

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

Escuela, ciudadanía y posmodernidad progresista

LUIS RIGAL*

I. Partir de Freire: la ética

"En la posmodernidad progresista, en cuanto clima histórico pleno de optimismo crítico, no hay espacio para optimismos ingenuos ni para pesimismo deprimidos.

Como proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética, búsqueda de la belleza, capacitación científica y técnica, la educación es práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia como movimiento, como lucha. La historia como posibilidad no prescinde de la controversia, de los conflictos que, por sí mismos, generarían la necesidad de la educación

Lo que la posmodernidad progresista nos impone es la comprensión realmente dialéctica del enfrentamiento y de los conflictos, y no su inteligencia mecanicista. Digo realmente dialéctica porque muchas veces la práctica así llamada es en realidad puramente mecánica, de una dialéctica domesticada. En lugar del decreto de una nueva historia sin clases sociales, sin ideología, sin lucha, sin utopía y sin sueño, que la cotidianidad mundial niega contundentemente, lo que debemos hacer es colocar nuevamente en el centro de nuestras preocupaciones al ser humano que actúa, que piensa, que habla, que sueña, que ama, que odia, que crea y recrea, que sabe e ignora, que se afirma y se niega, que construye y destruye, que es tanto lo que hereda como lo que adquiere. Así restauraremos la significación profunda de la radicalidad" (Paulo Freire, 1993).

Esta frase, bella y densa, resume el legado freiriano, legado humanista que nos propone al ser humano como actor y protagonista de la historia, y a ésta como posibilidad, no como fatalidad. En este sentido, la búsqueda de una recomposición de la centralidad del ser humano-actor-protagonista es una constante de la pedagogía de Paulo Freire.

A la vez, esta apelación a la "posmodernidad progresista" expresa una disposición a repensar la modernidad y sus discursos, no con un rechazo simplista de lo moderno sino, quizás, como un "intento de modular de un modo diferente sus temas y categorías" ante las nuevas realidades emergentes (cfr. Laclau 1988). Es decir, la posmodernidad progresista como discurso crítico - ni escéptico ni frívolo -, como intento de ruptura, a veces irreverente, de cierto orden de lo fijo, de lo aparentemente inmutable, de lo más cercano a lo dogmático que a lo conjetural.

Toda la pedagogía de Paulo Freire pone en el centro la cuestión ética en el más profundo sentido foucaultiano: la reflexión sobre la clase de persona que uno espera llegar a ser y la clase de vida que uno aspira alcanzar. En Freire, se manifiesta como una **ética de la solidaridad** constituida por una permanente reflexión sobre la clase de persona que uno quiere que lleguen a ser los demás y sobre la clase de vida que uno quiere que alcancen los demás. Y es también una **ética de la libertad**. Como afirmáramos en un trabajo anterior, "cuestiona la inequidad, la opresión y la desigualdad

como factores de deshumanización y reivindica la libertad y el protagonismo del sujeto, reconociendo su capacidad de creación, recreación y transformación de la naturaleza material y social" (Rigal, 1996). Solidaridad y libertad están en la base de su principio educativo.

Esta ética también subyace a su noción de democracia:

"sueño con una sociedad reinventándose de abajo hacia arriba, donde las masas tengan, de verdad, el derecho a tener voz y no apenas el deber de escuchar" (Paulo Freire, 1988).

La democracia se convierte así en una "práctica de la libertad", libertad que, en Freire, es social, no individual: es la que sirve para la liberación del hombre y de todos los hombres a través del reconocimiento del sentido de la historia que les permite reconocerse en ella y expresarse como voluntad popular. Voluntad popular, "multiple y heterogénea" cuyo sentido común debe ser punto de partida en una educación para la democracia y en la búsqueda de genuinas formas de participación. (Cfr. Nun, 1989). Libertad y solidaridad también están en la base de su principio político.

II. Modernización educativa y moderna ciudadanía: entre la unilateralidad y la pasividad (o lejos de Freire)

Los actuales procesos de "transformación educativa" que experimentan la mayoría de las sociedades latinoamericanas ponen un acento muy especial - al menos en lo discursivo - en la conformación de la "moderna ciudadanía".

No obstante, la explicitación de lo que esta moderna ciudadanía significa es vaga, en general refe-

* Profesor titular de Sociología de la Educación en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy.

rida a la aceptación y asimilación de cierto modelo cultural definido como "la modernización" y en el que - lógica de la razón instrumental mediante - su sesgo economicista que *confunde ciudadano con agente económico* es notorio: mercado y competitividad internacional (globalización y apertura de la economía, libre e igualitaria distribución y apropiación del conocimiento científico y técnico). Pero su significado surge más pleno si la entendemos dentro de las determinaciones que le impone el vigente y hegemónico discurso neo-liberal y neo-conservador.

A nuestro juicio, esta determinación - entendida como una contextualización ética instalada en las antípodas de la ética freiriana - opera en cuatro dimensiones:

1. Visión atenuada (restringida) de la democracia. El discurso se sostiene sobre una contradicción estructural expresada en la creciente dualización de la sociedad que genera una antinomia irreconciliable entre la exclusión social y económica y la inclusión política que supone cualquier proceso democrático. Prima una visión neo-darwinista: la selección natural, la primacía de los mejores y una consiguiente despreocupación por los que quedan al margen.

Este afianzamiento y extensión de la exclusión - legitimada como prerrequisito para el éxito del modelo económico y la "construcción de una sociedad mejor para los mejores" - exige poner límites a los alcances de la democracia, controlar a los excluidos y enfatizar la necesidad de orden y autoridad. Así, los ideólogos neoconservadores expresan su preocupación por los "problemas de gobernabilidad generados por un exceso de democracia" (Huntington 1975). Por lo tanto, propician atenuar la participación, o conferirle un status formal alejado de la toma de decisiones, y neutralizar las estridencias de la confrontación y la disputa

propias de una democracia. Surge así una *ciudadanía tímida*.

2. Naturalización de un discurso único. La construcción de un "pensamiento único" es un sustento ideológico central de esta construcción hegemónica. El modelo dominante busca "naturalizarse" en el sentido común de la gente como si fuera consecuencia del inexorable cumplimiento de una ley universal (la condición de inevitabilidad). Su discurso se presenta suturado, cerrado en sí mismo y axiomático y, por tanto, no dispuesto recibir miradas y reflexiones críticas. Proviene de "una filosofía política que define a la ciudadanía dentro de un vacío político: práctica social no problemática que hace una lectura no crítica de nuestra herencia cultural." (Giroux, 1993). Surge así una *ciudadanía acrítica*.

3. Diluido espacio de lo público. El individualismo y la competitividad en versiones neo-darwinianas refuerzan la fragilidad del tejido social asociativo, en nuestro país severamente dañado por la represión ejercida por la dictadura militar, obstaculizan su recomposición o sólo la permiten en forma débil. A esta crisis de organización social se le añade una creciente falta de legitimidad de las formas de representación y delegación. Surge una *ciudadanía fragmentada y apática*.

4. Predominio del consumo cultural. Se produce una profunda reestructuración cultural dentro de la constitución de lo que Castells ha denominado la "sociedad informacional" (Castells, 1994). Uno de sus rasgos es el impacto aluvional y el acelerado cambio de los conocimientos y las tecnologías, definidos desde una condición efímera de "uso y descarte". Lo mediático y la imagen se constituyen en privilegiados productores y transmisores culturales. En la práctica, surge un nuevo orden simbólico de impacto masivo, a me-

nudo indiscriminado, que modifica sustancialmente los imaginarios cotidianos: los semiotiza y los incorpora y proyecta en la "aldea global". (cfr. Mejía, 1993)

Este aluvión genera y deposita (en el sentido freiriano de lo bancario) visiones del mundo y articulaciones informacionales acríticas. Se conforma así una hegemonía cultural que reduce al ciudadano a la condición de receptor pasivo e individual de mensajes y flujos de información. Surge una *ciudadanía consumidora cultural*.

Así, del entramado de estas cuatro dimensiones queda instalado un concepto de moderna ciudadanía entendida como espectadora, no protagonista, y doblemente pasiva:

- culturalmente: ciudadanos receptores acríticos de lo que el discurso hegemónico propone como "lo modernizado".

- socialmente: ciudadanos aislados, distantes, apáticos, desorganizados.

A nuestro juicio, la escuela emergente de los procesos de Reforma Educativa y la práctica institucional correspondiente es coherente con este modelo en general y con sus dimensiones en particular. Algunas manifestaciones de ello son:

- i. una escuela unilateralmente pensada en términos de eficacia a fin de responder a una unilateral concepción de su finalidad (productividad y competitividad).

- ii. una escuela definida privilegiadamente como un instrumento tecnocrático que debe transmitir a los educandos un conjunto de habilidades que los capacite para adaptarse a la sociedad y actuar eficazmente en la esfera laboral, a través de una propuesta de aprendizaje que, si bien actualizada científica y tecnológicamente, trata al conocimiento como un objeto de consumo y, por lo tanto, de apropiación a-crítica; así, se espera que el maestro sea sólo un transmisor y

el alumno sólo un pasivo receptor-consumidor de contenidos técnico-instrumentales.

iii. el rol social de intelectual, que con una mirada crítica y transformadora piensa y recrea escenarios educativos superadores, es sustituido por el rol social de experto, tecnocráticamente adherido al escenario educativo actual.

III. Volver a Freire: la dialéctica constitutiva de otra ciudadanía

"Si no hay sueño, si no hay lucha, si no hay esperanza no hay educación, sólo adiestramiento instrumental" (Paulo Freire 1993b).

"Una reflexión en torno a la relación entre escuela pública y educación popular... (pretende) dejar claro que la educación popular puesta en práctica (en la escuela) se constituye como un nadar contra la corriente... es sustantivamente democrática, jamás separa de la enseñanza de los contenidos el desvelamiento de la realidad. (Paulo Freire 1992).

Desvelamiento y lucha, he ahí la dialéctica para otra ciudadanía, la que propone la posmodernidad progresista. Que debe ser perfilada y fortalecida por otra educación: la que incorpora el ejercicio

intelectual de la crítica, pero no se agota en ella; la que descubre y estudia la injusticia, la desigualdad y sus causas, pero también las denuncia apasionadamente y se rebela activamente contra ellas.

"En la historia se hace lo que se puede, y no lo que se quisiera hacer. Y una de las grandes tareas políticas que hay que cumplir es la persecución constante de hacer posible mañana el imposible de hoy, cuando sólo a veces es posible hacer viables algunos imposibles del momento" (Paulo Freire 1992).

Coherente lógica de la posibilidad, alejada del voluntarismo ingenuo y del posibilismo conservador. Escenario para actores por vocación o por formación. Desafío pedagógico, y, por lo tanto, político.

"La esperanza es un imperativo existencial e histórico... En cuanto necesidad ontológica, la esperanza precisa de la práctica para convertirse en concreción histórica. Es por eso que no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que resulta espera vana (Paulo Freire, 1993b).

Consigna para orientar nuestras búsquedas, para dar sentido

histórico a nuestros compromisos. **También legado abierto y dinámico de Paulo Freire, . . . para superar a Paulo Freire.**

BIBLIOGRAFÍA

PAULO FREIRE, 1988 (con Frei Betto): *Esa escuela llamada vida*, Buenos Aires, Legasa.

-----, 1992: *Escuela pública y educación popular*, en Paulo Freire, Política y educación, México, Siglo XXI, 1996.

-----, 1993a: *Primeras palabras*, en Paulo Freire, op.cit.

-----, 1993b: *Pedagogia da esperança*, Sao Paulo, Paz e Terra.

MANUEL CASTELLS, 1994: *Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional*, en Nuevas perspectivas críticas en educación, Barcelona, Paidós

HENRY A GIROUX, 1993: *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI

SAMUEL P. HUNTINGTON, 1975: (y otros) *The crisis of democracy*, New York, New York University Press

ERNESTO LA CLAU, 1988: *Politics and the limits of modernity*, en A. Ross (ed.): *Universal abandon? The politics of postmodernism*, Minneapolis, University of Minnesota Press

MARCO R. MEJIA, 1993: *En búsqueda de una escuela para la nueva época*, Bogotá, Cinep

JOSE NUN, 1989: *Elementos para una teoría de la democracia: Gramsci y el sentido común*, en José Nun: *La rebelión del coro*, Buenos Aires, Nueva Visión

LUIS RIGAL, 1996: *La escuela popular y democrática: un modelo para armar*, en *Revista Crítica Educativa* No. 1, Buenos Aires.