que la lectura de autores con posiciones conservadoras y reaccionarias no conformará aportes valiosos, aunque pueden ser aprovechados si se los estudia críticamente. Pero lo más rico es trabajar con autores que, mediante investigaciones y trabajos rigurosos, muestren los aspectos ocultos de los procesos sociales, económicos, culturales y políticos, y piensen desde fundamentos progresistas, humanistas y liberadores.

3. Supuestos teórico-ideológicos: aquí lo importante es trabajar a partir de supuestos teórico-ideológicos críticos, ya que partimos del supuesto de que el discurso dominante es el de los sectores dominantes. Sabemos que los planteos, investigaciones y trabajos contestatarios al sistema corren el serio riesgo de ser silenciados de múltiples formas. Por eso, es muy importante la tarea crítica de selección de aquellos enfoques que representen un verdadero aporte desde la perspectiva de la contestación a los intelectuales orgánicos, las usinas de pensamiento y los monopolios mediáticos al servicio del sistema. También serán importantes aquellos trabajos que pongan en duda y critiquen los prejuicios académicos sobre determinadas doctrinas y autores idealizados. En una palabra, serán valiosas para nosotros todas aquellas pro-

ducciones que muestren fundadamente la intención de ahondar, profundizar e investigar desde presupuestos críticos que cuestionen todo tipo de ortodoxias, dogmas e ideologías manipuladoras.

4. Buscar posiciones teórico-ideológicas diferentes, con la idea de triangular las fuentes de información y, con ello, lograr un mayor nivel de objetividad en el tratamiento de los temas.

5. Nivel didáctico: es sabido que la mayoría de los autores no tienen en cuenta este aspecto porque principalmente son teóricos y no pedagogos. No obstante, existen trabajos que, sin que se lo propongan explícitamente los autores, desarrollan un relato realmente didáctico, preocupado porque el discurso tenga un buen nivel comunicacional. Se trata de materiales textuales que contienen contextualizaciones espacio-temporales, conceptuales, ideológicas, ejemplos, notas referenciales, citas y explicaciones de aquellos conceptos que tienen un nivel alto de abstracción. Obviamente no todos los materiales textuales tendrán todo, pero si se busca con cierto rigor, se pueden encontrar trabajos interesantes en este aspecto.

Ejemplo de aporte crítico a partir de una obra de Karl Popper[160].

Veamos ahora un texto, que hemos seleccionado, de un autor de pensamiento liberal, por lo tanto, imposible de ser sospechado de marxista o materialista histórico. Decimos esto, porque desde el materialismo histórico marxista existen muchas críticas a los trabajos históricos que prescinden de interpretaciones que le otorgan significación y relevancia a las estructuras socio-productivas, como es el caso del análisis que realiza este autor de Platón y su pensamiento. En este caso, Karl Popper, sin entrar en el análisis de la estructura socio-productiva

[160] Se trata de la obra de Karl Popper (1957): La sociedad abierta y sus enemigos. Barcelona. Paidós Básica. De esta obra hemos seleccionado, de la sección: "El programa político de Platón", el Capítulo 6: "La Justicia Totalitaria"; (páginas 93 a 123).

de la sociedad griega del siglo V a.C, nos muestra, con excelentes fundamentos, el carácter conservador y reaccionario del pensamiento de Platón. En una palabra, Popper muestra que la propuesta del tan alabado y consagrado diálogo de Platón: *La República, es totalitaria*. He aquí el texto de Karl Popper, quien fundamenta el totalitarismo de Platón en los siguientes puntos:

"Los principales elementos que debemos tener presentes son:

(A) La división estricta de clases; la clase gobernante, compuesta de pastores y perros avizores, debe hallarse estrictamente separada del rebaño humano.

(B) La identificación del destino del Estado con el de la clase gobernante; el interés exclusivo en tal clase y en su unidad, y subordinadas a esa unidad, las rígidas reglas para la selección y educación de esa clase, y la estricta supervisión y colectivización de los intereses de sus miembros. De estos elementos principales pueden derivarse muchos otros, por ejemplo, los siguientes:

(C) La clase gobernante tiene el monopolio de una serie de cosas como, por ejemplo, las virtudes y el adiestramiento militares, y el derecho de portar armas y de recibir educación de toda índole; pero se halla excluida de participar en las actividades económicas, en particular, en toda actividad lucrativa.

(D) Debe existir una severa censura de todas las actividades intelectuales de la clase gobernada y una continua propaganda tendiente a modelar y unificar sus mentes. Toda innovación en materia de educación, legislación y religión debe ser impedida o reprimida.

(E) El Estado debe bastarse a sí mismo. Debe apuntar hacia la autarquía económica, pues de otro modo, los magistrados, o bien pasarían a depender de los comerciantes, o bien terminarían convirtiéndose en comerciantes ellos mismos. La primera de las alternativas habría de minar su poder, la segunda su unidad y la estabilidad del Estado.

Creo que no sería incorrecto calificar este programa de totalitario". (93-94).

Popper también analiza críticamente el concepto de *justicia* de Platón:

"Platón extrae la conclusión final de que todo cambio o interferencia entre las tres clases debe ser injusto, y de que lo contrario debe ser, por lo tanto, justo: Cuando cada clase de una ciudad se ocupa de sus propios asuntos -tanto la clase económicamente productiva como la de los auxiliares y guardias- entonces habrá justicia. Esta conclusión es reforzada y resumida poco después: La ciudad es justa…si cada una de las tres clases atiende a su normal labor. Pero esta afirmación significa que Platón identifica la justicia con el principio del gobierno de clase y de los privilegios de clase. En efecto, el principio de que cada clase debe atender a sus propios asuntos significa, lisa y llanamente, que el estado es justo si gobierna el gobernante, el trabajador trabaja y el esclavo obedece" (Popper, K., 1957: 96-97).

Sugerimos cerrar la presentación de este texto invitando a los alumnos a revisar esta obra de Karl Popper, leyendo especialmente el capítulo 6: "La Justicia Totalitaria".

b) Elaboración propia de contenidos complementarios críticos.

A manera de ejemplo mostraré un texto de elaboración propia, muy breve y sintético, que tiene por objetivo facilitarle a los alumnos la comprensión del tema que nos está ocupando. Pero antes de transcribirlo mostraré cómo conviene armar este tipo de textos.

La pregunta es aquí: ¿cuáles son las características que debe tener un texto para promover la criticidad de los alumnos de una forma didáctica?

Los materiales conviene organizarlos didácticamente conteniendo los siguientes capítulos:

1. Título original vinculado a cuestiones y problemáticas relevantes.

2. Desarrollo de la vinculación del tema del texto con la actualidad, con el mundo que nos toca vivir.

3. Contextualización didáctica: a) histórica (espacio-temporal); b) de actualización; c) teórico-conceptual (enfoque o perspectiva de análisis); d) ideológica (punto de vista teórico-ideológico del autor o autores comentados).

4. Conclusiones.

También es importante colocar ejemplos y realizar citas explicativas para aquellos conceptos e ideas con un nivel de abstracción alto.

He aquí un texto ejemplo:

Algunos apuntes breves sobre la estructura socio-productiva en la Grecia del siglo V. a.C, y su influencia en las filosofías de Platón y Aristóteles.

La vinculación del tema con la actualidad

Más allá de las enormes diferencias entre los contextos históricos de la Grecia Clásica y el nuestro actual, existen elementos que pueden vincular ambas épocas. Pero ¿por qué vincularlas? Sim plemente, por una cuestión de búsqueda de sentido, ya que si este último no aparece para los lectores, su motivación se vería seriamente resentida.

En *La Ideología Alemana*, Marx señala que el pensamiento dominante es el de las clases dominantes. Quienes tienen el poder material, tienen, a la vez, la capacidad y competencias necesarias para imponerse en el plano espiritual e ideológico. He aquí un puente entre las dos épocas. La Grecia Clásica ya era una sociedad estructurada en clases, aunque este último concepto –usado por los traductores de Platón y, como vimos, por sus intérpretes-

debe ser convenientemente explicado y entendido. Comenzando por distinguir los conceptos de clase, estructura de clase y luchas de clases. La lucha de clases se desarrolla en un momento dado muy especial de la sociedad dividida en clases y de diversas formas. Esto es así porque para que surja la lucha de clases es necesaria una toma de conciencia de los sectores dominados.

En el primer párrafo del *Manifiesto Comunista*, Marx y Engels señalan que la historia de la sociedad humana es la historia de las luchas entre opresores y oprimidos, lucha ininterrumpida –dicen- velada unas veces, y otras franca y abierta"[161]. Esta aclaración la debemos complementar con otra distinción importante que Marx señala en *Miseria de la Filosofía*[162], entre *clase en sí* y *clase para sí*. La clase en sí se define por el papel que la clase o sector cumple en la estructura socio-productiva. Mientras que la clase para sí se define como la clase que ha adquirido conciencia del papel social e histórico que desempeña, que sabe lo que quiere y a lo que aspira. Por eso, la existencia de sociedades divididas en clases no implica de por sí la lucha de clases. La Grecia del siglo V.a.C. es una sociedad dividida en clases y este hecho es fundamental, como veremos, para entender sus producciones artísticas, intelectuales, científicas, culturales, educativas y filosóficas.

Cómo legitiman Platón y Aristóteles la división de clases y del trabajo

Tanto Platón, en el que vamos a detenernos un poco más, y Aristóteles, fueron acérrimos defensores y legitimadores intelectuales de la promoción y mantenimiento de una sociedad dividida en

[161] Marx y Engels, Manifiesto Comunista, versión española por W. Roces. Editorial Cenit, Madrid, 1932, página 60.

[162] Marx, Miseria de la Filosofía, Editorial Actualidad, Buenos Aires, pp.106-107.

clases. Este hecho es fundamental para encontrarle significado a sus producciones. Si prescindimos de este hecho, la posibilidad de entender cabalmente sus obras se debilita notablemente. En el caso de Platón, se lo idealiza convirtiéndolo en un prócer de la filosofía – no negamos su grandeza como filósofo- pero para entender la filosofía es fundamental comprender las motivaciones y lo que mueve a la reflexión; en una palabra, lo que cada filósofo, como decía Heidegger, considera lo más digno de ser pensado.

Con Aristóteles sucede algo similar. En la Historia se lo considera "El filósofo", pero desde el punto de vista humanístico es un pensador ideológicamente conservador y elitista, defensor de la institución de la esclavitud. Recordemos que en la *Política* hay un capítulo que se titula "La ciencia del amo y el esclavo", en donde justifica la esclavitud y equipara los esclavos a cosas, a objetos, a instrumentos. Asimismo, ambos filósofos, Platón y Aristóteles, priorizan la política por sobre otras ciencias. Consideran que es lo más digno de ser pensado, ya que ven como algo esencial el orden y la armonía social basada en la división de la sociedad en diferentes clases, básicamente, los amos y los esclavos.

Ambos, Platón y Aristóteles, fueron fieles intérpretes del sentir de las clases dominantes de su época. Gran parte de su tarea intelectual, como veremos a continuación, tuvo como objetivo *legitimar* ese dominio. Las preguntas que desafiaron su sentir y temple filosófico fueron, como lo señala muy bien Aníbal Ponce:

"*Cómo procurar la "armonía" social, perturbada por las contradicciones entre las clases que la guerra del Peloponeso había sobre todo agudizado? ¿Cómo atajar las rebeliones del individualismo indisciplinado, que el comercio y la industria introdujeron? ¿Cómo reforzar, el mismo tiempo, el poder de las clases dominantes?*" (Ponce, A., 2005: 52).

Estas son las preguntas que interpelaron en su época a Platón y Aristóteles, los que dieron las respuestas que todos conocemos. Ambos, además que por la política, manifestaron muchas inquietudes por la educación. Por ejemplo, Platón también se

preguntó ¿cuál es la finalidad suprema de la educación? En *La República* lo dice claramente: formar "guardianes" del estado, que sepan obedecer y ordenar según la *justicia*. Pero, qué es la *justicia* para Platón? Es básicamente armonía, que debe ser entendida en dos planos, el individual y el social. En el plano personal, es la armonía que el individuo debe mantener dentro de sí, buscando el acuerdo y equilibrio de la sabiduría, la fuerza y la prudencia. En el plano social, esas mismas tres virtudes le corresponden a las clases en que se divide la sociedad: la sabiduría de los filósofos, la fuerza de los guerreros y la prudencia de los trabajadores.

Por eso, la justicia, según Platón, sólo será lograda si cada clase social realiza su función propia sin amenazar el equilibrio y orden general cumpliendo funciones que no le corresponden. Que cada clase cumpla con la virtud que la caracteriza y define: que los filósofos piensen, que los guerreros luchen y que los artesanos, campesinos y esclavos trabajen para los filósofos y guerreros[163].

Platón, como buen intelectual al servicio de las clases dominantes, temía y aborrecía al pueblo. En *La República* califica a la muchedumbre de *monstruo feroz*, que es necesario mantener a distancia y sumido a la más absoluta dependencia. Como dice Aníbal Ponce:

"*Excluirlo de la vida intelectual de los filósofos y de la vida moral de los guerreros era para Platón no sólo necesario, porque la práctica absorbente de los oficios no podía asegurar el ocio que el estudio requiere, sino además absolutamente indispensable para mantener somnoliento al monstruo feroz e impedirle renovar la audacia de los Titanes*". (Ponce, A., 2005: 53).

---

[163] "La República, de Platón, en tanto que la división del trabajo figura en ella como principio formador del Estado, no es más que la idealización ateniense del sistema egipcio de castas, pues para él, como otros de sus contemporáneos, por ejemplo, para Isócrates, Egipto es el modelo de país industrial y conserva ese carácter aún para los griegos del tiempo del imperio romano". Marx, El Capital, t.I, p.280. Traducción de Justo. Ver también la nota 3 p. 259.

Por su parte, Aristóteles, más franco y menos literario que Platón, no necesitó alegorías ni metáforas para explicitar su discurso legitimador de las clases dominantes No solo afirmó en su *Política* que la esclavitud era natural (Aristóteles, 1999: 11 a 29)[164], que estaba en la naturaleza de la cosas, sino que los trabajadores de la producción eran totalmente incapaces de obtener alguna *virtud* y de actuar en política. Con un sarcasmo brutal, Aristóteles dice:

"Pues si cada uno de los instrumentos pudiera cumplir por sí mismo su cometido obedeciendo órdenes o anticipándose a ellas, si, como cuentan de las estatuas de Dédalo o de los trípodes de Hefesto, de lo que dice el poeta entraban por sí solos en la asamblea de los dioses, las lanzaderas tejieran solas y los plectros tocaran la cítara, los constructores no necesitarían ayudantes ni los amos esclavos" (Aristóteles, 1999: 21)

Con su fino razonamiento de intelectuales conservadores y deshumanizados, tanto Platón como Aristóteles, tenían muy claro que sus posibilidades de pensar libremente y sin condicionamientos, así como los de su grupo elitista y privilegiado, dependía de una sociedad basada en el trabajo esclavo[165], donde la energía humana esclava solucionara los problemas vitales de la producción y reproducción social. Por eso, la idea de *hombre libre* en Aristóteles no tiene nada de noble y menos de idílico, ya que se trata de la liberación de las cadenas de la producción instrumental, del trabajo manual, imprescindible en una sociedad sin

---

[164] Aristóteles, Política, Libro I, Capítulo I. Biblioteca Clásica, Gredos, Madrid, 1999.

[165] El nivel tecnológico y de productividad de la polis (sociedad) griega de esa época era muy reducido, por lo que los sectores dominantes –a los que pertenecían Platón y Aristóteles- tenían un especial interés en justificar y mantener el trabajo esclavo. Precisamente, la energía humana aplicada a la producción y funcionamiento de la sociedad era fundamental para que ellos pudieran ser "libres" para dedicar su tiempo a la filosofía. Es indudable que el concepto de hombre libre de Aristóteles está vinculado al hecho de no estar atado al yugo del trabajo manual.

máquinas para mover el engranaje socio-productivo de todos los días. La vida libre de las elites dependía completamente de la división entre el trabajo manual y el intelectual. En la polis griega las ideas de *libertad* y de *hombre libre* no tienen nada que ver con lo que entendemos hoy por tales conceptos. En la polis griega la libertad de unos era posible por la esclavitud de otros. Y estos dos filósofos tenían una muy clara conciencia de ello.

Como conclusión de este breve análisis vale decir que debemos ponderar, aunque no absolutizar, las condiciones materiales del pensamiento. Existen condicionamientos sociológicos del pensamiento, que influyen decisivamente en las ideas de los intelectuales y los filósofos. No negamos con esto el aporte que realizaron a la filosofía Platón y Aristóteles, que fue importante, pero tampoco debemos idealizarlos ni dogmatizar su pensamiento, a tal punto de inhibirnos de realizar una crítica respecto de sus supuestos, como parte de una dirigencia dominadora en sus sociedades.

Finalmente, la vinculación con nuestra época es notoria. Aunque los sistemas de legitimación de los intelectuales de los sectores dominantes sean hoy extraordinariamente más masivos y sofisticados que en esa época, eso no quiere decir que los objetivos no sean los mismos, aunque los medios y estrategias para realizarlos son hoy abismalmente distintos y extraordinariamente más efectivos.

Conclusiones finales y recomendaciones sobre la problematización de los contenidos

Como hemos podido observar la problematización de los contenidos es una tarea central para una educación orientada a la promoción del pensamiento autónomo de los alumnos. Es evidente que con contendidos esterilizados, normativizados, genéricos e

ideologizados para dormir las conciencias, será imposible acometer la tarea que nos impusimos[166].

Ya hemos señalado que lo ideal es la reformulación del currículum, pero también sabemos que este es un problema que tiene connotaciones políticas muy fuertes y, si no se da una coyuntura favorable en este sentido, es una tarea imposible de acometerla en cualquier subsistema educativo y en el sistema nacional, más aun. Pero no descartamos que esas coyunturas políticas puedan darse y, entonces, no deberíamos dudar en plantear su reformulación, aun con los obstáculos y dificultades con las que seguramente nos encontraremos, que no serán pocas[167].

No obstante, la realidad es que esas coyunturas hoy por hoy no existen y, entonces, no tenemos otra opción que, por ahora, dar nuestra pelea de los contenidos en las instituciones y las aulas.

Para esta pelea contamos hoy con un arma que todavía no hemos descubierto y, por lo tanto, no valoramos: Internet. Los docentes no tenemos idea de la extraordinaria potencialidad de este recurso para nuestra batalla de los contenidos. Hoy por hoy, a la escasa distancia de un teclado y un mouse, están a nuestra disposición una cantidad y calidad de contenidos inimaginable. Para abordarlos eficazmente sólo debemos poner en juego tres condiciones: 1) Voluntad de cambio; 2) Asignación de tiempos

---

[166] Esta tarea es el objetivo de esta obra y lo que venimos anunciando en ella: "la lucha por una educación empoderadora", esto es, que le otorgue poder a la ciudadanía, y el poder comienza con la autonomía de pensamientos y criterios para entender las reglas de juego de la realidad, más allá de todo tipo de manipulación.

[167] Ya hemos señalado que las coyunturas políticas están dialécticamente relacionadas con las condiciones de posibilidad para la transformación social. Las coyunturas transformadoras no surgen ni se crean de la nada, sino que deben darse ciertas condiciones para que se produzcan. En nuestro caso, el cambio sustantivamente democrático de la educación del sistema requiere de una masa crítica de docentes concientizados, esto es, que realizaron su opción ético-política, comprometiéndose realmente con su transformación como ciudadanos y docentes.

y 3) Criterios y filtros críticos. Jamás podrían competir los obsoletos, anodinos, descontextualizados y desproblematizados manuales y libros de texto, con los contenidos que podríamos seleccionar de la Web. En verdad, aun no nos hemos dado cuenta de la magnífica herramienta que tenemos en las manos, ya lista para ser usada. No cabe duda de que la Web tiene la potencialidad necesaria para agrietar significativamente el bancarismo del sistema educativo.

Recomendaciones finales:

1. La batalla de los contenidos requiere de educadores y educadoras con un determinado nivel de conciencia crítica y claridad política, de lo contrario las dificultades serán mucho mayores que los beneficios. Los educadores y educadoras aculturizados por el modelo de la educación tradicional, deberán comenzar a romper y quebrar esos límites, a vencer sus resistencias al cambio. A su vez, los docentes con ideología conservadora y/o mentalidad reaccionaria, no afines a los enfoques progresistas en educación, es muy probable que no encuentren atractiva esta propuesta.

2. Recordemos, también, que los docentes progresistas (intelectuales transformativos) tenemos que tener bien clara nuestra opción ético-política y nuestra decidida vocación y voluntad de dejar de ser proletarios de la educación, sólo útiles para poner en juego los planes, programas, currículas y contenidos concebidos y empaquetados por otros para que nosotros ejecutemos el pie de la letra en nuestras instituciones y aulas.

3. El primer momento crítico siempre es con los materiales de los programas oficiales, libros de texto y manuales. Ya proporcionamos un ejemplo de las dificultades de estos materiales didácticos para promover el pensamiento autónomo de los alumnos. Este examen crítico nos brindará por lo menos dos posibilidades: a) mostrar a los alumnos las deficiencias de estos mate-

riales didácticos, sus supuestos ideológicos y su prácticamente nulo poder de problematización; b) darnos cuenta de los datos que faltan para completar un material didáctico con más posibilidades de provocar un pensamiento crítico en los alumnos.

4. Una vez examinado el material didáctico oficial de que disponemos debemos planificar las tareas para su ampliación y problematización mediante las instancias que desarrollamos en este capítulo: a) selección de temas y contenidos complementarios críticos; b) elaboración propia de contenidos complementarios críticos. La clave aquí es proporcionarles a los alumnos contenidos más problemáticos y ricos para promover un pensamiento autónomo en ellos.

5. Respecto de la selección y/o elaboración de materiales textuales más problemáticos y críticos, lo que desarrollamos aquí es sólo un ejemplo de un conjunto de contenidos entre muchos otros posibles de seleccionar, imaginar y elaborar. La idea que nos mueve es mostrar que siempre es posible mejorar los contendidos de los libros de textos y manuales, ya que estos últimos, invariablemente, son chatos, poco motivadores, ideológicamente conservadores y prácticamente nulos para provocar el pensamiento crítico en los lectores.

6. En el trabajo con los contenidos, el mensaje final a nuestros alumnos debería ser algo parecido a lo siguiente:

• En una sociedad como la actual, donde los monopolios de la información están generando un nivel de manipulación mediática nunca antes vista, la capacidad para desocultar la mentira es un valor educativo de una relevancia crucial. Nosotros, como educadores y educadoras progresistas, detestamos la mentira, porque no conduce a nada, es más, sólo agrava los problemas. La capacidad crítica y la claridad política son dos instrumentos clave para desocultarla, por eso nuestra preocupación por los contenidos.

• También vale dejar claro que una buena educación no es la que inculca verdades inapelables, sino la que promueve el amor

a la búsqueda de la verdad, a desconfiar de las ortodoxias y de los dogmas, a buscar la justicia más allá de toda manipulación que deforme su verdadero significado, que está en la equitativa distribución de la riqueza, la real igualdad de oportunidades para todos y la sensibilidad por todo lo humano.

• Por eso, nada de lo que leyeron y estudiaron es una verdad inapelable. Serán ustedes los que, mediante su reflexión autónoma, dirán en qué medida se acercan a lo que consideran que es la verdad. Nuestra responsabilidad como docentes progresistas está en no dejarlos a merced de los monopolios mediáticos de la información, porque si nosotros no los incitamos a y les facilitamos la tarea de pensar críticamente, estaríamos eludiendo la responsabilidad de nuestra opción ético-política por un mundo mejor. Imagínense ustedes si los dejáramos a merced de los contenidos de los libros de texto y manuales oficiales, qué flaco favor le haríamos a vuestra educación, ¿no es cierto? Además, ¿creen ustedes que como docentes progresistas podemos eludir su crítica y desocultamiento? ¿Creen ustedes que solamente nos deberíamos dedicar a dictar esos contenidos tal como nos lo sugieren y recomiendan los programas oficiales?

En síntesis, nos referimos a la batalla de los contendidos porque esta será una lucha permanente de los educadores y educadoras progresistas. Usando una bella fórmula expresiva de Paulo Freire, valdría decir que, así como la libertad es libertad conquistándose, los contenidos críticos y problematizadores lo serán reformulándose.

Todos los contenidos escolares pueden dictarse desde una óptica progresista

En este momento privilegié los contenidos de área de las ciencias sociales (filosofía, sociología, ciencia política) por la sencilla razón de que me desempeño como investigador y profesor en

dicha área. No obstante, si bien es cierto que las asignaturas del campo de las ciencias sociales tienen una relación más fuerte con los conceptos, teorías y problemáticas socio-económico-políticas e ideológicas que las de los otros campos, como el de las ciencias naturales, la lengua y el arte, por ejemplo; no es menos cierto que estas últimas también están vinculadas al poder en las sociedades y el mundo. Por supuesto, todo lo vinculado al poder tiene una connotación ideológica. Quizás estas relaciones no sean tan evidentes -esto también porque siempre existió una intención de ocultarlas- , pero no hay duda de que son absolutamente reales[168].

Las ciencias naturales no están exentas de valoración ni son apolíticas

Que la ciencia en todas sus ramas está actualmente vinculada al poder, no es difícil de comprobar. Llámese ciencia básica o ciencia aplicada, ambos procesos son la base de la tecnología, y esta última tiene hoy una importancia crucial en la organización económica, financiera, social, cultural y política por parte de las elites de poder mundiales. La matemática, la física, la química, la biología, como importantes disciplinas científicas, están hoy al servicio de las grandes empresas multinacionales que, mediante sus productos y servicios realimentan continuamente la cultura dominante. Por eso, enseñar estas disciplinas sin mostrarles a los alumnos las vinculaciones con la ciencia básica y, principalmente, aplicada (por la relación de esta última

[168] Los contenidos programáticos de la educación oficial del área de las ciencias naturales mostraron siempre, y muestran, un especial recorte de toda posible relación con las estructuras de poder en las sociedades. La ciencia en la escuela aparece, así, como un proceso absolutamente objetivo y descontaminado de cualquier relación que pudiera manchar su inmaculada pureza. Con esto, lo que queremos señalar es que "todos" los contenidos programáticos de la educación sufren un mismo proceso de "purificación", pero lo que ocurre es que en las ciencias sociales es más fácil descubrirlo.

con la tecnología) es, desde nuestro enfoque, un grave error. Consideramos que todos los profesores y profesoras de ciencias naturales (incluidas la botánica y la zoología) deberían comenzar sus instancias educativas trabajando las vinculaciones entre la Ciencia y el Poder (económico, financiero, político).

La idea que tenemos de la ciencia, y que los medios de información se encargan de difundir, es la de un proceso universal, objetivo e infalible, indiscutiblemente ligado a la verdad. Por eso, lo que dice la ciencia es incuestionable. Sin embargo, como sostiene y nos demuestra Max Weber, la ciencia no está libre de valoración, sino que también tiene presupuestos:

"Hoy día, consideramos, en general, la ciencia libre de suposiciones. ¿Es posible algo semejante? Depende de lo que entendamos por ello. Todo trabajo científico presupone la validez de las reglas de la lógica y el método; éstas constituyen nuestra base general de orientación en el mundo; y, al menos para nuestro problema particular, estas presuposiciones constituyen el aspecto menos problemático de la ciencia. La ciencia presupone también que el producto del trabajo científico es importante, en el sentido de que es digno de saber. Es evidente que aquí aparecen todos nuestros problemas. En efecto, es imposible demostrar esta presuposición por medios científicos" (Weber, 1918: 98).

Hemos hablado del carácter político de la educación. Pasa lo mismo con la ciencia. Por eso, no es ninguna herejía hablar de su carácter político. Creo que a pesar de los años pasados, no hay un autor que mejor haya entendido y explicado este tema que Oscar Varsavsky[169]. Hemos seleccionado unos párrafos de su libro *Ciencia, Política y Cientificismo* (1973), en los que se

[169] Oscar Varsavsky (1920-1976) nació en Buenos Aires el 18 de enero de 1920. Cursó sus estudios universitarios en la Universidad de Buenos Aires donde obtuvo el grado de doctor en Química de la Facultad de Ciencias Exactas. Su vida científica se inició en 1943, en el Laboratorio de Investigaciones

fundamenta la posibilidad de una ciencia progresista, lo que, al sentido común instalado en nuestra sociedad suena a herejía, ya que la ciencia es una sola y está rodeada de un halo de infalibilidad, objetividad, universalidad y neutralidad que la convierte en un bastión intocable del saber humano. Si es posible pensar en una ciencia politizada, concebida como un instrumento de cambio social, con mayor razón, es posible imaginar el dictado de las asignaturas escolares del área de las ciencias naturales (matemáticas, física, química, biología, etc.) desde una óptica progresista.

Radiotécnicas que Philips organizó en Buenos Aires cuando su sede holandesa fue ocupada por los alemanes y el que desorganizó desmantelándolo cuando terminó la guerra. De la ciencia aplicada pasó a actividades teóricas –primero en física cuántica, luego trabajó en diversas ramas de la matemática pura, como topología, lógica algebraica y análisis funcional hasta 1961. En la mencionada facultad se desempeñó en forma sucesiva como auxiliar de laboratorio de fisicoquímica, jefe de trabajos prácticos de Análisis Matemático, profesor adjunto de Algebra y Topología y profesor con dedicación exclusiva del Departamento de Matemática. Además dio clases de matemáticas, con interrupciones, en las Universidades del Sur, de Cuyo y de Caracas. En 1961 comenzó a usar su base científica en matemática para tratar problemas de la realidad social, dando nacimiento al grupo de Economía Matemática del Instituto de Cálculo de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires. Fue uno de los primeros y más destacados especialistas mundiales en la elaboración de modelos matemáticos aplicados a las ciencias sociales. Muy pronto advirtió que los métodos de moda no eran "eficientes" para tratar las cuestiones más importantes, y comenzó a estudiar y desarrollar con sus colaboradores un instrumento computacional relativamente novedoso denominado Experimentación Numérica. Entre otras cosas, fue miembro –desde 1958 hasta su muerte del CONICET. A partir de sus tratados (y de los primeros en lengua castellana) sobre la enseñanza de la Matemática Elemental mostró sus preocupaciones por la enseñanza de las ciencias a niveles no estrictamente académicos. En los últimos tiempos de su fructífera vida, la epistemología tanto como la sociopolítica científica fueron objeto de sus estudios. Entre los considerandos epistémicos más relevantes por él abordados se encuentra el hecho de sostener que los aspectos esenciales del conocimiento –de toda época no son lo suficientemente difíciles como para escapar a la comprensión de las grandes mayorías. Creía en la necesidad de pensar las actividades humanas en función de su aporte a la construcción efectiva de una sociedad cuyas características se hubieren definido previamente (plano de la política). Ello exigiría un intenso trabajo previo destinado a plantear un sistema sociopolítico que reemplace

Dice Oscar Varsavsky:

"Comenzaremos analizando la actitud ante la ciencia que prevalece entre los científicos argentinos.

En pocos campos es nuestra dependencia cultural más notable que en éste, y menos percibida. Eso ocurre en buena parte por el prestigio de la Ciencia –sobre todo de la ciencia física, máximo exponente de este sistema social- es tan aplastante, que parece herejía tratar de analizarla en su conjunto con espíritu crítico, dudar de su carácter universal, absoluto y, objetivo, pretender juzgar sus tendencias actuales en criterios de valoración, su capacidad para ayudarnos a nosotros, a este país, a salir de nuestros subdesarrollo". (Varsavsky, O., 1973: 13)…

¿Puede haber diferentes tipos de ciencia? Es indudable que sí. Basta una diferente asignación de recursos –humanos, financieros y de prestigio- para que las ramas de la ciencia se desarrollen con diferente velocidad y sus influencia mutuas empiecen a cambiar de sentido. Eso da, una Ciencia diferente.

El predominio de las ciencias naturales sobre las sociales es una característica histórica de nuestra sociedad, pero no es una ley de la naturaleza: pudimos haber tenido una Ciencia de otro tipo[170]*.*

---

al actual. Frente a la falsa conciencia técnico-económica de que tales alternativas no existían, destacaba Varsavsky la importancia que para los grupos sociales tiene la visión previa de sus posibilidades. Sus obras, fruto de un trabajo impresionante, demuestran su coherencia entre palabra y acción. Realizó una fuerte crítica a las normas que rigen el desarrollo de las ciencias. Opinaba que la obsesión por los métodos cuantitativos encubre, en la ilusión de la libertad de investigación, un mecanismo que garantiza la sujeción del científico a las estrategias de expansión del capital y las leyes del mercado. Estas ideas fueron su punto de partida para aspirar a una ciencia realmente más libre de los condicionamientos económicos. Publicaciones como Ciencia, Política y Cientificismo; Hacia una Política Científica Nacional y Marco Histórico Constructivo para Estilos Sociales, Proyectos Nacionales y sus Estrategias reflejan la vigorosidad de sus ideas. Ha dejado un legado que es arma de lucha para aquel que aspire a la libertad de su pueblo.

[170] Es común en el medio académico denominar "duras" a las ciencias natura-

Pero hemos llenado de elogios a la Ciencia que tenemos. Su prestigio es tan grande que seguramente está bien como está. ¿Qué necesidad hay de otro tipo de Ciencia cuando ésta ha tenido tan éxitos?

Y sin embargo –observación trivial que ha perdido fuerza por demasiado repetida- entre sus éxitos no figura la supresión de la injusticia, la irracionalidad y demás lacras del sistema social. En particular no ha suprimido sino aumentado el peligro de suicidio de la especie por guerra total, explosión demográfica o, en el mejor de los casos, cristalización en un mundo feliz estilo Huxley.

Esta observación autoriza a cualquiera a intentar la crítica global de nuestra Ciencia. Algo debe andar mal en ella.

La clásica respuesta es que eso no son problemas científicos: la ciencia da instrumentos neutros, y son las fuerzas políticas quienes deben usarlos justicieramente. Si no lo hacen, no es culpa de la ciencia. Esta respuesta es falsa: la ciencia actual no crea toda clase de instrumentos, sino sólo aquellos que el sistema le estimula a crear. Para el bienestar individual de algunos o muchos, heladeras, corazones artificiales, y para asegurar el orden, o sea la permanencia del sistema, propaganda, la readaptación del individuo alienado o del grupo disconforme. No se ha ocupado tanto, en cambio, de crear instrumentos para eliminar esos problemas de fondo del sistema: métodos educación, de participación, de distribución, que sean tan eficientes, prácticos y atrayentes como un automóvil. Aun los instrumentos de uso más flexible, como las computadoras, están hechos pensando más en

---

les y "blandas" a las sociales. Lo cual confirma este predominio del que habla Varsavsky. No hay duda de que el calificativo de "blandas" tiene que ver con la idea de menor rigor, precisión y certeza, es decir, ciencias de un rango inferior. Pero el rigor en las ciencias sociales no pasa por la precisión, exactitud y previsión de la repetición de los fenómenos, como ocurre con las naturales, sino por otros parámetros. Por eso, nunca estuve de acuerdo con esta distinción, que nunca uso y que, cuando hablo de ella, es sólo para aclarar esto que señalo aquí.

ciertos fines que en otros. Aunque el poder político pasara de pronto a manos bien inspiradas, ellas carecerían de la tecnología adecuada para transformar socialmente, culturalmente –no sólo industrialmente- al pueblo, sin sacrificios incalculables e inútiles.

¿Cómo se hace una reforma agraria eficientemente? No es suficiente con crear las condiciones políticas para ella. Aun sin grupos de poder que se opongan, el manejo de millones de individuos de bajísimo nivel técnico y cultural, dispersos y atados por tradiciones a veces enemigas del cambio, es un problema que requiere un análisis científico en profundidad, con integración de muchas ciencias particulares. Los pocos estudios que se hacen son una gota de agua frente al mar necesario y, peor aun, su espíritu es el de sociología norteamericana: descripción, correlaciones y alguna que otra recomendación inocua. Sirven para presentar informes ante las fundaciones y gobiernos que los pagan. Nunca van al fondo del problema, a decir claramente qué hay que hacer; muchas veces para no lesionar intereses poderosos, pero sobre todo porque no pueden hacerlo; la ciencia actual no tiene una teoría capaz de resolver ese problema concreto e importantísimo". (Varsavsky, 1973: 15 a 17).

Frente a esta realidad, tan bien fundamentada por Varsavsky y que conviene que reflexionemos en profundidad, ¿podemos seguir dictando matemáticas, física, química, biología, etc., como ciencias universales, absolutas, objetivas, puras de toda contaminación valorativa, social y política, tal como se viene haciendo en las escuelas? Es evidente que debemos realizar un fuerte replanteo. En primer lugar, reflexionar sobre su relación con el mundo de los valores, las ideologías, los proyectos políticos y los modelos de sociedad. Recuerdo que en una de las dictaduras cívico-militares que nos tocaron sufrir -fueron tantas que me cuesta recordar y ubicar con precisión los desastres que causaron- se suprimió de los programas de matemáticas la *Teoría de Conjuntos*, porque se la vinculaba a la ideología socialista.

Es verdad que la matemática seguirá siendo matemática; la física, física; la química, química; y la biología, biología. Dos más dos seguirán siendo cuatro, las tablas de multiplicar se seguirán enseñando igual, aunque nos deberemos preguntar si actualmente tiene sentido seguir memorizándolas. Las disciplinas ya están constituidas, por lo que deberemos seguir enseñado los fundamentos de estas ciencias, pero ya no las veremos como universales, absolutas y objetivas, sino en su relación a los valores, a las políticas, a las posibilidades de servir a la construcción de una sociedad diferente. Para ello, deberemos concientizarnos social y políticamente, buscar nuevas bibliografías, investigar sobre los nuevos enfoques de las ciencias, actualizarnos continuamente; en fin, enriquecer y problematizar los contenidos de nuestros programas.

Los programas de Lengua y Literatura se pueden actualizar y vincular mucho más a las problemáticas sociales, culturales y política de nuestra realidad

Respecto de la enseñanza de la Lengua y la Literatura también hay cosas para decir. Si yo fuera profesor de lengua, el primer texto a trabajar con mis alumnos sería un cuento del Negro Fontanarrosa[171] llamado "El discípulo", el primero de su libro *El rey de la milonga*. Les pido que lo lean, me lo van a agradecer, y después comprenderán por qué lo elegí.

[171] Roberto Fontanarrosa (1944-2007) nació en Rosario, Argentina. Humorista gráfico y escritor de novelas y libros de cuentos. Dijo de él Guillermo Saccomano en una reportaje que le hiciera en la sección Radar (Diario Página 12) el 2 de octubre de 2005: "Prolífica y escrita al margen de camarillas e internas, alabada por escritores y críticos de lo más disímiles y bendecida por un público cada vez más grande, Roberto Fontanarrosa viene forjando, a la par de su carrera como dibujante y humorista, una de las reputaciones literarias más veneradas de los últimos tiempos. Fontanarrosa es uno de los narradores argentinos más

En las escuelas, estas asignaturas siguen programadas en torno de la literatura clásica española, que no es malo, porque es una literatura muy rica y valiosa. Sin embargo, es necesario renovarla. *El Poema del Mio Cid, el Lazarillo de Tormes, La Celestina, El Perro del hortelano, La vida es sueño, etc*., se siguen trabajando desde hace décadas sin el menor intento de renovación. El problema es que, en el mundo que vivimos, no podemos privilegiar esta literatura -y léase "privilegiar", no digo dejar de lado, ni soslayar- frente a la necesidad de incorporar una gran cantidad de escritores de nuestro medio y región, que tratan de forma admirable y con gran sensibilidad humana y social los dramas, angustias, alegrías y esperanzas de nuestros pueblos en la actualidad.

Lo que se puede lograr en el tema de la mejora, enriquecimiento y problematización de los contenidos en estas asignaturas, es realmente impresionante. Quizás es el campo disciplinar en el sistema educativo que más posibilidades de renovación y cambio ofrece. Y esto se debe a que en la literatura se entrecruzan los campos de las ciencias sociales y el arte, lo cual ofrece enormes posibilidades para una educación enfocada a la promoción del pensamiento autónomo.

También es importante incluir el trabajo con películas, que se pueden interpretar y debatir en las aulas[172] . Esto es muy enriquecedor. En la medida de lo posible, también sería interesante llevar los alumnos al teatro.

---

notables y menos pillados, con una llegada inmensurable a un público que, además de serle fiel, aumenta y aumenta sin parar. Sus seguidores componen un espectro diverso que va desde los hinchas de fútbol a los lectores de comics. Porque si un don tiene la literatura del Negro es hacerles sentir a sus lectores la estupidez humana y logra ese efecto sin soberbia, con una inteligencia que, cuando asoma, es sabiduría. Superando el costumbrismo, sus cuentos le entran sin anestesia a una realidad que lastima. Quien no se haya reconocido en uno de sus cuentos, miente. Y se miente. Por algo el Negro es el artista de todos".

[172] Ver "Fichas de los films citados y otros recomendados" al final de este libro.

El potencial educativo, desde una perspectiva crítica, del arte, es extraordinario

De la música y la plástica se puede decir lo mismo

Lamentablemente en las instituciones escolares no se aprovechan estas disciplinas para dar rienda suelta a la creatividad de los alumnos[173]. Pero en la línea de un pensamiento que apuesta por el potencial educativo del arte, es lógico pensar que la música y la plástica ofrecen enormes posibilidades educativas y de estímulo de la creatividad de los alumnos. También debemos pensar en un fuerte enriquecimiento y problematización de los contenidos, a la vez que imaginamos ejercicios y prácticas originales a cargo de los alumnos. Si bien no podremos, por ahora, cambiar los programas, las posibilidades de mejora y de cambio son enormes. No sólo en la complementación de los programas con nuevos temas y contenidos, sino en la transformación de los ejercicios y trabajos prácticos, es decir: la enseñanza y el

[173] "En: el ámbito escolar no existe un espacio para la creatividad de los docentes que trabajan ni de los jóvenes que allí se educan. Todo ha de hacerse según el modo pautado y eso que a veces se oye: qué poca creatividad tienen estos alumnos, como si el pensamiento original no necesitara como caldo un medio positivo y liberador para desarrollarse. A los alumnos les hacen traer un pincel y les ponen una botella de plástico sobre el escritorio, yo creo que si alguno tenía intenciones de dar rienda suelta a su paleta, allí murió. Del mismo modo, en Música, área de la cual podría esperarse una apelación a lo original, se copian canciones y se repiten una y otra vez. Conozco una Docente con mayúsculas que le permite a cada alumno tocar el instrumento que desee y les enseña. Pero conozco otra que les hace estudiar de memoria las canciones, recitadas, sin música, pero eso no es todo, se las toma por escrito. Si esto se hace en las áreas artísticas, imagine querido lector lo que ocurre en aquellas que son de estudio. Hay gente que pide las respuestas en las pruebas, con las expresiones exactas del libro; tal vez para tener menos trabajo al momento de corregir o bien, por inseguridad en los conocimientos". C. Pérez Torres (2006) La escuela que enferma. Buenos Aires: Editorial De los Cuatro Vientos. Páginas 88-89.

aprendizaje de la producción artística por parte de los alumnos.

Una de las ventajas que existen en estas disciplinas está en la posibilidad que ofrecen para trabajar con materiales altamente motivadores para los alumnos.

Tanto en la música como en la plástica existen infinidad de producciones históricas y actuales. El espectro es inmensamente amplio. En música sería interesante trabajar con la historia de los clásicos, por supuesto permitiendo que los alumnos los escuchen y, principalmente, enseñándoles a valorarlos. Esto es fundamental para la educación del oído musical. Pero también debe estar presente la música popular en todas sus expresiones. Esto es fundamental. Es esencial aquí la escucha y, también, la práctica instrumental y vocal.

Con la plástica sucede lo mismo. Visitas y prácticas en museos. La utilización de Internet[174]. Ver muchas obras plásticas (pinturas, murales, esculturas), hablar sobre ellas, sentirlas, vivirlas. Eso es lo que deben promover los profesores. En la medida de las posibilidades y recursos es fundamental que los alumnos aprendan a dibujar, pintar, esculpir, trabajar la cerámica, etc.

Las posibilidades son enormes sólo hay que aguzar la imaginación y la sensibilidad para *desescolarizar* estas disciplinas.

La educación física como disciplinamiento de los cuerpos

También la educación física debe ser renovada o, por lo menos, los profesores de esta materia tienen que comenzar a tomar conciencia respecto de qué manera pueden mejorarla en línea al objetivo que nos anima: la autonomía del ser de los educandos.

---

[174] Nos referimos a las extraordinarias posibilidades educativas de los "museos virtuales". Hoy es posible recorrer en la Web los mejores museos del mundo, con enormes posibilidades tecnológicas para alcanzar un nivel de análisis e interpretación nunca antes visto.

A los efectos de comenzar a ayudarlos en este sentido citamos un fragmento del reportaje al educador Pablo Scharagrodsky, quien se especializó en el estudio de un segmento de la historia argentina de la educación, que se podría denominar: la domesticación de los cuerpos.

El reportaje se denominó: "*Nuestra educación física tiene raíz militar: había que controlar los cuerpos*"[175].

"La escuela definió, en el siglo XIX, cómo debían ser los cuerpos de varones y mujeres. Más que una apelación a la salud, se trató de instaurar normas férreas para regular desde la moral hasta las emociones. El cuerpo de la Nación se ha forjado con jóvenes expuestos a la disciplina y la normalización. En base a estereotipos binarios y jerarquizados, la escuela ha fabricado varones y mujeres utilizando, entre otros medios, la educación física. El experto en educación Pablo Scharagrodsky se especializa en un segmento de la historia argentina que bien podría caracterizarse como de domesticación de los cuerpos.

¿Por qué los Estados modernos se ocupan con obsesión de los cuerpos a través de la escuela?

En la modernidad, el cuerpo ha sido uno de los objetos más preciados para regular y controlar. Y una de las características de nuestra época es hablar de los cuerpos. Históricamente, el cuerpo ha sido objeto y blanco de poder. En cualquier época, pero en particular en la modernidad, el cuerpo fue destinatario de imposiciones y muy severas regulaciones, controles relacionados con la moral, la emocionalidad, la alimentación, la sexualidad, el deseo, el placer. En este contexto, la pedagogía moderna no solamente focalizó la atención en cómo y qué enseñar sino, sobre todo, en disciplinar y controlar los cuerpos, lo cual también abrió un juego de resistencia de esos cuerpos.

---

[175] Reportaje en el diario Clarín, sección Zona, del 10/1/2010, a cargo de Claudio Martyniuk.

¿Cómo se presenta este disciplinamiento en nuestras escuelas?

Cuando se consolida el sistema educativo argentino, con la acción del Estado a fin del siglo XIX, en la instrucción obligatoria aparece la gimnasia como disciplina que intenta encauzar los cuerpos.

¿Esa gimnasia tenía políticas diferentes para varones y mujeres?

Sí, claramente. Ese era uno de los objetivos explícitos no solamente de la Educación Física sino de todas las disciplinas escolares. Tomando un programa de horarios de fin del siglo XIX, se encuentran Economía Doméstica, Labores, Puericultura y una serie de materias dirigidas a las mujeres, o mejor dicho, a construir cierto tipo de femineidad, definir roles, propiedades y atributos, naturalizándolos en los cuerpos femeninos. También hubo prácticas que contribuyeron a construir guiones masculinos, y aquí aparecen la Educación Física, la gimnasia militar, el scoutismo, los deportes y -ya entrado el siglo XX- las colonias y las excursiones, entre toda una batería de prácticas corporales que tuvieron importancia creciente y se padecieron y disfrutaron".

(…)

¿La perspectiva de género está presente en la formación de profesores de Educación Física?

Todavía hay poca sensibilización y capacitación sobre perspectiva de género entre los profesores en general. Y los profesores de gimnasia tienen una tradición fuertemente naturalizada en términos biológicos. La fisiología del ejercicio durante 150 años ha promulgado que la mujer es más frágil y débil, en consecuencia debe hacer ciertas actividades. Hay un curriculum oculto, más allá de que ya no hay prescripciones de deportes y gimnasia para hombres y para mujeres, y en la práctica la tradición sigue imponiendo límites, que se expresan en *etiquetas como machona o varonera*. Al varón que no traba fuerte una pelota en una cancha, se le dice *marica o tragasable*.

Los profesores de educación física pueden seguir –deberían hacerlo- investigando sobre estos temas y comenzar a pensar en

cómo, a partir de una reflexión fuerte sobre sus propias prácticas pedagógicas, pueden ir mejorándolas en línea a la promoción de la autonomía del ser de los educandos. Esto, con seguridad, los llevará a cuestionar el paradigma disciplinador de la escuela. La escuela no sólo disciplinó y disciplina mentes, como venimos viendo, sino también cuerpos. No sólo frenó y frena la liberación de las conciencias, sino que, en un ejercicio de coherencia ideológica, también lo hizo con la liberación de los cuerpos. Esto último quedó patentizado, como bien lo señala y explica Pablo Scharagradsky, en la educación física de nuestro sistema de enseñanza.

De estas reflexiones concluimos:

1. Que todas las disciplinas, temas, contenidos y textos escolares pueden ser problematizados sin excepción.

2. Que dicha tarea de problematización puede ser realizada perfectamente por los educadores y educadoras de vocación progresista.

3. Que es necesario realizarla si es que realmente buscamos ser coherentes con nuestra opción ético-política.

En síntesis…

Es tan importante el tema de los contenidos, que podríamos decir que aquí está la esencia de la crisis de la educación desde una óptica progresista. El qué se enseña y aprende en las instituciones escolares es una de la principales aristas del problema educativo. La reformulación del currículum y la problematización de los contenidos, son, por eso, dos tareas insoslayables. La primera es ciertamente la más compleja, porque requiere de una voluntad política progresista de las administraciones oficiales, lo que es –aun a pesar de los cambios acaecidos en esta primera década del siglo XXI- difícil de imaginar en nuestras sociedades. La segunda está más cerca de nosotros, los docentes del llano, porque estamos en condiciones de librar con éxito la batalla de los contenidos en las instituciones y las aulas. Por cierto, el resultado

de esta batalla seguramente va a incidir en la voluntad de cambio progresista de las administraciones políticas de la educación.

Ahora debemos ocuparnos de las relaciones de enseñanza-aprendizaje, del cómo enseñamos y del cómo aprenden nuestros alumnos. La otra pata fundamental de la crisis de la educación desde una perspectiva progresista.

Es evidente que para ser realmente coherentes con la lógica de la problematización de los contenidos que hemos desarrollado, debemos practicar relaciones de enseñanza-aprendizaje verdaderamente dialógicas. Hacia allí vamos.

El diálogo no es magistral

Virtudes, disposiciones y competencias de los educadores y educadoras progresistas

En mi experiencia de lectura crítica de la palabra rescato muchas instancias valiosas y enriquecedoras. En este caso voy a hacer mención a dos experiencias sobre el papel de los educadores y educadoras, que me motivaron e incentivaron a reflexionar respecto de mis prácticas pedagógicas.

La primera fue una experiencia con Paulo Freire[176]. Me refiero a la intervención de Paulo Freire en el Centro Cultural Gral. San Martín de la ciudad de Buenos Aires, el 21 de junio de 1985, con ocasión de los actos preparatorios de la III Asamblea Mundial de Educación de Adultos. Fue una charla vibrante en un teatro repleto de gente, que disfrutó como nunca la carismática presencia del

[176] En el año 1985, como integrante del Comité Ejecutivo de la III Asamblea Mundial de Educación de Adultos, Desarrollo y Paz, que se realizó en el Hotel Bauen de Buenos Aires, tuve la suerte y el placer de conocer y trabajar con Paulo Freire en varios aspectos de su organización.

maestro. Mientras sucedía la charla fui elaborando una síntesis sobre las virtudes del educador y la educadora progresistas, que ahora vierto aquí. La segunda es una experiencia de lecturas que oportunamente realicé de Eugene Enriquez, que también me permitieron enriquecer la reflexión sobre mi propia práctica como educador.

Las virtudes

Mi experiencia como docente corrobora la afirmación de Paulo Freire, de que la virtud cardinal de los educadores y educadoras progresistas es la de la coherencia. Mejor dicho, la del intento de ser coherentes, ya que no es posible serlo las veinticuatro horas del día. Incluso hay que ser incoherentes para poder ser verdaderamente coherentes. Esta es la virtud o competencia que nos obliga a disminuir la distancia entre el discurso y la práctica; lo que representa un enorme desafío para cualquiera. No tengo duda de que esta es la virtud más difícil de adquirir para los educadores y educadoras. Y por qué no decirlo, para cualquiera y en cualquier actividad que se desempeñe.

Los educadores y educadoras que buscamos el cambio, que nos duelen las prácticas tantas veces sin sentido que desarrollamos en las aulas, tenemos que ser conscientes de que debemos evitar que lo que hacemos contradiga lo que decimos. Por ejemplo, decir que asumimos la educación dialógica y luego molestarnos por la pregunta de un alumno. Debemos intentar superar este tipo de prácticas, que desnaturalizan la esencia de una educación que nos gusta definir como dialógica.

En nuestra práctica educativa también debemos saber manejar la tensión que existe entre la palabra y el silencio. Esta es otra virtud que surge de una experiencia responsable de la docencia. Se trata de trabajar la tensión permanente que se crea entre la palabra del educador y el silencio del educando, entre la palabra de los educandos y el silencio del educador. Si no aprendemos a

trabajar esta tensión podemos terminar acallando para siempre a nuestros alumnos. Aquí hay muchas cosas por aprender, una de ellas que menciona muy a menudo Freire y que siempre tengo en cuenta en mis clases, es la necesidad de darnos cuenta de que no hay ninguna pregunta tonta ni ninguna respuesta definitiva.

Cuando un alumno nos formula una pregunta, sea cual fuere –exceptuando por supuesto las mal intencionadas o capciosas- es porque tiene una inquietud o necesita ayuda. Por eso, no hay preguntas obvias. Podrán ser obvias para nosotros, pero nunca para el que pregunta. En ese caso, desdeñar o menospreciar la pregunta, molestarse o ridiculizar al alumno por el carácter de su pregunta, sería cometer un error muy grave como docente. Por el contrario, los educadores y educadoras debemos incentivar la pregunta, pero no sólo las relacionadas con nuestras consignas pedagógicas, sino todo tipo de preguntas. Para eso, debemos brindarles a nuestros alumnos la confianza y la apertura para que pregunten sin inhibición y sin el menor atisbo de miedo al ridículo.

Saber trabajar en forma crítica la tensión entre subjetividad y objetividad es otra virtud valiosa, ya que nos permite comprender y evaluar de forma crítica los fenómenos humanos, sociales y políticos. Se trata de entender en forma dialéctica la realidad. Ni la subjetividad crea la realidad; ni la subjetividad es un reflejo de la realidad. En el primer caso caeríamos en el idealismo craso y en errores que solemos cometer. Por ejemplo, creer que la comprensión crítica y lúcida de una situación o problema ya implica su solución. Darnos cuenta de una situación o problema es el primer paso para superarlo, pero si no actuamos sobre la realidad jamás lo superaremos. Pensar bien no significa automáticamente actuar bien.

En el segundo caso, caeríamos en el determinismo. Nosotros, los hombres y mujeres de este mundo, estamos condicionados, pero no determinados. Podemos y debemos intervenir en la construcción del mundo. Por eso, la subjetividad y la realidad

no son dos polos separados y autónomos, sino un par que se interrelaciona dialécticamente. Los hombres y mujeres hacemos la historia, pero también somos hechos por ella. Esta debe ser una enseñanza que tenemos que trasmitir a nuestros alumnos.

También es importante tener autocrítica. ¡Qué virtud tan poco practicada!, ¿no es cierto? El propio Freire realizó allí mismo, en su charla, su propia autocrítica respecto del concepto de *concientización* (lo que él llamó su tentación *subjetivista*). Se refirió al concepto de concientización trabajado en uno de sus primeros libros: *La educación como práctica de la libertad*. Se criticó cuando se dio cuenta de que pensaba, ingenuamente, que la percepción crítica de la realidad ya significaba su transformación. Freire cayó en el idealismo craso, pero, como él mismo lo expresó, lo superó. Evitemos nosotros también caer en esta ingenuidad y enseñémosle a nuestros alumnos a hacer lo mismo.

Otra virtud importante como ecuadores y educadoras es saber vivir la profunda relación entre teoría y práctica. Comprender y vivir esta relación es fundamental para los educadores y educadoras progresistas. Lograrlo demanda una gran seriedad, así como un estudio riguroso. Debemos comenzar por desterrar la idea de que la teoría es deficitaria, es mala. Tenemos que luchar en contra de esta afirmación. No hay que negar el papel fundamental de la teoría. No obstante, ella pierde mucho de su valor cuando no hay una práctica que la motive y a la cual se aplique. Reflexionemos sobre esta idea:

"La teoría sin práctica es vacía, pero la práctica sin teoría es ciega".

Pondremos así a la teoría y la práctica en sus justos lugares. Sin caer en el error de degradar a ninguna de las dos.

Finalmente, debemos hablar de la tolerancia, uno de los puntales más importantes de la sustantividad democrática. Aprender a ser tolerantes implica prohibirnos todo tipo de discriminación. No obstante, recordando no confundir al antagónico con el diferente, ya que la tolerancia es difícil de practicar con quienes

prohíben ser[177]. La tolerancia se profundiza y se refina aún más cuando llegamos a la comprensión del otro en tanto otro. Esto implica aceptar con complacencia y agrado a las personas que piensan diferente y hasta en forma totalmente opuesta a nosotros. Es incalculable el valor educativo que tiene esta última práctica.

Las disposiciones y competencias

¿Qué es un educador o una educadora? Es alguien que sabe despertar el interés por aprender y crecer. Como dice Enriquez:

"*Es un ser que permite el paso de las personas de un estado a otro y les despierta las ganas de dar ese paso*" (Enriquez, E., 2002: 142).

Qué importante es esta idea, fundamentalmente por lo de despertar las ganas de aprender, de crecer, de avanzar como personas. Un educador o una educadora que no despiertan, o no saben cómo despertar el interés por aprender de sus alumnos, deberían replantearse su papel, ¿no? Pero, ¿qué es lo que sabemos los educadores y educadoras dialógicos? Sabemos que:

Hay que educar en la alegría

Es cierto que aprender implica un cierto sufrimiento, porque debemos cuestionar lo que sabemos y tenemos que adquirir cosas que son complejas y difíciles de incorporar, pero es mejor hacerlo con alegría. Con esto queremos decir que hay que introducir el ludismo y el humor en la educación, en una palabra, desburocratizarla y desdramatizarla. Frecuentemente debemos

[177] Ver la cita (87) de Karl Popper sobre "la paradoja de la tolerancia", página 270.

transformar completamente nuestros modos de pensamiento. Si sólo hay sufrimiento, la formación se resiente; pero si educadores y educandos llegan a vivir un cierto grado de bienestar juntos, el aprendizaje se hace más fácil y agradable.

El diálogo es la única posibilidad de la autocrítica

Sin el diálogo, la autocrítica no surge. Por eso, el docente debe interrogarse no sólo sobre su saber, sino principalmente sobre el tipo de relaciones que establece con sus alumnos, enfocándose a los elementos destructivos que puede sacar de sí sin darse cuenta. Siendo la única posibilidad de verlo, para él, el diálogo extenso y amplio con los otros, ya que sólo ellos pueden decirle cómo lo sienten y lo viven.

Podemos fracasar

El docente dialógico sabe que puede fracasar, por eso es humilde. Hay casos en que los condicionamientos sociales y económicos de los alumnos son tan fuertes que a pesar de todos los esfuerzos que el educador o la educadora realicen, la gente les hace notarque no los necesita. Por lo tanto, tenemos que aceptar que hay casos y situaciones en las que podemos fracasar.

Es necesario favorecer las relaciones grupales

Los docentes dialógicos también debemos saber favorecer los debates, de tal manera que los alumnos puedan discutir los temas que les interesen, tratando de establecer por qué las personas perciben los problemas de manera diferente.

Lo importante es no censurar la forma en que algunos alumnos plantean el problema a diferencia de otros, sino por el contrario intentan explicar por qué, en función de la situación y las condiciones en que se encuentran. Cada uno percibe los problemas de una manera específica y determinada. El intercambio entre los alumnos coordinado por los educadores y educadoras

es una inestimable fuente de aprendizajes para todos[178], profesores y alumnos. Por eso, favorecer las relaciones grupales es una tarea importante de los educadores y educadoras progresistas.

Es necesario reconocer nuestro lugar en la institución en la que nos desempeñamos

Los educadores y educadoras debemos saber cuál es nuestro rol en la institución en las que nos desempeñamos. Tenemos que tener resuelta nuestra relación con la institución, nuestro nivel de adhesión a sus valores. Es necesario que tengamos plena conciencia de nuestro sentimiento al respecto. La pregunta, entonces, es:

¿Nos sentimos lo suficientemente bien y cómodos como para desarrollar en nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje una adecuada relación con los alumnos, permitiéndoles que planteen todas sus preguntas abiertamente y sin problema?

De alguna manera los educadores y la educadoras somos portavoces de la institución, pero también hemos asumido -en tanto críticos y progresistas- el objetivo de promover la máxima autonomía del ser de nuestros alumnos. Por lo tanto, debemos saber generar una apertura crítica que les permita a los alumnos no quedarse pegados a los valores de la institución. Evidentemente, esta es otra contradicciónque debemos asumir y resolver los educadores y educadoras.

Eugene Enriquez, clarifica muy bien este punto (Enriquez, 2002: 150):

"La institución tiene virtudes pedagógicas e incluso terapéuticas en la medida en que el proceso de formación puede tener efectos en profundidad, puede producir consecuencias mucho

[178] *Aunque culturalmente no estamos preparados para ello, los educadores y educadoras debemos aprender a valorar el aprendizaje entre pares.*

más importantes de las que piensa el propio formador, pero, al mismo tiempo, puede tener efectos antipedagógicos y antiterapéuticos si infantiliza a la gente sin permitirle desarrollarse.

Por eso, el formador tiene que clarificar su relación con la formación y los formandos y también tiene que poner en claro su relación con la institución. Es en la institución donde encuentra una concepción particular del saber que casi siempre tiene en mayor o menor medida una implicancia de orden político. No es lo mismo una institución donde se dice que los alumnos tienen que aprender casi exactamente lo que les dice el maestro a una institución donde el objetivo pedagógico esencial es, por el contrario, desarrollar la personalidad y el espíritu crítico de la gente.

En un caso estamos frente a una institución que enseña la obediencia y en el otro frente a una institución donde es posible hacer una cierta experiencia de libertad".

La educación no se realiza sólo a través de la palabra

Los educadores y educadoras debemos ser sensibles a la gestualidad de nuestros alumnos. Si bien la palabra es esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los gestos y las emociones trasmitidas por ellos juegan también un papel muy importante en el proceso.

La experiencia nos ha enseñado a ser sensibles e interpretar los silencios, las miradas, los gestos, las sonrisas, los movimientos corporales y las actitudes de nuestros alumnos. Nos comunican mucho más de lo que normalmente se cree.

Si no somos capaces de hacerlo, nos resultará difícil lograr la confianza y empatía necesaria para establecer una eficaz comunicación con nuestros alumnos. Los educadores y educadoras de experiencia sabemos la importancia crucial de la comunicación para el logro de una educación dialógica.

Antes que educadores somos seres humanos.

Los educadores y educadoras debemos transparentar humanidad en todos nuestros actos. Antes que profesores y maestras somos personas, seres humanos. Al gesto burocrático encadenado en las normas administrativas, debemos anteponerle el gesto humano, que debe ser lo esencial en las instituciones y las aulas. Esto no quiere decir dejar de cumplir con las normas administrativas, por el contrario.

A la imposición disciplinaria, esto es, a la necesidad de dictar las asignaturas de nuestra especialidad, debemos anteponerle otra necesidad no menos importante, la de promover la autonomía del ser de los alumnos. Nuestra tarea como educadores y educadoras no se limita a dictar unos contenidos, sino a formar personas. Ese es el eje. Y dicha formación requiere de gestos y conductas humanas.

También debemos interrogarnos continuamente respecto de los paradigmas de análisis que utilizamos para interpretar los fenómenos de la realidad:

Los educadores y educadoras tenemos que ser conscientes de los paradigmas teóricos de análisis de los que nos servimos. Los debemos revisar continuamente. Por eso, tenemos que interrogarnos sobre los enfoques teóricos que utilizamos para leer los fenómenos de la realidad. ¿Por qué es importante esta interrogación? Porque, por lo general, los utilizamos en forma espontánea, de manera natural. Es un hábito socio-cultural adquirido, diría el sociólogo francés Pierre Bordieu.

¿Cuál es el problema? Que cuando obramos en forma espontánea y natural dejamos de pensar en la revisión de su consistencia. ¿Nuestros enfoques de análisis siguen siendo consistentes para explicar los fenómenos de la realidad, o tienen grietas? ¿Debemos seguir la costumbre y, muchas veces, la ortodoxia y el dogma, o ser autocríticos y revisarlos?

La recomendación es revisar en forma continua y autocrítica nuestros enfoques de análisis. Actualizarlos con nuevas visiones

y permanentes reflexiones críticas personales.

Como sostenía Michael Foucault, todas las épocas tienen sus *epistemes*, sus saberes y conocimientos construidos. Esto quiere decir que son saberes y conocimientos *relativos*, por lo que de ninguna manera le podemos dar el estatus de verdades, sino que son sólo convenciones de época. Por eso, saber distinguir las convenciones de las reflexiones autocríticas y críticas con las que revisamos la consistencia de lo que pensamos, decimos y hacemos, es fundamental.

La moral victoriana es un contundente ejemplo de *episteme*. ¿Quién dice que es lo que está bien y qué es lo que está mal? Oscar Wilde fue una conocida víctima de esa episteme, de ese saber condicionado por la época[179].

Esto nos debe hacer reflexionar respecto de nuestras convicciones, enfoques, saberes y teorías con las cuales entendemos los fenómenos de la realidad. ¿Serán el resultado de un profundo análisis con sentido humano, basadas en una verdadera reflexión autocrítica y crítica, o se fundan en *epistemes* no revisadas?

Debemos tener en cuenta la historia individual y colectiva de los educandos, de su cultura y sus hábitos, siendo conscientes de que no somos como ellos. Los educadores y educadoras progresistas sabemos de la importancia de tener en cuenta en

[179] Oscar Wilde era homosexual, lo que para la moral victoriana configuraba un delito. Por esto no sólo recibió una terrible condena social, sino que fue a la cárcel, lo que significó para él un enorme sufrimiento.

nuestras prácticas pedagógicas los saberes previos, expectativas, problemáticas e historias individuales y colectivas de nuestros alumnos. Principalmente, tenemos que aprender a tomar la distancia epistemológica necesaria para comprender que nuestros alumnos son "otros". Muchas veces no son, no piensan y no viven como nosotros. Partimos de sus saberes, pero no para quedarnos en ellos, sino para ayudar a que logren superarlos.

Los propósitos fundantes de la educación son ayudar a nuestros alumnos a:

• Interrogarse y entender mejor la realidad en la que están insertos, así como preguntarse por su identidad.

• Visualizar una cantidad de conflictos y tensiones que los involucran.

• Tomar distancia epistemológica de dichos conflictos y tensiones, a los efectos de poder comprenderlos y manejarlos.

• Tomar conciencia de que si quieren ser ciudadanos completos tienen que aprender a vivir como sujetos históricos, activos, participativos y capaces de intervenir en la transformación de la sociedad.

El objetivo final de la educación es ayudar a la gente a convertirse en sujetos autónomos:

Cuando como docentes progresistas buscamos el principal objetivo de la educación, su finalidad más esencial, parece que todos convergemos y nos encontramos en esta idea:

"PROMOVER LA AUTONOMÍA DEL SER DE LOS EDUCANDOS"

¿Qué clase de educadores y educadoras somos?

Hablaremos ahora de las relaciones de enseñanza-aprendizaje en las instituciones y las aulas. Lo haremos, naturalmente, desde el enfoque que venimos desarrollando, el de la educación dialógica, problematizadora y crítica. El objetivo que nos anima es claro y conciso: promover el pensamiento autónomo de los educandos en el marco de valores humanistas. Si somos fieles

a este objetivo, coherentes con él, deberemos revisar profundamente nuestras prácticas pedagógicas en las aulas. Realizaremos, entonces, una fuerte reflexión sobre nuestras propias prácticas. En ella tomaremos en cuenta los objetivos que perseguimos, la investigación temática para respetar los intereses de nuestros alumnos y la lucha por trabajar con contenidos problematizadores que promuevan el pensamiento crítico. Deberemos hacer un verdadero esfuerzo por ser coherentes con todo esto.

Seamos sinceros con nosotros mismos y realicemos una autocrítica. Para ello, hagámonos las siguientes preguntas:

- ¿Nuestras clases son realmente dialógicas, o más bien son monológicas?
- ¿Promueven realmente el pensamiento autónomo de nuestros alumnos, o son más bien de tipo magistral o tradicional?
- ¿Somos profesores magistrales, tradicionales o dialógicos?
- ¿Tenemos claro que primero es necesario problematizar y luego explicar?

Con la idea de ayudar a la reflexión de los educadores y educadoras respecto de su forma de enseñar, explicitaremos, en relación a sus formas de exponer, las características de estos tres tipos de educadores y educadoras: los magistrales, los tradicionales y los dialógicos[180].

Las exposiciones y profesores/as magistrales

Para ser realmente coherentes con los presupuestos de una educación verdaderamente dialógica debemos realizar una crítica respecto de las exposiciones y profesores magistrales. La idea es

[180] Partimos del supuesto de que no existen educadores absolutamente magistrales, ni tampoco absolutamente tradicionales, ni, por supuesto, absolutamente dialógicos, aunque sí educadores y educadoras más magistrales que dialógicos y viceversa, o más tradicionales que dialógicos y viceversa.

ayudar a que los educadores y educadoras adquiramos herramientas para superar esta forma de dar las clases, optimizando, así, nuestras competencias como educadores y educadoras dialógicos.

Pero, ¿qué son las exposiciones magistrales[181]? Son básicamente explicativas y prescriptivas, y se pueden caracterizar a partir de sus supuestos y objetivos.

Supuestos:

☐ El profesor es el que sabe, y los alumnos no saben.

☐ El profesor es el dueño de la verdad y lo que sostiene no puede ser criticado ni discutido por sus alumnos.

☐ Los alumnos aprenden incorporando en forma mecánica las explicaciones transferidas por el profesor. En este sentido, está ausente la idea de que el conocimiento se construye.

☐ Lo que el docente debe hacer es explicar. Si hay o no hay problematización posterior, ése es un problema de los alumnos.

Objetivos:

• Exponer la concepción teórica, supuestas verdades y conclusiones del profesor sobre el tema dictado.

• Responder, después de finalizada la exposición, a las preguntas realizadas por el alumnado a partir de las dudas que se le susciten, pero básicamente respecto de la comprensión de lo específicamente expuesto por el profesor.

A partir de esta caracterización podríamos imaginar los objetivos, roles y conductas de los profesores/as magistrales.

---

[181] Aquí también definimos la idea de "exposición magistral" a la manera de un tipo puro weberiano, esto es, de una forma "ideal", ya que, en la realidad, no existen las exposiciones absolutamente magistrales, las exposiciones magistrales puras. Lo que sí existen son exposiciones más o menos magistrales que otras.

Los profesores/as magistrales

Son muchos los profesores/as magistrales a los que se les podría aplicar lo que Max Weber, con gran criterio, dijo: "*Se puede ser un teórico brillante y, a la vez, un profesor abominablemente deficiente".*

Los profesores/as magistrales:

☐ *Se encuentran generalmente en la docencia universitaria.*

☐ *Su principal objetivo es deslumbrar con su supuesto saber a alumnos ignorantes.*

☐ *No tienen la más mínima intención de problematizar, ni generarles interrogantes, ni desafiar a su auditorio a partir de sus exposiciones, por eso, a los alumnos le transfieren contenidos masticados y listos para ser recibidos de manera dogmática y acrítica.*

☐ *Desarrollan y explican sus temas sin prácticamente importarles qué ocurre dentro de los alumnos que los escuchan en forma pasiva. En verdad, no están preocupados por si entienden o no entienden; si se movilizan o no se movilizan. Su actitud fomenta claramente la pasividad del alumnado.*

☐ *El dictado de sus temas es de tipo prescriptivo, ya que no están abiertos a la crítica de su auditorio, sino sólo ocupados en que incorporen mecánicamente todo lo que les trasmiten de forma vertical.*

☐ *Luego, en las evaluaciones, exigirán que sus alumnos les respondan lo que ellos han expuesto, sin admitir ningún tipo de discrepancia conceptual y/o teórica.*

☐ *Salvo que corroboren sus opiniones y puntos de vista sobre los temas, las preguntas del auditorio de alumnos los fastidian e incomodan.*

☐ *Por lo tanto, mediante sus exposiciones verticales practican una pedagogía de la respuesta y no de la pregunta. De ahí que la retroalimentación (feed back) no tenga ningún significado para ellos.*

☐ *No están preocupados por el lenguaje usado en sus exposiciones, ya que no les interesan sus alumnos. No existe inquietud respecto de si es complejo, entendible, etc., ya que parten del supuesto de que los alumnos son los que tienen que elevarse hasta ellos, cuando en realidad son ellos los que deberían buscar la forma de interesarlos y comunicarse efectivamente con sus alumnos.*

☐ *Cuando explicitan conceptos complejos, no proporcionan ejemplos ilustrativos que los aclaren, ya que no tienen preocupaciones pedagógico-didácticas, sino que sólo les importa su exposición teórica montados en la soberbia de los que todo lo saben.*

☐ *Por eso, su temple de ánimo y actitud básica la podríamos denominar: soberbia del saber. Los profesores son los que saben, y los alumnos no saben nada.*

☐ *Preparan sus exposiciones en función de mostrar su saber, más que de promover la movilización por aprender de sus alumnos.*

☐ *No se preocupan, si se encuentran con un auditorio poco movilizado y con escasos deseos de aprender. En realidad no les importa lo que pase con quienes tienen adelante. Si en vez de alumnos se encontraran con androides capaces de alabarlos, aplaudirlos y prestarle atención a su soberbia del saber, les darían clase igual.*

Fernando Savater, en su interesante libro: El valor de educar (Savater, 1997: 121-122), dice lo siguiente:

"Yo creo que la principal causa de la ineficacia docente es la pedantería pedagógica…La pedantería exalta el conocimiento propio por encima de la necesidad docente de comunicarlo, prefiere los ademanes intimidatorios de la sabiduría a la humildad paciente y gradual que la trasmite, se centra puntillosamente en las formalidades académicas -que en el mejor de los casos sólo son rutinas útiles para quien ya sabe- mientas menosprecia la estimulación cordial de los tanteos a veces desordenados

del neófito. Es pedantería confundir, deslumbrar o inspirar reverente obsecuencia con la tarea de ilustrar, de informar e incluso de animar al aprendizaje. El pedante no abre los ojos a casi nadie, pero se los salta a unos cuantos. Todo ello, por qué no, con buena intención y siempre con autocomplaciente suficiencia".

Por su parte, el pacifista y profesor, Adam Curle dice:

"A veces adoptamos conductas de malos profesores porque estamos más interesados en proteger nuestro pequeño almacén de conocimientos que en lograr que sean más perfectos y exactos. También nos podemos transformar en malos profesores si intentamos defender nuestro punto de vista hasta tal extremo que no escuchamos a los demás; puede ocurrir que siempre queramos saber más que los demás, y entonces acontece que resultamos ser el típico académico brillante, pero intolerable, que generalmente no gusta a sus alumnos" (Curle, 1977: 96).

Pero los educadores y educadoras tenemos que saber que nuestros alumnos no son vasos a llenar, sino llamas a ser avivadas. Nuestro papel no es ser agua que llena, sino oxígeno que alienta.

Los profesores y profesoras no deberíamos eludir estas preguntas:

- *¿Cuánto de profesores y profesoras magistrales tenemos?*

Si nuestra preocupación es realmente sentida, es seguro que encontraremos herramientas para superar lo que tenemos de docentes magistrales. En lo que sigue mostramos algunas.

Las exposiciones y profesores/as tradicionales

Descartamos de este análisis a los profesores ideológicamente conservadores y autoritarios, también tradicionales, ya que no son interesantes, justamente porque pertenecen al grupo de aquellas personas que *nunca cambian*. Estoy seguro de que aquellos que hayan visto la película *Los edukadores* (2005), del director Hans Weingartner, le encontrarán un significado especial a la frase: "hay personas que nunca cambian".

El profesor tradicional no es magistral porque no es soberbio, sino más bien humilde. Pero tampoco es dialógico, precisamente porque ha asumido la cultura de la educación tradicional. Por eso lo definimos así, como un profesor tradicional, en muchos casos con deseos de mejorar de perfeccionarse, pero siempre en una línea didactista.

Las exposiciones de los profesores y profesoras tradicionales son, por lo tanto, más bancarias que dialógicas. Se trata de docentes básicamente *explicadores*, porque le otorgan un poder casi mágico a la explicación. Esto los lleva a no comprender la necesidad de la retroalimentación, precisamente por creer que lo explicado por ellos en sus exposiciones de clase es automáticamente comprendido por los alumnos. En una palabra, creen que se puede trasmitir el conocimiento, cuando, como hemos visto, el conocimiento es una construcción, un producto de los sujetos de aprendizaje: los alumnos. No hay duda de que la falta de una verdadera toma de conciencia sobre el carácter gnoseológico de la educación es lo que los mantiene como profesores tradicionales.

Pero, ¿qué son las exposiciones tradicionales? Son básicamente expositivo-explicativas y se pueden caracterizar a partir de sus supuestos y objetivos.

Supuestos:

☐ El profesor es el que sabe, y los alumnos no saben.

☐ Los alumnos aprenden incorporando en forma mecánica las explicaciones transferidas por el profesor. En este sentido, está

ausente la idea de que el conocimiento se construye.

☐ Las exposiciones se basan en las explicaciones de los docentes, que utilizando un lenguaje comprensible y repitiendo dichas explicaciones desde distintos ángulos de abordaje, logran que los alumnos entiendan las ideas y los conceptos que se les quieren transmitir. El núcleo del supuesto es que explicando bien los alumnos comprenderán.

Objetivos:

• Exponer en la forma de un discurso básicamente explicativo las concepciones teóricas, las ideas, los conceptos y los temas.

• Responder, durante la exposición y después de finalizada, a las preguntas realizadas por el alumnado a partir de las dudas que se le susciten, pero básicamente respecto de la comprensión de lo específicamente expuesto por el profesor.

Los profesores/as tradicionales

☐ Se encuentran generalmente en la docencia del nivel secundario.

☐ Son fieles a los objetivos taxonómicos de aprendizaje y contenidos señalados en la currícula, por eso, sus exposiciones de clase se centran en la mera descripción y explicación de estos últimos y, por lo tanto, no existe la más mínima intención de problematizarlos, ni desafiar con ellos a los alumnos.

☐ Desarrollan sus exposiciones a partir del supuesto de que sus explicaciones se recrean automáticamente en sus alumnos convirtiéndose en conocimientos, con lo cual le otorgan un poder casi mágico a la exposición explicativa tradicional[182].

---

[182] Esta actitud de los docentes tradicionales puede ser mejor comprendida y profundizada a partir de las ideas que desarrolla Jacques Ranciére en su libro el "Maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual". Allí dice: "Explicar

Como les ocurre a los profesores magistrales, ignoran completamente la idea de que primero hay que problematizar y luego explicar. Creen que porque ellos entendieron los temas y los explican bien, ya que se preocupan por utilizar un lenguaje claro y repiten varias veces las ideas y conceptos desde distintos ángulos de abordaje, sus alumnos van a entender.

☐ A partir de lo anterior, desarrollan y explican sus temas sin tomar en cuenta lo que ocurre dentro de los alumnos que los escuchan en forma pasiva. No podemos decir que no les importa lo que pasa dentro de sus alumnos, sino que parten del supuesto ingenuo de que lo explicado por ellos, cuando es repetido y matizado desde diferentes ángulos de abordaje, terminará siendo comprendido por sus alumnos. Lamentablemente, lo que realmente hace su actitud es fomentar la pasividad de sus alumnos.

☐ Sus exposiciones son largas y tienden a ser tediosas, precisamente porque parten del supuesto bancario de que las preguntas deben realizarse al final de la clase. Esto le quita dinamismo, hace que los alumnos, cuando termina la clase, se hayan olvidado de lo que querían preguntar y anulan la oportunidad del debate que se produciría si permitieran que ante una teoría, idea o concepto complejo, las preguntas de los alumnos pudieran abrir un debate enriquecedor.

☐ Estas actitudes los llevan a aceptar sin crítica los contenidos programáticos de la educación tradicional. No están preocupados por contextualizar los temas, ni por vincularlos a los saberes pre-

---

alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural. Por un lado, es el quien decreta el comienzo absoluto: sólo ahora va a comenzar el acto de aprender. Por otro lado, sobre todas las cosas que deben aprenderse, es él quien lanza ese velo de la ignorancia que luego se encargará de levantar". (2003: 8).

vios de sus alumnos, ni por elaborar ejemplos cuando las ideas y conceptos son demasiados abstractos y/o complejos. Explicando y explicando creen que el tema del aprendizaje está resuelto.

☐ Tienen una concepción *consignista* de la pregunta. Consideran que su esencia está en esclarecer sus consignas de trabajo, que tienen por objetivo que los alumnos comprendan las teorías, ideas y/o conceptos centrales de los temas que exponen. No entienden a la pregunta como la esencia para el descubrimiento, el re-descubrimiento y la re-invención, actitudes clave para conocer realmente. Para los profesores y profesoras tradicionales la pregunta es sólo un instrumento de que disponen los alumnos para lograr comprender lo explicado por ellos. No entienden a la pregunta como la puerta de los educandos para comprender realmente, e incorporar las informaciones y datos contenidos en los temas a sus estructuras de conocimiento y personalidad. En definitiva, no han tomado conciencia de que la pregunta original (la propia) de los alumnos es una de las claves de una educación dialógica

☐ Esto los lleva a concebir también de una manera *consignista* a la retroalimentación, ya que su objetivo no es verificar si sus alumnos han producido verdadero conocimiento, sino si han "comprendido" sus explicaciones. Por eso, sus preguntas apuntan exclusivamente a verificar si los alumnos "comprendieron" lo explicado por ellos.

☐ En una línea de coherencia bancaria, la esencia de la evaluación será, para ellos, la devolución de lo que los alumnos comprendieron de sus explicaciones y no del conocimiento original que han producido por ellos mismos.

Los profesores y profesoras no deberíamos eludir esta pregunta:

- ¿Cuánto de profesores y profesoras tradicionales tenemos?

Si nuestra preocupación es realmente sentida, es seguro que encontraremos herramientas para superar lo que tenemos de docentes tradicionales. En lo que sigue mostramos algunas.

Las exposiciones y profesores/as dialógicos/as

Los supuestos y objetivo de las exposiciones dialógicas son los siguientes:

Supuestos

☐ Los conocimientos no se pueden transmitir, sino que deben ser construidos por los propios alumnos.

☐ Las clases deben organizarse, fundamentalmente, a partir de dos principios: 1) tomar en cuenta los saberes y expectativas previas de los alumnos (apelar a la investigación temática); 2) desarrollarlas a partir del criterio: primero problematizar y después explicar.

Objetivos

•Lograr que los alumnos sean los que construyen, por sí mismos, los conocimientos.

•Elaborar e implementar las metodologías que permitan conseguir en el desarrollo de las clases el objetivo anterior.

Estos profesores/as:

☐ Pueden encontrarse en todos los niveles educativos, aunque no son la generalidad.

☐ Sus objetivos son motivar el interés de aprender de sus alumnos y ayudarlos a ser críticos y cada vez más autónomos intelectual, social y políticamente.

☐ Preparan sus clases a partir de problematizar los contenidos de sus exposiciones, con el objetivo de desafiar críticamente a sus alumnos, generándoles dudas, interrogantes y preguntas.

☐ Planifican, elaboran e implementan sus exposiciones tomando en cuenta los saberes y expectativas previas de sus alumnos y a partir del principio: primero problematizar y después explicar.

☐ Desarrollan y explican sus temas preocupados por lo que ocurre dentro de sus alumnos. Por eso, están atentos a sus acti-

tudes y gestos. Sus rostros, sus ojos, sus posiciones serán reveladoras de lo que está ocurriendo en ellos.

☐ En su exposición estimulan las preguntas de sus alumnos. Cuando advierten síntomas de incomprensión de los temas desarrollados, no tienen problema de interrumpir su exposición y realizar preguntas para movilizarlos.

☐ Valorizan altamente la retroalimentación (*feed back*), por eso alientan las preguntas de sus alumnos, ya que les permiten un mayor conocimiento de lo que saben y no saben, de lo que entienden y no entienden. Más que incomodarlos y fastidiarles, agradecen las preguntas. Practican, realmente, una pedagogía de la pregunta.

☐ Se preocupan por contextualizar los temas que exponen, en un marco de realidades conocidas por sus alumnos, a los efectos de intentar superar cualquier tipo de extrañamiento en ellos.

☐ Preparan sus exposiciones elaborando ejemplos concretos para ilustrar los temas, conceptos e ideas que suponen pueden resultar abstractas y/o complejas para sus alumnos.

☐ Exponen en un lenguaje que, sin desnaturalizar el significado de los conceptos e ideas desarrollados, extiende un puente pedagógico-didáctico entre los temas y los alumnos.

☐ Aceptan totalmente la crítica de sus alumnos, pero atendiendo y cuidando que se la exponga con fundamento. De la misma manera, se permiten criticarlos.

☐ Su actitud básica es de diálogo, sin por eso renunciar a la conducción de la instancia educativa.

☐ Su máxima preocupación es lograr que sus alumnos se movilicen y adquieran deseos de aprender.

☐ Por eso, preparan sus exposiciones pensando en cómo lograr que los alumnos se movilicen y aprendan por sí mismos, más que por mostrar su saber.

☐ No hablan sobre lo que conocen, es decir, no disertan sobre su saber, como los profesores magistrales, sino que, en sus exposiciones, invitan a sus alumnos a re-hacer con ellos el conocimiento.

☐ Para lograr lo anterior, problematizan los contenidos de su exposición, con la finalidad de provocar y facilitar, en sus alumnos, las actitudes de búsqueda, reinvención y redescubrimiento.

Veamos algunas expresiones e ideas inspiradoras y útiles para los educadores y educadoras que desean mejorar su desempeño en el sentido que aquí nos interesa.

En *Cartas a Guinea-Bissau* (1977) Paulo Freire explica de una manera clara y sintética cuál debe ser el papel de aquellos educadores y educadoras consustanciados con la premisa de concebir a la educación como un acto de conocimiento.

Su objetivo, que guiará la invención y reinvención de sus métodos y didácticas, es el de que los alumnos consigan asumirse como sujetos de conocimiento, superando su posición tradicional de meros receptores pasivos.

Para Freire, el educador tiene que ser un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios y de todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los alumnos.

Su tarea no consiste en servirse de esos medios y caminos para desnudar él mismo el objeto y entregárselo luego con un gesto paternalista a los alumnos, a los cuales les negaría así el esfuerzo de la búsqueda, indispensable para el acto de conocer.

"El aula del educador dialógico no es un aula en el sentido tradicional, sino un encuentro donde se busca el conocimiento, y no donde se transmite. Precisamente, porque no dicotomiza su quehacer en dos momentos distintos: uno en que conoce, y otro en que habla sobre su conocimiento, su quehacer es permanente acto cognoscitivo (Freire, P., 1973: 91). (…) Mientras que la

concepción "asistencialista" de la educación, anestesia a los educandos, y los deja, por esto mismo, acríticos e ingenuos frente al mundo, la concepción de la educación que se reconoce (y vive este reconocimiento) como una situación gnoseológica, los desafía a pensar correctamente y no a memorizar" (Freire, P., 1973: 93).

Uno de los saberes indispensables, entre otros, de educadores y educadoras que se están formando como tales, orientado a la reformulación y transformación de las prácticas educativas en las aulas, está en el convencimiento profundo de que "enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción, esto es, de su construcción".

Khalil Gibrán tiene un maravilloso poema que amplía, desde el arte, nuestra visión sobre esta cuestión:

"Entonces dijo un Profesor:

´Háblanos de la Enseñanza´:

Y él repuso:

Nadie puede revelaros nada sino lo que yace en medio dormido en el alba de vuestro conocimiento.

El maestro que, entre sus discípulos, pasea a la sombra del templo, no da de su sabiduría, sino más bien de su fe y de su aptitud para amar.

Si es en verdad sabio, no os invita a entrar a la casa de su sabiduría, sino que más bien os conduce al umbral de vuestro propio espíritu.

El astrónomo puede hablaros de su comprensión del espacio, pero no puede daros su comprensión".

El músico puede cantaros con el ritmo que reside en todo espacio, pero no puede daros el oído que retiene el ritmo ni la voz que le da eco. Y aquél que es versado en la ciencia de los números, puede hablar de las relaciones del peso y la medida, pero no puede conduciros hasta allá.

Porque la visión de un hombre no presta sus alas a otro hombre.

Y así como cada uno de vosotros está sólo en el conocimiento de Dios, así debe cada uno de vosotros estar solo en su conocimiento de Dios y en su entendimiento de la tierra".

(Poema del libro El Profeta, de Khalil Gibran)

En el poema de Gibrán es posible descubrir también la *dimensión estética* de la educación. Educar va mucho más allá de promover una socialización adaptativa y/o transformativa respecto de la sociedad y del mundo, la educación aquí se la vincula al mundo de la belleza, no al mundo de lo que es si sirve para otra cosa, sino al mundo espiritual, al mundo de la gratuidad que embellece la vida. Por qué no pensar, entonces, en otra dimensión de la educación, tan valiosa como las que señalamos, la dimensión estética de la educación. ¿Acaso la educación debe ser pensada siempre como un instrumento para otra cosas? ¿O no existe belleza en el hecho de ayudar al otro a que pueda pararse orgulloso en el umbral de su propio espíritu?[183]

Adam Curle señala:

"Cuando estamos impresionados por la omnisciencia del profesor, sólo aprendemos lo que él sabe. Poco importa la cantidad. Lo importante es que no estamos aprendiendo a movernos por nosotros mismos más allá del profesor; y eso es la esencia del aprender. Por último, la autoridad del profesor depende de su capacidad para estimular este tipo de aprendizaje y a la vez esta capacidad depende de su honestidad y sentido de la percepción" (Curle, 1977: 99-100).

---

[183] *Ver: "La comprensión de las dimensiones de una educación dialógica" (página 263). Allí señalamos que a las cinco dimensiones planteadas:*
1) Axiológica; 2) Dialógica, 3) Política, 4) Gnoseológica y 5) Metodológica, le deberíamos agregar una sexta, la Estética.

Para Savater:

"*La humildad del maestro consiste en renunciar a demostrar que uno ya está arriba y en esforzarse en ayudar a subir a otros. Su deber es estimular a que los demás hagan hallazgos, no pavonearse de que los que él ha realizado*" (Savater, 1997: 124).

Es interesante cerrar esta exposición con una pregunta para reflexionar:

• ¿En qué medida nos consideramos profesores y profesoras dialógicos?

Cómo planificar, elaborar y dictar clases dialógicas

En la educación tradicional se da una situación que es parecida a la del escritor frente a la hoja en blanco. Invariablemente, los alumnos entran a la clase con una actitud pasiva, dispuestos a recibir *los conocimientos del profesor* y registrarlos en apuntes. Aunque intentemos romper esta inercia –y esto lo digo por experiencia- los alumnos, bancarizados por la cultura tradicional, siguen teniendo la misma conducta. Los alumnos, al igual que la hoja, están en blanco, no nos dicen nada, y somos nosotros los que debemos hablar. Y hacemos lo de siempre: damos la clase. ¿Qué es lo que se resiente aquí? La motivación. Los alumnos vienen vacíos y dispuestos a ser llenados con los depósitos que nosotros les haremos. Y nosotros, cuanta más conciencia tengamos del problema, más desmotivación deberemos superar. Habitualmente les digo a mis alumnos:

"Si ustedes no se movilizan por aprender, si no adquieren interés por lo temas, si no cuestionan, si no están motivados, lo que sucede es que nos desmotivan a nosotros. Es cierto que los profesores y profesoras somos responsables de la tarea de generar interés en ustedes, los alumnos, pero ustedes también lo son respecto del papel que les cabe como principales gestores de sus aprendizajes; ya que si no se movilizan, nosotros no podremos enseñarles nada".

En verdad, estos discursos y explicaciones no dan mucho resultado, sirven de poco. Los alumnos no se dedican a reflexionar sobre esta realidad, su realidad. Todavía no están preparados para hacerlo. Frente a esta situación somos los profesores y profesoras los que debemos actuar decididamente. Es fundamental romper esta inercia, dar vuelta esta situación. ¿Cómo lograrlo? Hay que movilizar a los alumnos de alguna manera. Es imprescindible que entre clase y clase los alumnos realicen actividades que los movilicen, no pueden llegar vacíos a las clases. Vacíos de interés, vacíos de preguntas, sin nada por hacer, sólo sentarse y esperar la donación de su profesor o profesora.

Los alumnos también deben preparar sus clases. Los protocolos de preparación de clases (PPC)

Los profesores y profesoras tenemos que preparar nuestras clases, ¿qué y cómo hacemos? En una propuesta constructivista, dialógica y política como la que aquí presentamos, los docentes debemos, principalmente, *problematizar* los temas y contenidos de nuestras exposiciones. De tal manera, que en ellas, los alumnos sientan que se los está interpelando y estimulando para que intervengan. Se les pregunta, se les abre la posibilidad de que ellos también pregunten sin inhibiciones y se promueve un proceso de retroalimentación de múltiples vías (profesores-alumnos, alumnos-profesores; alumnos entre sí). Los docentes no exponen lo que saben sobre los temas, sus exposiciones no son disertaciones de sus conocimientos, sino una invitación a los alumnos para que, bajo su dirección y coordinación, construyan "sus" propios conocimientos sobre dichos temas. Esto es lo que debe provocar una buena problematización de los temas y contenidos.

Pero los protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje no son sólo los docentes, sino también, y principalmente, los alumnos. Por lo tanto, para que las clases sean realmente dinámi-

cas, dialógicas y auténticamente democráticas, los alumnos tiene que asumir responsabilidades, deben comprometerse con el proceso. Una forma de hacerlo es implementar los Protocolos de Preparación de Clases (PPC). Estos PPC tienen por objetivo "obligar" (entre comillas) a que los alumnos preparen las clases. De esta forma los alumnos no vienen vacíos a las clases, ya no son un papel en blanco para ser escrito por nosotros, los profesores y profesoras. ¿Qué son los PPC? Simplemente, una tarea previa que les damos a nuestros alumnos, con la idea de comprometerlos con el proceso de enseñanza-aprendizaje. En dicha tarea las consignas son simples: 1) Una lectura previa de los temas que se tratarán en clase, 2) Un conjunto de preguntas y consignas que deben resolver; por ejemplo: ¿qué ideas y conceptos le resultaron complejos y les quedó la sensación de que no los entendieron? ¿qué es lo que más les interesó de la lectura? ¿qué es lo que menos les interesó? ¿qué relación pudieron establecer entre los temas tratados y su vida (familiar, social y laboral)? Elaboren una síntesis de lo leído, no mayor de media página y otras preguntas que se les puedan ocurrir, pero siempre centradas en promover el interés por aprender y el compromiso de los alumnos con los temas y la clase.

Finalmente, de poco valdrían los PPC si no existiera una instancia de uso y evaluación. Por eso, los profesores y profesoras, a modo de muestreo, evaluarán al azar en la clase a cinco o seis alumnos, preguntándoles cómo resolvieron el PPC. Las respuestas de estos alumnos servirán como disparador de una discusión entre todo el grupo, que dinamizará las relaciones e interacciones en el aula. Este es un interesante recurso para superar las clases bancarias y comenzar a proponer instancias educativas más dialógicas, colaborativas y democráticas.

Las clases prácticas dialógicas

Hay por lo menos dos tipos de clases que pueden servir para romper la rutina del bancarismo: 1) Las clases prácticas dialógicas; 2) Las clases expositivas dialógicas.

En realidad todas las clases deberían ser de discusión y debate. El modelo expositivo bancario está prácticamente agotado, más allá de que sea el principal argumento de las relaciones de enseñanza-aprendizaje en el sistema tradicional. Pero para que esto suceda es necesario que los alumnos tengan *qué* discutir y *qué* debatir[184]. Por lo tanto, la clave para desarrollar este tipo de clases está en lograr la movilización de los alumnos para que, fuera de las aulas, tengan la motivación y competencias necesarias para llegar a ellas con inquietudes, preguntas y temas para discutir.

Como hemos visto, para planificar, elaborar y dictar clases realmente dialógicas es necesario tener en cuenta por lo menos tres supuestos clave:

- No es posible transferir conocimientos, sino que son los alumnos los que deben construirlos.
- Para apuntar al logro de lo anterior es necesario aplicar el principio: *primero problematizar y después explicar*.
- Tener en cuenta los saberes y expectativas previas de los alumnos, aquellos temas que más les interesan y motivan.

Siguiendo el principio de: *primero problematizar* y *después explicar*, la clase práctica dialógica debería planificarse e implementarse, por ejemplo, recurriendo a un conjunto de disparadores de problematización. En este sentido, existen una serie de recursos didácticos, como hemos visto, cuyo objetivo es disparar la problematización de los alumnos. Estos pueden ser:

- Exposiciones problematizadoras.

[184] Pero esto, que parecería ser algo relativamente sencillo de conseguir, es muy difícil de lograr en el seno de las instituciones y las aulas del sistema educativo tradicional. Y lo es, porque no sólo están bancarizados los profesores, sino que también lo están los alumnos.

- Lectura individuales y/o grupales de textos breves especialmente preparados.
- Presentación de situaciones o casos para estudiar y resolver.
- Un hecho o una situación social determinada.
- Preguntas especialmente preparadas.
- Investigaciones en la Web.
- Ejercicios de aplicación de los conocimientos.
- Investigaciones en los contextos de los alumnos.
- Películas, documentales y videos. Análisis y debate posterior.
- Obras de teatro. Análisis y debate posterior.
- Eventos artísticos y deportivos. Análisis y debate posterior.

¿Cómo armar, entonces, la clase práctica? Veamos un ejemplo.

Preparación de la clase:

Siguiendo con los ejemplos dados, se les propone, entonces, a los alumnos, conformados en grupos no mayores de tres personas, que investiguen -fuera del aula, es decir, en forma previa a la clase- en la Web sobre Platón y su filosofía, a partir de las siguientes consignas:

☐ ¿Quién fue Platón?

☐ ¿Cómo era la sociedad en la que vivió Platón?

☐ ¿Cuál era la posición de Platón respecto de la esclavitud?

☐ ¿Cuál era la idea de Platón respecto de la democracia?

☐ ¿Cuál era la idea de Platón sobre la Justicia?

☐ ¿Es cierto que Platón propugnaba la división en clases de la sociedad? ¿Cuál era su finalidad para hacerlo?

☐ ¿Cómo es la propuesta de sociedad que Platón señala en su diálogo: La República o de la Justicia.

☐ Busque algunos trabajos críticos sobre Platón y realice una síntesis.

☐ Extraiga sus propias conclusiones respecto de la figura de Platón y su filosofía.

Finalmente, se les pide a los alumnos organizados en grupo, que elaboren un breve informe a partir de las respuestas de las preguntas, con la idea de exponerlo en clase.

La implementación de la clase:

1. La clase comienza con las exposiciones de los grupos de alumnos[185]. El profesor o la profesora intervienen cuando lo estiman necesario, con la idea de aclarar en el caso de que se esté señalando algo incorrecto o confuso. Ya en estas exposiciones es posible comenzar con los debates, aunque el profesor o la profesora deben regular los tiempos para permitir que expongan todos los grupos.

2. Una vez que expusieron todos los grupos, mediante una serie de preguntas preparadas especialmente a partir de lo relatado por los alumnos, el profesor o la profesora comienzan con el debate.

3. En el marco de la coordinación del debate, los profesores explican todo aquello necesario para aclarar lo desarrollado en las exposiciones de los alumnos. Es aquí, en este preciso momento, donde se pone efectivamente en práctica el principio de: *primero problematizar y luego explicar*. Y esto es así, porque el profesor o la profesora intentarán dar respuesta a todo aquello que los alumnos, en su investigación, no pudieron lograr. A su vez, explicarán una serie de cuestiones referidas a la información existente en la Web, señalándoles a sus alumnos los mejores criterios a utilizar para investigar en ella, aquellos que les permitan filtrar críticamente la información, a los efectos de aprender a separar los contenidos valiosos de los que no lo son.

---

[185] Aunque parezca obvio, este comienzo de clase es ya un cambio extraordinario, porque hemos logrado romper la inercia bancaria que hunde en la pasividad a los alumnos. La clase no comienza con la tradicional exposición del profesor o la profesora, sino que, y debemos valorar mucho esto, empieza con las presentaciones de lo elaborado por los alumnos.

No cabe duda de que estas clases serán más motivadoras y dinámicas que las tradicionales. Por lo menos, los alumnos no se sentarán en los bancos con el exclusivo propósito de ser llenados de datos por los profesores, sino que deberán actuar desde el inicio de la clase.

En este tipo de clase lo central está en el trabajo investigativo de los alumnos. Pero también podremos realizar clases dialógicas centrándonos en nuestras exposiciones. Veamos.

Las clases expositivas dialógicas

La consigna previa para los alumnos

Aquí es esencial que los alumnos investiguen *previamente* respecto de los conceptos clave que desarrollaremos nosotros en clase[186]**.** Si nuestra clase, para seguir con el ejemplo, será sobre Platón y su filosofía, deberemos pedirles a los alumnos que investiguen, ya sea mediante lecturas proporcionadas por nosotros, o mediante una investigación en la Web, respecto de determinados conceptos clave respecto de este autor, su contexto histórico y su obra. Tengamos claro que aquí será esencial que los alumnos realicen esta tarea de estudio e investigación antes de la clase. El objetivo de este estudio y/o investigación previos es muy simple: que los alumnos tengan elementos para lograr una mayor participación y aprovechamiento de la clase.

---

186 En mi práctica educativa habitual denomino lectura previa a esta acción. Si los alumnos no tienen alguna idea previa de lo que el profesor o la profesora van a exponer en su clase, perderán la oportunidad de intervenir en ella con sus dudas, preguntas y opiniones críticas. En esta "lectura previa", lo que les pido a mis alumnos es que registren todos aquellos conceptos, ideas, afirmaciones o párrafos de los temas y textos vinculados a la clase, que nos les queden claros, a los efectos de poder intervenir en el momento preciso en que surjan en la exposición que realizaré. La falta de colaboración de los alumnos en este punto contribuye notablemente a reforzar la clase expositiva tradicional, es decir, a bancarizar las relaciones de enseñanza-aprendizaje.

El armado e implementación de la exposición

Dividiremos esta instancia en dos momentos:

1. La planificación y elaboración de la exposición.
2. La exposición problematizadora del tema.

Principios a tener en cuenta en la planificación y elaboración de la exposición

I. SELECCIONE CRITERIOSAMENTE LOS TEMAS Y CONTENIDOS DE LA EXPOSICIÓN.

Son dos los criterios principales a tener en cuenta aquí:

1) La cercanía con los alumnos: procure que el tema seleccionado (aun sabiendo que está dentro de un área, disciplina o materia preestablecida) sea lo más compatible posible con los intereses, expectativas y saberes previos de sus alumnos. Para ello, recupere los resultados de su investigación temática. Pero es evidente que no todos los temas tienen estas características –como el que estamos proponiendo en nuestro ejemplo-, o son cercanos a las problemáticas, conocimientos previos y contextos de los alumnos, sino que muchas veces están alejados de ellas. En ese caso, la tarea de los profesores y profesoras, como veremos luego, es acercarlos.

2) Presentación problemática del tema: lo que interesa aquí es seleccionar un tema que esté presentado con aristas problemáticas, que sugiera preguntas, dudas e invite a pensar a los alumnos. Si por alguna razón no es posible encontrar un tema con estas características, somos los profesores y las profesoras los que debemos problematizarlo.

II. DIVIDA LA EXPOSICIÓN EN BLOQUES CONCEPTUALES SEGUIDOS DE UNA SESIÓN DE PREGUNTAS

Las exposiciones largas tienen varios problemas:

• Tienden a ser tediosas y aburridas para el alumnado general, aun incluso cuando el tema es valioso, está bien expuesto y es problematizador.

• No permiten generar retroalimentación (*feed back*) por parte de los alumnos, ya que la ausencia de preguntas nos impide a los profesores y profesoras saber qué está pasando en ellos.

• Llenan de ideas y conceptos la cabeza de los alumnos que, ante la imposibilidad de procesarlos, son muchas las veces que se desmotivan severamente.

Ante estos problemas resulta conveniente fragmentar nuestras exposiciones en bloques conceptuales, tomar las ideas y conceptos principales de la exposición y, con ellos, formar bloques de exposiciones cortas.

Una vez terminado el bloque expositivo corto (bloque conceptual), lo que hacemos es:

1. Abrir un espacio para las preguntas de los alumnos.

2. Si los alumnos no preguntan, lo que muchas veces suele suceder, somos nosotros quienes les preguntamos.

Este compás de preguntas y respuestas tiene un triple objetivo: 1) problematizar los temas y contenidos; 2) motivar a los alumnos y 3) obtener retroalimentación (*feed back*). Con este recurso no sólo no corremos el riesgo de desmotivarlos con las largas y tediosas exposiciones tradicionales bancarias, sino que obtenemos una valiosa retroalimentación para ajustar nuestra exposición, reforzar la explicación de los conceptos que no fueron comprendidos y problematizar un poco más el tema, etc.

III. CONTEXTUALICE LOS TEMAS

Para lograr acercarnos a las problemáticas, conocimientos previos y contextos de los alumnos –tarea clave para lograr la problematización de la cuestión tratada-, es preciso realizar por lo menos tres contextualizaciones respecto del tema tratado:

1. En la realidad actual.

Contextualice en todo lo posible (en todos los aspectos que le permita la cuestión), el tema en la realidad en la que nos encontramos inmersos (local, nacional, regional, mundial). Recuerde que es muy importante mostrarles a los alumnos la relación del tema tratado con el contexto y las distintas problemáticas de la actualidad, ya sea a nivel local, nacional, regional o mundial.

2. En la época (espacio-tiempo) del tema tratado.

Realice también una contextualización histórica, pero teniendo en cuenta las características específicas de los diferentes temas a desarrollar. Cuanto más alejado en el tiempo esté el tema tratado, más dificultoso resultará para los alumnos imaginar el contexto y las situaciones. Por eso, de usted depende, como maestra o profesor, *recrear* con la mayor exactitud posible ese momento histórico. Por favor, cuando lo reconstruya y recree recuerde la importancia y gravitación de la estructura socio-productiva material respecto de las ideas dominantes y de los principales actores intelectuales de la época (artistas, filósofos, escritores, teóricos, científicos, etc.). Por su parte, la contextualización conceptual requiere:

☐ Ubicar significativamente el tema en el espacio-tiempo. Por ejemplo, no podríamos dar una idea acabada de la democracia ateniense en la polis griega del Siglo V.a.C sin hacer mención a la base esclavista de dicha sociedad.

☐ Preparar las preguntas que nos permitan extraer el significado, desde el hoy, del tema expuesto (se trata de poner en juego un enfoque de la historia que va del presente hacia el pasado y no a la inversa, como se hace habitualmente en la escuela).

Se trata de extraer el sentido de la historia en función de la comprensión de nuestro presente[187].

☐ Imaginar y elaborar situaciones y ejemplos que nos permitan utilizar los fenómenos de la realidad de nuestro contexto (local, nacional, regional y mundial) para explicar mejor el tema desarrollado. Se trata de elaborar puentes didácticos.

☐ No olvidarnos nunca de hacerles ver a nuestros alumnos dos puntos clave en el análisis de la época y del tema tratado: 1) las diferencias, respecto de nuestra realidad, del contexto y la situación y cómo repercuten y lo condicionan los sucesos y problemáticas de la época; 2) la relación existente entre la época y el tema tratado, y nuestra actualidad, ya que si no podemos mostrar una esencia problemática común entre ambas realidades, se resentiría la significación educativa de lo tratado. Esta esencia problemática común está dada en principio por la metafísica humana, puesta en juego en las sociedades. En este nudo esencial es que los educadores y educadoras deberemos buscar las problemáticas que nos permitan colocar los puentes didácticos que necesitamos para ayudar a pensar y crecer intelectualmente a nuestros

---

[187] "La historia siempre se propone a partir de la prehistoria y avanzando a lo largo de los siglos, presentando un pueblo después de otro, una civilización después de otra. La idea que casi todos los estudiantes, incluso los adultos, se hacen es que pueblos y civilizaciones se sucedían en la historia como los vagones de un tren: cuando acabaron los fenicios empezaron los egipcios, que acabaron dejando paso a los griegos. Y a la pregunta de qué es lo que pasó en Egipto desde el final de las dinastías faraónicas hasta nuestros días, o hasta cuando Napoleón fue a Egipto, casi todo contestan nada y piensan en un desierto. Parecen organizaciones lógicas, sin embargo son profundamente arbitrarias y en todo caso nunca se ponen en contacto con la realidad del alumno, con su manera de conocer y de adentrarse en el conocimiento. Sigue habiendo una característica común en todos estos programas; jamás se acerca al alumno a su experiencia, al campo de sus conocimientos directos: la Historia nunca llega a su historia, la Geografía a su territorio, la Lengua a su dialecto o a su forma de hablar, la Matemática a la compleja lógica de los juegos infantiles y adolescentes. Se confirma de ese modo que el alumno no sabe y que la escuela no necesita confrontarse con él" (Tonucci, F, 1994: 20).

alumnos, mediante la interpretación que logren de la historia, la sociedad, la cultura y la relación del hombre con la naturaleza[188].

3. En el contexto teórico-ideológico de la época tratada y sus principales actores intelectuales.

Lo importante aquí es revisar el contexto de las ideas dominantes y los enfoques teórico-ideológicos de los principales actores intelectuales de la época tratada y en relación al tema desarrollado. Es preciso detectar y estudiar esas ideas, así como las de los actores intelectuales. Aquí es muy importante determinar las ideas, teorías e ideologías de tipo histórico-coyuntural, las lecturas teórico-ideológicas que se vinculan a situaciones, cuestiones y problemáticas históricas que, por supuesto, al desaparecer las condiciones que le dieron lugar, eso hace que pierdan vigencia y que queden caducas a través del tiempo. Si tenemos en cuenta este aspecto nos daremos cuenta de la importancia de diferenciar, en las producciones teórico-ideológicas, lo que tiene permanencia, lo que sigue siendo vigente, las tesis que han aguantado con solidez el paso del tiempo, de lo que, debido al cambio de las coyunturas sociales, económicas, cultural y/o políticas, ha envejecido y ya no nos sirve para leer e interpretar científicamente la realidad en la que vivimos.

---

[188] Fijémonos, por ejemplo, como las tragedias griegas y los dramas de William Shakespeare siguen vigentes a pesar del tiempo transcurrido, precisamente porque este autor, como otros clásicos, trabaja centralmente a partir de la esencia de las problemáticas humanas y sociales. El amor, los celos, la traición, la envidia, la avaricia, el afán de poder y todos los conflictos interpersonales y sociales que desatan estas pasiones son eternos y universales, es decir, no son específico de una determinada época. Nicolás Maquiavelo, por ejemplo, basaba el valor de su análisis de la historia en una premisa: "Las pasiones siempre son las mismas". De hecho este principio puede ser aplicado a su producción, ya que Maquiavelo hoy es leído por muchos políticos, que tienen al Príncipe como libro de cabecera y siguen extrayendo ideas valiosas de dicha obra.

Veamos un ejemplo práctico de esto que decimos. En el "Prefacio" de la edición inglesa de 1888 del Manifiesto Comunista, Engels dice lo siguiente:

"*Si bien el Manifiesto fue la obra común de ambos, me siento en la obligación de dejar establecido que el pensamiento básico, el que constituye su médula, pertenece a Marx. Dicho pensamiento consiste en esto: que en toda época histórica el modo dominante de producción y de cambio y la estructura social que necesariamente deriva de él, constituye la base sobre la que se edifica la historia política e intelectual de esa época y solamente por él puede ser explicada; de acuerdo con esto, toda la historia de la Humanidad (desde la disolución del primitivo orden gentilicio, con su propiedad común de la tierra) ha sido la historia de la lucha de clases, luchas entre los explotadores y los explotados, entre opresores y oprimidos; que la historia de estas luchas representa un desarrollo que al presente alcanzó un grado en el que la clase explotada y oprimida –el proletariado- no puede alcanzar su liberación del yugo de la clase explotadora y opresora –la burguesía- sin liberar al mismo tiempo, de una vez por todas, a la sociedad entera de toda explotación y opresión. De todas las diferencias y de todas las luchas de clases*"[189] (Marx y Engels, 1985: 20).

Aquí es preciso diferenciar las tesis; las que han resistido el paso del tiempo y cambio de coyunturas, de las que han sido en puestas en tela de juicio por el cambio de época. No obstante, también es rescatable el impulso utópico de cambio social, que es válido en todas las épocas.

Las tesis más fuertes y que, por ello, lograron superar el paso del tiempo y el cambio de las coyunturas son:

---

[189] Marx y Engel (1985) Manifiesto del partido comunista. Buenos Aires: Anteo.

1. En toda época histórica el modo dominante de producción y de cambio, y la estructura social que necesariamente deriva de él, constituye la base sobre la que se edifica la historia política e intelectual de esa época y solamente por él puede ser explicada.

2. Desde la disolución del primitivo orden gentilicio, con su propiedad común de la tierra, las sociedades se dividieron en clases sociales que, por supuesto, por la diferencia de intereses crearon una potencial situación de antagonismo, lo que no quiere decir que ese antagonismo de intereses se haya siempre traducido en lucha de clases (ver *clase en sí* y *clase para sí*).

Tesis que se debilitan al cambiar las condiciones coyunturales:

1. Toda la historia de la Humanidad (desde la disolución del primitivo orden gentilicio, con su propiedad común de la tierra) ha sido la historia de la lucha de clases, entre los explotadores y los explotados, entre opresores y oprimidos.

El hecho de la existencia de sociedades divididas en clases, no implica de por sí la lucha de clases, ya que para que esta última se inicie es necesario que se den determinadas condiciones. Una fundamental es que la clase en sí pase a ser clase para sí. Y esto no ha ocurrido siempre en la historia, ni tampoco tenemos garantías de que pueda ocurrir en la actualidad.

2. Que la historia de estas luchas representa un desarrollo que al presente alcanzó un grado en el que la clase explotada y oprimida –el proletariado- no puede alcanzar su liberación del yugo de la clase explotadora y opresora –la burguesía- sin liberar al mismo tiempo, de una vez por todas, a la sociedad entera de toda explotación y opresión. De todas las diferencias y de todas las luchas de clases."

En el presente de la época estudiada por Marx podría parecerlo –y aun así, no estaban dadas las condiciones- para que el proletariado pudiera iniciar la lucha que llevara a la superación de las diferencias de clases. En nuestra época es aún más

improbable que esto suceda, ya que las condiciones de posibilidad son casi inexistentes (más allá de que ya no hay un proletariado), aunque el valor de esa utopía sigue estando vigente como motor de resistencia y lucha por un mundo mejor.

Es interesante observar cómo los propios Marx y Engels eran conscientes de que el cambio de las situaciones y coyunturas influía en sus enfoques teórico-ideológicos y, lo que en un momento parecía muy sólido desde el punto de vista teórico, en otro posterior se debilitaba y perdía su capacidad para explicar la realidad:

En el "Prólogo" de la edición alemana de 1872 del *Manifiesto*, Marx y Engels dicen lo siguiente:

"Por mucho que durante los últimos veinticinco años hayan cambiado las condiciones, los principios generales desarrollados en este Manifiesto conservan todavía hoy, sustancialmente, su plena exactitud. Sólo habría que retocar alguno que otro detalle. Ya el propio Manifiesto advierte que la aplicación práctica de estos principios dependerá en todas partes y en todo tiempo de las circunstancias históricas existentes, razón por la cual no se hace especial hincapié en las medidas revolucionarias propuestas al final del capítulo II. Este pasaje, formulado hoy, presentaría en muchos aspectos un tenor distinto. Frente a los inmensos progresos de la gran industria en los últimos veinticinco años y la consiguiente progresiva organización en partido de la clase obrera, ante las experiencias prácticas, primero de la Revolución de febrero y, sobre todo, de la Comuna de París, donde el proletariado por primera vez, retuvo el poder político por dos meses, este programa ha quedado a trechos envejecido. La comuna ha demostrado, sobre todo, que la clase obrera no puede simplemente tomar posesión de la máquina estatal existente, poniéndola en marcha para sus propios fines (Ver "la guerra civil en Francia", "Mensaje del Consejo General de la Asociación Internacional de Trabajadores", ed. alemana, pág. 19, donde se desarrolla ampliamente esta idea). Huelga decir, asimismo, que la crítica de la literatura socialista

presenta hoy lagunas, ya que sólo llega hasta 1847; y. finalmente, que las indicaciones acerca de la actitud de los comunistas para con los diversos partidos de la oposición (capítulo IV), aunque sigan siendo exactas en sus líneas generales, están asimismo envejecidas en cuanto al detalle, porque la situación política ha cambiado radicalmente y el desarrollo histórico ha venido a eliminar de la escena a la mayoría de los partidos allí enumerados. Sin embargo, El manifiesto es un documento histórico que nosotros no nos creemos ya autorizados a modificar". (21-22).

Es notable comprobar, en sólo veinticinco años, los cambios advertidos en las coyunturas socio-políticas por los propios autores del *Manifiesto*, y lo más llamativo, la percepción de su influencia en los supuestos teórico-ideológicos y propuestas políticas señaladas en el documento. Por ejemplo, vale resaltar de qué forma la experiencia de la Comuna de París influyó en sus pensamiento, de manera que les hace confesar: "que la clase obrera no puede simplemente tomar posesión de la máquina estatal existente, poniéndola en marcha para sus propios fines", conclusión de enorme importancia y que modifica una de las tesis centrales del Manifiesto.

Es sorprendente notar, además, el extraordinario poder de autocrítica de los autores, que en sólo veinticinco años encuentran necesario modificar el manifiesto, acción que no llevan a cabo porque entienden que se trata de un documento histórico, respetan la historicidad del documento, pero haciéndose cargo totalmente de sus errores y visiones distorsionadas de la realidad que el tiempo les permitió reconocer y corregir.

Creemos que es una muy buena lección para la izquierda ortodoxa, dogmática y sectaria, *más papista que el Papa,* que con demasiada frecuencia mantiene y promueve a rajatabla planteos que los propios autores históricos no se atreverían a divulgar sin una profunda revisión y actualización.

IV. EJEMPLIFIQUE Y PREPARE SITUACIONES Y CASOS ILUSTRATIVOS

Elabore ejemplos prácticos e ilustrativos de los conceptos que usted considera complejos para los alumnos, con un nivel de abstracción alto y, por lo tanto, que usted estima que pueden ofrecer dificultades para ser comprendidos por los educandos. Pueden ser simples ejemplos, situaciones, anécdotas, casos, etc.

Por ejemplo, tomemos la idea: "El pensamiento dominante es el pensamiento de las clases dominantes". Como suponemos que la mayoría de los alumnos tendrá dificultades para lograr representarse cabalmente y comprender esta idea (de nada vale que la repitan literalmente si no la comprendieron en toda su profundidad), debemos recurrir a un ejemplo. Debemos, entonces, imaginar uno. Este podría ser nuestro ejemplo:

El educador o la educadora trabajan con los alumnos a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Por qué creen ustedes que el tema de la *inseguridad* tiene mucha más fuerza y presencia que el de la *pobreza*? ¿Cuál creen ustedes que es hoy más importante en la Argentina?

- Con seguridad habrá distintas respuestas, pero, más allá de eso, no nos será difícil fundamentar que el más importante es el de la *pobreza*.

Si el tema más importante es el de *pobreza*, ¿por qué, entonces, la necesidad de combatirla no es una idea dominante en nuestra sociedad y si en cambio lo es el de la inseguridad?

Nuestra respuesta es que los monopolios mediáticos de la información, quienes la dominan y manejan a su antojo, como parte de los sectores dominantes tienen intereses económico-políticos que los obligan a ocultar el problema de la pobreza y magnificar el de la inseguridad. Su poder material les permite monopolizar todo el espectro de la comunicación y magnificar un hecho, convirtiéndolo en noticia, mientras soslayan olímpica-

mente otros que nunca llegarán a serlo, aunque por los temas que involucran sean humana y socialmente mucho más importantes. Los medios le otorgan voz a los sectores vinculados con los intereses de los sectores dominantes, y se la niegan a los sectores vulnerables y a quienes los defienden. Su poder económico-financiero-político se lo permite. Esto nos muestra con claridad que quien domina materialmente está también en condiciones de hacerlo en el plano espiritual, cultural e ideológico.

El desarrollo de la exposición problematizadora

Aquí les recomendamos lo siguiente:

I. COMIENCE CON LA PROBLEMATIZACIÓN DEL TEMA QUE VA EXPONER

Comience con la explicación de la importancia y valor del tema que va a desarrollar. Si realmente queremos ser coherentes con la premisa de *primero problematizar y después explicar*, es indispensable comenzar planteando la cuestión de la importancia del tema que se va a desarrollar. Porque, ¿cómo podríamos estimular el interés de los alumnos por el tema, si no somos capaces de mostrarles su importancia, tanto respecto del mundo en que vivimos cuanto para ellos?

La pregunta que abre esta primera parte es: ¿por qué este tema? Por supuesto que con esto estamos yendo más allá de los requerimientos escolaricistas del programa. Si el programa no lo señala no importa[190], es fundamental que los alumnos

[190] Los programas curriculares no lo señalan, porque no tienen la más mínima preocupación por despertar el interés de aprender de los alumnos, ya que parten del supuesto tácito de que dichos contenidos son los que se deben enseñar y aprender en las escuelas. No importan los intereses particulares de los alumnos respecto de los temas, no importa si dichos contenidos fueron seleccionados y elaborados por "expertos" que desconocen sus verdaderos intereses y los contextos en los que llevan adelante sus vidas.

comprendan por qué es valioso el tema, qué es lo que lo hace merecedor de ser pensado y estudiado, por qué les debería interesar a ellos. Porque ¿cómo motivarlos para que se interesen por el tema, si no comenzamos por mostrarles la importancia que puede tener para ellos?

II. FORMÚLELE PREGUNTAS A LOS ALUMNOS CON EL OBJETIVO DE OBTENER RETROALIMENTACIÓN

A los efectos de obtener retroalimentación respecto de cómo están comprendiendo el valor del tema, plantéeles preguntas a sus alumnos respecto de por qué les parece interesante el tema; tanto para ellos, como para la sociedad y para el mundo. La retroalimentación obtenida le permitirá ir ajustando los fundamentos de su exposición para lograr una mejor comunicación didáctica.

III. RECUPERE LOS DATOS DE LA RETROALIMENTACIÓN PARA MEJORAR SU EXPOSICIÓN

Recupere y aproveche bien los datos brindados por la retroalimentación (*feed back*) obtenida a partir de las preguntas formuladas entre los bloques en que dividió la exposición.

IV. DESARROLLE LA CONTEXTUALZACIÓN DEL TEMA RESPECTO DE LA REALIDAD ACTUAL

Vincular los temas que estamos desarrollando –sean del tipo que sean- con la realidad en que vivimos y viven nuestros alumnos tiene una importancia pedagógica que es crucial. Esto no quiere decir reducir los problemas o quitarle su especificidad histórica, sino mostrar los puntos comunes –que siempre los hay- que unen ambas realidades. La clave está en la motivación. En la medida en que tendamos puentes didácticos tendremos más posibilidades de motivar e interesar a nuestros alumnos.

V. FORMÚLELES Y REQUIÉRALES PREGUNTAS A LOS ALUMNOS

Formule preguntas a sus alumnos para obtener retroalimentación, como una forma de detectar en qué medida están comprendiendo lo que usted expone. También pídales que pregunten, que no se queden con dudas, que no se inhiban de preguntar lo que deseen, aunque la pregunta pueda parecer disparatada o muy obvia. Ninguna pregunta es tonta, cuando surge del resultado de una inquietud propia de quien pregunta.

VI. DESARROLLE LA CONTEXTUALIZACIÓN ESPACIO-TEMPORAL DEL TEMA

Recree el contexto espacio-temporal original del tema. Esta no es una tarea fácil porque en la medida en que nos alejamos en el tiempo y salimos de nuestra cultura, la complejidad aumenta. Pero es crucial que los alumnos se formen una idea lo más acabada posible de ese contexto que, con seguridad, es muy distinto del nuestro. Aquí es fundamental que sepan dimensionar los condicionamientos materiales y culturales de la época, y cómo pudieron influir en la visión y posicionamiento social de los distintos autores. También es muy importante que logremos hacer ver a los alumnos los elementos comunes que unen las épocas, la del tema estudiado con la nuestra actual.

De no poder lograr este puente didáctico, el tema puede extrañar demasiado a los alumnos desmotivándoles severamente. Los elementos comunes, por ejemplo, las relaciones, de poder, son el puente que nos permite mostrarles a los alumnos el valor y utilidad de estudiar el tema en cuestión. Para ello deberemos aguzar la imaginación a los efectos de vincular temas del pasado, y/o de lugares lejanos y poco conocidos, a situaciones presentes de nuestro contexto conocido.

VII. FORMÚLELES Y REQUIÉRALES PREGUNTAS A LOS ALUMNOS

Formule preguntas a sus alumnos para seguir obteniendo retroalimentación. Sobre todo, ahora, para comprobar en qué medi-

da están comprendiendo las problemáticas en relación al espacio-tiempo en el que se dieron.

VIII. ELABORE Y EXPONGA EJEMPLOS ACLARATORIOS DE LOS CONCEPTOS QUE SUPONGA MUY ABSTRACTOS Y/O COMPLEJOS PARA LOS ALUMNOS

No olvide imaginar ejemplos prácticos e ilustrativos cada vez que aparezca una idea o un concepto con un nivel de abstracción que considere alto, que cree perplejidad y confusión comprensiva en los alumnos.

IX. MONITOREE EL COMPORTAMIENTO DE LOS ALUMNOS EN LA CLASE

Observe las actitudes de sus alumnos en la clase, tratando de seguir su ritmo motivacional. Si los ve perdidos y desmotivados, interrumpa su exposición y abra un canal de preguntas sobre todo aquello que no comprenden. Permítales que se expidan, con total libertad, sobre todo aquello que no les quede claro, incluso el lenguaje usado por usted. Seguir dictando la clase en esas condiciones de extrañamiento sería un despropósito.

X. RECUERDE SIEMPRE QUE SU EXPOSICIÓN NO ES MAGISTRAL

Su exposición no es magistral, por eso, permita que sus alumnos pregunten, con total libertad, cuanto quieran y cuando quieran. Frente a la natural inhibición de los alumnos, promueva en todo momento sus preguntas. Practique una pedagogía de la pregunta, más que de la respuesta. Obviamente, que será preciso neutralizar las preguntas capciosas y malintencionadas, ya que atentan contra el buen desarrollo de la instancia educativa.

XI. PRACTIQUE SESIONES DE SINCERAMIENTO EN CLASE

Desarrolle instancias de sinceramiento entre usted como educador y sus alumnos. Aquí lo importante es alentar la autocrítica

y la crítica respecto de la marcha de las clases y el curso. Siempre en un marco de respeto, aliente la autocrítica y permita la crítica de sus alumnos. Obviamente, permítase a usted mismo ser crítico de sus alumnos.

XII. CONDUZCA LA CLASE, PERO DEMOCRÁTICAMENTE

Recuerde siempre que es usted quien conduce la clase, aunque debe hacerlo democráticamente, sin ningún tipo de actitudes autoritarias. Por ello, no olvide poner siempre en juego la delicada tensión entre libertad y autoridad.

XIII. NO NOS OLVIDEMOS NUNCA QUE NUESTRA TAREA ES AYUDAR A PENSAR EN FORMA AUTÓNOMA A LOS ALUMNOS.

Nuestra tarea está en ayudar a pensar por sí mismos a nuestros alumnos y no transferirles recetas y verdades premoldeadas. No debemos ser agua que llena vasos, sino oxígeno que alienta llamas.

XIV. PERMITA QUE LOS ALUMNOS TAMBIÉN CUENTEN SUS PROBLEMAS EN CLASE

Los alumnos no dejan afuera sus problemas, expectativas y anhelos cuando entran a la institución y sus aulas. Por eso, es importante que permita que los alumnos también cuenten sus problemas, hablen de sus vidas, de sus expectativas, de sus anhelos. No se cierre obsesivamente en el dictado de su clase y aprenda a manejar los tiempos para permitirles a los alumnos que hablen de sus cosas. Eso sí, sin perder la conducción de la clase, ni dejar de dictarla. Esto es indispensable para generar confianza y abrir el espacio a una verdadera comunicación dialógica.

XV. CUENTE COSAS SUYAS A LOS ALUMNOS

De la misma forma también cuénteles cosas suyas y hágalo con humor y optimismo. Esto será útil para que comiencen a tenerle confianza. Eso sí, que sus comentarios, anécdotas y confe-

siones no suplanten a la clase.

En síntesis…

En verdad sería incongruente que nosotros enseñáramos de forma dialógica, mientras los alumnos leen y estudian en forma bancaria. La práctica de la educación dialógica nos exige una búsqueda permanente de coherencia. Por eso, sería contradictorio que nosotros enseñáramos aplicando los principios y fundamentos de la educación dialógica y luego no nos preocupáramos porque nuestros alumnos adopten una metodología de lectura y estudio del mismo signo. Desde aquí surge una exigencia para nosotros, los educadores y educadoras progresistas, luchar contra las lecturas mecánicas, memoristas y literalistas, promoviendo una metodología de lectura y estudio realmente crítica, lo que implica asumir coherentemente el carácter gnoseológico de la educación. Precisamente, este es el tema que abordaremos a continuación.

Estudiar es descubrir y redescubrir

El estudio y la lectura desde la concepción gnoseológica de la educación

Partimos de la idea de que el conocimiento no se transmite, sino que se construye. Y si no hay construcción, no hay verdaderos aprendizaje.

Comencemos revisando, aunque sea brevemente, algunas claves del aprendizaje significativo. Es importante que, como educadores y educadoras, trabajemos este tema con nuestros alumnos. Para ello, expongamos y comencemos a discutir con ellos dos modalidades de aprendizaje, el tradicional escolar, esto es, el retentivo-memorístico y el significativo, es decir, el crítico.

Características del aprendizaje retentivo-memorístico

El aprendizaje retentivo-memorístico, o por repetición, es aquel en el que los contenidos están relacionados entre sí de un modo

arbitrario, careciendo de todo significado para la persona que aprende. Es el típico aprendizaje por asociación que se desarrolla a partir de puras relaciones arbitrarias. Es el típico aprendizaje retentivo-memorístico que promueve la educación escolar.

Los libros de texto, los manuales, las maestras y maestros, los profesores y profesoras y los padres, que han naturalizado los fundamentos gnoseológicos del sistema educativo tradicional, son sus principales reproductores.

"Los chicos tienen que ir a la escuela a estudiar". Estoy harto de escuchar esta frase, repetida hasta el cansancio por docentes, padres, funcionarios, intelectuales y periodistas conservadores que no tienen la mínima idea de lo que significa estudiar. Nunca se han preocupado de saberlo y, para qué nos vamos a ilusionar, su ceguera reaccionaria no se lo permitiría.

Mandar a los chicos a estudiar, sin saber qué significa tal cosa es una actitud de cuño autoritario, que va de la mano con su complemento: "En la escuela se estudia, no se hace política". Pero:

"No hay expresión más política (ideológica) que aquella que dice que a la escuela se va a estudiar, no a hacer política".

Aquellos que tienen interés en disociar ambos conceptos (educación de política) son los que, algunos inconscientemente o por ingenuidad política y otros deliberadamente, quieren una escuela funcional al *establishment*, mantenedora del statu quo. Díganme: ¿hay una conducta más ideológica y política que esta?

Reflexionemos ahora sobre el siguiente cuadro de características:

CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE RETENTIVO-MEMORÍSTICO

1. Se incorporan nuevos datos e informaciones, pero de una manera arbitraria y verbalista. Los educandos pueden repetirlos, tanto verbal como textualmente, pero no entienden cabalmente su significado.

2. No existe por parte de los educandos ningún esfuerzo por integrar los nuevos datos e informaciones a conceptos ya existentes en sus estructuras de conocimiento.

3. El aprendizaje no se relaciona con experiencias anteriores, ni con hechos actuales, ni con ninguna clase de objetos.

4. No existe ninguna implicación afectiva para relacionar los nuevos datos e informaciones con aprendizajes anteriores.

5. Todo esto ocurre, principalmente, porque los educandos no tienen interés en los temas desarrollados y las lecturas de estudio que realizan.

¿Pero hay algo más carente de sentido que aprender de esta forma, si a esto se le puede llamar aprender? ¡Qué bien captó el director de la película *Entre los muros*[191] este sinsentido que se vive en el sistema educativo cuando en el cierre del curso, el profesor Marín –que les había preguntado a sus alumnos respecto de lo aprendido a lo largo del año- se queda perplejo ante lo que le confiesa, después de una serie de repeticiones de datos memorizados y mal comprendido de sus compañeros, una alumna que nunca habló en clase: "Yo no aprendí nada; no sé que estamos haciendo aquí!

Características del aprendizaje significativo

Contrariamente al caso anterior, en el aprendizaje significativo, como podemos ver en la tabla, las cosas son diferentes:

[191] Ver ficha del film en Filmografía (página 637).

CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

1. Los nuevos conocimientos se incorporan de una manera sustantiva, es decir, no arbitraria y no verbalista, a la estructura de conocimiento.

2. Existe un esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conceptos explicativos más generales e inclusivos, ya presentes en la estructura de conocimiento. De no existir conocimientos previos generales e inclusores, los educandos se esfuerza por generar un marco de sentido global para incorporar significativamente los nuevos conocimientos.

3. El aprendizaje se relaciona con experiencias anteriores, hechos actuales y con diferentes objetos.

4. Existe una implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores.

5. La clave para que todo lo anterior ocurra está en el interés y deseos de aprender de los educandos.

Si nuestro objetivo es promover el pensamiento autónomo de nuestros alumnos, el estudio y la lectura crítica se deben encuadrar en un modelo de aprendizaje significativo, lo que nos obliga a preguntarnos qué es estudiar.

Por supuesto que promover un proceso de enseñanza-aprendizaje de este signo requiere mucho más que adoptar una nueva disposición didáctica. Es necesario que nos transformemos, precisamente la idea central de la propuesta que estamos desarrollando aquí.

¿Qué es estudiar?

Es tan importante enseñarles a estudiar (*aprender a aprender*) a nuestros alumnos, como enseñarles los temas específicos de la currícula que debemos desarrollar con ellos. Sería caer en una tremenda incoherencia y contradicción enseñarles de forma dialógica mientras ellos estudian de forma bancaria. Por eso nos debemos preguntar seriamente qué significa estudiar.

Estudiar es una actitud frente al mundo y la vida, más que frente a unos temas, contenidos y textos. Paulo Freire tiene textos hermosos sobre el verdadero significado de estudiar. Vale la pena leerlos y releerlos a luz de la reflexión sobre nuestras propias prácticas:

"*El acto de estudiar, en el fondo, es una actitud frente al mundo. Esta es la razón por la cual el acto de estudiar no se reduce a la relación lector-libro, o lector-texto. Los libros en verdad reflejan el enfrentamiento de sus autores con el mundo*". (Freire. P, 1984: 51).

"*Estudiar es, realmente, un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica, sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola. Esto es, precisamente, lo que la educación bancaria no estimula.*

Por el contrario, su tónica reside fundamentalmente en matar en los educandos la curiosidad, el espíritu investigador, la creatividad. Su disciplina es la disciplina para la ingenuidad frente al

texto, no para la posición crítica indispensable.

Este procedimiento ingenuo al cual se somete al educando, junto con otros factores, puede explicar las fugas del texto que hacen los estudiantes, cuya lectura se torna puramente mecánica, mientras que con la imaginación se desplazan hacia otras situaciones. Por último lo que se les pide no es la comprensión del contenido, sino su memorización. En lugar de ser el texto y su comprensión, el desafío pasa a ser la memorización. Si el estudiante consigue memorizarlo, habrá respondido al desafío.

En una visión crítica las cosas ocurren de otro modo. Quien estudia se siente desafiado por el texto en su totalidad y su objetivo es apropiarse de su significación profunda" (Freire. P, 1984: 48).

Desde un enfoque crítico, dialógico y problematizador de la educación, estudiar requiere un conjunto de condiciones indispensables:

• Asumir el papel de sujeto del acto de estudiar.

• Comprender que estudiar exige interés y deseos de saber, por lo tanto los textos más que obligaciones son desafíos.

• Tener conciencia de que el acto de estudiar requiere tomar posición frente al mundo.

• Leer el texto de una forma global, mediante una lectura exploratoria que nos entregue una visión completa del mismo y luego volver a él delimitado (análisis) sus distintas partes.

• Investigar el estado del arte y la bibliografía existente relacionada con el tema o contenidos estudiados.

• Comprender que estudiar es entrar en diálogo y discusión con el autor del texto, más que someterse a sus asertos y verdades en forma dogmática.

• Entender que el acto de estudiar, si bien exige criticidad, también exige humildad.

• Comprender que estudiar no es una acción de deglutir ideas, sino de recrearlas y reinventarlas.

• Estudiar seriamente un texto significa recrear el camino de quien investigando lo escribió.

Analicemos brevemente estas condiciones.

Cuando les pido a mis alumnos que se asuman como sujetos del acto de leer y estudiar, muchas veces no entienden lo que significa y me lo preguntan. Yo, invariablemente, les contesto que lo que se pide es simple, aunque difícil de conseguir. ¿Y qué se pide? Sencillamente, asumir una posición activa y crítica frente al texto, no dejarse domesticar por las palabras del autor. Para eso, debemos dejar de lado toda relación que implique, ya sean posiciones de sumisión intelectual o dogmática frente al texto.

Lo que dice el autor, que es consagrado, es palabra *santa*. ¿Cómo voy a discutir yo con este autor, que tiene tanta trayectoria, que es considerado una autoridad en la materia? Pero lo que se pide no es confrontar necesariamente con los autores, sino comprender y recrear su camino investigativo, lo que los llevó a escribir lo que escribieron. En ese marco, sí plantearse en qué medida se está o no se está de acuerdo con el autor, pero desde posiciones propias. **Por eso, construir una posición propia frente a la realidad, es esencial para desarrollar verdaderas lecturas críticas. Recordemos que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, así como la posterior lectura de ésta última, ilumina y mejora la lectura del primero.**

Pero esto no se conseguirá, si no existe un fuerte interés y deseos de aprender. Es preciso tener ansias de investigar, tener preguntas que nos envíen a buscar respuestas en los textos.

Esto no es fácil de lograr, menos aún con la escasa estimulación y motivación existente en las escuelas y las aulas. Dicho esto, más allá de los esfuerzos de muchos maestros y profesoras que no pocas veces dan de sí lo que no tienen para lograr encender el interés de los alumnos. Luego veremos algunas estrategias

y tácticas posibles para revertir este dato de la cultura tradicional de la escuela.

La actitud crítica es la misma que es necesario adoptar frente al mundo, la realidad y la existencia. De la misma forma que nos vamos adentrando en la razón de ser de los hechos de una manera cada vez más lúcida, debemos hacer lo mismo con los textos, tenemos que ir penetrando en su significado cada vez con mayor profundidad.

El proceso de la lectura de estudio es el mismo que el de cualquier otro tipo de investigación. Se aborda una totalidad indiferenciada, se la analiza (descompone en partes) y se concluye en una síntesis (totalidad diferenciada) en la que se relacionan significativamente entre sí las partes analizadas.

En la lectura de estudio este proceso va del abordaje de una totalidad indiferenciada (el texto globalmente considerado), pasando por el análisis (delimitación de sus partes significativas) y finalizando en una síntesis (relación significativa de las partes diferenciadas) o totalidad diferenciada.

Quien se asume como sujeto del acto de leer también debe investigar el estado del arte y la bibliografía existente relacionada con el tema o contenidos estudiados a partir del texto. Es casi natural que su interés por el tema lo lleve a investigar esta bibliografía.

Al tomar una posición propia frente al estudio y la lectura de los textos, es fundamental comprender que estudiar es entrar en diálogo y discusión con el autor del texto, más que someterse a sus asertos y verdades en forma dogmática.

El espíritu crítico es un aspecto esencial de estudio, y es también una tarea de educadores y educadores fomentarlo con la mayor dedicación.

Entender que el acto de estudiar, si bien exige criticidad, también exige humildad. La actitud de humildad frente al estudio y la lectura de los textos, lejos de ser contradictoria con la actitud

crítica, es coherente con ella. El estudiante o lector no se siente disminuido si encuentra obstáculos y dificultades, a veces bastante grandes, para introducirse en el sentido profundo del texto. Humilde y crítico a la vez, es consciente de que el texto representa un desafío y, por ello, puede estar más allá de su competencia lectora. Tengamos en cuenta que no siempre los textos se entregan fácilmente a los lectores. ¿Qué hacer en este caso?:

Lo indicado es instrumentarse para volver al texto en mejores condiciones para encontrarle significado.

Lo que yo les comento siempre a mis alumnos, es que es una verdadera tortura pasar y pasar las hojas de un texto al que no se le encuentra significado. En este sentido les recomiendo que se resistan a leer cuando no aparece el significado y busquen de diferentes formas superar esta situación. Lo primero que les sugiero, entonces, es que señalen todos aquellos "lugares" del texto que les resultan oscuros y desmotivadores, e incluso, que lleguen a decirme: "mire profesor no he podido entrarle al texto, no se por dónde abordarlo". Finalmente, les sugiero que insistan en la búsqueda de sentido, porque ese es el mejor resorte para ganar interés en el texto.

El estudiante debe comprender que estudiar no es una acción de deglutir ideas, sino de recrearlas y reinventarlas. Si no hay recreación no hay verdadero estudio:

"*El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas*" (Freire. P, 1984: 53).

Estudiar seriamente un texto significa recrear el camino de quien investigando lo escribió[192]:

---

[192] Antonio Gramsci ya había percibido, antes que Freire, esta característica de un método de estudio realmente creativo y crítico: "Ahora estamos persuadidos de que una verdad es fecunda sólo cuando se ha hecho un esfuerzo para conquistarla. Que no existe en sí y por sí, sino que ha sido una conquista del espíritu, que es

"Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió. Es percibir el condicionamiento histórico sociológico del conocimiento. Es buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de rescribir, tarea de sujeto y no de objeto. De esta manera, no es posible, para quien estudia en esa perspectiva, alienarse con el texto, renunciando así a su actitud crítica frente a él" (Freire. P, 1984: 49).

Por último, es importante recordar siempre y ser coherentes con la idea de que "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra. Por eso, sin una buena lectura del mundo el estudio de los textos pierde su horizonte.

Los educadores y educadoras debemos ser muy conscientes de esta idea, ya que tiene una importancia crucial para promover una metodología de estudio coherente con el carácter gnoseológico de la educación.

¿Qué podemos hacer y cómo, los educadores y educadoras, para que nuestros alumnos aprendan a estudiar en forma crítica? No hay una receta, pero sí sugerencias para actuar de una manera eficaz en lo pedagógico y didáctico. En este sentido es aconsejable explicarles y discutir con los alumnos respecto de que ellos son los verdaderos motores de su aprendizaje. Si ellos no se movilizan activamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje, lamentablemente, se frustra.

Las recomendaciones que les hacemos a los educadores y educadoras son básicamente dos:

---

preciso se reproduzca en cada individuo aquel estado de ansia que ha atravesado al estudioso antes de alcanzarla. Y, por lo tanto, los buenos maestros dan, en su enseñanza, una gran importancia a la historia de su materia en cuestión. Esta representación, activa en sus alumnos la importancia de los esfuerzos, errores y victorias a través de los cuales los hombres han pasado para alcanzar el actual conocimiento. En verdad, esta tarea es mucho más rica, en los aspectos críticos, que la exposición esquemática de ese mismo conocimiento. (Gramsci, 1998: 107-108).

1. Que sus prácticas pedagógicas sean coherentes con el carácter gnoseológico de la educación.

El ejercicio de la coherencia es esencial. Para ello, deben intentar que sus prácticas (de una manera integral) sean congruentes en todo momento con el carácter gnoseológico de la educación. Por ejemplo, si sus evaluaciones apuntan a devoluciones memorísticas de los alumnos, entonces, estarán siendo incoherentes con dicho carácter.

2. Que enseñar a leer de forma crítica a sus alumnos se convierta en una parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La idea aquí es promover la mejora de la competencia para la lectura crítica de los alumnos, para lo cual es preciso que desarrollen un conjunto de temas y recomendaciones metodológicas fundamentales para conseguirlo. Esto es lo que haremos a continuación.

Conocimientos necesarios para comenzar a aprender a leer críticamente

Nos referimos aquí a los conocimientos que deben poseer nuestros alumnos para tomar conciencia de lo que significa leer en forma crítica. Sin una toma de conciencia previa de todo lo que significa, será muy difícil comenzar su preparación para el aprendizaje de este tipo de lectura de estudio.

En este sentido, la metodología que proponemos es superadora de la tradicional escolar del subrayado de las ideas centrales del texto, porque de qué vale detectarlas si no se las comprende en su sentido esencial, si no se es capaz de contextualizar el texto y vincular (proceso de *síntesis*) esas supuestas ideas centrales con los conocimientos que ya poseen los alumnos.

Las metodologías de lectura comprensiva escolares, cuyo objetivo principal es que los alumnos aprendan a identificar las su

puestas ideas centrales del texto, es evidente que siguen el modelo de aprendizaje retentivo-memorístico[193].

Contrariamente, nosotros estimamos que para aprender a leer de manera crítica es necesario que los alumnos conozcan en forma previa y mediten seriamente sobre una serie de temas que son esenciales:

•Lo que significa leer para aprender. Las diferencias entre la lectura informal y la formal.

•¿Cuáles son los problemas de no ser lector modelo?

•La problematización previa y la motivación lectora.

•¿Cuál es la actitud que se debe adoptar en el estudio de los textos?

Leer para aprender. Las diferencias entre la lectura informal y la formal:

La lectura informal es la que hacemos para entretenernos, para disfrutar de un buen momento, para saciar nuestra curiosidad y deseos de conocer y enterarnos de temas que nos interesan. Si bien el objetivo fundamental de esta lectura es entretenernos y disfrutar de lo que nos interesa, y no investigar ni aprender, no obstante, con estas lecturas también aprendemos. La lectura informal es la lectura de diarios, periódicos, revistas, ensayos, novelas, obras de autoayuda, etc. Por lo tanto, podemos decir que cuando leemos, casi siempre aprendemos[194], aunque ése no sea

---

[193] Somos críticos de las metodologías tradicionales de lectura, centradas, como sabemos, en la detección de las supuestas ideas centrales del texto. ¿Por qué? Primero, porque señalar las ideas centrales de un texto no implica necesariamente haber alcanzado su significado. En segundo lugar, porque está metodología no trabaja sobre las condiciones necesarias para realizar lecturas verdaderamente críticas y realmente significativas. Precisamente lo que intentamos desarrollar aquí.

[194] Decimos "casi siempre aprendemos", con mucha buena voluntad, ya que no pocas veces no sucede esto. El manejo mercantil e ideológico de los medios gráficos, ya sean diarios, periódicos, revistas o libros, genera literatura de baja calidad y que, por lo tanto, manipula más de lo que enseña.

el propósito que nos mueve al hacerlo. Llamamos a ésta, lectura informal. Pero, aquí nos proponemos tratar el tema de leer para aprender, es decir, leer con la intención explícita de aprender.

Frente a la lectura informal, pretendemos promover la lectura formal, la que se encuadra en la intencionalidad de ampliar nuestros conocimientos y saberes mediante el estudio de textos determinados.

Aquí se nos presenta, a educadores y educadoras, un problema, que es serio. Estamos diferenciando la lectura informal, por placer, de la lectura formal que, tal como la definimos aquí, no está vinculada al interés y al placer de leer de los alumnos. En tremendo problema estamos si lo que leemos no nos interesa ni nos da placer. No obstante, esto es lo que ocurre con las lecturas teóricas y académicas en las escuelas, y también, por qué no, en las universidades. En tono de humorada suelo decirles a mis alumnos:

"Imaginemos que yo, por una de esas rarezas que tiene la vida, lograra que en los kioscos se ofertara el libro que hemos escrito los profesores de esta cátedra; al verlo en el kiosco, frente a tantas revistas atractivas de actualidad, ¿ustedes lo comprarían? No necesito que me respondan, porque estoy seguro que no lo harían, ¿no es verdad? No tengo la más mínima duda de que elegirían cualquier otra cosa menos este libro. Y aunque estuviera más barato que las revistas. Incluso muchos dudarían en llevárselo si se lo regalaran. Seamos sinceros, ¿no es así?"

Precisamente, aquí está el gran desafío pedagógico, lograr interesar a los alumnos por estas lecturas. Porque si no nace el interés, tampoco nacerá el significado y las lecturas serán muy poco redituables para ellos. Sólo serán un peso a sacarse de encima para el examen.

Por eso, necesitamos realizar un trabajo pedagógico basado, en un primer momento, en la tarea de despertar el interés por la lectura, concentrándonos en lograr que el texto comience a generar significado para los alumnos.

Pero antes de pasar al desarrollo de este tema debemos seguir con las cuestiones que nos ocupan, pasando a la segunda de las que hemos presentado.

¿Cuáles son los problemas de no ser lector modelo?:

Los estudiantes deben saber que la lectura de los textos para aprender no está exenta de obstáculos. Por ello, al comenzar las clases y preparar las lecturas de estudio conviene que reflexionen sobre el tema del lector modelo. La pregunta clave es: ¿Tienen claro nuestros alumnos que, por lo general, no son, precisamente, lectores modelo de los textos de que les damos a leer?[195]

Pero, ¿qué es el lector modelo?

Es el tipo de lector para el que escriben los distintos autores. Todo autor, sea o no consciente de ello, escribe para un determinado tipo de lector. Dicho lector posee una competencia lectora que le permite comunicarse efectivamente con el autor del texto, logrando, así, una acabada actualización del mismo. Pero ¿qué pasa cuando abordan el texto lectores que no son los que supone el autor?[196] Esto ocurre innumerables veces en las situaciones pedagógicas que se dan en las aulas. En este caso, los alumnos carecen, por diversas razones, de la competencia necesaria para lograr una buena actualización del texto.

Este es el problema, que los alumnos, por lo general, no son lectores modelo de los autores de los textos que deben estudiar.

---

[195] Aquí debemos hacer una aclaración, ya que nos estamos refiriendo a textos de autores importantes y reconocidos y no a los manuales y libros de texto, que sí tienen a los alumnos como lectores modelo.

[196] Es cierto que esto ocurrirá con aquellos textos de un determinado nivel de calidad científica, literaria, artística o cultural, porque sabemos que los libros de texto y manuales escolares no les exigen tanto a los alumnos, sino que más bien promueven en ellos una postura ingenua, predisponiéndolos a memorizar y devolver datos en forma literalista.

Esto quiere decir que los autores no escriben para los estudiantes, sino, casi en su mayoría, para colegas, especialistas o conocedores de las problemáticas de las que son expertos[197]. Esto queda claro a partir de todo lo que dan por supuesto los autores que, en general, tampoco tienen preocupaciones didácticas:

- hacen referencia a una cantidad de autores y obras muchas veces completamente desconocidas para los estudiantes,
- utilizan teorías, conceptos y categorías desconocidas por los estudiantes;
- no ejemplifican sobre la mayoría de los conceptos y categorías de análisis que utilizan,
- no se preocupan por organizar didácticamente sus textos, ni
- tampoco son didácticos con su lenguaje en cuanto a la terminología técnica y la sintaxis, etc.,
- en una palabra, no tienen preocupaciones comunicacionales y didácticas respecto de sus textos.

Frente a estos problemas, que son realmente serios y que reclaman verdaderos esfuerzos por superarlos, recomendamos a los estudiantes que consideren y tomen conciencia de las complejidades y dificultades que presenta la lectura de estudio. Paulo Freire, decía respecto de la lectura de los textos de estudio:

"Si quien estudia asume realmente una posición humilde, coherente con la actitud crítica, no se siente disminuido si encuentra dificultades, a veces grandes, para penetrar en la significación más profunda del texto.

Humilde y crítico, sabe que el texto, en la medida misma en que es un desafío, puede estar más allá de su capacidad de respuesta.

---

[197] Salvo el caso de los libros de texto y manuales que, como sabemos, se elaboran a partir de los contenidos curriculares elaborados por los expertos, en el marco de la matriz positivista y enciclopedista de la cultura escolar tradicional.

No siempre el texto se entrega fácilmente al lector.

En este caso, lo que debe hacer es reconocer la necesidad de instrumentarse mejor para volver al texto en condiciones de entenderlo.

Es inútil pasar las páginas de un libro si no se ha alcanzado su comprensión. Se impone, por el contrario, la insistencia en la búsqueda de su desvelamiento.

La comprensión de un texto no es algo que se recibe de regalo: exige trabajo paciente de quien se siente problematizado frente a él.

El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas". (Freire. P, 1984: 52-53).

El papel de los docentes, en esta relación problemática y conflictiva de los alumnos con la lectura de estudio, en este caso con la problemática del lector modelo, es el de proporcionarles puentes didácticos que los ayuden a optimizar su competencia para realizar verdaderas lecturas comprensivas y críticas. Se trata aquí de dos tareas fundamentales:

1. Ayudar a concientizarse a los alumnos respecto de la problemática de los lectores modelo de los autores y de lo que significa como dificultad para una buena actualización de los textos.

2. Intentar ayudarlos a reponer todo lo que dan por supuesto los autores de los textos.

Problematización previa y motivación lectora[198]:

Este punto se funda en el supuesto de que sin una buena lectura del mundo nos será muy difícil lograr buenas lecturas de la

[198] Recordemos a Paulo Freire cuando decía que la "lectura del mundo precede a la lectura de la palabra". Si no hay lectura del mundo, la lectura de la palabra no tiene donde dar fruto.

palabra (los textos). Por otro lado, la propuesta de una educación y estudio dialógicos es clara y se centra en un lector que tiene que producir sentido, por eso vamos a hablar de una lectura significativa, y no memorística y literalista. De ahí que las características personales de los educandos (sus perfiles) cobren una relevancia especial. Su problematización previa y su consecuente motivación lectora serán aquí ingredientes fundamentales para que puedan desarrollar una lectura con verdadero interés y sentido.

Fijémonos que le damos una especial importancia al *interés por aprender*. La posibilidad y calidad de los aprendizajes dependen notablemente del interés que tengan las personas por aprender.

Vale recordar aquí al filósofo chino Confucio, cuando decía que no enseñaba a quien no tenía deseos de aprender. Por eso, despertar esos deseos es una tarea esencial de educadores y e ducadoras.

La clave didáctica está en el tendido de puentes entre los temas desarrollados por los autores y los conocimientos previos de los estudiantes. Pero, para que dichos puentes comiencen a ser un hecho, es preciso que los educandos reflexionen previamente sobre los siguientes puntos:

1. Los temas que tratan los autores se relacionan, ya sea en forma directa o indirecta, con las problemáticas sociales, económicas, culturales, científicas y políticas en las cuales todos estamos inmersos.

2. Pero esta relación no es visualizada por los estudiantes, básicamente, por dos razones:

a) porque con demasiada frecuencia los estudiantes, como ya vimos, están lejos de ser los lectores modelo;

b) porque su problematización respecto de las cuestiones sociales, políticas, culturales y económicas, en suma, de su realidad, es escasa.

Más allá de algunos avances en la participación ciudadana y, especialmente de la juventud, a los educandos, en tanto personas sujetas –como todos y todas- a la manipulación mediática, les resulta difícil encontrar una vinculación entre las temáticas de los textos que se tratan en el área de las ciencias naturales, sociales y humanas y los hechos y sucesos que acontecen en el marco de su vida social, comunitaria y cotidiana. Por lo tanto, para optimizar esta competencia, el estudiante debería realizar:

Frente a los textos: la elaboración de un *contexto de sentido*, a partir de preguntas como: ¿por qué tengo que leer y estudiar esto? ¿Qué quiere decir esto? ¿A dónde apuntan estos temas? En el marco de la necesidad de comenzar a ser consciente de *ejercitar una intencionalidad* por comprender los problemas en los cuales se inserta el tema de estudio.

Frente a la realidad: decididos intentos por interesarse por los hechos y fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales de su entorno. Una de las maneras de hacerlo es interiorizarse críticamente[199], a través de los medios de comunicación (diarios, revistas, programas radiales y televisivos), sobre el tratamiento de asuntos sociales, culturales y políticos. En suma,

[199] Decimos "críticamente", porque, en primer lugar, no podemos caer en la ingenuidad de creer que por el mero hecho de leer diarios y revistas, así como de escuchar programas de radio y ver programas televisivos referidos a temas sociales, económicos, políticos y culturales, es suficiente para lograr una verdadera problematización y compromiso ciudadano. En segundo lugar, porque sin un esfuerzo por ser críticos quedaríamos a merced del enorme poder manipulador de los medios.

problematizarse y comprometerse con el destino de la sociedad y del mundoen el cual viven[200].

¿Cuál es la actitud que se debe adoptar en el estudio de los textos?:

La actitud frente a un texto debe ser la misma que se adopta frente a la comprensión del mundo, la realidad y la existencia[201]. Hablamos de una actitud de adentramiento paulatino, con la cual se va alcanzando la razón de ser de los hechos, los fenómenos y las situaciones, cada vez más lúcidamente. Por eso:

• Un texto será tanto mejor estudiado en la medida en que, alcanzada una visión global del mismo, se vuelva a él delimitando sus dimensiones parciales, sus diferentes partes de significación, como por ejemplo, sus ideas principales, ciertos párrafos considerados importantes, conceptos y/o categorías ordenadoras, etc. El retorno al libro para esa delimitación de zonas de significación diferenciadas ilumina su significado general.

• En el ejercicio de identificar los núcleos centrales del texto que, interactuando entre sí, constituyen su unidad, el lector irá descubriendo un conjunto temático, que no siempre está explicitado en el índice de la obra.

---

[200] Tengo muchas experiencias en este tema, que realmente son dolorosas. Cuando comienzo a desarrollar mis cátedras de la Carrera de Ciencias de la Educación, tengo por hábito interrogar a mis alumnos sobre sus conocimientos y actualización respecto de la problemática educativa de la sociedad en la que están inmersos. Debo confesar que, lamentablemente, salvo excepciones, que siempre hay, la mayoría no tienen idea de nada.

[201] Recordemos que sin una buena lectura del mundo, es decir, de la realidad y de la existencia, será prácticamente imposible tomar posición para realizar una buena lectura crítica, esto es, que nos permita resignificar y reinventar lo que leemos y no someter nuestro intelecto en forma sumisa y dogmática a las opiniones ajenas.

• El estudiante debe asumir el papel de sujeto de la lectura, pero sin sentirse disminuido ante las posibles dificultades. Si el lector se enfrenta al texto con complejos intelectuales, obtendrá poco de la lectura.

• Estudiar seriamente un texto exige un análisis de lo que llevó al autor a escribirlo. Esto significa estudiar un texto a partir de la comprensión del condicionamiento sociológico e histórico del conocimiento. Tomemos un ejemplo cualquiera. La lectura de Tomás Hobbes, un clásico de la teoría liberal. No es posible comprender las razones últimas de su postura acerca del *orden* y la *paz*, si no se parte de la situación en la que vivía la Inglaterra de la época: el caos debido a las guerras civiles por el nivel de antagonismo entre las facciones religiosas, políticas y sociales existentes. Precisamente, allí se encontraba una de las razones que lo impulsaron a escribir el *Leviatán*.

• El acto de estudiar, más que una actitud frente a un texto, es una actitud frente a la realidad. Las obras reflejan la problematización de los autores con su realidad. Siempre expresan dicha confrontación. Incluso, cuando un autor se aísla de su entorno social es porque está señalando su personal y especial vínculo con la realidad en la que está necesariamente inserto.

• El estudio de los textos requiere comprender que los autores casi siempre reaccionan contra enemigos teóricos. En la formulación de ideas y propuestas en el campo de las ciencias sociales y humanas es inevitable el debate, es más, es necesario e imprescindible. Esto hace que los autores muchas veces escriban pensado en refutar a sus enemigos teóricos. Como ejemplo de estas confrontaciones tenemos el debate entre Marx y Bakunin, entre Weber y los Socialistas de Cátedra y muchas otras más que se podrían señalar. La consideración y comprensión de este hecho es útil para que los estudiantes aprendan a posicionarse adecuadamente frente a los textos.

• Estudiar un tema específico obliga, en tanto sea posible, a

estar familiarizados con una determinada bibliografía, ya sea general o particular, sobre el campo de interés.

• El acto de estudiar exige humildad. No siempre es sencillo entender un texto. En este caso, es preciso admitir la necesidad de capacitarnos más, para volver al él con más elementos. De lo contrario no podremos comprender lo que estamos leyendo. La comprensión de un texto no es don que nos pueda ser otorgado por alguien. Exige mucha paciencia y dedicación por parte de quienes la buscan.

Leer para aprender:

Cuando leemos para aprender conviene que hagamos, por lo menos, dos lecturas: una primera de tipo global y rápida, que busca una visión general del texto; y luego una de profundización, que se detiene en las ideas y conceptos que merecen ahondarse. La lectura completa y rápida del texto tiene los siguientes objetivos:

• Que el estudiante pueda compenetrarse con el ritmo y las características del texto. Para lograrlo, es preciso revisar el texto completamente, pero de una manera muy rápida. Es una tarea parecida a la que realizan los buenos lectores cuando van a la librería a comprar un libro. Miran el título, el índice, se detienen en la introducción, apuran una lectura muy rápida de los principales capítulos buscando lo esencial, el corazón de la obra.

• Que el estudiante obtenga la mayor cantidad de elementos significativos para dotar de sentido a la obra o al fragmento de la misma que va a leer.

• La idea es captar el sentido y carácter general de la obra.

En la lectura de profundización, que debe ser activa para ser crítica, el estudiante se encuentra inmerso en un proceso que lo debería llevar a:

• Interrogarse por lo que lee.

- Establecer relaciones con lo que ya sabe y es pertinente.
- Considerar los términos que le resultan novedosos, complejos o polémicos.
- Efectuar recapitulaciones y resúmenes.
- Subrayar ideas importantes y términos desconocidos.
- Elaborar esquemas.
- Tomar notas.
- Anotar todas las dudas y tratar de subsanarlas.

Este último punto es especialmente importante. Si el estudiante tuviera conciencia de cuán valioso es para su aprendizaje practicar esta regla, cambiaría rápidamente sus hábitos. Frente a cualquier duda, por más pequeña que sea, el lector debe proceder a registrarla convenientemente y solucionarla. La duda puede ser sobre el significado de un término, de una idea contenida en una o más oraciones, de un párrafo, de todo el texto, etc. Pero, ¿cuáles son los caminos para subsanar estas dudas?

Si se trata de un término o concepto: consultar un diccionario tradicional, si el término no es técnico o especializado. Un diccionario especializado, en este caso en ciencia política o en sociología, si se trata de un término técnico. El estudiante debe saber que existen diccionarios especializados en casi todas las ramas de las ciencias, ya sean naturales o sociales.

Pero el instrumento por excelencia hoy para buscar y encontrar información del tema que fuere, es Internet. Hoy ya no existe la excusa que esgrimíamos antes, de que no tenemos tiempo para ir a las bibliotecas o que éstas están muy lejos y nos son inaccesibles. Hoy, aun no teniendo pc es posible utilizar locutorios a bajo precio y de una manera muy efectiva. Si los jóvenes pueden ir a un locutorio a chatear con un amigo o amiga, o a navegar en Facebook, también pueden buscar la información que necesitan, ya que no hay nada que lo impida.

No obstante, hay que ser cuidadoso con la selección de la información. En la Web podemos encontrar de todo, cosas muy buenas,

regularmente buenas y también muy malas.

Si se trata de una idea o un párrafo difícil de entender es aconsejable consultar a un idóneo en el tema. Lo más lógico y simple es consultar al docente a cargo de la materia o asignatura. Se trata, simplemente, de preguntar. Sin embargo, esto tan sencillo no es practicado por la mayoría de los alumnos.

Despertar el interés por leer, estudiar y aprender de nuestros alumnos, es la clave para lograr verdaderos procesos de enseñanza-aprendizaje fundados en el carácter gnoseológico de la educación.

Nos queda, entonces, imaginar de qué forma y de cuántas maneras podemos generar este interés en nuestros alumnos.

Existe, finalmente, la necesidad de un trabajo pedagógico con los textos, orientado a lograr que los mismos cobren sentido para nuestros alumnos[202]. Esto es lo que veremos a continuación.

Cómo lograr que los textos cobren sentido para los alumnos

Es imprescindible que los educadores y educadoras logremos competencia para trabajar pedagógicamente con los textos, a los efectos de ayudar a nuestros alumnos a mejorar su capacidad para actualizarlos, a que consigan encontrarles verdadero significado.

Por eso, lo aplicado a la exposición de los temas lo es también al trabajo pedagógico con los textos. Así como contextualizamos pedagógicamente los temas, deberemos contextualizar los textos. Esto es lo que veremos a continuación.

Las contextualizaciones, de la obra o texto, que deberemos hacer serán, entonces, las siguientes:

1. En la realidad actual.
2. En la época (espacio-tiempo) del tema tratado.

[202] Recordemos la estrategia pedagógica maestra de "primero problematizar y después explicar".

3. En el contexto teórico-ideológico de la época tratada y sus principales actores intelectuales.

4. En el marco de las obras del autor y los marcos teórico ideológicos de su época.

Creemos que la mejor manera de explicar el significado y la forma de desarrollar pedagógicamente estas contextualizaciones es mediante un ejemplo concreto. Para ello, elegimos un texto de un autor de la década de los sesenta del siglo pasado, Herbert Marcuse, que pensó y escribió en el entrecruzamiento interdisciplinario de la filosofía, la sociología, la ciencia política y el psicoanálisis. Se trata de un texto corto, ya que, obviamente, no disponemos de espacio para una obra completa o un capítulo largo.

La idea es mostrar un ejemplo del procedimiento pedagógico que tiene por objetivo lograr que los alumnos puedan encontrarle sentido al texto y, con ello, interesarse y motivarse en su lectura para convertir en conocimiento efectivo sus contenidos.

El texto elegido es el "Prefacio" de un ensayo de Herbert Marcuse, titulado: "Ensayo sobre la Liberación (Buenos Aires. Editorial Gutiérrez, 1969):

PREFACIO

"La creciente oposición al dominio mundial del capitalismo fundado sobre las grandes sociedades por acciones, se encontró frente a la inquebrantable potencia de tal dominio: su toma económica y militar en los cuatro continentes, su imperio neocolonial y, lo más importante de todo, su intacta capacidad de someter a la mayoría de la población y sujetarla a la fuerza aplastante de su productividad. Este poder global mantiene al mundo socialista a la defensiva; posición muy costosa no solamente en términos de gastos militares, sino también en el sentido de la perpetuación de una burocracia represiva. De tal manera el desarrollo del socialismo continúa siendo desviado de sus metas originarias, y la coexistencia competitiva con el Occidente genera valores e inspiraciones para los cuales la norma de vida americana sirve de modelo.

En el presente, sin embargo, esta amenazadora homogeneidad se está aflojando, y en el continuum represivo empieza a insinuarse una alternativa. Tal alternativa está proporcionada no tanto por un camino diferente al socialismo, cuanto por el surgir de metas y valores diferentes, aspiraciones diferentes; en los hombres y mujeres que se resisten y niegan el macizo poder de explotación del capitalismo accionario, también en sus más cómodas y liberales realizaciones. Este gran rechazo asume variadas formas.

En Vietnam, en Cuba y en China, viene defendida y llevada adelante una revolución que busca evitar la administración burocrática del socialismo. Las fuerzas que conducen la guerrilla en América latina parecen ser animadas por el mismo impulso subversivo. La liberación. Al mismo tiempo, también la fortaleza económica, aparentemente impenetrable, del capitalismo accionario muestra crecientes signos de esfuerzo: parece también, que los EE.UU. no pueden deshonrar indefinidamente sus mercaderías –cañones, manteca, NAPALM y TV en colores-. Es posible que las poblaciones de los ghettos, se transformen en la primera base de masa de la revuelta (pero no de la revolución). La oposición estudiantil está difundiéndose tanto en el mundo socialista como en los países capitalistas. En Francia, por primera vez se desafió la fuerza del régimen, y por un breve instante volvió a dar a las banderas rojas y a las negras su significado de liberación; además ha demostrado que existe la posibilidad de un ensanchamiento de la base. El hecho de que la rebelión haya sido temporariamente dominada no podrá negar esta tendencia.

Ninguna de estas fuerzas constituye la alternativa. Todavía trazan, en dimensiones muy diferentes, los límites de las sociedades establecidas y de su poder de contención. Cuando se llegue a esos límites, podría ser que el establishment instaure un nuevo orden de represión totalitaria. Sin embargo, más allá de estos límites, existe también el espacio (físico y mental) para construir un reino de libertad que no es el del presente; es decir, tal que comprenda también la liberación de las

libertades del orden social explotador –una liberación que tiene que preceder la edificación de una sociedad libre, y que necesita una ruptura histórica con el pasado y con el presente.

Sería irresponsable sobrevalorar las posibilidades actuales de estas fuerzas, (y este ensayo quiere subrayar los obstáculos y las rémoras en tal sentido) son los hechos que están allí, bajo nuestros ojos, hechos que no solamente son los símbolos de la esperanza, sino que también la personifican. Ellos ponen a la teoría crítica de la sociedad la incumbencia de reexaminar cuáles prospectivas existen para el desarrollo de una sociedad socialista cualitativamente diferente de las sociedades existentes, la incumbencia de volver a definir el socialismo y sus premisas.

En los capítulos que siguen, buscaré desarrollar algunas ideas ya esbozadas en Eros y civilización y El Hombre unidimensional, luego vueltas tomar en La tolerancia represiva y en conferencias sostenidas en los últimos años, en su mayor parte a estudiantes, en Estados Unidos y Europa. Escribí este ensayo antes de los hechos de Mayo y Junio de 1968 en Francia; con referencia a los cuales me he limitado a poner alguna nota a pie de página, a título de documentación. He quedado sorprendido por la coincidencia de algunas ideas inspiradas en mi ensayo con las de los jóvenes militantes franceses. El carácter radicalmente utópico de sus pedidos sobrepasa mucho las hipótesis de mi ensayo; bien, aquellos pedido brotaron y fueron formulados en el curso mismo de la acción –expresión de práctica política concreta. Los militantes han invalidado el concepto de utopía –han denunciado los vicios de una tecnología. Como quiera que se pueda llamar su acción, una revuelta, una revolución fracasada, ya constituye un nuevo punto de partida. Proclamando la contestación permanente, la instrucción permanente, el gran rechazo, ellos han reconocido la marca de la represión socialista también en las más sublimes manifestaciones de la cultura tradicional, también en las más espectaculares manifestaciones del progreso técnico. Han devuelto a la vida un espectro (en este caso un espectro que obsesiona, no sólo a

la burguesía, sino a todas las burocracias explotadoras) el espectro de una revolución que subordina el desarrollo de las fuerzas productivas y la elevación del tenor de vida a la creación de una solidaridad entre los hombres, que lleve a la abolición de la pobreza y de la necesidad, más allá de toda frontera nacional y de la esfera de intereses, y para alcanzar la paz. En una palabra: ellos han eliminado la idea de revolución del continuum de la represión y la pusieron en su auténtica dimensión: la de la liberación.

Los jóvenes militantes saben o sienten que lo que está en juego es, ni más ni menos, que su vida, la vida de seres humanos que es un juguete en manos de los políticos, de lo altos dirigentes, de los generales. Los rebeldes quieren arrancarla de esas manos y llevarla a que sea digna de ser vivida; se dan cuenta de que eso, hoy, es todavía posible, y que para llegar a ese fin es necesaria una lucha que no puede más ser contenida entre normas y reglas de la pseudodemocracia en un mundo libre orwelliano. A ellos dedico este ensayo. (páginas 6 a 9).

Contextualización didáctica del texto

Se supone que le hemos dado a leer previamente este texto a nuestros alumnos y ahora procedemos a realizar su contextualización didáctica, no sin antes escuchar lo que han extraído de su lectura, sus preguntas y dudas, ya que toda esta retroalimentación nos dará una valiosa información para mejorar y ajustar nuestra tarea de contextualización.

Es importante tratar de seguir la secuencia que hemos señalado, aunque no tiene por qué ser rigurosamente cronológica:

1. En la realidad actual.

2. En la época (espacio-tiempo) del tema tratado.

3. En el contexto teórico-ideológico de la época tratada y sus principales actores intelectuales.

4. En el marco de las obras del autor y los marcos teórico ideológicos de su época.

Comenzamos la exposición dialógica con nuestros alumnos

En primer lugar les señalamos las profundas relaciones con la realidad actual de los temas que desarrolla Marcuse, preguntándoles ¿cuáles creen que son los puntos comunes -como problemáticas vigentes- entre ambos momentos (década de los sesenta del siglo XX y hoy, entrada ya la segunda década del siglo XXI)?

Cerramos el comentario de nuestros alumnos -en el que puede haber opiniones más o menos acertadas, pero generalmente incompletas respecto de la pregunta- con nuestra lectura de síntesis:

La problemática común, sin duda, es el tema de la liberación, problema hoy tan vigente como ayer. Y en el marco de esta cuestión esencial, la crítica al modelo democrático liberal, que hoy sigue también tan actual como en la década de los sesenta. También el rechazo y contestación al imperialismo norteamericano, que en estos momentos está representado notablemente por otros intelectuales como, por ejemplo, Noam Chomsky.

Hoy hay más personas oprimidas y explotadas en el mundo que en la década de los sesenta del siglo pasado. Hoy el capitalismo accionario- que muta continuamente adaptándose a las diferentes situaciones globales-, aunque no esté exento de profundas crisis cíclicas, sigue tan vivo, o más aún, que en la época del ensayo de Marcuse. Estos son temas y cuestiones que nos permiten unir ambos contextos, manteniendo totalmente vigente el anhelo del autor: el deseo de cambiar el mundo, transformar la realidad, de una injusta y opresiva a otra solidaria y digna de ser vivida, a través de la búsqueda y promoción de los sujetos capaces de liderar dicha transformación. No obstante, hay temas y conceptos del autor que están condicionados por la época.

Pasemos ahora a la recreación del contexto en el que escribió su ensayo Marcuse

De la misma forma que en el paso anterior, les preguntamos a nuestros alumnos ¿cuáles creen ellos que son los principales datos a tener en cuenta en el contexto del espacio-tiempo

en el que escribió el artículo Marcuse? Asimismo, ¿cuáles son los principales condicionantes epocales de su pensamiento?

Cerramos el comentario de nuestros alumnos -en el que puede haber opiniones más o menos acertadas, pero generalmente incompletas respecto de la pregunta- con nuestra lectura de síntesis:

La época en la que escribió este ensayo Marcuse, su espacio-tiempo, está marcado principalmente por los siguientes acontecimientos socio-económico-políticos:

- La Guerra fría (la tensionante paz armada entre las dos grandes potencias: La Unión Soviética y los Estados Unidos, y la lucha ideológica entre dos modelos de sociedad diferentes: el capitalismo y el socialismo).
- La guerra de Vietnam.
- La Revolución Cubana.
- La evolución de la Revolución China de Mao.
- Las revueltas estudiantiles del Mayo francés de 1968.

Todos estos acontecimientos coyunturales, sin duda, condicionaron, de diferentes formas, el pensamiento de Marcuse. Desarrollemos brevemente esto que decimos:

- Marcuse leyó bien lo ocurrido, y lo que estaba ocurriendo con el socialismo soviético, el que ya hacía mucho tiempo se había convertido en un sistema altamente burocratizado y dictatorial.

Criticaba severamente el estalinismo, que puso de relieve el carácter burocrático-autoritario del socialismo soviético y veía que el desarrollo del socialismo continuaba siendo desviado de sus metas originarias. Por eso habla de la posibilidad de una alternativa socialista diferente.

- Se equivocaba con la lectura de los socialismos más incipientes, Vietnam, (en lucha con los Estados Unidos); la China de Mao (1948) y la Cuba de Fidel (1959), ya que veía en ellos una tendencia desburocratizante, lo que realmente no se dio.

- Tampoco se dio la tendencia a la extensión de las rebeliones estudiantiles en el mundo, quizás un espejismo del Mayo Francés.

- También nos queda hoy una gran duda respecto de su concepto de liberación, porque no se percibe en sus palabras cómo manejar las posibles revueltas y revoluciones en relación al real y concreto ejercicio del poder político. El fracaso del socialismo real de instaurar una sociedad liberada, es una prueba de esta enorme dificultad.

- Finamente, tampoco percibió que las revoluciones basadas en la toma del poder político estaban agotadas, lo que más tarde fue confirmándose, por ejemplo, con el fracaso de la revolución cubana, que no pudo superar el modelo político estalinista de los socialismos reales[203].

Es bueno aprovechar este momento para charlar con los alumnos respecto de dos conceptos clave para mejorar las lecturas: 1) el de *lector modelo* y 2) el de la problematización y motivación lectora; lo que nos surge a partir de darnos cuenta de todos los conocimientos que Marcuse supone de sus lectores, al hablar de:

- La Guerra fría
- El socialismo soviético
- La Guerra de Vietnam
- La Revolución China
- La Revolución Cubana
- El Mayo francés

Entonces, es el momento de preguntarles a nuestros alumnos ¿qué saben ustedes de estos acontecimientos? ¿Alguna vez se interesaron por ellos, por conocerlos? ¿Se dan cuenta ahora de la importancia, para mejorar las lecturas, de comprender el concepto de *lector modelo* y *problematización* y *motivación lectora*? Aquellos

---

[203] Ver: La democracia no es posible sin una activa y comprometida participación del pueblo, página 134.

que conocen estos hechos, porque en algún momento los problematizaron, están en mejores condiciones de encontrarle sentido al texto, que aquellos que nunca les prestaron atención. Además, hay una invitación del autor, para todos aquellos a los que el texto logró motivar, a que indaguen e investiguen estos sucesos históricos.

Y respecto de las siguientes ideas, ¿se preguntaron o cuestionaron alguna vez con ellas?:

- Liberación
- Utopía
- Contestación permanente
- Gran rechazo

Por experiencia les digo, que de estas preguntas pueden surgir debates muy ricos e interesantes.

Ahora les preguntamos a nuestros alumnos:

¿Cuál era el contexto teórico-ideológico en el que Marcuse escribió su ensayo?

Seguramente las respuestas de los alumnos, salvo las excepciones que siempre existen, también aquí serán débiles e incompletas. Comenzamos, entonces, a reconstruir con nuestros alumnos ese contexto:

- La teoría marciana y marxista (distinguiendo los escritos de Marx de los de sus intérpretes)
- La teoría crítica de la sociedad (aquí hay una vinculación con la Escuela de Frankfurt – a la cual perteneció Marcuse- y su teoría crítica de la sociedad)
- La sociología de conocimiento de Manheim.
- El psicoanálisis freudiano.
- La filosofía existencialista.

Otra vez las preguntas, ya consabidas, a nuestros alumnos:

¿Qué saben ustedes de estas teorías y filosofías?

¿Qué saben de otras obras de este autor que estamos trabajando?

Sobre las teorías, algunos alumnos nos dirán que las oyeron nombrar, pero que no tienen conocimientos sobre ellas. Respecto de la segunda pregunta, seguramente, nos nombrarán las obras citadas por el autor en su texto:

- *Eros y civilización*
- *El Hombre unidimensionial*
- *La tolerancia represiva*

Pero hay más obras, que es probable que desconozcan:

- *Contrarrevolución y revuelta*
- *La sociedad opresora*
- *Estudio sobre la autoridad*
- *Ensayos sobre política y cultura*
- *Ensayo sobre la ideología de sociedad industrial avanzada*
- *Razón y Revolución*
- *La sociedad carnívora*
- *El marxismo soviético*
- *La dimensión estética*

También nos dirán, en general, que no conocen esas obras. Volveremos, entonces, a recordarles el tema del *lector modelo* y *la problematización y motivación lectora.*

Finalmente, realizamos un rescate sintético del pensamiento del autor, no sin antes preguntarles a nuestros alumnos:

¿Qué es lo que consideran más importante del pensamiento de este autor?

Nuestra síntesis será la siguiente:

Al igual que autores como Marx, Engels, los pensadores de la Escuela de Frankfurt (Adorno, Haberlas, Horkheimer) a la que el perteneció, Marcuse tenía como objetivo final de pensamiento y

trabajo teórico-ideológico, la *liberación humana* de toda opresión y explotación. La buscó por caminos distintos a Marx, por ejemplo, porque su época fue otra. Quizás hoy la buscaría de otra manera, apelando a otras hipótesis y otras certezas. La pasión y razón de su búsqueda queda clara en el prefacio de este ensayo cuando dice:

"*Los jóvenes militantes saben o sienten que lo que está en juego es, ni más ni menos, que su vida, la vida de seres humanos que es un juguete en manos de los políticos, de lo altos dirigentes, de los generales. Los rebeldes quieren arrancarla de esas manos y llevarla a que sea digna de ser vivida*".

Esto es lo más importante del pensamiento de Marcuse, su enfervorizada lucha por la *liberación* del hombre de todo aquello que lo oprima y lo desnaturalice como tal. Pero no de un hombre o un grupo de hombres, sino de toda la humanidad. Por eso su adhesión al socialismo, más allá de sus críticas al modelo soviético, porque el verdadero socialismo tiene por objeto la lucha por la libertad y felicidad de la humanidad toda.

Como cierre de nuestra síntesis les hacemos esta pregunta a nuestros alumnos:

- ¿Qué les parece un teórico o filósofo –como quieran llamarlo- como Marcuse que considera que lo más digno de ser pensado es la liberación de toda la humanidad, prisionera de un modelo de sociedad y de vida que le quita su libertad, lo oprime y lo explota? También de aquí puede surgir un valioso debate.

Finalmente, les preguntamos a nuestros alumnos:

¿Qué es el *establishment*?

¿A qué se refiere Marcuse con un "mundo libre" orwelliano?

Si bien pueden encontrarle sentido al texto sin conocer el significado de estos dos conceptos, es bueno que los conozcan.

¿Qué lección metodológica, para los alumnos, podemos extraer de esta contextualización?

Una buena lectura crítica requiere que los alumnos procedan con una metodología de este tipo:

1. Realicen una lectura global y rápida del texto para:

a) Tomar contacto con su tono y principales ideas. Abordaje de la totalidad del texto.

b) Si se trata de un texto (capítulo o subcapítulo), contextualizarlo en la obra del autor. Para ello es preciso recorrer el índice, el prefacio y sus capítulos. Si trata de una obra, contextualizarla en las otras obras del mismo autor. Esto último conviene hacerlo siempre, aunque se trate de un texto corto de una obra.

2. Se planteen los siguientes objetivos:

a) Intentar detectar y analizar las relaciones del tema o de los temas tratados en la obra o texto con el contexto y las problemáticas actuales. Esta tarea es fundamental para comenzar a generar vinculaciones significativas con la lectura.

b) Ubicar significativamente la obra o el texto en el espacio-tiempo en el que fue elaborada, ya que de esta acción depende descubrir aquellos condicionamientos coyunturales respecto de las ideas, tesis, teorías e ideologías del autor, todo aquello que quedó prisionero de la coyuntura y contexto epocal, para luego estar en condiciones de descubrir lo que sí ha resistido el paso del tiempo y puede nutrir nuestras reflexiones e investigaciones actuales.

c) Poner al descubierto todos los supuestos del autor (lo que los autores dan como conocido por sus lectores) referencias a obras suyas o de otros autores que no conocemos, así como conceptos, términos, ideas y teorías que da por conocidas en sus lectores, pero nosotros desconocemos.

d) Llegar a detectar el objetivo principal de su reflexión y/o investigación.

e) Detectar sus principales ideas o aportes, que estarán vinculados al objetivo principal de su reflexión.

3. Trabajen sobre la búsqueda de comprensión de los supuestos del autor detectados en el texto:

- Hechos históricos o actuales

- Ideas, conceptos, hipótesis, tesis, teorías, ideologías, etc.

Esta búsqueda puede realizarse de diversas formas:

- En la Web[204].

- En bibliografía convencional especializada.

- Consultando y preguntándole al profesor o profesora.

Estas tres acciones les permitirán a los alumnos ir mejorando su comprensión del texto, porque, si las realizan con verdadera dedicación, interés y motivación, la lectura, seguramente, irá paulatinamente ganando significación para ellos.

En síntesis…

Problematizamos los contenidos, enseñamos de una forma dialógica, promovemos una forma de leer y estudiar crítica y, ahora, debemos permitir que los alumnos evalúen de forma continua sus aprendizajes y rendimientos. Por su parte, nuestra evaluación tendrá por finalidad ayudar a que los alumnos superen sus obstáculos y errores a partir de nuestras devoluciones[205]. Por cierto que aquí seríamos realmente incoherentes si no fuéramos capaces de superar las técnicas y métodos tradicionales de evaluación. Si no fuéramos competentes para imaginar y llevar a la

[204] No nos cansamos de destacar que la Web es hoy un instrumento de una gran potencialidad para llevar adelante una educación liberadora.

[205] Es importante que los educadores y educadoras tomemos conciencia de algo que la cultura de la educación tradicional nos ha ocultado: que la evaluación es un momento esencial del aprendizaje y no una mera instancia final cuyo objetivo esencial es acreditar una nota o, en no pocos casos, sancionar a los alumnos porque no aprendieron.

práctica una forma de evaluación congruente con una educación dialógica y problematizadora, con una educación orientada a promover la autonomía del ser de nuestros alumnos.

Evaluar no es acreditar

¿Por qué decimos que evaluar no es acreditar, aunque esto último sea necesario en las instituciones escolares? Porque lo esencial de la evaluación es comprobar si se produjeron los aprendizajes esperados, sobre todo aquellos que promueven la autonomía del ser de los alumnos. No estamos diciendo que no haya que acreditar, o que acreditar no sea correcto; estamos diciendo que no es lo esencial, y lo señalamos porque en la cultura de la educación tradicional sí lo es.

Existe una enorme confusión entre evaluar y acreditar, y son muchos los docentes que no tienen clara su diferencia[206].

Las implicancias de la evaluación

El tema de la evaluación daría para escribir un libro específico, pero aquí nos detendremos sólo en algunos de sus aspectos fundamentales, especialmente en relación con la educación institucional.

---

[206] "En la institución escolar todo conspira contra las ganas de aprender, comenzando por la discutida nota. Lo que debiera ser un dato por hacer objetivo el alcance y la medida de los conocimientos se ha transformado en la finalidad de la vida de muchos alumnos. He visto llorar horas por la movilidad de unos céntimos que no bastan para estar en la Bandera" (C. Pérez Torres (2006) La escuela que enferma. Buenos Aires: Editorial De los Cuatro Vientos. Página 39).

En principio, debemos señalar que la evaluación es un ejercicio de poder de quien la realiza[207]. En las instituciones educativas esto se ve todos los días. Si nos retrotraemos a nuestras experiencias como alumnos, porque todos lo fuimos alguna vez, seguramente aparecerán en nuestra memoria una innumerable cantidad de situaciones en donde el profesor o la profesora usaron la evaluación como un instrumento de poder. Ya sea por haberse levantado un día de mal humor (¡bueno "saquen una hoja"), para imponer disciplina, para intentar doblegar a un alumno o grupo de alumnos que no le caían simpáticos, para sancionar, en vez de corregir, a partir de una prueba o examen. En fin, usar la evaluación como un instrumento de poder, desnaturalizando, así, su objetivo esencial: ayudar a crecer intelectual, social y políticamente a los alumnos y, a la vez, permitir que los educadores y educadoras mejoremos nuestras prácticas pedagógicas.

También debemos observar que este no es un poder que sólo se pone en acto en el momento concreto de la evaluación, sino que gravita condicionando en forma completa toda la instancia educativa.

---

207 "En la evaluación hay relaciones de poder unilaterales. Es decir, en un acto de evaluación se es evaluador o evaluado. No se puede ser las dos cosas al mismo tiempo en el acto mismo de evaluación. En cambio cuando se va a evaluar una acción, se puede ser evaluador y evaluado simultáneamente, pero en su actividad. Por ejemplo, si el profesor evalúa a sus alumnos frente a un inspector, hay dos actos de evaluación: la evaluación que él hace de sus alumnos y la evaluación que el inspector hace de él. O sea, que las relaciones de poder son unilaterales. Si tratamos de describirlas un poco más se puede decir que en el acto de evaluación, el que es evaluado expone un parte de su identidad a la mirada del otro mientras que el evaluador dispone del derecho, más exactamente del poder, de cuestionar, de considerar como objeto aun cuando sea un discurso, una parte de la identidad del agente evaluado. Entonces en estas condiciones las relaciones de evaluación son relaciones fuertes en términos de poder. Esto explica la importancia de los fenómenos de poder en todas las instituciones de educación y de formación cuando hay momentos de evaluación" (Jean Marie Barbier (1999) Prácticas de Formación. Evaluación y Análisis. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras -UBA-. Ediciones Novedades Educativas. Página 53).

Otro tema a tener en cuenta es el de los efectos de la evaluación, que es aquello que sobreviene buscando los resultados esperados, pero sin que uno haya querido que se produzcan[208]. En el caso de la evaluación de los alumnos hay dos tipos de efectos sobre los que es importante que los docentes reflexionemos:

1) La mirada de los profesores sobre los alumnos –y la evaluación es una mirada fuerte- hace que cambie la imagen que estos últimos tienen sobre sí mismos. Esto varía de alumno en alumno. En algunos puede deteriorar su autoestima, en otros aumentarla, algunos pueden quedar destruidos y otros sufrir distintas consecuencias emocionales y psíquicas; pero usualmente nunca queda intacta la imagen que el alumno tiene sobre sí mismo. Por lo general, las evaluaciones centradas en la acreditación o básicamente sancionadoras hacen mella en aquellos alumnos con menos autoestima y muy sensibles a la opinión ajena sobre ellos. Por eso, los educadores y educadoras debemos meditar con mucha responsabilidad respecto de cómo usamos la evaluación y, especialmente, cómo comunicamos sus resultados.

2) El otro efecto que debemos considerar y sobre el que es necesario que también reflexionemos es el de la *burocratización de la evaluación*. Esto también desnaturaliza los objetivos de la evaluación que perseguimos en esta propuesta. Dicho de una manera un poco simplista, el alumno ya no estudia para aprender, sino para aprobar y recibirse. Este último pasa a ser el objetivo a alcanzar, al que se sacrifica cualquier otro. Cuando comienzo mis cursos en la Universidad les digo a mis alumnos: "Yo sé que ustedes tienen un objetivo que es crucial: aprobar la materia; y nos los voy a criticar por ello, porque es lógico y natural que se fijen esa meta, pero les pido que consideren otra, quizás menos importante para ustedes, pero tan valiosa, o más que la primera: aprove-

[208] Podríamos denominarlos "efectos colaterales".

char la cursada para aprender, para crecer intelectualmente. Van a ver que cuando pase el tiempo y ya estén recibidos, recordarán esto que les digo con agradecimiento, estoy seguro de ello"[209].

Los educadores y educadores progresistas debemos reflexionar sobre estas cuestiones delicadas de la evaluación, ya que tenemos un muy buen criterio para orientarnos: lo que realmente nos interesa comprobar es en qué medida hemos conseguido los objetivos de aprendizaje propuestos, teniendo como guía general la necesidad de promover la autonomía del ser de nuestros alumnos, para lo cual debemos poner en juego la intencionalidad permanente de ser coherentes con ello.

La evaluación como un ejercicio de coherencia

Es importante tener conciencia de que los métodos y técnicas de evaluación deberán ser coherentes con las demás instancias de una educación que, como venimos viendo, tiene como objetivo promover la autonomía del ser de los educandos.

El momento de la evaluación es esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin corregir los errores en dichos procesos no hay posibilidad de crecimiento para los alumnos y, debemos reconocerlo, también para los educadores y educadoras.

Pero no es posible abordar la cuestión de la evaluación en el sistema educativo sin incorporar el tema de la acreditación. Por eso, deberemos hacer alusión a dicha acción en el desarrollo del tema que nos ocupa.

---

[209] "La multiplicidad de los actos de evaluación, en las instituciones escolares, puede tener como efecto que las personas evaluadas interioricen los criterios y los objetivos en función de los cuales han sido evaluados. Es lo que llamamos, por ejemplo, efectos de burocratización en las administraciones. Lo más importante no es el servicio al usuario sino responder a los criterios según los cuales la jerarquía va a juzgarme. El usuario no tiene ninguna importancia. En la escolarización es como una conducta especulativa, el alumno estudia para recibirse. Es el efecto de un dispositivo de evaluación sobre las ideologías, los valores y que después actúa también sobre los comportamientos". Idem (56-57).

El sentido de la evaluación y la acreditación.

La cuestión del sentido de la evaluación y la acreditación nos obliga a formularnos unas preguntas:

- ¿Por qué avaluar?
- ¿Qué evaluar?
- ¿Cómo evaluar?

Estas preguntas nos permitirán tomar distancia epistemológica de una práctica que, tal como venimos viendo, está muy tergiversada y desnaturalizada en la educación tradicional.

¿Por qué evaluar?

No sería descabellado imaginar, de boca de muchos docentes, la siguiente respuesta a esta pregunta: "porque debemos ponerle una nota de calificación a los alumnos". En realidad la repuesta a la pregunta debería ser esta otra: "porque debemos comprobar en qué medida nuestros alumnos lograron los objetivos de aprendizaje que nos hemos planteado".

Esta pregunta nos lleva a otras preguntas:

- ¿Evaluamos para acreditar, o lo hacemos para mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos y nuestro proceso de enseñanza?

- ¿Evaluamos para ponerles una nota, para sancionarlos disciplinariamente, o para hacer crecer a nuestros alumnos?

Y estas preguntas las debemos meditar y resolver cada uno de los educadores y educadoras en nuestros contextos de desempeño.

¿Qué evaluar?

En las instituciones y aulas del sistema se evalúan los desempeños escolares que, como hemos visto, la mayoría de las veces tienen poco que ver con el crecimiento intelectual, humano y crítico de los alumnos.

En realidad, la respuesta a esta pregunta depende de la que le demos a la anterior. Si evaluamos para hacer crecer a nuestros alumnos, la respuesta será muy diferente de si lo hacemos para acreditar una nota de calificación, para sancionar un supuesto acto de indisciplina o porque no nos cae simpático un alumno.

Finalmente, la pregunta ¿cómo evaluamos?

Aquí nos referimos a las técnicas y métodos de evaluación.

Tengamos presente que las técnicas y métodos de evaluación dependen completamente de aquello que queremos evaluar. Es evidente que no será lo mismo evaluar conocimientos que habilidades y competencias. En el primer caso podremos utilizar pruebas o trabajos prácticos escritos, pero en el segundo deberemos observar los desempeños. En todo caso, lo que debemos evaluar son los aprendizajes de nuestros alumnos. Si han aprendido o si no han aprendido y, en el segundo caso, detectar con la mayor claridad y precisión el por qué de sus errores, por supuesto, para ayudarles a corregirlos.

El diálogo como marco natural de la evaluación

La evaluación es un momento esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, y el diálogo, en el marco de un liderazgo educativo democrático, es su verdadero lugar.

El diálogo implica respeto y confianza mutua, comunicación, autocrítica y crítica, ingredientes imprescindibles para la generación de una buena retroalimentación entre educadores y educandos. Es sabido que sin retroalimentación la evaluación es imposible. Por eso, la generación de un marco dialógico es imprescindible para lograr la mayor efectividad de la evaluación.

Los educadores y educadoras progresistas deberemos ser capacesde:

• Liderar democráticamente (no olvidemos que la educación es un proceso conductivo).

• Abrir canales de comunicación efectiva.

• Abrir un diálogo sincero.

• Promover un clima de confianza mutua.

• Promover el respeto mutuo.

• Promover la libertad sin libertinaje.

Este es el marco que nos permitirá lograr el clima más propicio para el desarrollo de instancias de evaluación realmente creativas y efectivas. Tenemos que saber que la condición esencial de una buena evaluación es la comunicación, pues:

• ¿Cómo podríamos saber lo que ocurre dentro de nuestros alumnos, si aprenden o no aprenden, cuáles son sus dificultades y obstáculos para crecer, si no conseguimos una verdadera comunicación en un marco de confianza y respeto mutuos?

• ¿Cómo podríamos colaborar efectivamente en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos si no tenemos la información necesaria para hacerlo?

Una educación realmente democrática y al servicio de sociedades auténticamente democráticas no puede basarse en la práctica de evaluaciones verticalistas y autoritarias.

Una educación que tiene como objetivo la humanización en libertad y no la domesticación de las personas y las sociedades tiene que pensar en evaluaciones realmente democráticas:

"*Los sistema de evaluación pedagógica de alumnos y de profesores se vienen asumiendo cada vez más como discursos verticales, desde arriba hacia abajo, pero insisten en pasar por democráticos.*

La cuestión que se nos plantea, en cuanto profesores y alumnos críticos y amantes de la libertad, no es, naturalmente, ponernos contra la evaluación, a fin de cuentas necesaria, sino resistir a los métodos silenciadores con que a veces viene siendo realizada.

La cuestión que se nos plantea es luchar a favor de la comprensión y de la práctica de la evaluación en cuanto instrumento de apreciación del quehacer de sujetos críticos al servicio, por eso mismo, de la liberación y no de la domesticación.

Evaluación en que se estimule el hablar a como camino del hablar con" (Freire, P. 1998: 111).

Fijémonos qué absurdas y ridículas se nos aparecen, a la luz de estos planteos, aquellas evaluaciones meramente credencialistas y sancionadoras, fundadas en las posiciones típicamente autoritarias de la educación bancaria.

Para evaluar adecuadamente, a partir de asumir la esencia correctiva y progresiva de la evaluación, es necesario poseer información, sobre todo de lo que pasa en los alumnos, en su proceso interno de aprendizaje.

¿Cuánta información y de qué calidad podremos rescatar de nuestros alumnos en un marco pedagógico autoritario y en el que, consecuentemente, no existe apertura, ni diálogo ni la confianza mutua necesaria para que se abran auténticos canales de comunicación entre educadores y educandos en el espacio educativo?

La generación de las mejores condiciones para llevar adelante un proceso de enseñanza-aprendizaje dialógico y, consecuentemente, evaluaciones de ese tipo, requiere de los educadores y educadoras:

• Saber abrir el diálogo manteniendo el equilibrio entre libertad y libertinaje. En este sentido es tan criticable el educador autoritario como el permisivo. Ambos extremos terminan siendo antidemocráticos.

• Buscar por todos los medios la apertura de canales de comunicación y promover que ésta fluya en todas las instancias.

• Cultivar la pedagogía de la pregunta estimulándola en todo momento.

• Buscar, de diversas formas y con distintos medios, la generación de instancias de retroalimentación bidireccional (alumnos-docente/docente-alumnos)

Pero no es esta la realidad del sistema educativo formal. Es evidente que la cultura escolar tradicional, los hábitos consolidados de sus docentes y la inercia en la que está presa la educación, no brindan las mejores condiciones para la práctica de esta propuesta.

La retroalimentación permanente como esencia de la evaluación dialógica

Sin retroalimentación es imposible evaluar. Porque ¿cómo construir una evaluación integral y efectiva si no sabemos lo que pasa dentro de nuestros alumnos? ¿Y qué es lo que podemos devolverles si no tenemos esa información? Este es otro de los graves errores que se cometen a menudo en las aulas del sistema educativo: evaluar sin entregar retroalimentación (*feed back*) a los alumnos. Aquí también su inconsciente cultural traiciona a los educadores y educadoras del sistema, porque si el objetivo de la evaluación es acreditar una nota o sancionar a los alumnos por no haber estudiado, es totalmente lógico que no se les devuelva nada. Pero si no se les devuelve nada, no sólo se aborta el aprendizaje, sino que se los desanima de la peor forma.

No hay nada más frustrante para un alumno que una evaluación en la que no se le devuelve nada más que correcciones sin comentarios y una nota. Es la típica evaluación credencialista, sin comentarios, sin observaciones, sin propuestas, sin apoyo, sin aliento algu-

no para los alumnos. Nada más que algunos mal, bien, regular y una nota final. Esto señala un lamentable desempeño de educadores y educadoras. Incluso en la educación superior es común encontrar este tipo de evaluación, sin devoluciones, sin retroalimentación.

Si somos conscientes de que la evaluación es un momento esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, es totalmente incoherente que, luego, la realicemos sin devoluciones y retroalimentación a los alumnos.

Recordemos que la retroalimentación es indispensable en sus dos direcciones, de los educandos a los educadores y de los educadores a los educandos.

Cómo obtener retroalimentación

Hay muchas formas de obtener retroalimentación, tanto de los educandos a los educadores como a la inversa, de los educadores a los educandos.

De los educandos a los educadores, con el objetivo de optimizar el proceso de enseñanza, mediante:

• Las investigaciones temáticas, que abren canales de comunicación y diálogo para que los alumnos manifiesten sus intereses temáticos y expectativas frente a la instancia educativa.

• Preguntas oportunas en el desarrollo de las clases. Cada vez que sospechemos que un concepto o una idea es demasiado abstracto o complejo, deberíamos elaborar una pregunta que nos permita comprobar, a partir de las respuestas de los alumnos, si estos últimos lo entendieron. También cuando los gestos y actitudes de nuestros alumnos denuncian incomprensión o desmotivación frente a nuestras exposiciones.

• Instancias de sinceramiento, donde educadores y educandos intercambiamos opiniones y manifestamos y exponemos autocríticas y críticas constructivas.

• Las evaluaciones dialógicas son fundamentales para comprobar los saberes adquiridos y rendimiento de los alumnos.

De los educadores a los educandos, con el objetivo de mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos, mediante:

• Las investigaciones temáticas, en las que la explicitación del conocimiento de los intereses y expectativas de los alumnos les permite a estos últimos tomar conciencia de lo que realmente les interesa.

• Las respuestas dadas por educadores y educadoras a las oportunas preguntas de los alumnos. Por eso es importante reafirmar la necesidad de que los alumnos formulen *sus* preguntas. Es necesario practicar una verdadera pedagogía de la pregunta.

• Las instancias de sinceramiento, en las que los educadores y educadoras encuentran un canal de comunicación óptimo para expresarles a sus alumnos una gran cantidad de experiencias y datos valiosos para su formación.

• Las evaluaciones dialógicas, con buenas devoluciones, también son una excelente instancia de aprendizaje para los alumnos.

¡Evaluamos como enseñamos!

Si practicamos una enseñanza de tipo bancario, nuestros métodos de evaluación serán, inevitablemente, bancarios. Si, por el contrario, nuestras prácticas pedagógicas son dialógicas y problematizadoras, nuestras evaluaciones, para mantener una línea de coherencia, lógicamente deberán ser también problematizadoras y dialógicas.

Los objetivos de la evaluación en el sistema educativo formal

Ya hemos señalado que la evaluación es un momento esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta, que parece una idea tan simple, sin embargo, es prácticamente ignorada en la escuela. Si, como sabemos, es enunciada en los planes de estudio, programas y currículas, luego es desmentida en las prácticas.

En el sistema educativo la evaluación tiene otros objetivos. El principal, como vimos, es servir de instrumento para conseguir y acreditar una nota de calificación. La evaluación está en función de la acreditación, más que del proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro objetivo está en su uso sancionador y disciplinario. Usar la evaluación para sancionar y castigar, más que para enseñar y aprender.

Hay una anécdota que de Paulo Freire que vale la pena contar aquí. A los pocos días de hacerse cargo de la Secretaría de Educación de San Pablo, fue entrevistado por una revista educativa a la que les señaló su desagrado con las maestras y maestros que usan el lápiz rojo en las evaluaciones, por utilizar la evaluación como sanción y no con su sentido pedagógico fundamental que es eminentemente correctivo para avanzar en el aprendizaje. Al otro día en uno de los principales diarios de San Pablo apareció esta noticia: "Paulo Freire niega la evaluación".

Que existe una enorme confusión, en la educación tradicional del sistema, entre evaluación y acreditación, no es una novedad, aunque el tema permanezca ignorado por la comunidad educativa, políticos, directivos, educadores, educadoras, expertos y todas aquellas personas vinculadas a la educación. Es evidente que el sentido esencial de la evaluación está tergiversado en la escuela. Mostraremos por qué y, lo que es más importante, cómo devolverle en la práctica su verdadero significado a esta instancia tan relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El sentido esencial de la evaluación

No hay aprendizaje sin evaluación. Quien no es capaz de evaluar y corregir sus errores no aprende. Esto es elemental. En el

aprendizaje conducido, si los educadores y educadoras no son capaces de evaluar la competencia de sus alumnos en relación a los objetivos de aprendizaje planteados, están a las puertas de un rotundo fracaso como docentes.

En el planteo que venimos realizando, como hemos señalado, la evaluación tiene que ser coherente, en principio, con el carácter gnoseológico de la educación, lo que implica el objetivo, para educadores y educadoras, de promover en sus alumnos la lectura crítica de la realidad:

"*Para el educador y la educadora progresistas coherentes, la necesaria enseñanza de los contenidos está siempre asociada a una lectura crítica de la realidad*" (Freire, P. 1995: 35).

Si uno de los principales objetivos de la educación escolar en todos sus niveles, aunque lamentablemente sólo desde una enunciación retórica, es formar ciudadanía crítica y participativa, la evaluación de los errores y progresos en el aprendizaje en relación a dicho objetivo, requerirá aplicar una dosis elevada de búsqueda de coherencia entre el carácter gnoseológico de la educación y las formas y métodos de evaluación utilizados.

Si uno de mis objetivos, como educador o educadora, es promover en mis alumnos la lectura crítica de la realidad, sería totalmente inconducente a ello que luego les tomara un examen en el que les prohíbo consultar cualquier tipo de material relacionado con el tema en que los estoy evaluando. Es evidente que para tomar decisiones críticas en las diferentes esferas de nuestra vida, necesitamos consultar todo tipo de información.

En lo que sigue profundizaremos las diferentes modalidades de evaluación desde una perspectiva dialógica y problematizadora de la educación.

La evaluación, en primer lugar, se relaciona y define esencialmente a partir de los objetivos de aprendizaje. De ahí la imperiosa necesidad de tener muy claros dichos objetivos. Cualquier ambigüedad o falta de definición o claridad en los objetivos traerá aparejados severos problemas para avaluar adecuadamente la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso, siempre deberán estar latentes en nosotros, educadores y educadoras, estas preguntas cruciales:

- ¿Tenemos claro qué es lo que queremos que aprendan nuestros alumnos?
- ¿Qué tipos de aprendizajes queremos promover en nuestros alumnos?
- ¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje de nuestros alumnos?

La reflexión continua sobre los objetivos de aprendizaje será una exigencia permanente para educadores y educadoras. Pero como en la educación formal, ya lo hemos señalado, los objetivos se definen a partir de los contenidos y no la inversa, como debería ser, nos encontramos aquí con un importante problema que, para abordarlo, se requiere conocer con cierta profundidad el esquema del modelo pedagógico de la educación tradicional. Veamos de paso, de qué manera en este esquema la evaluación termina tergiversándose. Veamos cómo y por qué.

Evaluación bancaria

Como puede observarse en el gráfico, la evaluación aquí se basa en comprobar la incorporación enciclopédica y literalista de los contenidos por parte de los alumnos.

EVALUACIÓN BANCARIA

OBJETIVOS

Alineados con los valores de los sectores dominantes.

Encubiertos en contenidos esterilizados y desactivados intencionalmente para evitar despertar el espíritu crítico de los educandos.

CONTENIDOS

Enciclopédicos y bancarios porque:

No surgen de un marco axiológico realmente humanista, crítico y sustantivamente democrático.

No se vinculan a los problemas, necesidades y desafíos sociales, económicos y políticos más importantes para los educandos.

EVALUACIÓN

Las evaluaciones tienen como objetivos fundamentales:

1) Comprobar la incorporación enciclopedista-bancaria de los contenidos, sobre la base de su retención memorística y una devolución meramente literalista.

2) Acreditar una nota de calificación, con un sentido básicamente burocrático.

La lógica enciclopedista, positivista y bancaria en la que tradicionalmente se funda el sistema educativo formal es lo que convierte a la evaluación en un proceso con objetivos más credencialistas que correctivos, ya que como se puede ver en el gráfico, la evaluación se basa principalmente en comprobar la incorporación bancaria de los contenidos por parte de los alumnos.

Para que la evaluación recobre su significado esencial es preciso pensar otro modelo pedagógico diferente, por ejemplo, el basado en la educación dialógica y problematizadora.

Evaluación problematizadora

Aquí la evaluación se basa realmente en la comprobación del cumplimiento efectivo por parte de los alumnos de auténticos objetivos de aprendizaje:

EVALUACIÓN PROBLEMATIZADORA

CONTENIDOS

Enciclopédicos y bancarios porque:

No surgen de un marco axiológico realmente humanista, crítico y sustantivamente democrático.

No se vinculan a los problemas, necesidades y desafíos sociales, económicos y políticos más importantes para los educandos.

OBJETIVOS

Son la expresión de un marco de valores humanista, crítico y sustantivamente democrático.

Promueven, fundamentalmente, la autonomía del ser de los educandos.

Apuntan a preparar a los educandos para enfrentar los problemas y desafíos del mundo en el que viven, pero priorizando, en un marco esencialmente educativo más que instruccional, la promoción de su formación como sujetos críticos, comprometidos social y políticamente y capaces de intervenir en la transformación social.

EVALUACIÓN

Los objetivos y los contenidos programáticos problematizadores orientan y dirigen toda la instancia educativa:

1)Las relaciones de enseñanza-aprendizaje.

2)La metodología de estudio.

3)La evaluación, que se diferencia netamente de la acreditación.

Resignificar y transformar los métodos de evaluación depende, como vemos, de cambios profundos y radicales en la educación tradicional. Pero es evidente que sólo desde la voluntad de cambio de los educadores y educadoras progresistas será muy difícil intentar transformar el esquema de la educación formal.

Estos cambios sólo podrán provenir de transformaciones políticas, y aun cuando éstas se produjeran, deberíamos esperar bastante tiempo para revertir el significado del esquema tradicional, que está basado en una cultura fuertemente inercial y muy arraigada en las conductas de directivos y docentes. Entonces, ¿cuál es nuestra propuesta?

Se basa en el inédito viable, en hacer lo que es posible en la situación dada. En este marco de condiciones, en las instituciones y aulas escolares, lo posible es intentar resignificar el esquema del modelo pedagógico del sistema educativo formal.

Es cierto que muchos educadores y educadoras podrán decirnos, "para qué nos vamos a complicar la vida, si con el esquema que tenemos toda marcha bien", además ¿qué nos va a agregar este nuevo esquema de la educación dialógica y problematizadora? Pero el tema de fondo es fuerte, porque cuando un educador o una educadora perciben y captan el sinsentido del esquema pedagógico tradicional realmente se encuentran en un problema. La pérdida de sentido de las prácticas educativas no es algo que pueda ser sobrellevado fácilmente, sobre todo para educadores y educadoras con un cierto nivel de concientización y deaspiraciones progresistas.

De ahí al necesidad de dotar de sentido al esquema. Si bien los educadores y educadoras progresistas no podemos transformar la realidad desde nuestras prácticas, no obstante, podemos hacer algo en ese sentido, como también lo pueden hacer otros profesionales desde distintos ámbitos, así como una ciudadanía activa y participativa:

"*Ni la educación es una fuerza imbatible al servicio de la transformación de la sociedad, porque yo así lo quiera, ni es tampoco la perpetuación del statu quo porque el dominante así lo decreta. El educador y la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, pueden transformar el país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar. Y esto refuerza en él o ella la importancia de su tarea político-pedagógica*". (Freire, P. 1998: 108).

Para pasar del decir al hacer, que es fundamental, vamos a desarrollar una mirada crítica a las formas y métodos de evaluación usados comúnmente en el sistema educativo formal, para, paralelamente, ir sugiriendo y proponiendo distintas formas, técnicas y métodos de resignificación.

Pero no debemos olvidar que la evaluación es parte de un proceso y que su transformación no se podrá realizar en forma independiente, sino que dependerá de su resignificación en un cambio con objetivos integrales, tal como el que estamos proponiendo en esta obra.

Debido al significado tan general y difuso de los objetivos de la educación formal, así como de su dependencia enciclopedista y bancaria de los temas y contenidos, deberemos instalar nosotros, los educadores y las educadoras, objetivos significativos que nos permitan recobrar el sentido de las prácticas pedagógicas.

El objetivo más amplio y que nos puede entregar una dirección y sentido muy interesante para resignificar nuestras prácticas educativas es el de la formación de auténticos ciudadanos críticos, activos y realmente participativos. De esta manera pondremos a jugar fuerte el carácter gnoseológico de la educación.

Desde esta perspectiva, ya hemos visto de qué manera se pueden enriquecer y problematizar los contenidos programáticos de las currículas, planificar, elaborar e implementar verdaderas clases dialógicas, elaborar puentes didácticos para contextualizar y mejorar nuestras exposiciones y promover la lectura y el estudio crítico por parte de nuestros alumnos.

Estrategias para superar las evaluaciones bancarias y meramente acreditativas

Qué sentido tiene que un alumno, o un grupo de ellos, sepan repetir una definición o parafrasear un concepto preciso o una bella idea, si no han logrado comprender su significado profundo, si no lo han incorporado a su estructura de conocimiento. Esto es el sinsentido puro. De qué sirve enseñar para esto. Es realmente doloroso verse envuelto en este tipo de situaciones, ¿no es cierto?

Lamentablemente, esto nos pasa muy a menudo. Cuando a mí me pasa –nadie está libre de que le pase en el sistema formal- , les digo que siento una profunda frustración y, por qué no decirlo, también rabia e impotencia. La lucha, entonces, debe orientarse a recobrar el sentido, lo único que nos puede devolver el gusto y la felicidad de educar.

Todos nuestros esfuerzos deben orientarse a que nuestros alumnos aprendan realmente y ya sabemos qué debe ocurrir para que esto acontezca: tenemos que ayudarlos, facilitándoles todos aquellos instrumentos que les permitan convertirse en los verdaderos motores de su proceso de aprendizaje. Nadie aprende sin movilizarse ni comprometerse. Son nuestros alumnos los que deben tener deseos de aprender y nuestra tarea es que se despierte en ellos ese interés. Si este es nuestro norte, no nos será difícil encontrar el verdadero significado de la evaluación.

Pero primero adentrémonos en el sinsentido para luego revalorizar el sentido en toda su plenitud. ¿Por qué en los exámenes del sistema educativo formal (en todos los niveles, incluido el superior) los alumnos no pueden disponer de todos los materiales con que estudiaron? ¿Hay alguna buena razón para que esto suceda? Hay explicaciones, pero buenas razones ninguna, absolutamente ninguna.

Veamos unos excelentes argumentos y razones para no caer en este error. Sólo si lo que espero como respuestas de mis alumnos son devoluciones enciclopedistas y bancarias, tiene sentido que no les permita disponer en el examen de los materiales con los que han estudiado. Si espero otra cosa, entonces, no tiene ningún sentido que lo haga. Veamos un ejemplo.

Supongamos dos situaciones de evaluación diferentes, una bancaria y otra dialógica. En la bancaria, como es natural el educador apela a la capacidad de retención memorística de los alumnos. En la dialógica, la clave está en el trabajo de interpretación propia de los alumnos. Para simplificar, trabajemos con consignas un poco exageradas, a los efectos de que se distingan bien entre sí. Veamos primero la consigna bancaria y luego la dialógica.

La bancaria sería:

¿Cómo define (en el manual) Aristóteles el concepto de libertad?

Es evidente que ante este tipo de pregunta es absolutamente lógico y coherente que no les permita a mis alumnos contar con el manual en el examen. Si lo tuvieran se copiarían y de nada valdría la evaluación. Aunque en verdad, este tipo de evaluación no sirve para nada. Bueno, siendo rigurosos, sí tiene una utilidad: acreditar una nota y nada más. En realidad a los alumnos se les pide la devolución memorística de lo que retuvieron en la lectura, no la comprensión profunda de lo leído.

Veamos ahora la consigna dialógica:

¿Cuál es su opinión respecto del concepto de libertad de Aristóteles? ¿Cuál es su sentido en el marco de la polis? ¿En qué medida y cómo se diferencia del concepto moderno de libertad?

Con estas preguntas, los alumnos no pueden copiarse de ningún texto, ya que no están respondidas en el manual. Asimismo, tampoco Aristóteles define de manera acabada y terminada su idea de libertad en ninguno de sus textos. Parar responderla efectivamente, los alumnos, primero, deben interpretar qué entiende por libertad Aristóteles y luego reali-

zar su propia interpretación, para lo cual deben formarse una idea a partir de considerar distintos significados del concepto y, lo que es más importante, resignificar y valorizar el con texto social y político en el cual hablaba Aristóteles de libertad.

Si los alumnos no pueden copiarse de ningún texto, ya que se trata de una pregunta conceptual y, por lo tanto, su respuesta no está explicitada en ninguna parte, no tiene ningún sentido que no les permitamos disponer de todos los textos y materiales que utilizaron para estudiar. Es más, si pudieran disponer de la Web, también deberíamos dejar que lo hagan. Lo único que deberemos verificar muy bien, es que no parafraseen los autores que pudieran encontrar en sus búsquedas. Pero aun así, el acto de investigar y buscar, aunque después se copien o parafraseen a algunos autores, ya tendría más contenido y sentido pedagógico que la evaluación bancaria.

Es evidente que los educadores y educadoras que practican la evaluación bancaria la mayoría de las veces la realizan por rutina e inercialmente, porque de lo contrario no se explica por qué todavía, y en gran medida, en todos los niveles del sistema educativo se sigan tomando exámenes sin permitir que los alumnos se sirvan en él de los materiales que usaron para estudiar.

Esta es, realmente, una de las más grandes incoherencias respecto del carácter gnoseológico de la educación.

ACEPTAR EL CARÁCTER GNOSEOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN Y LUEGO TOMAR EXÁMENES EN LOS QUE NO LES PERMITIMOS A NUESTROS ALUMNOS DISPONER DE LOS MATERIALES QUE UTILIZARON PARA ESTUDIAR, ES LA MAYOR INCOHERENCIA CONCEBIBLE RESPECTO DE UNA EDUCACIÓN QUE SE PRETENDE CRÍTICA.

Esta es una incongruencia enorme y es, a partir de mi experiencia, uno de los temas en que más están encerrados los docentes. Su resistencia al cambio en este punto es extraordinaria. Noto que asienten con la cabeza en mis seminarios, e incluso con la palabra, pero he comprobado que después siguen procediendo de la misma forma. Creo que este tema merecería una investigación especial.

Por eso, si valoramos la coherencia tendremos que buscar todas las formas, técnicas y métodos que nos permitan superar las evaluaciones bancarias. Comenzando con el modelo de exámenes sin uso de materiales de estudio, lo que directamente, es la mayor de las incoherencias. La mejor forma de hacerlo es recurrir a los trabajos prácticos individuales y grupales. En todos los casos es conveniente que las consignas y preguntas sean dialógicas (conceptuales) y no bancarias. Pero veamos todo esto más detenidamente.

Los trabajos prácticos

Encargar trabajos prácticos (informes y monografías) a alumnos individuales y, preferentemente, constituidos en pequeños grupos, es una forma de superar el examen súper tradicional (escrito y oral) en el que los alumnos son sometidos a interrogatorios la mayoría de las veces intimidantes e insoportables.

En las cátedras en las que soy titular *jamás* he tomado este tipo de exámenes tan frustrantes para alumnos y profesores, aunque muchas veces estos últimos no se den cuenta de este hecho.

Y que no se diga que no es posible encargarles trabajos prácticos a los alumnos porque se copian desde la Web, ya que esta es una excusa inadmisible.

Si las consignas y preguntas están bien pensadas, es muy difícil que los alumnos puedan copiar y pegar desde la Web. Por otro lado, la copia, el pegado y el parafraseo burdo es muy fácil de detectar[210].

Por último, si los adolescentes y los adultos se copian en el marco de una propuesta educativa dialógica, estarían traicionándose a sí mismos.

Como educadores y educadoras progresistas debemos encargarnos de la tarea de promover y lograr que nuestros alumnos asuman la responsabilidad de su propia formación.

En esta línea educativa es totalmente inadmisible, y hasta inconcebible, que tengamos que hacernos cargo de este problema.

Otra excusa que también deberemos ir desestimando es la de que la implementación de evaluaciones basadas en trabajos prácticos lleva más tiempo de preparación y aún más para corregirlos como debe ser.

En este modelo de evaluación lo conveniente es realizar correcciones previas de los trabajos prácticos (informes y monografías) hasta que el trabajo alcance un determinado nivel para ser presentado en la mesa de examen.

Es cierto que estas idas y vueltas correctivas llevan tiempo, pero lo que ganamos a cambio es importante, ya que nos acercamos bastante al ideal de una evaluación realmente pedagógica.

---

[210] Basta tomar una frase cualquiera y ponerla en un buscador para que inmediatamente nos aparezca el texto de donde fue extraída.

Las preguntas dialógicas (conceptuales)

La principal característica de la pregunta dialógica (conceptual) es que no está respondida en los manuales y los libros, no está explícitamente narrada en los textos, aunque sí implícita, por lo que mediante una reflexión es posible construir una respuesta. Precisamente, esta es la reflexión que les pedimos a nuestros alumnos.

Contrariamente, la consigna o pregunta bancaria, que se basa en la retención memorística de los conceptos, definiciones e ideas por parte de los alumnos, es obvio que pretende una devolución *literalista* de los alumnos, una mera verbalización del concepto, definición o idea preguntada, lo que no garantiza en absoluto que el alumno haya comprendido, en verdad, lo que está señalando, ya sea en forma verbal o escrita.

¿Cuál es el criterio, entonces, para formular preguntas realmente dialógicas (conceptuales)?:

• Que la consigna o pregunta no reclame una devolución basada en la retención memorística de datos, informaciones, conceptos, definiciones o ideas. Por lo tanto, evitar por todos los medios la práctica, muy habitual por cierto, de armar preguntas desde los manuales y los textos[211]. Veamos el siguiente ejemplo, extraído de un manual de filosofía de bachillerato[212]. En el manual (material mediante el que estudian los alumnos) dice:

"Zubiri y Aranguren distinguen entre Moral como estructura y Moral como contenido.

La Moral como estructura significa que las personas poseen una estructura moral que viene dada por el hecho de que son libres.

---

[211] Ver cita 154 en la página 424.

[212] Cuyas referencias evitamos, como lo hemos señalado con anterioridad en una cita explicativa. Ver cita 154 en la página 424.

La Moral como contenido, en cambio, se refiere a la existencia de determinados bienes, valores y normas que sirven para orientar la libertad de los seres humanos. Los contenidos morales, pues, señalan a las personas los fines que deben perseguir, las acciones que deben realizar, lo que moralmente es positivo, (…)" Luego, en el mismo manual en *Actividades* se pregunta:

- Distinga con precisión el significado de Moral como estructura de Moral como contenido.

Esta es una típica pregunta bancaria. Lógicamente, que si usamos una pregunta como esta en una evaluación deberemos verificar que los alumnos no cuenten con el manual, ni se copien de un machete.

• Que la consigna o pregunta sea realmente conceptual, no pueda ser encontrada en forma explícita en los textos de estudio.

• Que les exija a los alumnos elaborar una reflexión propia. Por ejemplo, a partir de del ejemplo dado, preguntarles: ¿cuál es para Ud. el sentido, y por qué es necesario distinguir la Moral como estructura de la Moral como contenido? Como esta pregunta no está respondida explícitamente en ningún lugar del manual, les exigirá a los alumnos un trabajo de indagación propia. Por lo tanto, no habrá problema de que dispongan del manual en el examen.

Está claro que todos estos son simples ejemplos indicativos, pero las posibilidades de reinvención de técnicas y métodos de evaluación fieles al espíritu de una educación realmente dialógica son infinitas.

Conclusiones y recomendaciones

Para finalizar, nos parece interesante realizar una síntesis de recomendaciones respecto de la evaluación y la acreditación, a la luz de la práctica de una educación dialógica como la que proponemos:

• El diálogo y la comunicación son esenciales para la evaluación. La explicación es sencilla, este es el marco necesario para que

haya una verdadera retroalimentación entre docentes y alumnos. Sin retroalimentación será imposible la evaluación que, por otra parte, debe ser continua. Sin retroalimentación mutua, nosotros no sabremos lo que piensan y cómo están desarrollando sus conocimientos nuestros alumnos. A su vez, nuestros alumnos tampoco sabrán cómo entendemos nosotros, valoramos y llevamos adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas son acciones esenciales para la generación de confianza entre profesores y alumnos. Porque para que haya diálogo y buena comunicación es preciso que se genere una situación de confianza entre educadores y educandos. La confianza mutua es la base del diálogo. Por eso, los docentes debemos saber cómo lograrla.

• No debemos confundir evaluación con acreditación. Evaluamos aprendizajes y, a partir de allí, elaboramos una calificación acreditativa. Esta última es necesaria administrativamente, pero nunca puede ser el objetivo principal de la evaluación.

• Debemos tener claro que la evaluación tiene como objetivo comprobar en qué medida los alumnos lograron alcanzar los objetivos de aprendizaje esperados; ese es su principal objetivo y el procedimiento para lograrlo es el del ensayo y el error.

• No tenemos que usar nunca la evaluación como un instrumento de poder. La educación dialógica, aunque es conductiva no es autoritaria, por lo tanto no puede permitirse este uso de la evaluación. El uso indiscriminado del poder, que a los docentes nos brinda potencialmente la evaluación, puede causar daños luego difíciles de superar en nuestros alumnos. Por lo pronto es una amenaza a su autoestima. Amenazar y usar la evaluación como un instrumento de poder, disciplinador y sancionador, no sólo desvirtúa la esencia de este proceso, sino va totalmente en contra de la promoción de un pensamiento autónomo en los alumnos. Cuando usamos la evaluación con espíritu sancionador –lamentablemente, demasiadas veces se la usa así en las escuelas- en vez de alentar a nuestros alumnos a superarse, lo que hacemos es lo contrario, creamos en ellos desaliento y pérdida de interés en el estudio.

• Tenemos que intentar permanentemente que nuestras evaluaciones sean coherentes con el carácter gnoseológico de la educación. Por lo tanto, deberemos evitar las preguntas y consignas que apelen a la retención memorística y la repetición literalista y mecánica, lo que nos lleva a la *ridícula* situación de tener que impedir luego que nuestro alumnos dispongan en las avaluaciones de todos los materiales que habitualmente utilizan para estudiar y aprender.

• Tener claro que la evaluación depende siempre de los temas y objetivos de aprendizaje. Si estos últimos no están claros, la evaluación tampoco lo estará.

• Para cada tipo de aprendizaje tendremos diferentes métodos y técnicas de evaluación. Para evaluar conocimientos podremos usar pruebas, ejercicios y trabajos prácticos escritos; pero si debemos evaluar habilidades y competencias deberemos realizar observación de los desempeños.

• Tenemos que realizar un intento permanente de *desburocratización de la evaluación*. Que los alumnos sepan que no estamos en contra de la acreditación de notas -ya que la administración educativa lo requiere-, ni tampoco de que ellos tengan como meta aprobar las materias y recibirse, la que vemos como una aspiración legítima, pero necesitamos hacerles saber, también, que ese no puede ser el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es tan importante como aprobar las asignaturas y recibirse, conseguir los aprendizajes que se requieren para crecer como personas, futuros profesionales y, principalmente, como ciudadanos comprometidos con su sociedad y el mundo y, especialmente, capaces de desempeñarse en la vida con real autonomía.

Epílogo

Ya hemos señalado que la educación no lo puede todo, que no es el factor determinante del cambio, pero que, sin embargo, puede algo y, junto con otras, es una herramienta importante para incidir en la transformación de la realidad. Reafirmamos, así, la idea de que si la educación no sirve para cambiar el mundo, entonces, sirve para poco. Pero la educación tiene un fundamento que es esencial: los docentes.

Ya sabemos que el problema educativo, desde donde lo hemos enfocado nosotros, no se resuelve con reformas, ni con nuevas pedagogías, ni con nuevas didácticas, ni tampoco con nuevas tecnologías. Sólo será abordable si se produce nuestra transformación como educadores y educadoras. Y esto último depende del empoderamiento de una docencia que ha sido históricamente despojada de su poder. Por eso el mensaje convocante es la unión de los docentes en esta lucha que proponemos. Es cierto, aunque parezca un lugar común, que *la unión hace la fuerza*. Los más destacados críticos del modelo coinciden en que la principal estrategia del sistema es la división, *dividir para reinar*; un viejo proverbio de la política, pero no por eso exento de actualidad.

Si analizamos con profundidad esta cuestión, veremos que una de las claves del éxito del modelo está en haber logrado debilitar y dividir, mediante la *cultura del individualismo*, a la clase trabajadora y, principalmente, a los diferentes sectores de la ciudadanía. El sistema en el que vivimos promueve un empoderamiento individualista y egoísta, un *empoderamiento orientado a la dominación*. Esta es la clave de dividir para reinar. Promover por todos los medios posibles el individualismo, que lleva a un empoderamiento egoísta de las personas, es esencial para dominar. Ya vimos que el empoderamiento individualista se expresa en una *suma cero de poder*; el desempoderamiento de los

muchos es lo que permite y sustancia el empoderamiento de los pocos.

Es necesario aquí hablar de un *empoderamiento liberador* de cada uno de nosotros en tanto ciudadanos; contrariamente a lo que ocurre en el sistema en el que vivimos, que promueve un empoderamiento individualista y egoísta, un *empoderamiento orientado a la dominación*. Pero la lógica del *empoderamiento liberador* es totalmente contraria a la del empoderamiento individualista y egoísta, ya que los empoderamientos se suman: "si yo me empodero, tú te empoderas y todos nos empoderamos". Esta lógica se basa en dos principios fundamentales: 1) la transformación individual a partir de una opción ético-política por un mundo mejor, pero con proyección colectiva y 2) la unión y suma de los empoderamientos personales en el marco del objetivo esencial de transformar el mundo.

Ya hemos visto que el *empoderamiento liberador* nos convoca e involucra a todos los que tenemos una visión humanizadora y progresista de las sociedades y del mundo. Por eso, el llamado a la lucha es para todos: trabajadores, profesionales de distinto tipo, funcionarios, políticos, intelectuales, artistas, docentes y ciudadanía en general. Por supuesto, están exceptuados del llamado los opresores, explotadores y especuladores, en fin, los que, como decía Paulo Freire, *prohíben ser* a los demás. Todos estos sectores progresistas desarrollarán su pelea en los contextos específicos que les son propios, pero la tónica que debe guiarlos es la de su *unión*, en una lucha que es de todos y tiene un objetivo preciso: transformar un mundo opresivo, injusto y deshumanizado, en otro de signo contrario. Y hablamos de mundo, porque las luchas por la liberación, en el marco de la globalización, también deberán ser globales. Por otro lado, los que soñamos con la transformación de la realidad no podemos crearnos fronteras ni límites, ya que la *liberación será de todos o no será.*

En este marco, los docentes tenemos que aceptar el compromiso ético-político y oír el llamado que nos interpela y nos exige transformarnos para, a través de la educación, ayudar a la transformación del mundo.

Apéndice 1

La incorporación de las TIC a la educación: La superación del *aplicacionismo* y la *invisibilización* de las nuevas tecnologías

La incorporación de las TIC a un sistema educativo conservador y obsoleto no está en condiciones de producir ningún cambio sustancial

Ya hemos hablado extensamente en esta obra respecto de la crisis de la educación, cuáles son sus fundamentos, sus consecuencias y cómo abordarla. Es precisamente, en este marco que aparecen las nuevas tecnologías como una especie de panacea para su solución, lo cual es, como fácilmente se podrá inferir a partir de lo desarrollado, un error conceptual y estratégico-político. La incorporación de las TIC a la educación tradicional bancaria, como mostraremos a continuación y dado el carácter eminentemente instrumental de las TIC, no puede producir, ni producirá, ningún cambio sustancial en la educación. El supuesto de esta última tesis es simple y claro: la raíz de la problemática educativa es eminentemente humana y no tecnológica.

Ya lo hemos señalado y fundamentado, la educación está en crisis y sus principales razones están en su matriz histórico-cultural, cuyas características son: el autoritarismo, el burocratismo, el enciclopedismo y el bancarismo que, más allá de las sucesivas reformar e innovaciones a las que venimos asistiendo, no han sido revertidas.

La educación debe cumplir con un objetivo que hoy es prioritario: formar ciudadanía con capacidad crítica, participativa, movilizada, comprometida con su realidad y la del mundo y políticamente activa. ¿Existe una voluntad de cambio en este sentido en las administraciones políticas de la educación? ¿Está la escuela de hoy preparada para cumplirlo? Es evidente que no.

¿Promueve la escuela la formación de personas realmente autónomas y capaces de leer críticamente la compleja realidad que les toca vivir? Es claro, que no. ¿Por qué? Sin ahondar demasiado en este tema tan crucial, podemos decir inicialmente que existen una serie de razones que lo explican[213]:

El **dónde** se enseña y aprende. Se lo hace en un enclave institucional-áulico que, en un mundo abierto a la información y la colaboración infinita entre las personas, limita y ahoga a profesores y alumnos entre los muros de un sistema de normas y reglas extraordinariamente resistentes al cambio.

El **qué** se enseña y aprende. Además de haber sido el resultado de una selección poco democrática, la información que proporcionan los contenidos escolares es altamente incompetente para problematizar y desafiar a los alumnos, condición esta última esencial para despertar su curiosidad y espíritu crítico.

El **cómo** se enseña y aprende. Es indudable que las prácticas pedagógicas siguen siendo bancarias, no son coherentes con la premisa fundamental para promover la autonomía del ser de los alumnos: "El conocimiento no se transmite, sino que se construye". Ya hemos fundamentado suficientemente la idea de que para cambiar este designio histórico-cultural de la educación se requiere, entre otras cosas, un importante cambio de las bases docentes, quienes deberán realizar una opción ética personal con proyección colectiva que los lleve a una resignificación y transformación de sus relaciones y prácticas pedagógicas.

Ya hemos fundamentado suficientemente la idea de que para cambiar este designio histórico-cultural de la educación se requiere, entre otras cosas, un importante cambio de las bases docentes, quienes deberán realizar una opción ética personal con proyección colectiva que los lleve a una resignificación y transformación de sus relaciones y prácticas pedagógicas.

[213] Ya hemos hablado extensamente en esta obra de las razones y fundamentos de la crisis de la educación, pero conviene volver a destacarlas en forma sintética.

Este cambio, es evidente, que no podrá realizarle por la simple aplicación de las nuevas tecnologías a las prácticas tradicionales de la docencia. La docencia deberá cambiar su concepción de la educación lo que, en el marco de una actitud continua de búsqueda de coherencia, implica resignificar y transformar: 1) sus relaciones institucionales basadas en una aculturación burocrática, que las nuevas tecnologías, por su características y flexibilidad, están desbordando completamente; 2) las formas de seleccionar, generar, e implementar los contenidos; 3) las relaciones de enseñanza-aprendizaje; 4) las técnicas y métodos de estudio y 5) las formas de evaluar.

Crítica a la actitud aplicacionista y búsqueda de la invisibilización de las TIC

Sin duda, que este cambio no podrán producirlo las TIC por su propio peso, ya que no son más que instrumentos y, como todos sabemos, la verdadera efectividad de los instrumentos depende de *para qué* y *cómo* los usemos. Por eso, los docentes del sistema, los que no han cambiado, ni están en camino de hacerlo, es obvio que realizarán un uso tradicional de las nuevas tecnologías, en una palabra, tenderán a escolarizarlas.

A este uso tradicional de las TIC, lo denominaremos *aplicacionismo*: la mera aplicación de las TIC a las acciones y prácticas educativas tradicionales bancarias. Veremos desfilar así un rosario de supuestas innovaciones didácticas a través de la mecánica de *aplicar* las TIC a las prácticas convencionales.

De ahí, que la clave para *aprovechar* la potencialidad de las TIC para mejorar la educación, no está en *aplicarlas* sin más a las prácticas tradicionales bancarias, sino resiginificar y transformar dichas prácticas, poniendo el objetivo en analizar de qué manera las TIC pueden ayudarnos en dicha acción. Esto último implica pensar en la *invisibilización* de las TIC, lograr que las nuevas tecnologías no se vean, no sean el aspecto más notable de las prácticas pedagógicas, sino que lo fundamental esté

centrado en el carácter de dichas prácticas y sus resultados. De la misma forma que cuando toca un músico no nos interesa que se note su técnica, sino su arte; aquí nos interesará que se note el resultado pedagógico, educativo, y no las técnicas y los métodos que nos permiten lograrlo. Debemos conseguir que las TIC no se vean, no se noten, aunque ciertamente estén.

La educación es un hecho profundamente humano y no tecnológico, por lo tanto, lo que debe verse y resaltar es la relación docente-alumnos y alumnos entre sí, y no las tecnologías utilizadas, que deben quedar en un segundo plano y, si es posible, no ser percibidas.

En una nota del *New York Time*, personajes de gran influencia en la tecnología informática como Steve Jobs (fundador de Aple) y Bill Gates (fundador de Microsoft) coincidieron en que las computadoras no tuvieron una gran influencia en las escuelas[214]. En el mismo artículo se cita a Rudy Crew, un ex director de escuelas de la ciudad de Nueva York, quien dice que sin duda hay oportunidades que es posible aprovechar mediante la tecnología, pero el núcleo de la educación es la relación entre docente y alumno.

Si bien debemos rechazar el pesimismo tecnológico, que no nos deja percibir el valor de las TIC en la educación, tampoco conviene adscribir al optimismo tecnológico, a la tecnoutopía, que tampoco nos deja ver la esencia humana del hecho educativo, así como la importancia crucial de la subjetividad docente en la transformación de la educación.

---

[214] "Repensar la enseñanza". The New York Time. Suplemento del diario Clarín, sábado 10 de diciembre de 2011.

El discurso tecnologiscista[215] sobre el papel de la TIC en el cambio de la educación

Existe un discurso, que denominaremos *tecnologicista*, bastante generalizado y ya casi naturalizado[216], que sostiene que la TIC están produciendo un *cambio de paradigma en la educación*. No obstante, vamos a mostrar aquí que, si bien las TIC son recursos que pueden intervenir positivamente en un verdadero cambio de paradigma de la educación, no pueden por sí solas lograrlo. Es cierto que son instrumentos valiosos e impactantes y, sobre todo, que pueden promover cambios democráticos y pedagógicos en la línea de los enfoques dialógicos y constructivistas en la educación. No obstante, mostraremos que

---

[215] La humanidad sin tecnología hoy es inviable, pero la tecnología sin humanidad hoy está ciega. Aquí se encuentra el error del tecnologicismo, promover la idea -movida por intereses económicos y políticos- de que la incorporación de la TIC puede transformar por sí misma la educación, sin la necesidad de operar cambios de fondo en el sistema educativo oficial. Si bien los promotores del tecnologicismo en educación no se cansan de repetir que las nuevas tecnologías no son más que instrumentos y que la clave está en la correcta aplicación funcional de las mismas a las tareas docentes tradicionales, en verdad, tal como valorizan a las TIC, queda claro que subyace en ellos la idea de que las TIC tienen una gran capacidad para transformar la educación. Pero es evidente que una verdadera transformación democrática de la educación depende básicamente, como hemos visto, de un profundo cambio de valores, contenidos y métodos que no podrá hacerse efectivo sin una profunda transformación de la docencia (un cambio personal y colectivo de los educadores y educadoras, que se debe plasmar en la resignificación y transformación de sus prácticas), que lleve a un cambio radical del modelo educativo.

[216] Ver: "La desnaturalización del modelo de gestión de las instituciones educativas del sistema y sus prácticas pedagógicas", página 370. Allí se señala que cuando un fenómeno de índole socio-cultural se "naturaliza" es porque perdió toda posibilidad de asombrarnos de alguna manera y, por lo tanto, ya no es objeto de discusión ni de debate. Cuando una realidad se naturaliza pasa a integrar el discurso aceptado y legitimado que, en tanto tal, es fuertemente resistente y refractario a la crítica. Los elementos naturales no se cuestionan, ¿quién va a cuestionar y discutir al viento y la lluvia?, si son fenómenos que, según las circunstancias, disfrutamos o padecemos, sin poder hacer nada, dado su carácter de naturaleza, para que ocurran o no ocurran.

su mera incorporación y aplicación a la educación escolar tradicional no es suficiente para conseguir un cambio de paradigma.

Veamos sintéticamente las principales tesis de este discurso tecnologicista:

- Las TIC están promoviendo una transformación revolucionaria en la educación, de tal magnitud, que ya podemos hablar de un cambio de paradigma en la educación.

- Estamos inmersos en una serie de cambios sustanciales en la formas de enseñar y aprender, las que están realmente vinculadas a la incorporación paulatina de las TIC en la educación.

- Es evidente que nuestra manera de enseñar se ha visto impactada por el advenimiento de las TIC, así como también ha cambiado la manera de formar al alumnado. Las TIC impregnan el trabajo de todos, educadores y educandos, de modo que ya parece inviable preparar una buena clase sobre cualquier tema que no cuente con un soporte tecnológico mínimo.

Es innegable que las TIC, Internet y la Web.2.0 han impactado en la educación y están presionando en el sentido del cambio, tal como se relata en las afirmaciones precedentes. Sin embargo, no es posible hablar de un cambio de paradigma producido por las TIC.

No es evidente que esto haya sucedido o esté por suceder, porque el paradigma de la educación tradicional del sistema no ha quedado atrás, no ha sido superado, sigue tan vivo como siempre. ¿Por qué lo decimos? Sencillamente porque las TIC, en la situación actual, tienden más a *escolarizarse*[217] que a impactar decisivamente en una transformación de la matriz histórica autoritaria, burocrática y bancaria de la educación oficial del sistema.

[217] ¿Qué significan los conceptos de escolarización y escolarizarse? La escuela, en tanto institución cultural tradicional y, por lo tanto, fuertemente resistente a los cambios, tiene la propiedad de escolarizar todo lo que entra en contacto con ella. Por eso, es mucho más fácil que las TIC se escolaricen, lo que ha ocurrido y está ocurriendo, que logren, por sí solas, un impacto transformador que permita cambiar la matriz autoritaria, burocrática, enciclopedista y bancaria del sistema educativo oficial.

No hay duda de que las TIC han producido y están produciendo cambios en la educación, pero estas transformaciones son más de forma que fondo. Las TIC recién podrán entregar todo su potencial, que es mucho, cuando se produzca un verdadero cambio de paradigma en la educación. Es más, las TIC pueden colaborar positivamente en este cambio, pero como un valioso factor interviniente, aunque nunca determinante del mismo. Estos temas son los que veremos a continuación.

¿Qué es realmente un cambio de paradigma educativo?

Las condiciones para un verdadero cambio de paradigma en la educación

Hablar de cambio de paradigma educativo nos exige, más que su definición, considerar una serie de problemáticas que son fundamentales. Pensar, por lo menos, en:

• Un cambio sustancial del modelo de educación tradicional del sistema, que deberá permitirnos superar su matriz autoritaria, burocrática, enciclopedista y bancaria.

• Una actitud de compromiso y opción ético-política de los educadores y educadoras, que implique asumir su papel protagónico en dicha transformación sustantivamente democrática, crítica y creativa de la educación.

• Reformas político-educativas de tipo progresista que impulsen el cambio del modelo.

• Cambios de planes de estudio y curriculares de tipo progresista, en el marco de las reformas políticas.

• El impacto de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que exigen formas de enseñar más colaborativas y de aprender más autónomas.

• Cambios estructurales, socioeconómicos y culturales.

Está claro que, por lo que venimos sosteniendo en esta obra, que el punto de arranque, porque nada surge de la nada, está en la opción ético-política con proyección colectiva de los educadores y educadoras.

No obstante, frente a este planteo complejo y amplio, existe, como vimos, un discurso bastante generalizado que centra el cambio de paradigma en el impacto de las TIC en la educación. Esto no quiere decir que neguemos dicho impacto, que es real. Lo que sí tenemos que considerar, es que para hablar cabalmente de cambio de paradigma, deberíamos pensar en una transformación profunda de la educación tradicional del sistema, lo que las TIC, por sí solas no pueden realizar. Sin plantear un cambio profundo de la educación del sistema no es posible hablar de cambio de paradigma. Es evidente, como señalamos, que las TIC, por sí solas, no pueden ni podrán realizarlo.

Las nuevas tecnologías pueden *ayudar* a quebrar dicha matriz histórico-cultural de la educación tradicional del sistema, pero dicho quiebre requiere de transformaciones sustanciales que, por sí solas, las TIC no están en condiciones de lograr, por una razón que no es difícil de entender: son instrumentos.

Por cierto que se trata de recursos y herramientas muy valiosas, innovadoras, provocadoras y prometedoras, pero que, en tanto instrumentos, deberán sustanciar su utilidad en conceptos, acciones y competencias educativas enmarcadas en un cambio esencialmente democrático, dialógico y crítico de la educación tradicional del sistema. Dicho cambio todavía no se ha producido en la educación oficial de los sistemas educativos, que siguen todavía anclados, en lo esencial, en la cultura escolar forjada en el siglo XIX.

La revolución educativa aún no se ha producido y no depende de la tecnología, aunque esta última pueda convertirse en un valioso instrumento que colabore en su concreción.

Es un error considerar a las TIC como factores *determinantes* de

un cambio de paradigma o revolución educativa. Las TIC pueden convertirse en factores intervinientes de dicho cambio, pero no deben ser considerados factores determinantes, porque no lo son.

La esencia de un cambio de paradigma en la educación

Ya lo señalamos, pero vale recordarlo ahora aquí: uno de los principales objetivos de la educación debe ser promover el pensamiento autónomo de los alumnos, en el marco de la promoción de valores consustanciados con una transformación humanizada de las sociedades y el mundo, y en un contexto de liderazgo docente realmente democrático. Por eso decimos que la esencia de la educación son los valores y los objetivos derivados de ellos, cuestión que se dirime en la pregunta: ¿Por qué y para qué educamos? Este es el tema central de la educación, y los procesos de enseñanza-aprendizaje, técnicas, didácticas, metodologías y recursos tecnológicos dependen de la respuesta que le demos.

Por eso, las metodologías y los instrumentos tecnológicos no tienen vida propia, sino que dependen de los objetivos de aprendizaje, los que, a su vez, encuentran significado en el marco de valores desde los cuales se educa.

Los educadores y educadoras progresistas conduciremos los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de estos valores, por lo que nuestras técnicas, didácticas, metodologías y uso de las TIC deberán ser coherentes con aquellos; de lo contrario todo el edificio se derrumba. Por lo tanto, un verdadero cambio de paradigma en la educación requiere de una transformación profunda de:

☐ Los educadores y educadoras, que deberán plantearse una opción ético-política fundamental.

☐ Los valores puestos en juego (¿por qué educamos y para qué educamos?) Estos valores ya los hemos señalado: humanismo radical, democracia sustantiva, justicia social, equilibrio medioambiental y sustentabilidad del planeta.

☐ Objetivos claros y *coherentes*[218] con los valores señalados. Aquí la intencionalidad permanente de ser coherentes es esencial.

☐ La selección, elaboración y dictado de contenidos coherentes y acordes con los valores y objetivos señalados. Aquí también la intencionalidad permanente de ser *coherentes* es esencial.

☐ Técnicas, métodos, didáctIcas y recurso tecnológicos coherentes con los valores, objetivos y contenidos señalados.

He aquí los elementos esenciales de un verdadero cambio de paradigma en la educación que, como vemos, trascienden a las TIC, aunque no las dejan de lado.

Es evidente que estos cambios requieren de una verdadera transformación democrática de la educación, que depende, básicamente, como estamos viendo, de un profundo cambio de valores, objetivos, contenidos y métodos, y que no podrá hacerse efectivo sin una sustancial transformación de la docencia, de un cambio personal y colectivo de los educadores y educadoras, que se debe efectivizar en la resignificación y transformación de sus prácticas.

Vimos los límites de las TIC en la educación. Veamos ahora las posibilidades, que sólo serán tales en el marco de una transformación educativa sustantivamente democrática.

El aporte de las TIC a un cambio de paradigma educativo enmarcado en una transformación sustantivamente democrática de la educación

Repasemos en forma rápida la matriz socio-cultural de la educación escolar tradicional. Dijimos que, más allá de las innumerables reformas educativas que se han producido y vienen produciendo y las innovaciones pedagógicas y didácticas que se enuncian y publi-

[218] Paulo Freire sostenía que la virtud más importante de los educadores y educadoras progresistas es la coherencia. Para ser más precisos deberíamos decir: la intencionalidad permanente de ser coherentes, ya que no podemos serlo las veinticuatro horas del día. Incluso, necesitamos ser incoherentes para entender y valorar la coherencia.

can a diario, la escuela sigue manteniendo su impronta histórico-cultural autoritaria, burocrática, enciclopedista y bancaria. Estos son los rasgos que debemos transformar para poder hablar de un verdadero cambio de paradigma. Las TIC pueden hacer algo en este sentido. Pero deberemos ser fieles y coherentes con estas ideas:

- "Pensar e incorporar las TIC al servicio de una educación transformadora, y no contentarnos con su mero papel de instrumentos al servicio de la educación tradicional".

- Lamentablemente, las TIC corren el serio riesgo de ser devoradas por el sistema educativo. Incluso ya lo están siendo (escolarización de las TIC).

- Pero si esto último se concreta finalmente, las TIC perderían su valor, su potencialidad y posibilidad de ser útiles, como un factor interveniente, en un proceso de auténtica transformación sustantivamente democrática y dialógica de la educación.

- Finalmente, es fundamental que podamos descubrir cuál es el aportey qué pueden darle las TIC a una educación de signo transformador, es decir, basada en una crítica sustancial del sistema educativo tradicional oficial.

Nos planteamos, entonces, la pregunta:

¿Qué pueden hacer la TIC para ayudar a la transformación de la educación en el marco de un paradigma sustantivamente democrático?

Para responder a la pregunta, daremos cuenta de los elementos en que sostiene la matriz de la escuela tradicional, a saber: Autoritarismo, Burocratismo, Enciclopedismo y Bancarismo, enfocándonos en la cuestión de lo que pueden aportar las TIC para su superación.

Autoritarismo:

La Red Internet y, especialmente la Web 2.0, con su impronta colaborativa y sus redes sociales que se extienden, llegan y

cubren cada vez más todos los rincones del planeta, son uno de los mayores y poderosos antídotos que existen hoy para combatir la manipulación mediática y las dictaduras que someten la voluntad de cambio de los pueblos. Si la Red Internet tiene este impacto democratizador en las sociedades y el mundo, por qué no habría de tenerlo en su uso educativo.

Los temas que aquí se abren para los educadores y educadoras progresistas son:

• El trabajo en la línea de cómo aprender y enseñar a investigar en la Web. Cómo aprender nosotros los docentes a utilizar críticamente la Web y cómo enseñarle a nuestros alumnos a hacer lo mismo.

• Aprender a buscar la mejor información que se encuentra en la Red, aplicando un filtro crítico, cuyos criterios de selección nos permitan separar lo que es de calidad de lo que no lo es. Aprender a: 1) buscar las mejores páginas de cada uno de los temas desarrollados; 2) elaborar criterios de evaluación de su calidad; 3) aprender a analizarlas críticamente, 4) aprender a extraer información valiosa de ellas.

• Aprender a elaborar actividades de aplicación de los conocimientos y evaluación que estimulen las capacidades y competencias de los alumnos para realizar estas tareas.

• Y, fundamentalmente, como marco y objetivo de todo lo anterior, aprender nosotros y enseñarles a nuestros alumnos, el valor de la sustantividad democrática, esto es, la importancia suprema de que los ciudadanos aprendamos a indignarnos frente a las injusticias, a ser críticos con los mensajes mediáticos y, esencialmente, a repudiar todo aquello que atente contra nuestros derechos y libertades y comprender la importancia de empoderarnos social y políticamente. Estos deben ser nuestros objetivos como educadores y educadoras progresistas, y la Web 2.0, como uno de los importantes recursos de las TIC, puede ser una herramienta importante para lograrlo.

Burocratismo:

La impronta burocrática de la escuela se expresa en sus instituciones, con su rígida administración, normas disciplinarias, controles, sistemas de acreditación y promoción, etc. Esta estructura y organización es, sin duda, un freno a la autonomía, criticidad y creatividad, tanto de los directivos, como de los docentes y, especialmente, de los alumnos.

Las TIC, con su gran flexibilidad espacio-temporal, tienen una enorme potencialidad para romper, de diferentes formas, estos esquemas rígidos del sistema escolar tradicional, especialmente a partir de la educación a través de medios virtuales[219]. No obstante, por ahora se viene imponiendo la lógica de la administración escolar, cuyo intento y desvelos están en buscar cómo encuadrar en su estructura y sistema burocrático a la educación a través de medios virtuales. Este intento no debe sorprendernos, ya que la tendencia general en la problemática de la incorporación de las TIC a la educación, es su *escolarización*, su encuadre en la lógica escolar tradicional, en sus normas institucionales, administrativas y prácticas pedagógico-didácticas tradicionales.

En la medida en que se produzcan transformaciones sustantivamente democráticas en la educación, las TIC, sobre todo la educación a través de medios virtuales, irán ganando un papel más destacado. Incluso, ya es posible constatar, como vimos,

[219] Los conceptos de educación virtual y educación a distancia, nos parecen poco precisos para denominar a la educación que se desarrolla a través de medios virtuales. El primero porque no se trata de una educación virtual, sino real. El segundo, porque los conceptos de "distancia" y "presencia" no se contraponen, ya que se puede desarrollar una pedagogía de la presencia de gran calidad a través de medios virtuales, así como una pedagogía de la ausencia en las aulas tradicionales. Es evidente que la educación a través de medios virtuales nos permite tener aulas abiertas las 24 horas del día los 365 días del año. Esto de por sí rompe los muros de las instituciones escolares en las que los alumnos son aislados de la realidad y sometidos a normas y prescripciones burocráticas durante un muy precioso tiempo de su formación como personas y profesionales.

una cierta presión de la educación online sobre la educación tradicional, cuyos problemas de obsolescencia, en muchos aspectos, pueden ser mejorados a partir aquella.

Enciclopedismo:

Es evidente que la escuela ya hace tiempo que no es un lugar privilegiado de distribución de información y los docentes sus principales fuentes. La explosión de los medios masivos de información, el advenimiento de la Red Internet y las TIC, desplazaron definitivamente a la escuela como centro social privilegiado de saberes, abriendo una gran posibilidad para el cuestionamiento de la tradicional verticalidad y escaso nivel de problematización de los contenidos programáticos de la educación. Nos referimos a los currículos tradicionales de tipo disciplinar y enciclopédico, cuyos saberes se plasman en los libros de texto y manuales escolares, la mayoría de las veces inadecuados, como sabemos y hemos señalado aquí, para promover la criticidad y creatividad de los educandos y que, dadas sus características, tienen por objetivo reclamar devoluciones memorísticas y literalistas[220].

Los educadores y educadoras progresistas podemos aprovechar muy bien esta situación y los recursos de la Web para:

Plantear actividades y evaluaciones más críticas, problematizadoras y creativas

Para ello los docentes disponemos de una gran cantidad de

[220] En La Cumbre Mundial de Innovación para la Educación (Qatar, noviembre de 2011), Jimmy Wales, el creador de la Wikipedia, aseguró que todos los alumnos del mundo la usan para hacer sus tareas, no obstante, instó a los docentes a no realizar preguntas cuyas respuestas los estudiantes pueden encontrar allí, sino a promover y generar en ellos un espíritu participativo, de pensamiento y construcción del conocimiento. En una palabra, les pidió a los docentes que por favor no usen Wikipedia como un manual o libro de texto tradicional. Y si lo dijo, es porque sabe que la mayoría de los docentes lo hacen. *"La escuela del futuro llega con celulares y videojuegos", Diario Clarín, jueves 10 de noviembre de 2011.

contenidos de todo tipo presentes en la Red Internet, de distinto signo teórico e ideológico y, por supuesto, si son bien seleccionados, de un nivel de calidad muy superior a los de los libros de texto y manuales. Por eso, estos textos pueden complementar, y no pocas veces, reemplazar a los anodinos textos de los libros y manuales escolares, elaborados a medida de los planes de estudio y currículos oficiales. Lamentablemente, como hemos señalado, la generalidad de la docencia aun no ha advertido esta posibilidad y, por lo tanto, no la está aprovechando.

Promover actividades de investigación y selección crítica de contenidos de la Web por parte de los alumnos

Estas actividades, si están bien pensadas y elaboradas, pueden favorecer y promover, sin duda, el pensamiento autónomo de los alumnos. Estimular la criticidad y la creatividad de los alumnos es clave en el marco de una educación problematizadora. Pero las actividades tienen que tener objetivos que apunten a promover el espíritu crítico de los alumnos, a despertar en ellos los deseos de aprender, de investigar, de descubrir y redescubrir.

De nada valdrá proponerles actividades que se resuelven con simples corte-pegue de los contenidos de la Web, o buscando en los sitios que han aparecido para "ayudarlos" a realizar las monótonas, aburridas y estériles tareas que les encomiendan los docentes a sus alumnos en el marco de una educación bancaria.

Valga la expresión, una educación verdaderamente problematizadora, requiere actividades realmente problematizadoras. No basta con utilizar los recursos de la Web, si se lo hace de una forma tradicional, sino que hay que utilizarlos creativa y problematizadamente en el marco de una educación transformadora.

Bancarismo:

Las TIC, comprendidas como un conjunto de recursos tecnológicos y socio-culturales, porque la tecnología genera cambios socio-culturales, nuevos hábitos, conductas y comportamientos

personales y sociales, proporcionan un caudal de valiosas posibilidades para superar el bancarismo en la educación. Repasemos los recursos y las posibilidades educativas que nos ofrecen:

Promoción del trabajo colaborativo

El trabajo y las tareas colaborativas son la esencia de la Web 2.0. Redes sociales, wikis, blogs, foros temáticos, videochats, conferencias virtuales, comunidades virtuales de aprendizaje y de práctica.

Todos estos recursos son extraordinarios para ser explotados por los docentes en el marco de una educación dialógica, problematizadora, crítica y creativa. Pero recordemos, no como prótesis de las actividades tradicionales, que reclaman la respuesta a consignas escolaricistas, sino potenciando actividades sustentadas en objetivos realmente críticos y creativos.

Promoción del aprendizaje autónomo

Paulo Freire denominó bancaria a la educación tradicional del sistema porque se sustenta en una idea errónea respecto del conocimiento[221]. Es interesante citar los principales párrafos del ca-

[221] La pedagogía escolar tradicional se fundamenta en una gnoseología (teoría del conocimiento) que confunde la información con el conocimiento. A partir de esta confusión es que los docentes creen que los alumnos "aprenden" a partir de las transferencias de datos e informaciones que exponen en sus clases, y que los alumnos repiten y devuelven en forma memorística y literalista en las evaluaciones, esto es, sin comprender realmente su significado. En pocas palabras, los docentes creen que transmiten conocimientos, cuando lo único que transmiten son informaciones que, para convertirse en conocimientos, requieren de una actitud "activa" de actualización que deben realizar los alumnos. Esto se resume en una idea que define con simpleza la teoría constructivista y dialógica en que se basa Freire: "Los conocimientos no se transmiten, sino que se construyen". Y en la escuela son los alumnos quienes deben hacerlo. Que los docentes comprendan estas ideas es mucho más fácil, por cierto, que lograr ponerlas concretamente en práctica. No obstante, lo primero es tomar conciencia de este hecho y, luego, trabajar con denuedo para ponerlas coherentemente en juego.

pítulo II de Pedagogía del oprimido, en el cual Freire describe el papel del educador tradicional, que él denomina "bancario"[222].

Sobre la base de la dimensión dialógica de la educación Freire interpreta el rol de los que llama *educadores bancarios*. Como la escuela tradicional no podría dejar de ser un reflejo del modelo de sociedad dominante, es lógico que en el marco de las instituciones escolares y las aulas se presente una contradicción básica en las relaciones entre educadores y alumnos. Principalmente el educador, que suele mantenerse en posiciones fijas e invariables, será siempre el que sabe, mientras los alumnos serán siempre los que no saben. En la rigidez de estas posiciones se niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda, se niega la dimensión gnoseológica de la educación.

En la educación tradicional bancaria ocurre que la educadora o el educador:

- es siempre quien educa, mientras el alumno es el que es educado.
- es quien sabe, mientras los alumnos son quienes no saben.
- es quien piensa, el sujeto del proceso, mientras los alumnos son los objetos pensados.
- es quien habla, mientras los alumnos son quienes escuchan dócilmente.

---

[222] Tengamos claro que, aunque Freire no lo explicite, nos está describiendo un educador o una educadora a la manera de un tipo puro weberiano (tipo puro ideal), es decir, un docente "bancario puro", es decir, absolutamente bancario. En realidad, no existen docentes absolutamente bancarios, como tampoco absolutamente no bancarios. Esto quiere decir que existen educadores y educadoras más o menos bancarios. Lo que sí es cierto, es que la mayoría de los educadores del sistema, por estar insertos en la cultura escolar tradicional, hemos adquirido hábitos, actitudes y conductas que se traducen en prácticas básicamente bancarias. La cultura escolar tradicional es muy fuerte y, por lo tanto, muy resistente a los cambios. Sus docentes, en dicho marco cultural tradicional, han "naturalizado" las actitudes bancarias, por lo que su superación es una tarea compleja, que les exige una comprometida transformación personal; en verdad, todo un desafío.

- es quien disciplina; mientras los alumnos son los disciplinados.

- es quien opta y prescribe su opción, mientras los alumnos son quienes siguen la prescripción.

- es quien actúa, mientras los alumnos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.

- es quien escoge y organiza el contenido programático, mientras los alumnos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.

- es el sujeto del proceso, mientras los alumnos, son meros objetos.

Si el educador es quien realmente sabe, mientras los alumnos son ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir, transferir su saber a los segundos. Es claro, y he aquí la perspectiva antidialógica y antidemocrática, que en la educación tradicional bancaria los alumnos son vistos como seres de adaptación, seres del ajuste, meros seres receptivos y pasivos, seres objeto:

"*Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo. Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo; tanto más tenderán a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos*" (Freire, P., 1970: 75).

Sin duda, los educadores y educadoras tradicionales, y todos en este sentido venimos del mismo lugar, compartimos, en mayor o menor grado, alguno de estos rasgos bancarios que señala Freire en *Pedagogía del oprimido*.

En Cartas a Guinea-Bissau (1977) Paulo Freire explica de una manera clara y sintética cuál debe ser el papel de aquellos educadores y educadoras consustanciados con la premisa de concebir a la educación como un acto de conocimiento. Su objetivo, que guiará la invención y reinvención de sus métodos y didácticas, es el de que los alumnos consigan asumirse como sujetos de

conocimiento, superando, así, su posición tradicional de meros receptores pasivos.

Para Freire el educador tiene que ser un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios y de todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los alumnos. Su tarea no consiste en servirse de esos medios y caminos para desnudar él mismo el objeto y entregárselo luego con un gesto paternalista a los alumnos, a los cuales les negaría así el esfuerzo de la búsqueda, indispensable para el acto de conocer.

Los educadores y educadoras en actividad deberíamos reflexionar sobre estas consideraciones, ya que nuestro historial y recursos no son los mejores para llevar adelante esta propuesta educativa crítica. En principio tenemos que comprender que en las relaciones que se establecen entre docentes y alumnos, mediatizados por el objeto que ha de descubrirse, lo importante es el ejercicio de la actitud crítica frente al objeto, y no nuestro discurso de profesores en torno a él. La disertación de temas, las exposiciones tradicionales y magistrales, e incluso en no pocos casos, el dictado de contenidos es un recurso bancario del que nos cuesta bastante prescindir.

En estas relaciones críticas en las que profesores y alumnos nos acercamos con una actitud de curiosidad al objeto de análisis, ni aun cuando nuestros alumnos necesitan alguna información indispensable para la continuación del análisis, tenemos que olvidar que toda información debe ir precedida de cierta problematización. Sin ésta, la información deja de ser un momento fundamental del acto de conocimiento y se convierte en la mera transferencia que hacemos de los contenidos los profesores a los alumnos.

A partir de aquí surge una pregunta que es importante: ¿cómo pueden las TIC, colaborar con la promoción de alumnos capaces de ser constructores de conocimientos y no meros recipientes de datos e informaciones empaquetadas, cuyo verdadero significado desconocen?

Los docentes pueden utilizar las TIC con gran rédito si cambian su perspectiva y, en vez de explicar los temas y pedir devolu-

ciones mecánicas de sus alumnos, los problematizan e invitan a investigar. ¿Cómo hacerlo? Sus explicaciones tienen que tener como objetivo la problematización de los temas, y las tareas que les pedirán a sus alumnos se centrarán en investigaciones en la Web. Conviene que los docentes elaboren una guía para sus alumnos, que puede constar de cuatro puntos clave:

1) El planteamiento claro y conciso de los problemas a investigar, que habrán discutido previamente con los alumnos.

2) Una selección de sitios y páginas Web que los orienten en sus búsquedas.

3) Un conjunto de criterios críticos y consignas de búsqueda.

4) Una explicación detallada del tipo de informe que los alumnos deberán realizar

Dicho informe será una producción creativa de los alumnos[223], y no una mera devolución de los temas expuestos por el docente y presentes en los libros de texto y manuales. Los alumnos deben investigar, pensar y opinar a partir de problemas y no de definiciones cerradas. Por eso, su investigación los obligará a recorrer diferentes textos, autores y enfoques sobre los temas y problemas; lo que les exigirá necesariamente tomar posición frente a la diversidad de enfoques, teorías y opiniones.

Mejora del rol directivo, facilitador y problematizador de los educadores y educadoras

Los docentes tienen en las TIC un valioso recurso para desarrollar un rol más dialógico, menos autoritario y más problematizador

[223] Es importante destacar el trabajo colaborativo, que las TIC, por supuesto promueven, sobre todo con el advenimiento de la Web 2.0. Por eso, es totalmente recomendable que nuestros alumnos trabajen en grupo, mejor dicho, en equipo. Recordemos lo que dice Paulo Freire en este punto: Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres y mujeres nos educamos entre sí mediatizados por el mundo.

en las prácticas pedagógicas que conducen en las instituciones y las aulas:

- La Red Internet es un inmenso reservorio de datos e informaciones que se amplía y actualiza continuamente. Esto permite mejorar el rol pasivo de aceptación acrítica, por parte de los docentes, de los contenidos tradicionales escolares, ya que ahora disponen de una fuente de datos e informaciones que supera ampliamente en cantidad y calidad[224] a los contenidos escolares estandarizados.

- La web.2.0 es eminentemente colaborativa y aquí los educadores y educadoras disponen de recursos como: los wiki, blogs, foros, comunidades virtuales, foros temáticos, redes sociales, todos ellos elementos de alto nivel de colaboratividad e interactividad, que favorecen el aprendizaje entre pares, ya se trate de docentes entre sí o entre los alumnos. Con esto se supera un rasgo característico de la educación tradicional: la educación *centrada en el docente*, para pasar a una educación *centrada en los alumnos*. Se rompe el clásico esquema del profesor o la profesora en el centro del aula y todos los alumnos, sentados en hileras de bancos que apuntan hacia el docente que les dará la luz de la que carecen (precisamente *a-lumno*, significa: *sin luz*). Si bien los educadores y educadoras siguen "conduciendo" el proceso de enseñanza-aprendizaje, ahora sus posibilidades de desarrollar un liderazgo más democrático son mayores.

- La Web 2.0 también favorece la mejora de las técnicas y métodos de lectura y estudio. La hipertextualidad y la diversidad de opiniones sobre un mismo tema, favorecen la criticidad de

[224] Cuando nos referimos a la calidad, obviamente que tenemos en cuenta la necesidad de realizar un filtrado crítico de los contenidos de la Web, ya que en Internet hay de todo en materia de contenidos: muy malos, malos, regulares, buenos, y excelentes. Por eso, para encontrar contenidos de calidad es preciso poseer buenos criterios críticos de investigación y selección.

los alumnos y les entrega a los docentes herramientas para promover la lectura y el estudio críticos por parte de sus alumnos.

- Los procesos de evaluación también se ven favorecidos por la TIC, ya que mediante estos recursos los docentes pueden imaginar ejercicios de aplicación de los conocimientos más ricos y colaborativos y, principalmente, que promuevan la lectura, el estudio y la investigación autónoma de los alumnos que, como sabemos, es la esencia del verdadero aprendizaje, esto es, del aprendizaje fundado en una perspectiva constructivista del conocimiento.

Conclusiones

El cambio de paradigma de la educación es socio- político-cultural y no tecnológico

En síntesis, es ilusorio, ingenuo e ideológico, según el caso, promover la idea de que la Red Internet y las TIC van a producir un cambio de paradigma en la educación. No obstante, esta idea, como vimos, anda dando vueltas por ahí con bastante aceptación por parte de la docencia y la comunidad educativa.

Cualquier cambio o revolución educativa auténtica será el resultado de transformaciones políticas, sociales y culturales, y no meramente tecnológicas. La razón es simple: las tecnologías son instrumentos, cuyo sentido y significado depende de los contextos de producción y utilización que, en este caso, son los de los sectores que dirigen las sociedades. Esto explica el porqué de la escolarización de las TIC[225].

[225] Por escolarización de las TIC, como ya hemos visto, debemos entender el fenómeno por el cual estas novedosas e innovadoras tecnologías se supeditan y someten a las normas y prácticas de la educación tradicional bancaria. Esto es, se ponen a su servicio, perdiendo así, la mayor parte de su potencialidad transformadora. Es como echar vino nuevo en odres viejos: "Y nadie echa vino nuevo en odres viejos, de otra manera el vino nuevo rompe los odres, y el vino nuevo se derrama y se pierde, por eso el vino nuevo en odres nuevos se ha de echar". San Marcos 2.22. Esto quiere decir que deberemos cambiar los odres, esto es, cambiar sustantivamente la educación, para que el vino nuevo, las TIC, fermenten adecuadamente y entreguen, así, todo su potencial transformador que, por cierto, es mucho y valioso.

Por eso, desescolarizar a las TIC requerirá de un verdadero cambio de paradigma educativo, de una revolución educativa, que deberá darse en el seno de la lucha por un mundo mejor, más humano, más solidario, menos injusto, más democrático, más sustentable. Recordemos que este marco de valores es fundamental, es esencial, para pensar en un cambio de paradigma o revolución de la educación. Es en este marco de cambio de paradigma o revolución educativa, que cobra pleno sentido la *desescolarización* de las TIC.

Pero no olvidemos que el trabajo colaborativo en sí mismo, no tiene mucho sentido. De la misma forma, la investigación autónoma, tampoco tiene mucho sentido en sí misma. Ninguna de estas actividades tiene mucho significado si no existe un auténtico compromiso con los valores que hemos enunciado.

Apéndice 2

Análisis crítico de distintos tipos de respuestas a la crisis de la educación

A modo de ejemplo, y para mostrar algunas de las respuestas que existen y pueden plantearse a la crisis de la educación, realizaremos un breve análisis crítico de diferentes posibilidades. Pero tengamos en cuenta que las diferentes respuestas y alternativas es obvio que dependerán en su formulación y objetivos de cómo se entienda y defina la crisis de la educación. Tenemos, así:

• Las reformas educativas desde los espacios del poder político.
• Los proyectos y programas basados en pedagogías alternativas formulados y promovidos desde diferentes espacios del ámbito no gubernamental (ONGs, organismos multilaterales, fundaciones) y privado.
• Los proyectos y programas surgidos en el marco de los movimientos sociales.
• Las concepciones fundadas en el carácter político de la educación.

Las reformas educativas desde los espacios del poder político

Partimos de la idea de que la crisis de la educación ha sido aceptada por todo el mundo, aunque, por cierto, no todos la entiendan de la misma forma y la realicen desde el mismo lugar. Veamos ahora la respuesta a la crisis desde los espacios oficiales.

En primer término, los espacios políticos oficiales son por lo general lugares de poder cristalizados y condicionados por los sectores dominantes, especialmente de los sectores conservadores del *establishment* y del capital financiero y económico; por lo tanto, no es esperable que desde allí – por motu propio del poder político- provengan reformas progresistas de la educación. Aunque no debemos descartar un hecho que es esencial: la organización, participación, autogestión, presión ciudadana e incidencia de los

sectores populares sobre el poder político es una estrategia básica para lograr conquistas favorables a los intereses de los sectores más vulnerables de la sociedad (leyes, reformas parciales y, a veces, totales, mejoras de las condiciones del trabajo docente, mayor participación del pueblo en las decisiones institucionales y educativas, etc.). Pero es evidente que esta lucha desde los sectores populares requiere de un salto cualitativo organizativo que todavía está lejos de producirse, aunque no sea para nada imposible que pueda lograrse. Incluso debemos reconocer que van habiendo pequeños logros, algunas veces nada desdeñables.

En la educación del sistema existe una constante: la creación y reformulación de las leyes sobre educación, los proyectos políticos y programas de reforma (en todos los niveles: locales, municipales, provinciales y nacionales), y las innovaciones de índole didactista. Estas acciones se repiten sin cesar, de una manera tal que nos hacen recordar la condena de Sísifo: subir eternamente la roca por la ladera[226]. Con las reformas siempre estamos comenzando de nuevo sin rozar jamás el núcleo esencial a transformar de la educación, que está en los tres pilares y cinco dimensiones fundamentales que hemos señalamos.

Las reformas e innovaciones están, lamentablemente, enmarcadas en la concepción tecnocrática de la política y el cambio educativo[227], que, aunque nos pese, sigue vigente. Es el imperio de los expertos, los especialistas y el saber técnico. A este respecto son interesantes las consideraciones de Rosa María Torres:

---

[226] En el mundo de los muertos Sísifo fue obligado a empujar una piedra enorme cuesta arriba por una ladera empinada, pero antes de que alcanzase la cima de la colina la piedra siempre rodaba hacia abajo, y Sísifo tenía que empezar de nuevo desde el principio (Odisea, xi. 593).

[227] Revisando uno de mis libros, ya viejos cronológicamente, me sorprendí de la notable vigencia de algo que habíamos señalado en la década de los ochenta: "No hay duda de que el desarrollo científico-técnico es una de las condiciones del progreso, pero armonizado con un desarrollo humano-social paralelo.

"*Los educadores –especialmente si se ubican en los cimientos del edificio escolar y si son mujeres- son percibidos como capacitandos y su capacitación como un eterno corregir y enderezar. Los padres de familia –especialmente si son pobres y mujeres, y más aún si son analfabetos- se considera que no tienen nada que aportar a la educación de sus hijos y al esclarecimiento de la política escolar y educativa. Los alumnos de todas las edades –pero especialmente si son niños y niñas- no cuentan como interlocutores en la definición de los qué, los cómo y los para qué de su propia educación*" (Torres, R. M., 2000: 30).

Por otro lado, las propuestas de reforma, por más que se las disfrace de consensuadas - como habitualmente se hace- convocando a docentes y a la comunidad educativa a discutirla en asambleas siempre no vinculantes, llegan como una orden más que como algo para discutir y acordar democráticamente. Nunca existe una preparación ni las condiciones requeridas para comprenderlas, asumirlas, adaptarlas, equivocarse y rectificar, para aprender en forma individual y colectiva. En verdad, estas propuestas de reforma son totalmente verticales, ya que *están implementadas* antes de abrir cualquier tipo de consulta o búsqueda de consenso. Cuando se elaboran, se lo hace para ser bajadas impositivamente, luego se convocan a los gremios de la educación, a los administrativos y docentes de todos los niveles y, a veces, a la comunidad educativa toda, con el solo objeto de mostrarlas como democráticas, cuando su espíritu es, sin duda, autoritario.

Al proyecto político tecnocrático debe oponérsele entonces un proyecto político humanista. Pero debe quedarnos claro que un proyecto humanista no tiene por qué negar necesariamente el papel de la ciencia-técnica en el desarrollo de las sociedades. Si en el proyecto tecnocrático el desarrollo de la ciencia y la técnica es un objetivo prioritario, al cual se supedita todo lo demás, en un proyecto humanista pasa a ser un medio para realizar el desarrollo armónico de las sociedades, objetivo central en este proyecto. Pero el proyecto político triunfante en toda el área occidental es de carácter tecnocrático. Consecuentemente, el modelo educativo en vigencia recibe esta impronta" (Lens y Yagüe; 1986: 8-9).

Debo confesar que, particularmente, cada vez que aparece una convocatoria de este tipo siento mucha rabia e indignación, porque es evidente que hay en puerta un nuevo intento de manoseo y manipulación de los docentes y de la comunidad educativa.

Con las leyes pasa algo similar. El proceso es el siguiente. Los legisladores, por ejemplo, asumiendo la supuesta demanda de una administración política de la educación *progresista*, los gremios y sindicatos de la educación, la comunidad educativa y la ciudadanía deciden crear una ley para declarar a la educación un bien social, a partir del objetivo de evitar que se la considere una mercancía, como viene ocurriendo desde que las políticas neoliberales comenzaron a asolar nuestra región. Nadie puede negar la importancia de que exista esta Ley[228]. Pero tampoco nadie puede dejar de ver el hecho de que si no tenemos herramientas para

[228] "Las leyes de la educación suelen expresar los discursos hegemónicos de cada época (la Ley 1420 de 1884 en la Argentina) (…) Precisamente en este sentido, en la Provincia de Buenos Aires, teníamos ante nosotros el reto de adecuar y diseñar una ley provincial de educación que cambiara el paradigma de los años 90, y que como mínimo deberías regir durante una década. Alumnos, docentes, empleados de la administración y los servicios técnicos y profesionales, y una enorme población familiar y comunitaria esperaban que la provincia acompañara a la nueva Ley de Educación Nacional con una normativa que respondiera positivamente a las demandas de ese enorme conjunto humano que constituyen los sujetos de la educación provincial, y con propuestas de solución a los grandes problemas. Que lo hiciera con la generosidad que requiere una perspectiva nacional. Si bien las opiniones recogidas en la consulta realizada en 2006 eran contundentes y suficientes para elaborar el proyecto de ley (y fueron un insumo importante para la confección del Proyecto), creímos oportuno dar un nuevo espacio de debate sobre las necesidades educativas particulares de la Provincia. El consenso de los bonaerenses, al que se arribó en la consulta en 2006, es que la educación es un bien social y debe estar garantizada por el Estado" (Puiggrós, A, 2007: 47). En innegable la importancia de que la educación sea considerada un "bien social" bajo la garantía del Estado, pero la pregunta inquietante es: ¿cambió en algo la educación a partir de la promulgación de esta Ley? Sospechamos que no, que todo sigue más o menos igual. Los embates privatizadores siguen como siempre y, por supuesto, lo que se enseña, cómo se lo enseña y cómo se lo aprende en las escuelas, en lo sustancial, no ha cambiado en lo más mínimo.

hacerla cumplir, no nos servirá de mucho. De la misma forma que las declarativas y pomposas Reformas, La Ley existe, pero la educación sigue igual que antes, como si nada hubiera pasado.

Respecto de las innovaciones, la educadora Rosa María Torres, quien ha recorrido casi todos los países de la región investigado sus sistemas educativos, señala:

"P*or debajo de la hojarasca, en escuelas públicas y privadas la pedagogía continua frecuentemente incuestionada e intocada, anclada en una concepción antigua acerca de lo que es enseñar y aprender, en el memorismo y el enciclopedismo, en la repetición sin comprensión. Una educación así, aun cuando se disponga de computadoras, laboratorios, bibliotecas y una infraestructura de primera, es una educación de segunda, pues priva a los niños y jóvenes de lo fundamental: el derecho a pensar, a comprender, a ser tratados como seres inteligentes, a desarrollarse plenamente como personas. Una educación que atrofia el sentido y el placer de aprender, que deja huellas indelebles sobre la matriz de aprendizaje de niños y jóvenes es una educación que hace más daño que bien. La verdadera innovación en educación es la que penetra en el cómo se enseña y cómo se aprende*[229]*, asumiendo la inteligencia, el aprendizaje y la comprensión como centrales. Mientras esta ruptura no se dé, todo lo demás son cuentos*" (Torres, R. M., 2000: 104-105).

Precisamente esta es la ruptura sobre la que trabajamos en este libro, centrándonos en la esencia de la crisis educativa de nuestros sistemas de enseñanza, que sin lugar a ninguna duda está en el:

- dónde se enseña y aprende;
- qué se enseña y aprende y
- cómo se enseña y aprende.

[229] Nosotros creemos que hay que agregarle: el qué se enseña y el qué se aprende.

La educación hay que comenzar a cambiarla desde sus cimientos, y estos están en las instituciones y las aulas. En la necesidad de desburocratizar las acciones de los directivos, así como de desbancarizar las prácticas pedagógicas de los educadores y educadoras. Por ahí hay que comenzar, lo que no quiere decir que debamos desvalorizar los intentos de generar leyes y políticas progresistas que, acompañadas y promovidas por las acciones de base que proponemos aquí, tendrán muchas más posibilidades de éxito que el que han tenido hasta el momento.

Los proyectos y programas basados en pedagogías alternativas formulados y promovidos desde diferentes espacios del ámbito no gubernamental (ONGs, organismos multilaterales, fundaciones) y privado.

Es importante aclarar que nuestro interés aquí sólo es mostrar algunos ejemplos, respecto de los cuales nos abocaremos a una breve crítica de sus supuestos y fundamentos[230].

Desde el ámbito de los organismos multilaterales como, por ejemplo, la UNESCO y desde distintas fundaciones y organizaciones no gubernamentales se promueven proyectos y programas alternativos, sustentados en pedagogías supuestamente innovadoras basadas en la crítica de la educación tradicional[231].

Sólo para dar algunos ejemplos paradigmáticos, porque las pedagogías alternativas están lejos de agotarse aquí, señalamos las siguientes:

---

[230] Es importante recordar y tener muy presente aquí, como criterio clave para el análisis crítico de las diferentes propuestas, la Tesis: "El criterio básico para el análisis crítico de las propuestas de cambio de la educación" (página 55) . Recordemos que la divisoria de aguas está entre aquellos enfoques que parten y asumen plenamente el carácter político de la educación y aquellos que no lo toman en cuenta.

[231] Tengamos en cuenta que el concepto de "crítica a la educación tradicional" no es suficiente para definir adecuadamente una posición o un enfoque, porque lo que hay que analizar es "desde dónde" se crítica, "qué" se crítica y cuáles son los "objetivos" de la crítica.

• Las escuelas Waldorf

• La Pedagogía 3000 de Noemí Paymal

• La Pedagogía desde el paradigma de la incertidumbre de Edgar Morín

Vale repetirlo para no generar confusiones, esto es sólo una muestra de enfoques y pedagogías alternativas, ya que, por supuesto, existen muchas más, pero para nuestros intereses en esta obra no creemos que haga falta una selección y análisis más exhaustivo.

Las escuelas Waldorf

Están fundadas en la filosofía de Rudolf Steiner, creador de la Antroposofía. La pedagogía Waldorf es un método basado en los principios rectores de esta filosofía (*sabiduría del hombre*) que se propone transitar un camino de conocimientoque permita al hombre percibir la realidad no sensible.

En 1919, Steiner visitó la fábrica de cigarrillos Waldorf Astoria, en Stuttgart, Alemania, y habló a los trabajadores sobre la necesidad de una renovación social, una nueva forma de organizar la sociedad, su vida política y cultural. El dueño de la fábrica, Emil Molt, le solicitó a Steiner si podría encargarse de establecer y dirigir una escuela para educar a los hijos de los empleados de su empresa. Así nació la Escuela libre Waldorf. La educación que recibieron estos niños fue tan innovadora y evolucionada que pronto comenzaron a surgir escuelas Waldorf en Alemania, y luego se extendió por el resto de Europa y el mundo.

Es interesante lo que señala Josefina Licitra[232] en su nota periodística referida a las escuelas Waldorf en la Argentina:

"Las escuelas con pedagogía Waldorf –en síntesis, las Escuelas Waldorf– son raras. Esto no quiere decir que sean buenas o

[232] Extracto de una nota de Josefina Licitra en Critica de la Argentina (http://criticadigital.com).

malas: son, una vez más, raras. Existen once en la Argentina –tres en Córdoba, una en Palermo y siete en la zona norte del gran Buenos Aires– y promueven una forma de educación atípica. No hay manuales de texto, no hay amonestaciones, no hay niños repitientes y hasta los trece años ni siquiera hay notas. Lo que existe, en lugar de la enseñanza clásica, es una suerte de pedagogía hippie chic: los alumnos transitan los siete años de colegio con una misma maestra, ven poca televisión, son diestros en actividades como tejer, cocinar y trabajar una huerta, consumen alimentos sanos (al menos adentro de la escuela), y de primero a cuarto grado –según el criterio de cada establecimiento– pueden llegar a vestir un delantal de acuerdo con su temperamento. Es por eso que ahora, en la escuela San Miguel Arcángel de Villa Adelina –una de las primeras en crearse en el país–, el recreo es una proliferación de niños rojos, azules y amarillos que corren entre los árboles y se ensucian con ganas".

Existen 1.200 escuelas Waldorf en el mundo. En Argentina, están desde 1940. En la escuela creada en la fábrica de cigarrillos citada Steiner instruyó especialmente a un grupo de maestros con una idea base: si los niños relacionan la teoría con su experiencia personal –y no repitiendo lo que dicen los libros de texto– lograrán apropiarse de todo aquello que aprendan.

Esta forma de enseñanza no es lo único que inventó Steiner. El hombre quiso hacer algo grande y lo que ideó, en realidad, fue toda una cosmovisión. Además de una pedagogía, Steiner creó una arquitectura (las paredes de la escuela, por ejemplo, no tienen ángulos de 90 grados), un sistema alimenticio y una medicina llamada Antroposofía, definida por el propio Steiner como una *ciencia espiritual* que reconoce tres cuerpos en el hombre: el físico, el etéreo y el astral, además de un cuarto aspecto llamado *el sustrato del yo*. Steiner estaba convencido de que las personas llegan enfermas al mundo terrenal y que la única curación posible es mediante la educación.

Las escuelas Waldorf tienen, es cierto, un vago aroma sanitario. No se trata tanto de la higiene –los chicos juegan y se ensucian

con más libertad que en una institución convencional– sino de cierta forma de pureza muy emparentada con la idea de sanación.

Media comunidad artística manda a sus hijos a este tipo de colegios. Sólo por citar los casos en los que públicamente se mencionó el tema, concurren los hijos de Cecilia Roth y Fito Páez, Claudio Morgado, Juan Carlos Baglietto, Adrián Cormillot, el Chango Spasiuk, Emmanuel Ortega, Reina Reech y Nicolás Repetto, y Marcelo Tinelli. Además, *starlets* de Hollywood como Jennifer Aniston y Sandra Bullock se formaron bajo esta pedagogía. Aun cuando el sistema Waldorf, vaya paradoja, aborrezca del consumo de productos mediáticos". En la nota Licitra cita a una investigadora en educación, que señala lo siguiente:

"S*i bien se proponen como laicas, es evidente que estas escuelas suponen una mística con la cual los padres tienen que acordar –opina Daniela Gutiérrez, investigadora en el área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)–. No tengo nada contra la educación Waldorf, de hecho alguna vez pensé en mandar a mis hijos ahí. Pero cuando me acerqué, el modelo me pareció muy alejado del mundo real. Cuando ves quiénes son los que mandan ahí a sus hijos, entendés que se trata de chicos que no van a necesitar a nadie más que a sus padres para vivir en el mundo de mañana. Tienen la vida resuelta. Como ese no es el caso de mis hijos, yo quisiera que se prepararan para el mundo que les va a tocar vivir. Un mundo sucio*".

En la misma nota, Malena Gómez Salas, farmacéutica de 42 años, que experimentó la escuela Waldorf, dice "¡¡¡Ah, ojo!!!!: a mí la educación Waldorf me parece muy buena, pero creo que está desvirtuada en la práctica. A los alumnos no se les enseña a discutir, sino a aceptar. Siento que el sistema Waldorf es una herramienta de la misma sociedad para pagar su cuota de rebeldía. Pero lo cierto es que los chicos tienen una educación tan verticalista como la de otras escuelas".

Es obvio que esta pedagogía, aunque no explicite una crítica a la educación tradicional, se ubica en una vereda opuesta, lo que,

por lo tanto, supone su crítica. Pero como señalamos, lo que hay que ver aquí es *desde dónde* se crítica, qué se crítica y cuáles son los *objetivos* de la crítica. En este caso la crítica parece centrarse en el *cómo se enseña*, pero desde un enfoque que elude, por supuesto, el carácter político de la educación.

Estas escuelas, evidentemente, son muy especiales, escuelas tipo barrio cerrado, una especie de ghettos para hijos de famosos y padres que no tienen problema o desean aislar a sus hijos de la vida real, *de la sucia y problemática vida real*. Por otro lado, el camino de la libertad y espiritualidad es muy valioso, pero no creemos que se pueda encontrar fuera de este mundo, entre las cuatro paredes de una escuela, por más novedosa, mística y libertaria que fuera. En la cosmovisión educativa de Rudolf Steiner, la enseñanza de lo bueno, lo bello y lo justo, tiene un papel esencial, es un objetivo primordial de su pedagogía; pero no creemos que se pueda conseguir sin meter las manos en el barro del mundo que tenemos, que por cierto tiene poco de bueno, bello y justo. Si bien habría que conocer más en profundidad esta propuesta, es evidente, que tal como nació y se conformó, es muy difícil que pueda tener un impacto transformador realmente progresista en los sistemas educativos de las sociedades actuales. Ya el hecho de querer huir del mundo implica una actitud pretendidamente neutra que, como señalamos, no puede dejar de tener implicancias políticas, por supuesto favorables al *statu quo*, es decir, a dejar las cosas como están, principal objetivo del *establishment*.

La Pedagogía 3000 de Noemí Paymal

Por su parte, la Pedagogía 3000 de Noemí Paymal, es menos mística, pero de un nivel de flexibilidad y ecleticismo tal que la hace casi prácticamente indefinible. En su libro Pedagogía 3000, Noemí Paymal señala en qué consiste esta Pedagogía:

"*¿Qué es Pedagogía 3000?*

Es una sinergia pedagógica que prioriza al niño de hoy y del mañana, con sus cambios, sus necesidades específicas y su nueva

manera de aprender y de ser. Pedagogía 3000 busca constantemente herramientas pedagógicas para el bienestar y el desarrollo armonioso integral-afectivo de los bebés, niños, jóvenes, padres, docentes y todos los miembros de la sociedad en general. Es flexible y se basa en los nuevos paradigmas de este tercer milenio. Se adapta según el entorno social, cultural, económico y ecológico.

Pedagogía 3000 es una pedagogía en expansión que va evolucionando a medida que entramos en este milenio. Más que una nueva teoría o un nuevo procedimiento pedagógico o cualquier modelo fijo de aprendizaje, es una constante apertura por ¿entender y atender las necesidades de los alumnos de hoy y de mañana quienes son, desde luego, bastante diferentes a las generaciones anteriores y seguirán cambiando, según parece, rápidamente. En otras palabras, Pedagogía 3000 es una actitud que se traduce en un entendimiento-acción en constante movimiento y crecimiento. Incluyente por naturaleza, Pedagogía 3000 propone reunir y potenciar lo mejor de las metodologías, procedimientos y técnicas pedagógicas pasadas, incluyendo las ancestrales, las de ahora y las que están en formación, siempre y cuando promuevan el desarrollo integral del ser de manera armoniosa y afectuosa. Conjuntamente y en sinergia con un activo equipo internacional de enlace mundial de apoyo a la nueva educación, Pedagogía 3000 co-crea nuevos (¡y no tan nuevos!) procedimientos educativos de naturaleza bio-inteligentes, bio-mórficas y bioreconectadoras que apunten al desarrollo integral del ser, a través de una educación bio-integral, multicultural y lúdica. Lo que priorizamos es el bebé, el niño, la niña, el joven, el que va a nacer, el que viene en las próximas décadas, en una constante observación, que escucha e instrumentaliza de lo aprendido con amor, humildad, conciencia y respeto. Nuestro principio esencial es el Amor universal e incondicional. A medida que cambian y cambiarán los niños, a medida que les entendamos mejor, a medida que se expanda la conciencia, nuestro entendimiento irá cambiando. Pedagogía 3000 busca constantemente más herramientas pedagógicas, basadas en las necesidades reales de los niños y niñas de

ahora y del mañana. Es flexible y abierta a los mismos niños y niñas así como a los nuevos parámetros de este tercer milenio" [233].

Según Noemí Paymal, esta Pedagogía tiene 8 pilares:

Pilar 1: Pedagogía 3000 se basa en las nuevas pautas de aprendizaje y del ser de los niños, niñas y jóvenes de hoy.

Pilar 2: Pedagogía 3000 promueve herramientas bio-inteligentes, bio-mórficas y bio-reconectadoras.

Pilar 3: Pedagogía 3000 incentiva el desarrollo bio-integral y la acción (Educación Productiva).

Pilar 4: Pedagogía 3000 apoya al desarrollo integral de los padres y profesores. Pedagogía 3000 vela también por el bienestar y el desarrollo integral de los propios profesores y padres de familia así como de la sociedad en general. Es una educación que dura toda la vida, desde la fase prenatal hasta el último aliento. Se enfoca en la alegría y desea que los protagonistas de la educación actual disfruten plenamente de los extraordinarios cambios que atraviesa el planeta.

Pilar 5: Pedagogía 3000 se basa en las 13 inteligencias.

Pilar 6: Pedagogía 3000 da la bienvenida a todos los métodos educativos alternativos. Pedagogía 3000 da la bienvenida a todos los métodos educativos alternativos activos integrales ya existentes o en formación, siempre que atiendan con cariño las necesidades holísticas de los niños, niñas y jóvenes. En orden cronológico, presentamos algunas experiencias que son valiosas, como:

- El método Pestalozzi, Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827, Suiza.
- Montessori, María, 1870, Italia.
- Rudolf Steiner (Waldorf) 1861-1925, Austria y Alemania.
- La enseñanza de Célestin Freinet, 1896-1966, Francia.

---

[233] NOEMÍ PAYMAL (2008) Pedagogía 3000. Córdoba (Argentina): Editorial Brujas. Páginas 154-155.

- El método Kilpatrick (basado en las teorías de Dewey), William Kilpatrick, 1918, Estados Unidos.
- La Enseñanza Avanzada de Vigostky, 1924, Rusia.
- El Modelo Educativo Etievan, de Nathalie de Salzman (basado en las ideas de George Ivanovich Gurdjieff), 1950, Rusia y Venezuela.
- la Educación Bio-Céntrica, de Rolando Toro, 1965, Chile.
- La Sugestopedía, Georgi Lozanov, 1966, Bulgaria.
- El Superaprendizaje, Sheila Ostrander, 1979, Estados Unidos.
- La filosofía de Pierre Weil y Unipaz, 1980, Brasil.
- Las Inteligencias Múltiples, Thomas Armstrong y Howard Gardner, 1980, Estados Unidos.
- El método Shichida, Makoto Shichida, 1980, Japón.
- PNL para formadores.
- La Creática. Natalio Domínguez, 1982, Venezuela.
- IDEJO, Fernando Mirza, 1986, Uruguay.
- La Educación Liberadora, Paulo Freire, 1992, Brasil.
- La Sintergética, Jorge Carnaval, 1992, Colombia.
- Brain Gym, Paul Dennison,1996, Estados Unidos.
- Comité para Democratización de la Informática, 1993, Rodrigo Baggio, Brasil.
- Comunidades de Aprendizaje, 1996.
- La Educación Sistémica, 1999.
- ASIRI, Ivette Carrión, 2002, Perú.

Para Noemí Paymal, a nivel práctico, sería interesante que los profesores tuvieran nociones de estos métodos. Les ayudarían a tener ideas prácticas de cómo instrumentalizar sus clases. Todas estas corrientes son valiosas. A veces necesitan ajustes y actualización según los niños y el entorno ecológico, tecnológico y cultural. A veces basta tomar sólo algunos elementos que nos intere-

san por el momento. Lo importante es que el profesor y los niños estén cómodos y que los docentes tengan herramientas prácticas apropiadas, sentido común, creatividad y sobre todo amor, dedicación y pasión por su labor. La cualidad humana es más importante que la técnica pura al entrar en el en el nuevo milenio.

Pilar 7: Pedagogía 3000 promueve las experiencias educativas de los pueblos indígenas originarios y la multiculturalidad.

Pilar 8: Pedagogía 3000 apunta al desarrollo del Ser y a la formación de Sabios. Pedagogía 3000 apunta al desarrollo del ser y el alza de conciencia. En efecto, plantea el doble objetivo de:

- Lograr la plenitud del ser; apunta al crecimiento personal de cada uno.

- Elevar la conciencia planetaria, reforzando, por tanto, el crecimiento colectivo".

En verdad no se puede decir seriamente que esto sea una pedagogía alternativa a la tradicional, sino que se trata de una mezcla de ideas que lo único que tienen en común es sus supuestas diferencias o posicionamientos metodológicos y críticos respecto de la educación tradicional. Noemí Paymal amalgama eclécticamente todas estas ideas y le da el nombre de Pedagogía 3000. Y lo dice expresamente:

"Pedagogía 3000 es una sinergia pedagógica que prioriza al niño de hoy y del mañana, con sus cambios, sus necesidades específicas y su nueva manera de aprender y de ser. Pedagogía 3000 busca constantemente herramientas pedagógicas para el bienestar y el desarrollo armonioso integral-afectivo de los bebés, niños, jóvenes, padres, docentes y todos los miembros de la sociedad en general. Es flexible y se basa en los nuevos paradigmas de este tercer milenio. Se adapta según el entorno social, cultural, económico y ecológico".

Pero Pedagogía 3000 sirve para todo y se adapta a múltiples contextos, entornos y circunstancias. En consecuencia, Pedagogía

3000 no tiene una identidad teórico-ideológica. Su ecleticismo, ya que aquí todo vale con tal de que haya tenido alguna relevancia como propuesta pedagógica en la historia de la educación, la convierte en una receta universal de muy difícil aplicación por parte de la docencia. Se trata de un planeo que elude asumir el carácter político de la educación, ya que se sustenta en una visión que entiende a la educación como un factor capaz de producir cambios en forma aislada respecto de otros como los sociales, culturales y económico, en este sentido es un planteo educacionista.

Asimismo, no queda claro su objetivo, que sería algo así como preparar a las generaciones del nuevo milenio, pero en el marco de un ecologismo políticamente diluido. Como en el caso anterior, aunque la Pedagogía Waldorf tiene más claros sus objetivos, desde lo filosófico, socio-político y pedagógico, esta propuesta no tiene identidad, lo que la convierte en una respuesta educativa de un pobre nivel crítico, que tampoco hace mella en el establishment; por el contrario, le viene bien.

La Pedagogía desde el Paradigma de la Incertidumbre de Edgar Morín

A partir de su crítica al paradigma occidental de simplificación y disyunción, basado en la reducción y separación de los saberes, Edgar Morin planteó el surgimiento de un nuevo paradigma de la complejidad, en el que intenta articular y contextualizar las culturas científicas, las culturas de las humanidades y las culturas artísticas. Para llevar adelante tal objetivo se basó en la integración de ideas, conceptos y nociones provenientes de diversas fuentes teóricas. El abordaje de la complejidad ha requerido de la resignificación dialéctica y creativa del legado de dichas teorías en una nueva síntesis que, al mismo tiempo que las integra, intenta elevarlas a un nivel cualitativamente distinto y original.

Sobre la base de esta idea Edgar Morín y sus colaboradores elaboraron una pedagogía de la incertidumbre, basada, por su-

puesto, en el paradigma del mismo nombre. Desde el punto de vista de los contenidos problemáticos de la educación, esta pedagogía pone en juego siete saberes que se consideran necesarios para la educación del futuro, en los que está implicada una crítica, que pretende ser integral, al sistema educativo tradicional[234].

A nuestro entender se funda en:

• Una toma de posición crítica a la educación tradicional. En este caso, en la necesidad de transformación del curriculum, centrada en la crítica de la organización curricular y los contenidos programáticos de la educación tradicional (lo que se enseña) y la propuesta de la necesidad de trabajar a partir de nuevos saberes. No obstante, los saberes no se critican desde una posición política clara que tenga como objetivo la transformación de la realidad, sino desde un supuesto nuevo paradigma para entenderla epistemológicamente.

• Una concepción *alternativista* de la transformación educativa, que no pretende trabajar ni luchar en el campo de la educación del sistema, sino proponer nuevas opciones abiertas a la consideración de la ciudadanía.

• Una concepción despolitizada (en el sentido freireano) de la educación.

No obstante, la nuestra no es una crítica reduccionista de esta propuesta, ya que la valoramos y sugerimos su estudio; aunque, por cierto, no podemos dejar de ver su carácter pretendidamente despolitizado.

Finalmente, les pedimos disculpas a nuestros lectores por no extendernos en la fundamentación de esta crítica, pero no podemos dedicarle más tiempo a esta propuesta, ya que nuestro objetivo, como lo señalamos al principio del subcapítulo, sólo es poner a disposición algunos ejemplos ilustrativos que posteriormente puedan seguir revisando.

---

[234] Ver: MORÍN, Edgar (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO.

Los proyectos y programas surgidos en el marco de los movimientos sociales

Estos proyectos se acercan o son más afines, en general, a la esencia del carácter político de la educación. Se trata de enfoques de la educación más radicalizados, más anclados en la politicidad de la educación. Nos estamos refiriendo a la educación popular, a la educación que se genera desde los propios intereses de los sectores populares. Aunque debemos también ser críticos en este análisis, ya que no todas las propuestas denominadas de educación popular, aun las surgidas en el seno de los diferentes movimientos sociales, responden a un verdadero objetivo político de transformación. Hay muchas meramente asistencialistas, o basadas en objetivos filantrópicos y caritativos y, por qué no, también clientelistas. No obstante, las propuestas de educación popular, sobre todo las que son coherentes con la concepción de Paulo Freire, representan instancias pedagógico-políticas que debemos valorar y tener en cuenta.

Si bien es cierto que la educación popular también tiene un sesgo *alternativista*[235], aunque en sentido diferente a las pedagogías que hemos visto, este paradigma puede ser utilizado para pensar en la incidencia y transformación del sistema educativo formal, tal como lo hizo Paulo Freire cuando fue Secretario de Educación de la Ciudad de San Pablo (1989-1991)[236].

A diferencia de las *pedagogías alternativas*, más bien encuadradas en el ámbito de lo privado, de lo comercial, del marketing educativo, estos proyectos y programas tienen un sesgo eminentemente socio-político.

---

[235] Criticamos al alternativismo básicamente porque significa renunciar a la lucha dentro del sistema. Toda propuesta que rehúse la pelea dentro del sistema, está, de alguna forma convalidándolo, porque lo deja ser, lo que el sistema agradece.

[236] Ver: FREIRE, P. (1995): La educación en la ciudad. México: Siglo Veintiuno Editores.

No obstante, los movimientos sociales están acechados por fuertes intereses de poder, como por ejemplo las agencias multilaterales al servicio de los conglomerados de poder más fuertes del planeta, las sociedades sin fines de lucro y fundaciones vinculadas al mercado y los poderes políticos de turno. Por lo tanto, deberán estar muy precavidos para contrarrestar los intentos de manipulación a que serán sometidos, al asistencialismo y al clientelismo. Mantener su independencia será, entonces, uno de los mayores desafíos que deberán abordar los movimientos sociales.

Nos satisface comprobar que existen movimientos sociales competentes para asumir este desafío. Por ejemplo, el MST (Movimiento Sin Tierra) de Brasil. Es interesante ver y analizar las estrategias políticas de este movimiento para evitar caer en posiciones alternativistas y dar la pelea en el seno del sistema. Para ello, buscan que sus escuelas tengan reconocimiento y presupuesto oficial, pero sin renunciar a sus objetivos, contenidos y profesores, que elaboran y colocan ellos mismos, evitando, de esta manera, el verticalismo ausente de democracia de la administración estatal.

En la Argentina también hay iniciativas parecidas, por ejemplo las propuestas de bachilleratos populares en empresas recuperadas[267]. Aquí la lucha está centrada en obtener el reconocimiento oficial y financiamiento de la administración estatal.

No nos olvidemos de una premisa: la educación debe ser pública y gratuita. Por eso, como decía Paulo Freire en sus charlas: "No debemos dejar dormir en paz al Estado".

En ambos casos estos movimientos sociales dan la pelea en el seno del sistema, lo cual nos muestra la claridad política de sus opciones.

---

[267] Ver: Elisalde, Roberto. Movimientos sociales y Educación: Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos. En: ELISALDE, R y AMPUDIA, M (Comp.) (2008) Movimientos Sociales y Educación. Teoría e Historia de la Educación Popular en Argentina y América latina. Buenos Aires: Editorial Buenos Libros.

Finalmente, los educadores y educadoras progresistas debemos interesarnos en estos movimientos porque serán poderosos aliados en la lucha por la transformación de la educación. No nos olvidemos que educación es más que escuela; la educación se desarrolla en por lo menos tres grandes escenarios o canales: 1) el formal, esto es, las instituciones educativas del sistema; 2) el espacio de lo no formal, en donde se mueven y actúan los movimientos sociales y 3) el espacio informal, en donde el monopolio mediático es dueño y señor. Quede claro que si bien nuestra lucha la daremos principalmente en el marco del sistema educativo formal, los otros canales también deberán estar en nuestra mira, porque nuestra concepción de la educación así lo exige.

Las concepciones fundadas en el carácter político de la educación

La concepción de Paulo Freire es uno de los mejores ejemplos de propuesta fundada en la politicidad de la educación. Nos interesa aquí mostrar la importancia de la concepción de Paulo Freire como paradigma para la transformación de la escuela formal.

Desde una comprensión amplia de la educación popular, que va más allá de entenderla sólo como una alternativa de los sectores populares a la educación formal tradicional, es posible pensar y llevar adelante una propuesta transformadora del sistema educativo. En este caso entendemos a la educación popular como un paradigma, como un referente desde el cual pensar y construir una propuesta transformadora de la educación escolar tradicional. Como entendemos que la educación popular en nuestra región es deudora de la concepción político-pedagógica de Paulo Freire, estamos convencidos de que a partir de esta perspectiva y de la reinvención de su propuesta es posible comenzar a construir un programa con objetivos claros para la transformación de la educación del sistema.

Si bien la empresa es de una enorme complejidad, no obstante, es posible. La clave de esta propuesta está en la transformación, con un sentido progresista, del carácter de las re-

laciones y la índole de las prácticas de los agentes educativos (docentes, alumnos, directivos, administrativos, no docentes).

Pero nos anticipamos a algunas preguntas que no debemos dejar pasar:

• ¿Es posible cambiar la educación a partir de la transformación individual de cada uno de los docentes?

• ¿Es suficiente con reinventar la propuesta de Paulo Freire para elaborar una agenda transformadora de la educación del sistema?

• ¿Cómo abordar la contradicción que significa trabajar por una educación liberadora en instituciones histórico y culturalmente autoritarias, como lo son las escuelas, que promueven una educación dominadora?

Veamos las respuestas.

Respecto de la primera de las preguntas, decimos que sí, que es posible cambiar la educación a partir de las transformaciones personales de los educadores y educadoras. Pero a partir del supuesto del *empoderamiento liberador*, desde la re-invención del poder[238], desde la idea de la movilización, com-

[238]Ver: "La democracia no es posible sin una activa y comprometida participación del pueblo", página 134. Allí, como vimos, se explicita el supuesto de cambiar el mundo sin tomar el poder político, esto es, la re-invención del poder. Esto implica, como señalamos, concebir el poder de otra manera, de una forma muy distinta a cómo se lo ha entendido hasta hoy. Ya hemos visto que sin el empoderamiento liberador de las masas, sin re-invención del poder, es imposible que podamos hablar de una sociedad y un mundo auténticamente democráticos. En Hacia una pedagogía de la pregunta, el interlocutor de Paulo Freire, Antonio Faúndez, un educador chileno, dice los siguiente: "Ya no se trata de más de tomar el Estado para transformar a la sociedad, pero sí de transformar a la sociedad a partir de las propias bases de la sociedad, para construir una sociedad nueva, en la que el poder y la lucha por el poder se manifiesten de manera diferente. El poder comenzará en las luchas cotidianas, en las acciones cotidianas del hombre, de la mujer, del niño, del profesor; en cada una de las profesiones o diferentes ocupaciones, mudarán las relaciones humanas, que serán democráticas, contando

promiso con el cambio y participación de las bases docentes[239]. Fijémonos que, aunque existiera un proyecto político de cambio progresista desde las esferas oficiales, para que fuera realmente efectivo sería necesario la transformación de las bases docentes, cuya mayoría está inmovilizada, como sabemos, por la inercia cultural del sistema educativo tradicional. Por otro lado, si no nos movilizamos, y de una manera autogestionaria, nadie lo hará por nosotros, ni nadie externo a nosotros vendrá a conducirnos para empujarnos a atravesar las puertas de la transformación. Por lo tanto, nuestro cambio, y desde nosotros mismos, es insoslayable para pensar cualquier posibilidad de transformación de la educación. Pero no olvidemos que es una condición *necesaria*, pero no suficiente. Para que comience a ser *suficiente* se deben dar por lo menos dos condiciones:

1. Que las transformaciones individuales vayan dando lugar a la formación de una masa crítica de educadores y educadores organizados en agrupaciones, movimientos y redes.

2. Que esos movimientos logren darse estrategias de lucha, contestación, autogestión, capacidad de presión e incidencia política sobre las administraciones políticas oficiales en sus diferentes niveles (locales, municipales, nacionales y regionales).

---

con la participación de todos. El poder pertenecerá a todos; cada uno se apropiará de la parcela de poder que le corresponde como ser humano que es, y ese apropiarse del poder permitirá la construcción de una sociedad en la poder será de todos y no de algunos pocos. Si quisiéramos concretar esta nueva concepción del poder, lo fundamental no estará en la toma del Estado, porque no hay identificación entre Estado y poder, pero sí en la toma del poder a partir de las acciones cotidianas en el barrio, en la fábrica, en la escuela, en todas las manifestaciones más elementales de la vida de las masas" (Freire, P., 1986: 92-93). Si las bases sociales no consiguen empoderarse, principal tarea a neutralizar por el sistema con su herramienta estrella: el monopolio mediático, sería una ingenuidad tremenda pensar en la posibilidad de sociedades realmente democráticas.

[239] Si bien esta es una condición necesaria, no es suficiente para pensar y llevar a cabo la transformación de la educación del sistema, ya que esta movilización debe convertirse en un proyecto o programa de carácter político.

Pero nada de esto ocurrirá si no comenzamos a movilizarnos. La movilización comienza en cada uno de nosotros. Comienza con la opción ético-política, la ruptura con la educación tradicional, la reflexión sobre las prácticas y su resignificación y transformación.

Respecto de la segunda pregunta, señalamos que no, que no es suficiente, porque no es posible reinventar a Paulo Freire sin reinventar a otros pensadores y luchadores de la liberación que lo precedieron, como Marx, Gramsci, Gandhi, Marcuse, Habermas, Fanon, Memmi, por nombrar a algunos relevantes.

Respuesta a la tercera pregunta. Pretender realizar una educación liberadora en instituciones que histórica y culturalmente son autoritarias y que, por su tremenda resistencia a los cambios, mantienen ese rasgo, es una contradicción de la misma índole que aquella que se origina cuando pretendemos convertirnos en ciudadanos socialmente participativos y comprometidamente políticos en sociedades como las nuestras, dominadas por sectores de poder que imponen, de diversas formas, severas restricciones a una vida auténticamente democrática. Aquí también el supuesto es la re-invención del poder.

Esta última consideración nos lleva a pensar que, tanto las sociedades cuanto el Estado y el sistema educativo, deben ser entendidos como espacios de lucha, resistencia, autogestión y proposición. No debemos verlos como espacios cerrados en los que nada se puede hacer, sino como lugares que pueden ser transformados; pero claro, si asumimos el compromiso de hacerlo y sabemos darnos las estrategias adecuadas para lograrlo.

Pero esta transformación no debe ser entendida en forma mecanicista, sino profundamente dialéctica. El cambio individual es la base del cambio colectivo, y este último es lo que nos va a permitir influir en forma cada vez más determinante en las decisiones y políticas sociales y educativas.

Aquí es necesario analizar dos posturas antidialécticas, que relevan una notable ingenuidad política:

1. Quedarnos a esperar que desde la administración política oficial se promuevan los cambios progresistas que requiere el sistema educativo, los que es evidente que nunca se generarán sin una transformación de las bases, sin nuestra transformación como ciudadanos y educadores.

2. Creer que transformando nuestras prácticas, aun con un sentido progresista, en las instituciones y las aulas, alcanza para generar el cambio que pretendemos. Si bien la transformación de las prácticas de gestión y pedagógicas en las instituciones y las aulas es necesaria, es evidente que no es suficiente.

Ambas posturas son mecanicistas y políticamente ingenuas. La primera, porque, como decía Paulo Freire, los sectores dominantes no se suicidan, y los gobiernos de nuestra región, aún los más intencionadamente progresistas, están severamente condicionados por los sectores del poder financiero y económico internacional-local. Por lo tanto, salvo una coyuntura muy especial, es ingenuo pensar que van a promover una transformación educativa auténticamente popular sin masas movilizadas.

La segunda, porque creerlo sería caer en posiciones voluntaristas. La transformación de las prácticas de gestión y pedagógicas en las instituciones y las aulas, debe ir acompañada de un compromiso social y político amplio con la justicia social y la lucha contra todo tipo de opresión, explotación y discriminación, dando lugar a movimientos capaces de presionar e influir en las decisiones políticas oficiales. Esto implica principalmente dos cosas:

1. Realizar una opción ético-política auténticamente progresista, y no sólo como educador o educadora, sino como ciudadano.

2. Comprometerse social y políticamente con todas las luchas, y en todos los frentes, con la democratización sustantiva de las sociedades y del mundo.

La comprensión cabal de esta agenda transformadora nos permitirá participar, activa y comprometidamente, de una propuesta de cambio utópica[240] y, a la vez, prometedoramente realista.

Estamos convencidos de que una reinvención responsable y comprometida de la propuesta de Paulo Freire nos entregará valiosas herramientas para encarar con éxito una propuesta de transformación de la envergadura planteada.

[240] Nunca debemos perder de vista que el concepto de utopía para nosotros significa sueño por un mundo mejor. Recordemos que si no soñamos, jamás tendremos la más mínima posibilidad de cambar algo en este mundo.

Apéndice 3

Los educadores y educadoras como agentes de cambio: movimientos y redes sociales

Los educadores y educadoras politizados y no partidizados –aunque estos últimos si no anteponen los intereses del partido a los de la ciudadanía, también tienen cabida-, en tanto agentes de cambio social (intelectuales transformativos), tenemos mucho que hacer fuera de nuestros puestos habituales de desempeño y, también, en relación a ellos, pero más allá de las instituciones.

La sensibilidad social y el compromiso político nos exigen estar muy atentos a todo lo que acontece en nuestra sociedad y en el mundo. ¿Atentos a qué? Naturalmente, a lo importante, que lamentablemente no es lo que difunden habitualmente los medios. Recordemos que nuestro campo de acción, además de nuestros lugares habituales de desempeño, es la sociedad en la que estamos inmersos. Allí está firmado nuestro compromiso con el cambio del mundo. Todos los movimientos sociales contestatarios y reivindicativos, de resistencia a las imposiciones del poder en todas sus formas, deben interesarnos, deben preocuparnos, debemos comprometernos con ellos. También debe interesarnos el uso socio-político de las redes sociales en la Web, ya que poseen una enorme potencialidad de convocatoria sin fronteras y son instrumentos, como veremos, muy importantes para resistir y oponernos a las dictaduras e imposiciones de los que prohíben ser.

No nos olvidemos que los movimientos sociales, salvando las diferencias que existen entre ellos, a veces profundas, todos se encuadran en lo que hemos denominado la re-invención del poder: la recreación del poder desde las bases, la desverticalización del poder o, dicho de otra manera, la horizontalización del poder. Ya vimos con suficiente detenimiento en esta obra la importancia del empoderamiento ciudadano como fundamento de la reinvención del poder, así como el papel de la educa-

ción en esta tarea. Sin pueblos empoderados son impensables las democracias sustantivas, auténticas, plenas. Los movimientos sociales, salvando el problema cierto de su partidización[241], ya que la política gubernamental los acecha continuamente con la cooptación y la clientelización, son la expresión más clara y concreta del empoderamiento y la reinvención del poder.

En este año 2011 que pasó hemos visto expresiones inéditas de movimientos potenciados por el uso de las redes sociales en la Web, tanto a escala nacional, cuanto regional continental y planetaria. Sus características dieron para definirlos como *movimientos sociales difusos*, ya que no saben bien lo que quieren, pero sí saben muy bien lo que no quieren. ¿Por qué y cómo surgen? Existe un fenómeno que ya no se puede ocultar más y es la subordinación de la política (gubernamental y partidista) a manos del capital financiero multinacional.

Es indignante que en un mundo donde la productividad ha alcanzado niveles fabulosos, que permitirían concretar el sueño del socialismo: una distribución equitativa de la riqueza que posibilite la vida decente de las mayorías, los efectos sean totalmente los contrarios. Más riqueza en menos manos y, a la vez, más *ajustes* y *recortes* para las mayorías, que ven cómo decae en forma indignante su calidad de vida. El mayor de los escándalos imaginables: la miseria en la abundancia. He aquí el porqué, por ejemplo, del estallido de los pueblos de África, sometidos por autocracias insoportables y luego su rebote en Europa y los EE.UU, vampirizados por los especuladores financieros que han sometido a las políticas nacionales y destruido, impulsando ajustes inmorales, el nivel de vida de las mayorías.

---

[241] Nótese que decimos partidización y no politización, porque queremos preservar este último concepto con la significación relevante que le venimos dando en esta obra.

He aquí movimientos que están en la línea de la reinvención del poder, por eso vale la pena detenernos en su análisis y comprometernos con ellos. Paradojalmente, la sociedad que aspira al control total, también produce los anticuerpos que activan el anticontrol. El poder crea monstruos que se vuelven en su contra, que lo devoran. Estos son los anticuerpos del poder. Las nuevas tecnologías que potenciaron y potencias el monopolio mediático que manipula las mentes y los cuerpos de las masas, también permiten el gran rechazo, la gran contestación al poder dominante, la posibilidad de la emancipación contracultural[242].

En este caso, las nuevas tecnologías nos permiten: 1) dimensionar y difundir las consecuencias catastróficas para la humanidad y el planeta del capitalismo especulativo financiero multinacional; 2) habilitar nuevos interlocutores, antes ninguneados por el monopolio mediático y, lo que es fundamental, que trascienden los circuitos tradicionales de la política oficial y las fronteras nacionales; 3) darnos cuenta de que ya no se trata de minorías discriminadas y privadas de sus derechos, sino de pueblos enteros hartos de ser mentidos, manipulados y oprimidos por los concentrados grupos dominantes; 4) experimentar una tempo-espacialidad inédita, ya que en forma inmediata las multitudes toman contacto entre sí para rechazar, contestar y cuestionar poderes que parecían eternos; 5) experimentar nuevas formas de relaciones y agrupamientos sociales; 6) explorar y poner en juego nuevas formas de expresión del poder colectivo y 7) darnos cuenta del poder de la colectivización de la frustración y la indignación, de la existencia de la fuerza de la subjetividad en la historia, que permanece dormida, desdibujada y despolitizada y, que cuando explota, tiemblan los dictadores y los gobiernos que no representan a sus pueblos[243].

---

[242] Es imposible no recordar aquí al Herbert Marcuse del Gran Rechazo, de las décadas de los sesenta y setenta del siglo pasado.

[242] También es imposible aquí no recordar al Perón progresista cuando decía: "Si los dirigentes no van a la cabeza de sus pueblos, los pueblos irán con la cabeza de sus dirigentes".

Pero no es cierto que estos movimientos no son ideológicos, lo que la sociología y politocología *light* ven como una virtud. Sí, rechazan las ideologías cristalizadas por el uso político, pero su convocatoria tiene claros fundamentos ideológicos progresistas, tal como se desprende, por ejemplo, de lo que señala Amador Fernández Savater en una entrevista, editor e investigador independiente español, participante y vocero del movimiento 15-M de los indignados: "Somos personas, no mercancías en manos de políticos y banqueros" (…) los políticos no nos representan (…), llaman democracia a algo que no lo es (…) La política de los políticos se limita hoy en día a gestionar las necesidades de la economía global, presentada como un destino ineluctable (…), tenemos que redefinir y reinventar lo político"[244]. He aquí un pensamiento con claros fundamentos ideológicos progresistas.

Tampoco es bueno que estos movimientos no sepan bien lo que quieren, tengan objetivos y estrategias difusas y no tengan líderes. La ausencia de liderazgos es más una carencia, un escollo, un obstáculo para contestar y rechazar eficazmente al poder, que una virtud. Los liderazgos no son contrarios a la re-invención del poder, sino convergentes con el empoderamiento de los pueblos. Claro que hablamos de liderazgos sustantivamente democráticos y no de liderazgos autoritarios. También es cierto que los líderes pueden ser condicionados, cooptados y comprados por el poder, pero el concepto de vanguardia no ha sido superado por estos movimientos, que explotan, logran algunos objetivos destituyentes y luego tiende a diluirse por falta de conductores e ideas claras respecto de verdaderas alternativas al modelo.

En síntesis, son movimientos claramente situados en la idea de la re-invención del poder, con sus aspectos positivos, que hemos señalado y, también los negativos, como hemos visto.

---

[244] Peirone Fernando, -Sociología –"El año que redefinió la política". Revista Ñ de Diario Clarín. Sábado 21 de enero de 2012.

Pero más allá de este balance, es importante ver en estas iniciativas un camino promisorio a explotar en la contestación al modelo, desde una idea de poder radicalmente diferente de la tradicional. Por eso, en tanto docentes progresistas, debemos apoyarlos críticamente y comprometernos con su lucha.

En el caso de los educadores y educadoras progresistas las redes sociales también pueden ser un excelente instrumento de organización y proyección para una transformación educativa realmente sustantiva, porque nos permiten:

1) dimensionar y difundir, a escala nacional, regional y mundial, las consecuencias sociales, económicas, culturales y políticas negativas para los pueblos, de seguir con el sistema educativo tradicional bancario;

2) habilitar nuevos interlocutores, en este caso la docencia progresista de base de todos los niveles educativos, antes ninguneados por el sistema y el monopolio mediático que lo secunda y, lo que es fundamental, que trascienden los circuitos tradicionales de las administraciones políticas oficiales de la educación y las fronteras nacionales;

3) compartir nuestras producciones y experiencias, con el objetivo de promover la concientización y el debate continuos de la docencia progresista;

4) experimentar una tempo-espacialidad inédita, ya que en forma inmediata los docentes de diferentes sociedades y países tomamos contacto entre sí para rechazar, contestar y cuestionar el sistema educativo oficial, proponiendo nuevas relaciones y prácticas pedagógicas;

5) experimentar nuevas formas de relacionarnos, agruparnos y luchar como docentes dentro del sistema;

6) explorar y poner en juego nuevas formas de expresión del poder colectivo y

7) darnos cuenta del poder de la colectivización de las opciones ético-políticas personales como ciudadanos y docentes, de la existencia de la fuerza de la subjetividad en la historia, que permanecía dormida en nosotros, desdibujada y despolitizada.

Pero no debemos olvidarnos que la educación no es un fin en sí mismo, sino que su transformación debe estar orientada por la idea de cambiar el mundo. Recordémoslo siempre: educar para cambiar el mundo.

Bibliografía investigada

APPLE, M., (1986): Ideología y currículo. Madrid: Akal/Universitaria.

APPLE, M., (1987): Educación y poder. Barcelona: Paidós. M.E.C.

APPLE, M., (1987): Maestros y textos. Barcelona: Paidós. M.E.C.

APPLE, M., (1996): El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora. Barcelona: Paidós.

BARBIER, Jean Marie (1999) Prácticas de Formación: Evaluación y Análisis. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Ediciones Novedades Educativas.

BARNETT, Richard David (1971), The Sephardi heritage; essays on the history and cultural contribution of the Jews of Spain and Portugal, New York, Ktav Pub. House.

BOURDIEU, P. y PASSERÓN J.C. (1977): La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia.

CARNOY, Martín, (1977) La educación como imperialismo cultural. México: Siglo XXI Editores.

CASTELLS, M., (1999) "La globalización hace que los Estados no tengan capacidad de ordeno y mando", entrevista de Ana Romero en El Mundo (10-10-1999).

CURLE, A. (1977) Educación liberadora. Barcelona: Herder.

DELGADO CABEZA, M., (1998) La globalización, ¿nuevo orden o crisis del siglo, Desde el Sur, Cuadernos de Economía y Sociedad, Universidad de Sevilla y Málaga.

ECO, U., (1968) Apocalípticos e Integrados ante la cultura de masas. Barcelona: Editorial Lumen.

ELISALDE, R y AMPUDIA, M (2008) Movimientos Sociales y Educación. Teoría e Historia de la Educación Popular en Argentina y América latina. Buenos Aires: Editorial Buenos Libros.

ENRIQUEZ, Eugene, (2002) La institución y las organizaciones en la educación y la formación. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Ediciones Novedades Educativas.

FREIRE, P. (1970): Pedagogía del oprimido. México: Siglo Veintiuno Editores.

FREIRE, P. (1973): ¿Extensión o comunicación? México: Siglo Veintiuno Ediciones. México. Primera edición en español 1973. Decimotercera edición en español 1984.

FREIRE, P. (1974): "Entrevista a Paulo Freire". En: Cuadernos de Educación. Nro 11 (Quinta edición; 1982). Venezuela.

FREIRE, P. (1975): Acción cultural para la libertad. Buenos Aires: Tierra Nueva.

FREIRE, P. (1977): Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. México: Siglo Veintiuno Editores.

FREIRE, P. (1984): La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo Veintiuno Editores.

FREIRE, P. (1985): Pedagogía del oprimido. México: Siglo Veintiuno Ediciones. 32a. Edición.

FREIRE, P., (1985): "Reflexión crítica sobre las virtudes del educador". Buenos Aires: Editorial Búsqueda.

FREIRE, P., (1986): Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversando con Antonio Faúndez. Buenos Aires: Editorial La Aurora.

FREIRE, P., (1990): La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidós y M.E.C.

FREIRE, P. (1993): Pedagogía de la esperanza. México: Siglo Veintiuno Ediciones.

FREIRE, P. (1994): Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo Veintiuno Editores.

FREIRE, P. (1995): La educación en la ciudad. México: Siglo Veintiuno Editores.

FREIRE, P. (1996): Política y Educación. México: Siglo Veintiuno Editores.

FREIRE, P. (1997): A la sombra de este árbol. Barcelona: El Roure.

FREIRE, P., (1998): Pedagogía de la autonomía. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

FREIRE, P. (2001): Educación y actualidad brasileña. México: Siglo Veintiuno Editores.

FREIRE, P., (2009): El grito manso. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

FROMM, Erich (1941) El miedo a la libertad. Buenos Aires: Paidós.

GANDHI, M (1977) Hacia un socialismo no violento. Buenos Aires: La Pléyade.

GIBRÁN, Khalil (2001) El Profeta. Buenos Aires: Editorial Kier S.A.

GIROUX, H., (1990): Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós y M.E.C.

GRAMSCI, A. (1998): La Alternativa Pedagógica. México: Distribuciones Fontamara, S.A.

HEIDEGGER, M., (1979): Sendas Perdidas. Buenos Aires:

Editorial Losada.

HOLLOWAY, John (2002) Cambiar el mundo sin tomar el poder. Buenos Aires: Editor Andrés Alfredo Méndez. Revista Herramienta.

JÁUREGUI, Gurutz, (2000) "Globalización y democracia", en Claves de la Razón Práctica, número 99, enero/febrero 2000.

JAURETCHE, A. (1970) El medio pelo en la sociedad argentina. Buenos Aires: A. Peña Lillo Editor.

KEMPF, Hervé (2010) Para salvar el planeta, salir del capitalismo. Buenos Aires. Capital Intelectual.

KLEIN, Noami (2007) La Doctrina del Shock. El auge de la economía del desastre. Barcelona: Editorial Paidós.

LENS, José Luis (2001): Paulo Freire: su praxis pedagógica como sistema. Instituto Paulo Freire (IPF) de San Pablo. UNCPBA. Buenos Aires: Editorial Yagüe.

MAcLAREN, P., (1997) Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna. Barcelona: Paidós Educador.

MARCOS, Subcomandante (2001): Marcos: la dignidad rebelde. Conversaciones con Ignacio Ramonet. Le Monde diplomatique, "el dipló".

MARCUSE, H., (1969) Ensayo sobre la liberación. Buenos Aires: Editorial Gutiérrez.

MARCUSE, H., (1970) La sociedad carnívora. Buenos Aires: Galerna..

MARCUSE, H., (1972) El hombre unidimensional. Barcelona: Editorial Seix Barral.

MARCUSE, H., (1972) La sociedad opresora. Caracas: Editorial Tiempo Nuevo.

MARX, K y ENGELS, F (1971) La ideología Alemana. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos. Traducción de Wenceslao Roces.

MARX, K., (1984) Miseria de la Filosofía. Buenos Aires: Editorial Actualidad.

MARX, K., (1946) El Capital. Traducción de Wenceslao roces. México: Fondo de Cultura Económica.

MARX, K y ENGELS, F (1985) Manifiesto del Partido Comunista. Buenos Aires: Editorial Anteo.

PÉREZ TORRES, C., (2006) La escuela que enferma. Buenos Aires: Editorial de los Cuatro Vientos.

PONCE, A., (2005) Educación y lucha de clases. Madrid: Akal.

POPPER, K., (1957) La sociedad abierta y sus enemigos. Barcelona: Paidós Básica.

RAMUDO PERNAS, R., (2002) Emociones, símbolos, medios de comunicación y diseños de conductas, Salamanca: Amarú Ediciones.

RANCIÉRE, Jacques (2003) El maestro ignorante. Barcelona. Editorial Laertes.

REIG, Ramón; (2004) Dioses y diablos mediáticos. Cómo manipula el Poder a través de los medios de comunicación. Barcelona. Ediciones Urano S.A.

SAID, Edward, W., (2001) "El sentido real de la crisis", en Le Monde Diplomatique (diciembre 2001).

SEGOVIA, ana Isabel, (2001) "Aviso para navegantes. Concentración y privatización de las comunicaciones en EE.UU.", en Fernando Quiroz Fernández y Francisco Sierra Caballero (directores), Comunicación, Globalización y Democracia. Crítica de la economía política de la comunicación y la cultura., Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, Sevilla.

SNYDERS, G. (1980) La actitud de izquierda en pedagogía. México. Ediciones de Cultura popular.

SODRÉ, Muñiz, (1998) Reinventando la cultura. La comunicación y sus productos, Barcelona: Ed. Gedisa..

TONUCCI, F. (1994) ¿Enseñar o aprender? Buenos Aires: Editorial rei.

VARSAVSKY, O., (1973) Ciencia, Política y Cientificismo. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.

VOLKMANN-SCHLUCK, K. H. (1965): Introducción al Pensamiento Filosófico. Madrid: Editorial Gredos.

WEBER, M. (1985): Ensayos de sociología contemporánea. "La política como vocación"; conferencia pronunciada originalmente en la Universidad de Munich, 1918. Barcelona: Planeta-Agostini.

Filmografía

Fichas de los films citados y otros recomendados

Todo estos films tratan temas vinculados directamente al sistema educativo y los canales no formales e informales de la educación, de una forma crítica y reveladora. Se trata de producciones que ningún educador y educadora deberían dejar de ver, pensar, repensar, criticar y debatir.

Educando a Rita

Dirección: Lewis Gilbert

Título: Educando a Rita

Título original: Educating Rita

País: El Reino Unido

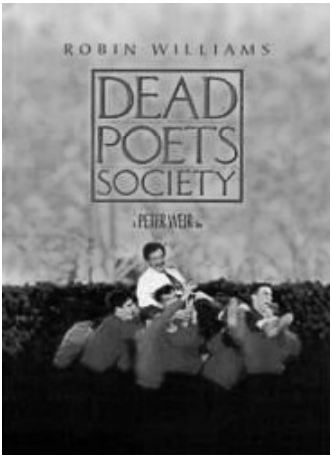
Año: 1983

Duración: 110 min.

Género: Drama, Comedia

Guión: Willy Russell

La sociedad de los poetas muertos



Director: Peter Weir
Actores: Ethan Hawke, Robert Sean Leonard, Robin Williams, Kurtwood Smith,
Dead Poets Society
Estados Unidos, 1989
129 minutos
Mayores de 14
Género: Drama

Recursos humanos

Dirección: Laurent Cantet
Título Original: Ressources Humaine
Género: Drama
Origen: Francia
Duración: 100 minutos
Clasificación: AM13
Añó: 1999

Los edukadores

Director: Von Hans Weingartner

Título: Los edukadores

Género: Drama

País: Alemania

Duración: 126 minutos

Calificación: Mayores 16

Fecha de estreno: 16/12/2005

Web Oficial: Los edukadores

Escritores de libertad

Director: Richard LaGravenese

Título: Escritores de libertad

Género: Drama

País: Estados Unidos

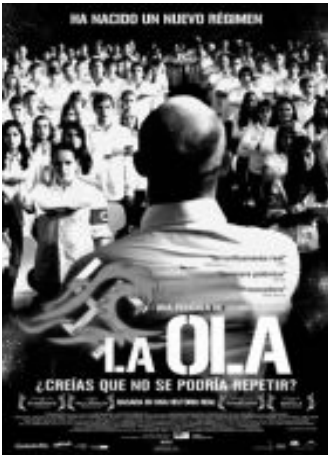
Duración: 123 minutos

Calificación: Mayores 13

Fecha de estreno: 18/07/2007

Web Oficial: Escritores de libertad

La Ola



Dirección: Dennis Gansel

Título: La ola

Título original: Die welle

País: Alemania

Año: 2008

Duración: 107 min.

Género: Drama, Thriller

basado en hechos reales

Entre los muros

Dirección: Laurent Cantet

Guión: Laurent Cantet, François Bégaudeau y Robin Campillo

Año: 2008

Título Original: Entre le murs

Género: Drama

Origen: Francia

Duración: 125 minutos

Clasificación: ATP

AGRADECIMIENTOS

Esta obra, como ocurre siempre, es el resultado de un esfuerzo compartido, porque nadie aprende solo, nadie investiga solo, nadie crea solo; siempre aprendemos, investigamos y creamos en sociedad. En este sentido debo destacar el aporte que significó y significa para mí el aliento y sostén de colegas y alumnos que piensan, como yo, que si la educación no sirve para cambiar el mundo, entonces, sirve para poco.

Agradezco también al Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), en cuyo marco se forjaron mis competencias como investigador.

Tampoco puedo dejar de mencionar al Dr. Moacir Gadotti, uno de los más prestigiosos y autorizados intérpretes de la propuesta freireana, quien gentilmente aceptó escribir el prólogo de esta obra.

Finalmente, no puede olvidar a mi familia, mi esposa Cristina y mi hijo Anto, que siempre me han respaldado en todo lo que hago, mal o bien, por una educación al servicio de un mundo más humano y solidario.

CONVOCATORIA

HACIA UN GRUPO CRÍTICO DE EDUCADORES Y EDUCADORAS COMPROMETIDOS CON UNA TRANSFORMACIÓN SUSTANTIVAMENTE DEMOCRÁTICA DE LA EDUCACIÓN.

Quedo abierto al diálogo y al intercambio con todos aquellos docentes que hayan sentido que este libro les aportó algo para transformarse y transformar la educación:

José Luis Lens Fernández

jllens@gmail.com

Skype: jllens

ÍNDICE

Prólogo de Moacir Gadotti 7

En homenaje a Paulo Freire 15

La propuesta 21

La escuela que imagino 23

Presentación de la propuesta 27

I. Tesis para tomar consciencia de la necesidad de una educación orientada a cambiar el mundo 43

Dominadores y dominados, desigualdades y asimetrías: la realidad que ensombrece la historia y el presente de la humanidad 47

Otro mundo es posible 48

Sin sueño no hay cambio 49

El mundo no es, el mundo está siendo 49

La crítica negativa y la crítica propositiva 49

Las visiones críticas de la educación tradicional pueden plantear cosas parecidas y hasta llegar a conclusiones similares, pero eso no quiere decir que sean iguales 50

Las críticas a la educación tradicional son muchas y variadas, pero lo importante es descubrir desde dónde se formulan y cómo explican el por qué de lo que se le critica 52

La tensión dialéctica: adaptación-transformación 54

El criterio básico
para el análisis crítico
de las propuestas de cambio de la educación 55

Estamos obligados a tomar conciencia 56

La toma de conciencia
es una acción fundamental
para expulsar a los opresores
y manipuladores que llevamos dentro 56

Sin participación e intervención
ciudadana comprometida,
no hay verdadera democracia 57

El sueño de transformar la educación
requiere de La opción
ético-política incondicional
de educadores y educadoras 58

Sin la creación de condiciones de posibilidad,
es imposible pensar en verdaderas transformaciones
políticas, sociales y educativas 58

La educación
es un factor interviniente clave
para el empoderamiento de la ciudadanía 59

La transformación personal
de los docentes y ciudadanos es
una condición ineludible para crear
las condiciones de posibilidad para
cambiar la educación 59

La opción ético-política de los docentes
no es suficiente para transformar
la educación, pero sin ella
nada puede comenzar 60

La acción pedagógica transformadora
debe prolongarse en acciones de resistencia,
incidencia política y transformación 60

Resignificar y transformar nuestras prácticas
como educadores y educadoras
es un comienzo ineludible,
pero no tiene por qué ser único y excluyente,
y a que existen otras acciones posibles a realizar 61

La escuela tiene un papel relevante
en la formación de ciudadanía
comprometida y crítica 63

Pero la escuela
está signada por su matriz originaria
autoritaria, disciplinadora y reproductora 63

Los objetivos de una educación
para otro mundo posible 64

Las reformas político-educativas,
como es lógico, no se planean y ejecutan
para transformar sustantivamente la educación 65

La educación no lo puede todo, pero puede algo 65

Es fundamental pensar dialécticamente 66

La transformación debe ser integral pero
tiene que encuadrarse en el inédito viable 67

La pelea
por la transformación sustantiva
de la educación debe darse dentro del sistema
y la importancia de comprender su diferencia 67

Comprender la educación desde la política 69

La educación debe ser independiente y autónoma respecto de la política partidista y de los gobiernos de turno 70

Democratizar el acceso a la educación no es lo mismo que democratizar la educación 71

La desnaturalización de lo establecido como esencia de la posición crítica frente a la educación, las sociedades y el mundo 71

El constructivismo dialógico-político 72

Empoderamiento y educación empoderadora 74

II. La opción ético-política progresista 75

La importancia de tomar posición filosófico-epistemológica frente a la realidad 79

La toma de posición filosófica como condición de una conciencia crítica que nos exige resistir 80

¿Por qué debemos tomar conciencia? 82

¿De qué debemos tomar conciencia? 87

La democracia amenazada 88

La ilusión democrática 92

Los verdaderos dueños del poder 94

Los dueños de la información y la comunicación 101

El discurso del poder bajo la crítica 107

La pedagogía del neoliberalismo 122

¿Qué sabemos los educadores
y educadoras sobre la capacidad
del sistema para moldear a las personas? 129

La democracia
no es posible sin una activa
y comprometida participación del pueblo 134

La crisis de la escuela 177

¿Por qué seguir apostando por la escuela? 190

El papel de la enseñanza escolar
en un mundo manipulado 195

Los "ismos" de la educación 207

Inclusión, la palabra mágica.
La democratización del acceso
a la educación no resuelve el problema fundamental 218

¿Por qué la educación
tiene que fundarse
en valores humanísticos y liberadores? 222

Hacia una educación liberadora 226

La transformación comienza por uno 229

La importancia
de que educadores y educadoras
nos pensemos y actuemos como agentes
de cambio social y político 238

**III. Construcción y sustanciación
de una práctica educativa progresista** 251

Construir el sueño por un mundo mejor 255

Realizar la opción ético-política 257

Romper con la educación tradicional 260

Sustanciar la ruptura 263

La comprensión
de las dimensiones de una educación dialógica 263

El carácter fundante de la educación 264

Las cinco dimensiones de la educación dialógica 267

La necesidad
de transformarnos y re-inventar
nuestras prácticas pedagógicas 332

La toma de posición epistemológica
respecto de nuestras propias prácticas educativas 385

La reflexión continua sobre las propias prácticas 385

Resignificar y transformar
nuestras relaciones y prácticas educativas 388

¿En qué consiste la tarea de resignificar
y transformar nuestras relaciones y prácticas? 388

La propuesta-guía 397

¿Por qué educamos? 398

La batalla de los contenidos 410

El diálogo no es magistral 461

Estudiar es descubrir y redescubrir 508

Evaluar no es acreditar 544

Epílogo 573

Apéndice 1
La incorporación de las TICs a la educación: La superación del "aplicacionismo" y la "invisibilización" de las nuevas tecnologías 577

Apéndice 2
Análisis crítico de distintos tipos de respuestas a la crisis de la educación 601

Apéndice 3
Los educadores y educadoras como agentes de cambio: movimientos y redes sociales 625

Bibliografía 631

Filmografía 637

Este libro
se termino de imprimir
en la Ciudad de Buenos Aires
en el año 2012