

UTOPIAS

Número

8

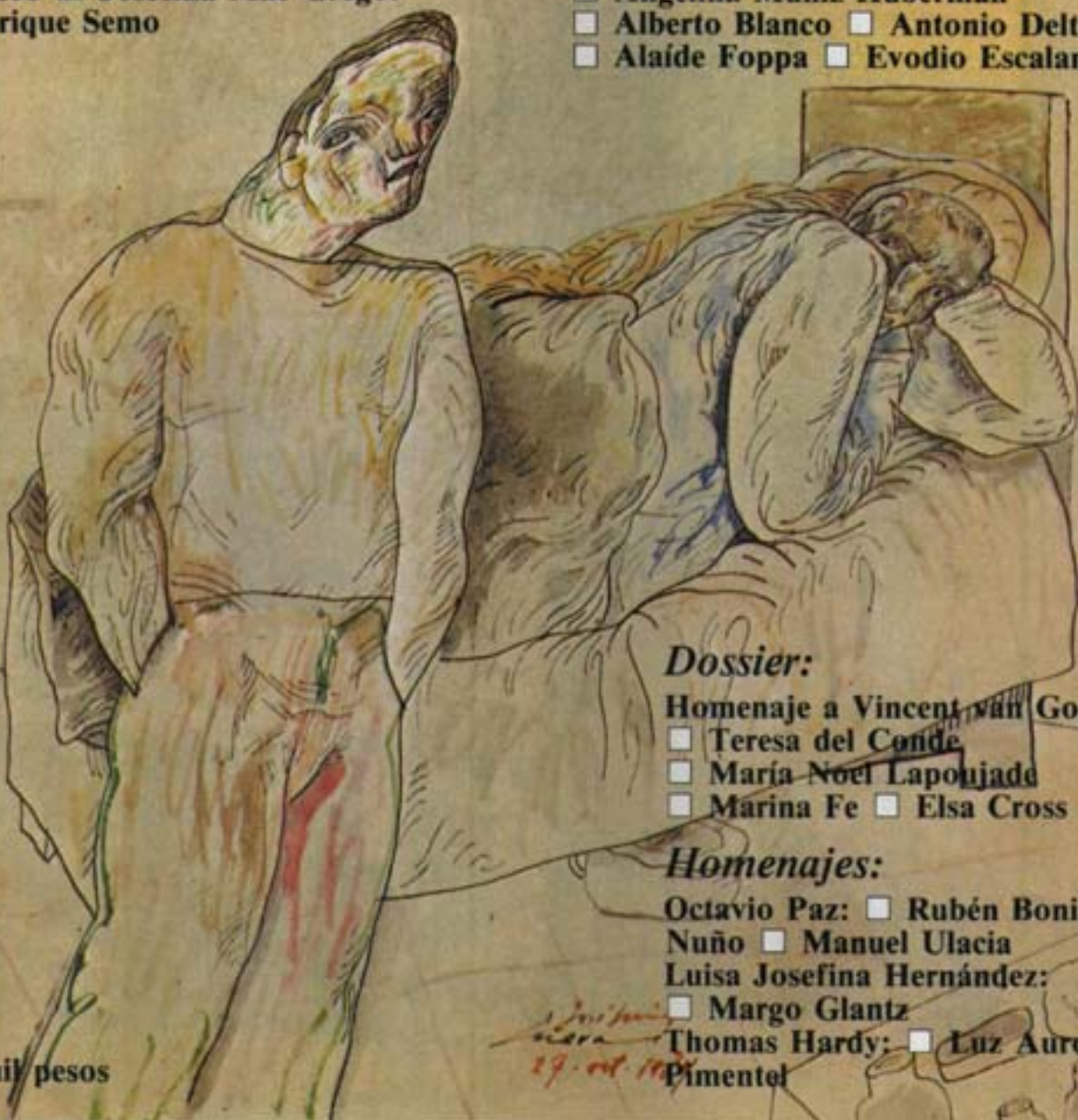
Febrero-
marzo
de 1991

Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM

- Elia Nathan Dolores Bravo
- Althusser Miguel Escobar
- Guerrero Josefina Mac Gregor
- Enrique Semo

Ensayo, cuento, poesía, plástica:

- David Huerta Tim Heald
- Angelina Muñiz-Huberman
- Alberto Blanco Antonio Deltoro
- Alaíde Foppa Evodio Escalante



Dossier:

- Homenaje a Vincent van Gogh
- Teresa del Conde
 - María Noel Lapoujade
 - Marina Fe Elsa Cross

Homenajes:

- Octavio Paz: Rubén Bonifaz Nuño Manuel Ulacia
- Luisa Josefina Hernández: Margo Glantz
- Thomas Hardy: Luz Aurora Pimentel

5 mil pesos

29. oct. 1991

Utopía y contraideología en los procesos educativos

Miguel Escobar Guerrero

En verdad, pensar acerca del intelectual y su papel, su práctica insertada en una práctica mayor, la social, nos lleva necesariamente a reflexionar sobre su sueño, que es político. ¿Qué sueño es este al que apunta su opción? ¿Qué perfil de sociedad tiene y para cuya realización se encuentra empeñado? Lo que hay que hacer para la realización del sueño aparece en la medida en que el diseño del sueño se va refiriendo a las circunstancias históricas del contexto en el que se hallan las condiciones objetivas y subjetivas en relaciones dialécticas —y no mecánicas— unas con otras... En la apreciación de la contradicción, a veces exagerada, entre la expresión verbal del sueño del intelectual y su práctica para alcanzarlo, la prioridad está en la práctica y no en el discurso del intelectual.

Miguel Escobar Guerrero. Originario de Colombia, se sintió atraído por el pensamiento freireano. Emigró a Suiza para trabajar directamente con Paulo Freire, primero como estudiante de maestría y doctorado en educación, en la Universidad de Ginebra, y luego como su colaborador en África.

Desde 1978 es profesor en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, eo donde imparte cursos en los niveles de licenciatura y posgrado.

Entre sus publicaciones destacan: *Paulo Freire y la educación liberadora* y *La participación estudiantil en el salón de clases*. Su libro más reciente es *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil* (1990), prologado por el mismo Paulo Freire.

1 Paulo Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta* / *Conversaciones con Antonio Faundez*. Editorial La Aurora, Buenos Aires, 1986, pp. 78-80.

En los años setenta, en Europa occidental y en los Estados Unidos, surgieron los primeros cuestionamientos radicales (aunque no revolucionarios) a la naturaleza del proyecto de emancipación de la modernidad, proyecto que en los últimos siglos ha planteado la posibilidad de emancipar a la humanidad de todo tipo de yugos, desde el político (contra el Estado absolutista y en favor del Estado liberal de democracia participativa) hasta los del pensamiento (contra explicaciones teológicas y en favor de explicaciones racionales, científicas).

El núcleo de tal proyecto estaba cimentado en la capacidad transformadora de los sujetos conscientes; en la posibilidad de autoemancipación, aunque el sentido de ésta fuese de naturaleza muy distinta, liberal (burguesa) o revolucionaria (marxista), pero en ambos casos dicha posibilidad exigía un compromiso del intelectual: fundamentalmente teórico para unos, político-teórico para otros. El simple acto de conocer era comprendido como compromiso, explicado en términos abstractos (con la ciencia, por ejemplo) o en términos histórico-concretos (con el proyecto de emancipación de una clase social determinada).

La creciente percepción, en los círculos intelectuales occidentales, de la crisis contemporánea como el agotamiento del proyecto de emancipación de la modernidad se acentuó con la

crisis de los llamados socialismos reales, en los últimos meses de 1989. Dicha crisis se convirtió, en forma irónica, en bandera de triunfo y de duelo; de triunfo de un capitalismo pragmático y global que había demostrado ser viable frente a un moribundo socialismo real, pero al mismo tiempo sufría el duelo por su propio proyecto emancipatorio liberal; era, simplemente, la muerte de la utopía (liberal y marxista).

El conocimiento pierde su naturaleza real y se trastoca en saber, en interpretación descriptiva, multiforme y apolítica; en aras del pragmatismo y de la renuncia a los calificados instrumentos caducos del pensamiento y del conocimiento, y con el pretexto de evitar los vicios del pasado, el saber *posmodernó* no se compromete con nada (ni con la ciencia) ni con nadie; el intelectual se autolimita a registrar un presente que se sucede ante él, como una obra teatral sin guión, sin protagonistas y sin futuro.

El escepticismo en cualquier proyecto emancipatorio y en la capacidad de elaborar conocimientos verdaderos sirvió de pretexto a una influyente corriente de pensamiento occidental para invalidar el compromiso del intelectual (teórico o teórico-político), reducido a un esfuerzo inútil, y para considerar que el pragmatismo del capitalismo triunfante, que como *presente* se reproduce a sí mismo (con base en el fetichismo de las fuerzas del mercado), reducía a los sujetos a una masa amorfa, a observadores sin capacidad de autoemancipación.

En ese clima escéptico, revestido de ruptura radical con el pasado, la teoría se vuelve un esfuerzo sin sentido y "muere" la praxis (unión dialéctica de teoría y práctica orgánicamente unida a la utopía) para dejar paso sólo a la práctica, al diario hacer estéril, sin reflexión y sin utopía.

La "muerte" de la utopía, de los sujetos y de todo tipo de compromiso tiene hondas repercusiones teórico-políticas para los científicos sociales: inhibe el pensamiento creativo y transformador, clausura el desafío y nos prohíbe soñar, no con fantasías metafísicas, sino con una sociedad menos injusta. Es, en síntesis, la muerte del proceso educativo. Pero las consecuencias para los oprimidos son dramáticas: los condena a ser "diferentes"; en un absurdo intento de legitimación "científica" de las desigualdades sociales, los petrifica en mujeres y hombres sin derecho a decir su palabra, hombres y mujeres que han sufrido todo el peso negativo de la modernidad (colonialismo; explotación, discriminación sexual y racial) y ahora en forma abrupta son trasplantados a una sociedad que sacraliza la indiferencia, el no compromiso y mata la utopía.

En medio del triunfalismo ambivalente de un capitalismo pragmático pero corroído hasta los huesos por *ellánalos*, por la muerte, se agolpan las preguntas, brotan como llores las dudas ante el discurso ideológico dominante: ¿aceptaremos la exclusión de la utopía concreta (la viable)

lidad de nuestros sueños posibles), que ha sido una categoría esencial del ser humano? ¿Acaso **habrá que aceptar pasivamente el condicionamiento exterior a nuestra conciencia y a nuestra acción**, sin posibilidad de participar en la transformación de la sociedad y de nosotros mismos? ¿Qué podrá aportar el trabajo educativo ante esta situación?

No pretendemos dar aquí una respuesta definitiva a estas preguntas: nuestro interés es el de reivindicar el papel pedagógico-político de todo educador comprometido con la búsqueda de un **conocimiento, entendido como transformación** de la cotidianidad (como lucha), y no como un simple ejercicio teórico-conceptual. Para desarrollar este objetivo nos hemos apoyado en la propuesta educativa de Paulo Freire, construida en la década de los ochenta en torno a lo que aquí denominaremos Pedagogía de la Pregunta.

La pedagogía freireana rompió esquemas laxos, despolitizados y sin sujetos de la teoría **social en crisis imperantes en los círculos intelectuales occidentales**; pero al mismo tiempo que constituye una denuncia del escepticismo que caracteriza a la ideología académica postmoderna, también es un golpe al positivismo, denunciando la pretendida universalidad y unicidad del discurso pedagógico moderno.²

En este contexto, Adriana Puiggrós sostiene que el aporte pedagógico de Freire se compone de tres elementos principales:

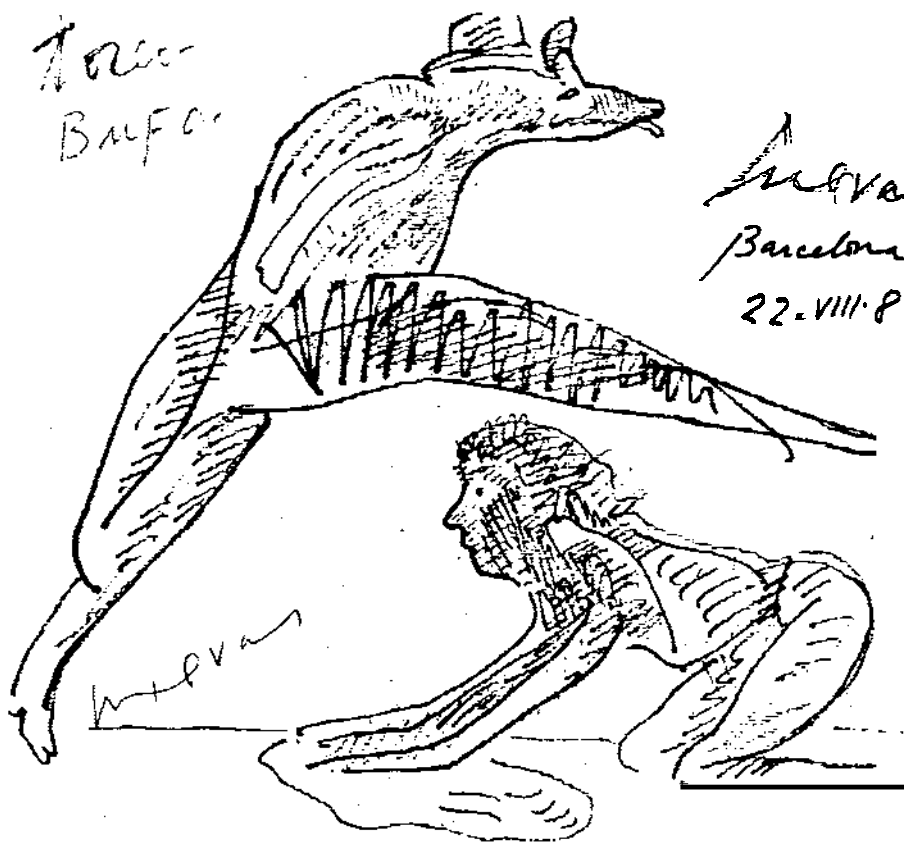
Ola creación de un método de alfabetización, como mediador del conocimiento y como transformación de la situación de explotación de los analfabetos: .

Toda lectura de la palabra presupone una lectura anterior del mundo, y toda lectura de la palabra implica volver sobre la lectura del mundo. de tal manera que leer mundo y leer palabra se constituyen en un movimiento en donde no hay ruptura, en donde uno va y viene. y leer mundo junto con leer palabra en el fondo para mí significa reescribir el mundo. Reescribir, con comillas, quiere decir transformarlo. La lectura de la palabra debe estar inserta en la comprensión de la transformación del mundo, que provoca la lectura de él y debe remitirnos siempre de nuevo a la lectura del mundo.³

Ola definición de la educación como praxis político-pedagógica, que incluye la explicación de la relación dominador-dominado en el interior del vínculo educador-educando;

Ola propuesta de la relación dialógica como un medio para la creación (en cada acto educativo) de una nueva cultura.

En la propuesta freireana, la "cultura del silencio" (las formas de resistencia de los opri-



midos) es el eje fundamental de los procesos político-pedagógicos para hacer del acto de conocimiento un proceso de denuncia de la situación de explotación y el anuncio de una sociedad menos explotadora, o sea, la reivindicación del conocimiento como lucha y como utopía concreta.

Para Miguel Darcy;

Paulo parece ser una de esas personas cuya práctica precedió a la elaboración teórica; Paulo hizo cosas, descubrió cosas, se comprometió en experiencias concretas y, además de esas vivencias, elaboró cosas y escribió algunos libros, de tal manera que hablar de él; hablar de su obra, de su experiencia de vida, constituye un mismo movimiento y una sola cosa.⁴

En una perspectiva histórica, son tres los **méritos principales que, según Darcy, caracterizan la praxis de Freire:**

Del primer mérito histórico se ubica en los **años sesenta, cuando Freire se interesó y fue al encuentro (real, y no sólo como preocupación teórica) de los excluidos, de los que no tenían voz, y, junto con ellos, trabajó para ellos;**

Del segundo mérito reside en el hecho de que Freire desarrolló en forma temprana (en la década de los sesenta) su trabajo fuera del contexto institucional, imaginando y llevando a la práctica un trabajo educativo fuera de la escuela, en los círcu-

² Adriana Puiggrós, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Alianza Editorial, Colección "Los Noventa", pp. 146-190.

³ Paulo Freire y Frei Beuó, *Essa escola chamada vida*, Editorial Atica, São Paulo, 1986, 4a. edición.

⁴ Miguel Darcy, "Paulo Freire", en Instituto Pichón Riviere. *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Riviere*, Ediciones Cinco, Buenos Aires, 1986, pp. 32-54.

los de cultura.' En esto Freire fue innovador, ya que hizo posible lo que aún no existía;

Del tercer mérito sintetiza todo su pensamiento: **para Freire nadie educa a nadie, pero al mismo tiempo nadie se educa enteramente solo. No es posible, por lo tanto, enseñar sin aprender. no hay utopía concreta individual.**

Así, la *Pedagoga del oprimido* constituyó una denuncia del sistema capitalista, haciendo de sus planteamientos pedagógico-políticos una alternativa que fuera al mismo tiempo un modo **de transformarla educación y un instrumento de transformación social, una introducción** (desde la alfabetización) a la pedagogía total.

Para nosotros, Freire es una referencia obligada cuando se pretende un compromiso con el conocimiento y con la transformación de la propia práctica. Freire presenta una propuesta concreta (nunca un modelo) para la reflexión **'crítica, para pensar la práctica, y así acercarnos cada vez más a pensar con claridad: la mejor manera de pensar acertadamente es pensar la práctica. Al mismo tiempo, pensar la práctica es entender el proceso educativo como un proceso de conocimiento que nos invita a pensar sueños posibles, a soñar en la forma como pueden ser utilizados los espacios para denunciar** (las injusticias) y para anunciar, mediante la acción, **una educación que sea menos injusta, que luche en forma simultánea por salarios menos inmorales y al mismo tiempo por la superación académica.** Esto sin olvidar que la educación no es la palanca de la revolución, aunque toda revolución tenga que ser pedagógica.

En Freire- el acto educativo, como acto de conocimiento; nos obliga a pensar conjuntamente con los sujetos cognoscentes -los que participan en los procesos educativos- preguntas como las siguientes: qué conocer, quién va a conocer, cómo conocer, en favor de qué y de quién conocer, y, por lo tanto, en contra de qué y de quién conocer. De ahí que el acto educativo, siendo un acto de conocimiento, sea al mismo tiempo un acto político. El acto de conocimiento exige del educador-educadora la coherencia ante el discurso y su práctica, de tal forma que se vaya acortando la distancia entre el discurso y la práctica, hasta llegar a entender el discurso *desde* la práctica y la práctica *desde* el discurso.

Esta coherencia freireana siempre ha estado presente en su trabajo pedagógico-político; en los comienzos de la década de los sesenta, como responsable de la campaña de alfabetización en Brasil, cuando el analfabeto no tenía derecho de voto; desde 1974, como asesor en las campañas de alfabetización de los recién independizados Guinea-Bissau, São Tomé e Príncipe y Angola, países que sufrían el lastre de un brutal colonialismo. Hoy esa búsqueda de coherencia se sintetiza y adquiere más fuerza en el trabajo como secretario de Cultura del Partido de los

Trabajadores,' en el Municipio de São Paulo. **En este momento podemos apreciar, tanto la madurez de su pensamiento pedagógico, como su coherencia política.** Su propuesta educativa busca, como lo explicaremos en este trabajo, **vincular la vida cotidiana con el acto educativo, hacer dialéctica la relación entre texto y contexto, para que los procesos educativos selm la génesis de mujeres y hombres utópicos, comprometidos con el conocimiento y con la transformación de su sociedad.**

Hacia la construcción de una Pedagogía de la Pregunta

El docente llega al salón de clases con una malefata llena de respuestas para preguntas que jamás le fueron formuladas por el estudiante. En una falsa concepción del proceso educativo, el profesor piensa que su papel se limita a enseñar y que el estudiante vive para aprender. El docente olvida que la pregunta es el núcleo generador del acto de conocimiento, y que él debe convertirse en un gran interrogador de sí mismo, de su propia cotidianidad y de la cotidianidad de los estudiantes, ya que la existencia humana se consolida en el acto de preguntar.

El profesor difícilmente percibe que enseñar es también aprender, porque es el mismo proceso de educación el que le enseña a enseñar, y porque aprende con aquel a quien educa. Esto no solamente porque se prepara para enseñar, sino porque su práctica educativa se enriquece cotidianamente con la actitud y con las críticas de los estudiantes. Las dudas, la curiosidad, la pasividad, la falta de interés del estudiante, deben ser asumidos por el profesor como desafíos. De otra forma, el docente limita su propia curiosidad si limita la curiosidad del estudiante, se queda en la periferia del proceso educativo y **'burocratiza el conocimiento.'**⁷

En el contexto de la Pedagogía de la Pregunta, la primera tarea del profesor deberá ser la de enseñar a preguntar, a desarrollar el proceso de conocimiento en torno a la pregunta, indagando sobre la cultura, la ideología, la vida del estudiante en la escuela y fuera de ella, su proceso de aprendizaje. en el aula, es decir, sobre la cotidianidad escolar. Solamente a partir de preguntas, formuladas conjuntamente por el docente y por los estudiantes, se puede comenzar la búsqueda de respuestas. Es necesario **vivir intensamente la pregunta, vivir la curiosidad** en el proceso educativo que se desarrolla en el salón de clases. La Pedagogía de la Pregunta tiene su eje principal en la relación dinámica **que existe entre acción y palabra, entre palabra-acción-reflexión** (entre pregunta-respuesta-acción).

Freire afirma que cuando se embrutece la capacidad inventora y creadora del educando, lo que se busca es **disciplinarlo para recibir "respuestas" a las preguntas que nunca le fueron hechas, y, entre más se adapta el estudiante a**

⁵ Miguel Escobar Guerrero, *Educación obrera en Brasil en 1980. después de 17 años de exilio. El Partido de los Trabajadores, el PT brasileño, con Lula (Ignacio da Silva) al frente, logró el segundo lugar en las elecciones presidenciales de 1990.*

⁶ Paulo Freire regresó a Brasil en 1980. después de 17 años de exilio. El Partido de los Trabajadores, el PT brasileño, con Lula (Ignacio da Silva) al frente, logró el segundo lugar en las elecciones presidenciales de 1990.

⁷ Cfr. Paulo Freire, *ap. cit.*; Antonio Monclus, *Pedagogía de lo contradictorio: Paulo Freire y Nuevos planteamientos en educación de adultos.* Anthropos, Barcelona, 1988.

este procedimiento, más se refuerza su suposición de que éste aprende más, de que está más educado. La principal característica de la pedagogía de la respuesta reside en que su eje educativo gira en torno al concepto, generando una dinámica falsa entre concepto-realidad-concepto en la cual lo único que interesa es el concepto (el conocimiento) y no la transformación de la realidad. En esta dinámica, en última instancia, lo que podría transformarse sería el concepto, y la realidad quedaría intacta, inviolable.'

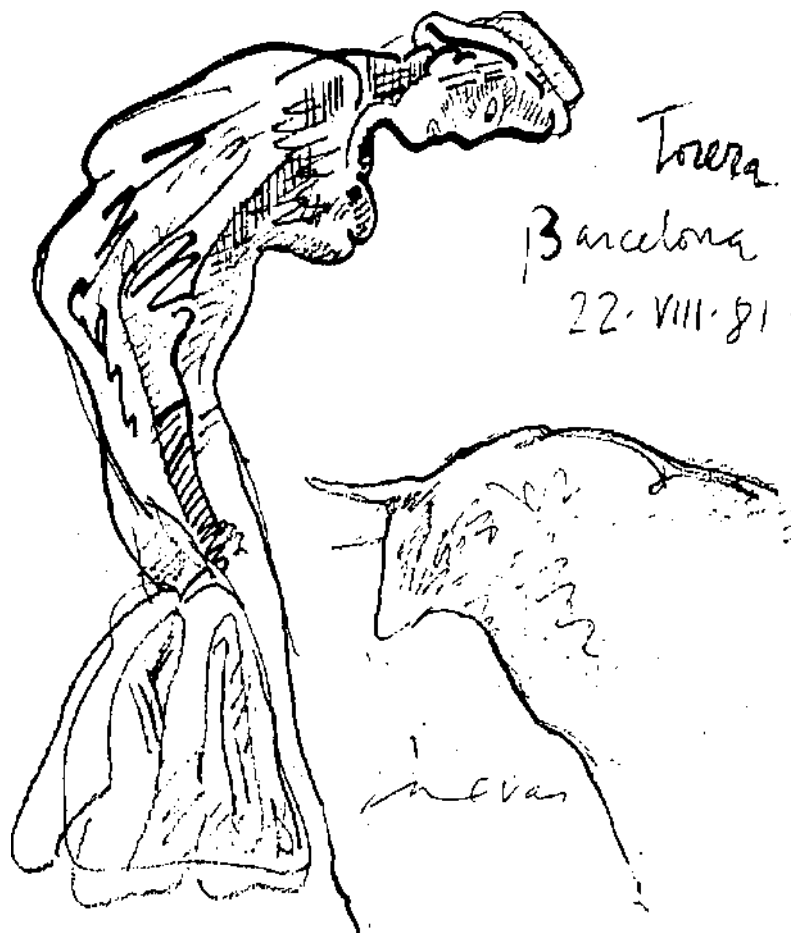
La Pedagogía de la Pregunta tiene su dinámica en el proceso dialéctico que debe surgir en el salón de clases entre cotidianidad-concepto-cotidianidad. Desafortunadamente, una de las características fundamentales del comportamiento cotidiano consiste en su acriticidad, se vive sensiblemente el momento, no razonadamente, en la medida en que no nos preguntamos acerca de él. Se vive en forma velada lo cotidiano, lo obvio se nos escapa y no podemos tener un conocimiento cabal de lo que somos y de lo que hacemos: La ausencia de reflexión sobre lo cotidiano genera una fractura que separa de un lado las ideas y los valores que conforman nuestra conciencia y de otro lado nuestros actos.

Para Freire, lo obvio no es tan obvio como se cree. Al aproximarnos a la obviedad, rompiendo la obviedad para penetrarla (entrando en la obviedad para verla desde dentro y desde allí hacia afuera), podemos constatar esta afirmación. Por ejemplo; ¿hasta dónde percibimos la obviedad de que la práctica que se pregunta sobre sí misma es la práctica que se organiza?; ¿de que la práctica que se pregunta cómo se realizó es la práctica que se evalúa?

El mal hábito de pensar (la separación que la escuela hace entre el texto y el contexto, ocasionando la desdialéctización del proceso de conocimiento) ha producido en los educadores-educadoras y en los estudiantes un pensamiento estático que dicotomiza (casi milagrosamente, nos dice Freire, porque en verdad esto no se puede separar) 'la acción educativa de la preparación de dicha acción, los métodos de los contenidos y los métodos y los contenidos de los objetivos.'

En este contexto, la búsqueda crítica de la comprensión de lo cotidiano inaugura una alternativa de análisis para la comprensión de la lucha interior que existe entre la ideología dominante, aquella que busca dominar nuestro ser, y la ideología de resistencia (concebida como lucha), que busca resistir el dominio total. El poder de dominio de la ideología dominante se objetiva cuando la ideología se hace acción en la vida cotidiana. La ideología no es sólo ideas, sino fundamentalmente acción. La ideología dominante no puede ser desarticulada solamente con ideas, sino a partir de los momentos concretos de la resistencia que, en el caso específico del aula, desarrolla el educando.¹⁰

Por lo tanto, en una perspectiva contestataria y propositiva, en la construcción de progra-



mas de estudio el trabajo docente debe tomar como variable analítica fundamental la ideología dominante, buscando descubrirla, develarla, identificando sus fines, para así permitir el desarrollo de un conocimiento que transforme la cotidianidad. En la construcción del programa de estudio, la Pedagogía de la Pregunta, propuesta por Freire, busca la utilización progresista del espacio en el aula, apoyada en los siguientes lineamientos político-cognoscitivos:

1. La identificación y el análisis del conocimiento que el estudiante posee acerca de su cotidianidad, esto con el fin de dinamizar el desarrollo de su conciencia crítica. Así, el conocimiento de la percepción que se tiene, en un primer momento, de la práctica cotidiana servirá de base para elaborar una nueva percepción (crítica) que permita la construcción de un conocimiento transformador de dicha práctica."
2. El manejo general de la asignatura (de su objeto-objetos de estudio) enraizada dentro de la cotidianidad del profesor-estudiante, propiciando la relación dialéctica que debe existir entre texto y contexto, o sea, entre el conocimiento y la acción transformadora o inmovilizadora que el propio conocimiento genera.
3. La delimitación del espacio en el aula, en su naturaleza cognoscitivo-pedagógica y polí-

8 Err. Paulo Freire, *op. cit.*, pp. 75-77.

9 Paulo Freire, "Educação: O sonho possível", en Carlos Brandao (arg.), *O Educador: Vida e Morte*, Edições Graal, 7a. ed., Rio de Janeiro, 1986, pp. 89-101.

10 Paulo Freire. *op. cit.*, pp. 34, 40-43 y 87.

11 Miguel Escobar. *op. cit.* En este libro presentamos una alternativa didáctica, sustentada en dos experiencias concretas aquí analizadas, para quienes estén interesados en alentar la participación estudiantil.

tica. La diferencia entre lo pedagógico y lo político estriba en que la tarea pedagógica **busca el convencimiento, mientras que en lo político se persigue la toma del poder.** En el salón de clases no debe hacerse proselitismo político, aunque el docente busque el convencimiento crítico de los estudiantes en torno a 'un análisis cognitivo-ideológico de los contenidos didácticos.'

4. La tarea contraideológica que puede ser desarrollada en el salón de clases tiene que estar acompañada de un trabajo político militante fuera de la escuela. Si no se abren los espacios político-pedagógicos, se corre el riesgo de cerrar (sobervalorar) el trabajo - el aula.¹³

La estructura temática de la Pedagogía de la Pregunta tiene la intención principal de desafiar al docente y a los estudiantes para que **conozcan y evalúen su cotidianidad; desenmascaran-do (des-opacando) la ideología dominante, lo que permitirá la elaboración de una contraideología basada en una acción político-pedagógica que reivindique la participación democrática del profesor-profesora y del estudiante en el proceso educativo.** Dicha temática puede agruparse de la siguiente manera:

O La lucha contraideológica.

o Relación entre autoridad, libertari, autoritarismo y espontaneísmo.

. O La ideología dominante.

□ Dé la cultura del silencio a la organización política.

. o Utopía.¹⁴

D Pedagogía utópica.

La lucha contraideológica

Todo proceso de conocimiento está caracterizado por dos momentos principales: el primero, de elaboración y creación de un nuevo conocimiento, y el segundo, de transmisión del conocimiento producido. Estos dos momentos en el salón de clases están separados, privilegiándose siempre el segundo momento, o sea, la transmisión de saberes, lo que provoca una serie de problemas y contradicciones como la siguiente:

- D el conocimiento ya-elaborado (el cual generalmente sigue las mismas leyes capitalistas para la producción de cualquier mercancía) es manejado por el docente como un producto terminado (un saber) que debe ser transmitido a los estudiantes;
- O el docente generalmente no participa en **la elaboración de conocimientos nuevos,** ni se preocupa por indagar acerca de la lógica seguida por quien o quienes **elaboraron el conocimiento.**¹⁵ Se parte del concepto (de la teoría) para ir a la realidad

con el fin de volver al concepto en un ejercicio meramente abstracto-memorístico. Así, el conocimiento se convierte en mercancía, en algo que debe ser adquirido, y **no como debería ser: un conocimiento mediador.** entre la realidad y los sujetos cognoscentes para la transformación de la cotidianidad;

- D en el salón de clases se transmite el conocimiento como saber ya elaborado, de acuerdo a la representación que el docente tiene acerca de la realidad, de acuerdo a su ideología. El saber transmitido está acompañado (implícita o explícitamente) de las contradicciones que emergen entre la ideología dominante y la práctica cotidiana existente en los procesos educativos y sociales;

- D el estudiante recibe estos saberes poniendo **en juego, en el proceso educativo, tanto las representaciones que tiene acerca de su cotidianidad,** como las formas de aceptación o resistencia que desarrolla frente a la ideología dominante y como respuesta a las **prácticas autoritarias en el aula.**¹⁶

El profesor, convertido en "especialista" de la transmisión de saberes, deja de lado las cualidades indispensables que deben existir para la **producción de conocimientos: acción-reflexión crítica-curiosidad.** Leer es escribir lo que se está leyendo, es descubrir la conexión que existe (implícita o explícitamente) entre *texto* y *contexto*; **es, como diría Freire, vincular mi texto al contexto del lector,** o sea, encontrar en el texto aquellos elementos teórico-prácticos que permitan el conocimiento (revelamiento) de mi cotidianidad, de mi contexto. Nunca debe haber un sometimiento al texto; por el contrario, se debe entrar en conflicto con él."

En el salón de clases existe la posibilidad de ir más allá del texto, de superar la simple transmisión de saberes, siempre y cuando el profesor esté atento al contexto del estudiante y sea capaz de proporcionarle los elementos conceptuales y técnicos que durante el proceso de la transmisión de saberes permitan revelar la realidad, entender su cotidianidad y descubrir los esfuerzos que la ideología dominante realiza para invalidar y desarticular prácticas e ideologías de alternativa.

En la concepción freireana, el proceso que elabora el estudiante para ver su realidad a través del descubrimiento de la transmisión de saberes es definido como "iluminar" la realidad'.

Conocer es revelar un objeto de estudio, llamarlo para la vida y, según Freire, darle una nueva vida. Al desarrollarse en dos fases dialécticas que permitan la síntesis, el conocimiento tiene la cualidad de dar vida, de animar los objetos mediante su ubicación al interior de un Contexto concreto: al estudiar (al admirar) se procede a descomponer, a separar a un objeto de la totalidad en donde está inmerso, y al analizarlo se recompone el objeto, se re-totaliza al

¹¹ Gadotti, Freire, Gímaras, *Pedagogía: diálogo e conjunto*, Cartez Editora, Editora Autores -Associados, São Paulo, 13. edición, pp. 27-28 y 31-32. Freire y Frei Betto, *op. cit.*, pp. 74-76.

¹² Paulo Freire y Frei Betto, *op. cit.*

¹⁴ Hemos elaborado otras categorías freireanas en Miguel Escobar e Hilda Varela, "Introducción", en Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI Editores.

¹⁵ Miguel Escobar Guerrero, *op. cit.* pp. 81-95.

¹⁶ Jacky Bemerot, *Idéologie du savoir/Mi/itons politiques el enseignants*. Casterman, Bruselas, 1979, pp. 11-71.

¹⁷ Paulo Freire, *La importancia...*, p. 95. Escobar, Fernández, Guevara, *Crítica a la pedagogía domesticante I Un diálogo con Paulo Freire*, Slate University of New York Press (en prensa).

elaborar la síntesis de aquello que estamos estudiando. Aquí es donde necesariamente debe entrar el conocimiento-análisis de la cotidianidad educativa (en su contexto sociopolítico), para que la realidad pueda ser "iluminada", conocida para su acción transformadora.¹⁸

Relación entre autoridad, libertad, autoritarismo y espontaneísmo

La autoridad es una exigencia del proceso educativo sin la cual difícilmente puede moldearse la libertad de los estudiantes. Para volverse libre, la libertad necesita la autoridad, sostiene Freire. La libertad como premisa tiene su fundamento en la libertad de los otros. Si la autoridad del docente negara la libertad de los estudiantes, ya no habría autoridad, sino autoritarismo. Entre autoridad y libertad existe una relación dialéctica indestructible: la autoridad necesita la vigilancia de la libertad, de la misma manera que la libertad exige la presencia de la autoridad. Es por ello que cuando libertad y autoridad se vuelven antagónicas permiten la presencia del autoritarismo: la libertad se convierte en libertinaje y la autoridad en autoritarismo.¹⁹ **La educación, por lo tanto, es directiva y tiene una intención político-pedagógica. No puede existir educación no directiva, neutra. La propia naturaleza del acto educativo exige la directividad.** Esta afirmación no significa que la autoridad sea manipulación ni espontaneísmo.

El vínculo dialéctico que une la autoridad con la libertad pone en evidencia el mito populista que supone una igualdad entre docente y estudiante; ellos son diferentes, aunque, como dice Freire, nunca deben ser antagónicos. La diferencia que distingue al docente del estudiante se vuelve antagónica sólo cuando la libertad del educador se convierte en autoritarismo. El educador-educadora no puede ser espontaneísta, sino radicalmente democrático, o sea, directivo del proceso educativo y nunca directivo de los estudiantes. La *directividad* del proceso educativo es una exigencia del acto de educar porque existe una *politicidad* del acto educativo. La educación tiene una naturaleza política, como la política tiene una naturaleza pedagógica.¹⁰

La ideología dominante

Como elemento de la dominación social, la ideología interviene en la formación y transformación de la subjetividad humana, y por lo tanto incide en la vida cotidiana, la articula y la modela. La ideología dominante, como cualquier otra forma ideológica, tiene una **determinación material, no es solamente abstracción**, no es simple idea, sino que tiene algún tipo de existencia material: lo que sucede cotidianamente en la escuela (la toma de decisiones, el diseño-proceso-evaluación del currículo, el au-



toritarismo, la miseria salarial de sus trabajadores, etcétera). La ideología se objetiva en la práctica; por ello la ideología dominante "vive" dentro de nosotros y controla la sociedad fuera de nosotros.²¹

La ideología dominante no funciona como un **cuerpo de pensamiento rígido, no se presenta estructurada en doctrinas o en formas elaboradas del discurso.** En la cotidianidad, la ideología dominante **se constituye en un proceso social que busca asegurar la obediencia y generar la conformidad social mediante mecanismos no coercitivos.**

Esto se logra mediante la creación de una determinada visión del mundo, que opera en forma funcional para la reproducción de las relaciones sociales de producción, y que al ser aceptada, **al ser asumida como "propia" por los sujetos dominados, se interioriza en ellos, modela su subjetividad en un doble proceso de sometimiento y de calificación social que condiciona su percepción de lo que existe, de lo que es bueno y de lo que es posible.**²²

En este sentido, si bien en la dominación social la ideología no puede ser estudiada como si se tratara de un texto, también es cierto que la dominación de la ideología autoritaria no puede ser siempre total, y el ejercicio racional de los seres humanos permite **llegar a descubrirla para tomar distancia de ella.** En este nivel, la **lucha política es la vía principal para elaborar estrategias y tácticas concretas para actuar.**

La tarea asignada a la ideología dominante

¹⁸ Ira Shor y Paulo Freire, *Medo e ousadia I O cotidiana do Professor*, Editora Paz e Terra, São Paulo, 1987.

¹⁹ *ibid.*, p. 115.
²⁰ Cfr. Paulo Freire, *Hocío una...*, pp. 54-56.

²¹ *ibid.*, pp. 43-44. Cfr. Göran Therborn, *La ideología del poder y el poder de la ideología*, Siglo XXI Editores, Madrid 1987.

²² Göran Therborn, *op. cit.*, pp. 60-63.



en el salón de clases (como en todos los espacios masivos de "comunicados", como dice Freire) es la de "obscurecer" la realidad, la de evitar a toda costa la percepción crítica, la de obstaculizar la "lectura" crítica de la cotidianidad mediante la distribución social del conocimiento, que exalta las oportunidades sociales y vela los rasgos opresivos. Esto crea una doble dinámica "pasiva"; una aparente "flojera" ideológica, que justifica la ausencia de una "lectura" crítica de la cotidianidad, argumentando que hay aspectos más importantes (cuestiones laborales, la familia, la crisis económica), y el miedo a ser socialmente descalificado por desobedecer (perder el trabajo, ser calificado de "marxista" en la era del "fin de las ideologías", etcétera).

La lectura crítica de la cotidianidad es una **tarea contraideológica, una ruptura, que busca articular una nueva concepción del mundo.** De ahí que la tarea contraideológica no es fácil, y menos aún cuando la limitamos al espacio áulico. **Nadar contra la corriente, dice Freire, significa correr riesgos, asumírselos y hasta esperar el castigo.**

La ideología dominante es tan real y concreta que aun puede afirmarse que pesa, y mediante ejercicios simples podemos intentar saber cuántos kilos de ideología cargamos cotidianamente, como, por ejemplo, al analizar nuestra percepción de cualquier acontecimiento de la vida nacional o internacional (la invasión a Panamá, a Kuwait, el papel de Fidel Velázquez, la visita del papa)."

Con esto se puede descubrir que lo que pensamos no es el resultado de una acción propia de un acto de conocimiento, sino que son ideas que hemos escuchado, leído o visto en los medios masivos, ideas asimiladas acríticamente que convertimos en realidad, en acción.

Los profesores-profesoras no somos misioneros, somos políticos y profesionales, lo que exige de nosotros una actitud crítica coherente que comprende el combate por salarios- menos inmorales, como los define Freire, sin separar la lucha política de la lucha pedagógica. No se debe olvidar que la dinámica social está determinada por fuerzas y relaciones de producción, y por lo tanto la educación no es la palanca de la revolución, aunque toda revolución sea pedagógica. La educación no creó las bases económicas de la sociedad, ni está mecánicamente determinada por la economía, pero la sociedad (en la que se inserta la educación) está conformada por la economía. En una óptica estrecha, puede afirmarse que el cambio educativo sólo puede surgir después de un cambio material de la sociedad. En una perspectiva dialéctica, la educación puede convertirse en una fuerza que influya en la transformación de la base económica.²⁴

Cualquier lucha política debe partir justamente de la comprensión de las resistencias, y no se puede combatir el ejercicio de la ideología solamente en el terreno de las ideas, es necesario partir de los elementos concretos de la resistencia popular. Ubicar la lucha ideológica sólo en el campo de las ideas es caer en una ideología de la ideología.-

La dificultad para entender la importancia del análisis de lo cotidiano reside en una deformación de los "intelectuales"; al estar acostumbrados a trabajar con el concepto (con ideas-modelo), se termina por pensar que la idea es la realidad. El docente tiene que recorrer el camino inverso, partir de lo cotidiano, de nuestras acciones, para, a partir de éstas, crear conceptos que permitan la lectura real de nuestra práctica. La tarea del educador-educadora es la de *convencer* al educando de aquello que nosotros tomamos como verdad, desafiar al estudiante, desafiándonos a nosotros mismos, para comprobar la verdad que estamos afirmando.

Nunca podemos considerarnos al margen de la manipulación o del espontaneísmo, pero si nuestro sueño, nuestra utopía, es el de la transformación revolucionaria, no podemos aceptar ni el espontaneísmo ni la manipulación. Por ello, convencer, para un educador-educadora radicalmente democráticos, es aceptar en el estudiante la posibilidad de dudar, de poner en tela de juicio la verdad del profesor, mientras que para un profesor-profesora autoritarios convencer es imponer autoritariamente su verdad.²⁵

²³ Antonio Monclus, *op. cit.*, pp. 153-154.

²⁴ Cfr. Paulo Freire, *op. cit.*, p. 48.

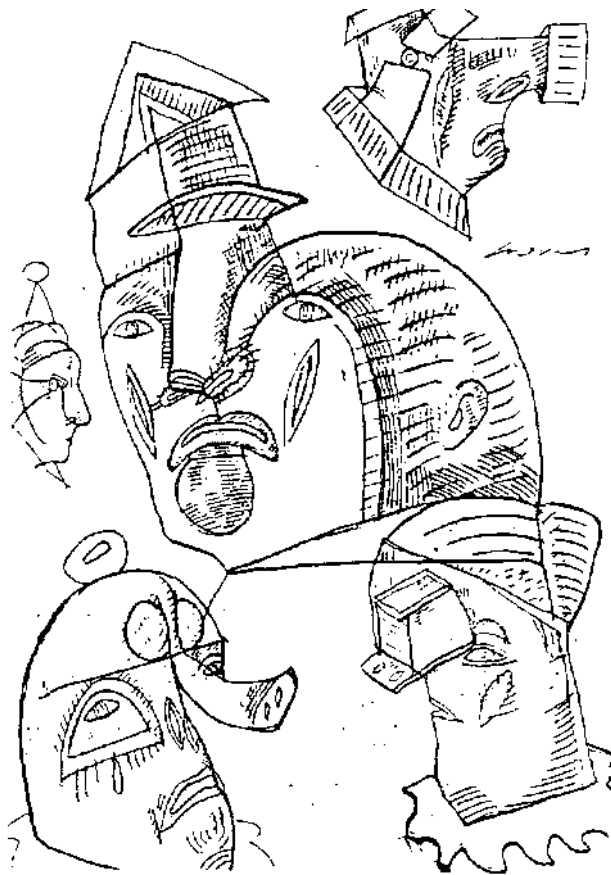
²⁵ Paulo Freire, *Hacia una...*, *op. cit.*, pp. 72-73.

De la cultura del silencio a la organización po/aieo

En el contexto estrecho de la pedagogía de la respuesta, el estudiante no tiene contacto alguno con el mundo de los hechos, aquel dominado por las luchas, por la discriminación, por las mañas, por la resistencia. Ésta no es la realidad que debe "leer" el estudiante. En la distribución social del conocimiento, que busca la adaptación, que exalta las oportunidades, los rasgos agresivos de la realidad son oscurecidos y acallados. La clase dominante los condena a una **Hcultura del silencio**". La "lectura" realizada en la escuela mantiene silencio respecto al mundo de las experiencias, porque es el mundo que a la clase dirigente le interesa opacar, silenciar, porque amenaza la funcionalidad de la ideología dominante. Es este silencio, en sus formas de resistencia, el que el profesor tiene que estar atento a despertar, a conocer con el estudiante. Es fundamental para los planes de una acción político-pedagógica conocer las verdaderas resistencias que subsisten al seno de la "cultura del silencio". Al acercarnos al conocimiento de las resistencias que el estudiante (la clase trabajadora en general) opone ante los embates de la ideología dominante, será posible conocer -las "mañas" que ha creado la clase dominada. Las "mañas" que el estudiante desarrolla, por ejemplo, en el aula: hablar en ciertas ocasiones, preguntar alguna cosa, asistir o no asistir a clase, presentar en cierta forma los trabajos escritos, etcétera. El estudiante, aunque no entienda ni pueda elaborar lo que se le transmite, está obligado a subsistir en la escuela y desarrolla infinidad de "mañas" que es necesario conocer críticamente, buscando a través de éstas acercarnos a las formas reales de resistencia, aquellas que pueden permitir la participación del estudiante en su acción político-pedagógica. A partir de esto se pueden plantear formas de organización, evitando caer en el proselitismo político, el cual no tiene cabida en la escuela. El fin de la escuela no puede ser nunca el de la toma del poder, ni puede pretenderse que sea el lugar de resolución de los conflictos; podemos convencer al estudiante de nuestra opción, pero nunca convertir el salón de clases en un espacio para la toma del poder. E/aula debe constituirse en el espacio-ideal para la reflexión crítica; ése es su papel.

Utopía

La utopía es imaginación, es la posibilidad de trascender el mañana sin caer en idealismos ingenuos. Existe una relación dialéctica entre la denuncia del presente y el anuncio del futuro, en donde el pensamiento utópico construye la realización de su sueño, anticipando el mañana por el sueño que tiene hoy. No puede hacerse historia, sostiene Freire, solamente con tu proyecto, pero tampoco se hace sin proyecto, sin una



visión utópica que permita superar el presente que fue construido ayer. Sólo un pensador contradictorio que se arriesga, que supera el miedo, que lo domina y que sueña puede permitirse ser utópico. Es imposible existir plenamente sin soñar.²⁶

En una perspectiva progresista, en la medida en que el profesor tiene claridad respecto a su opción político-pedagógica, puede conocer mejor las razones por las que siente miedo en su acción cotidiana, ya que las consecuencias de éstas pueden desencadenar hasta formas sociales de descalificación, de castigo (pérdida del empleo, por ejemplo). Por ello, al sentir los miedos concretos es necesario establecer límites al miedo, para no dejarse paralizar por el miedo ni lanzarse en acciones suicidas.

El miedo existe porque soñamos, porque somos utópicos, afirma Freire. Si ese sueño fuera en la dirección de la conservación del *statu quo*, no habría por qué sentir miedo. En este nivel hay que estar absolutamente seguros de que el miedo no es abstracto. Sentir miedo, además, es algo normal en la existencia humana. Son las propias experiencias de la vida cotidiana las que producen el miedo.

Todo esto debe llevarnos, a su vez, a no racionalizar el miedo, porque al hacerlo negaríamos el sueño político-pedagógico que guía nuestra acción. Al reconocer que el miedo surge como consecuencia de querer practicar nuestro sueño, seremos capaces de ponerlo en práctica] al colo-

²⁶ Paulo Freire y Frei Beuo, *op. cit.*, p. 86.

car los límites pertinentes a nuestra acción. Lo importante es poder actuar sin dejarnos paralizar por el miedo.²⁷

Una educación reaccionaria no puede ser utópica, porque el proceso educativo que ella permite es sólo el mangoneo, la mentira y el ocultamiento. La educación progresista, por el contrario, es utópica porque arriesga, porque es bella, y les proporciona a las mujeres y a los hombres la posibilidad de construir su mañana a partir del hoy que les es ajeno y distante. Ser **utópico es asumir radicalmente la construcción de sí mismo en la lucha social, dentro de un compromiso político sustantivamente democrático, al mismo tiempo que denuncia el hoy.**

Pedagogía utópica

En síntesis, podemos afirmar que la pedagogía freireana es compromiso y utopía, es un golpe al escepticismo posmoderno y al positivismo que propone la primacía de lo real (lo que es necesario que se conozca cuando me estudian es la forma como yo practico mi educación, y no sólo lo que apenas escribí, dice Freire), denunciando y desenmascarando la pretendida unicidad del discurso pedagógico moderno y la apoliticidad, la crítica de la crítica sin sujetos del discurso pedagógico posmoderno.

Para Freire es imposible vivir sin sueños, y por ello la imaginación, como dice Adriana

Puiggrós, encuentra en Freire su liberación en la integración con el mundo: sueño y viabilidad, subjetividad y objetividad, hacen posible el "inédito", el proyecto." La pedagogía freireana es al mismo tiempo una forma (un instrumento) de transformación de la realidad y una denuncia del sistema capitalista de explotación y de opresión.

Freire sueña con una sociedad que se reinvente de abajo hacia arriba: las masas populares tienen el derecho de tener voz y no sólo el deber de escuchar. La democracia (la sustantividad democrática) no es otra cosa que la práctica de la libertad. "El conocimiento revolucionario no es posesión de una vanguardia, aunque esa vanguardia debe tener una teoría que **'va a probar' con las masas. Las masas tienen que asumir la teoría; y asumir no es recibir, es hacer.**"²⁹

Es fundamental luchar en contra del mal hábito de pensar: el pensar estático, no dialéctico y no dinámico. Por ello, la práctica que se pregunta a sí misma es la práctica que se organiza, la práctica que se pregunta sobre su acción es la práctica que se evalúa, nos dice Freire.¹⁰ La pedagogía utópica nos invita a penetrar la obviedad, entrando en ella para verla desde dentro y por dentro (y desde allí mirar hacia afuera).

Para que los sueños se vuelvan realidad es necesaria la coherencia entre el discurso que refleja la opción política y la práctica; éste es el sello de la claridad político-pedagógica para Freire." Siempre tiene que haber lugar para los sueños posibles, para el sueño viable, aquel que se construye cotidianamente desde la práctica, descubriendo los límites de la propia acción para conocer y demarcar los espacios libres de lucha. El sueño posible tiene que ver con la educación liberadora, con la pedagogía de la pregunta, tiene que ver con la utopía, con la práctica utópica.

Utópica en el sentido de que es una práctica que vive la 'unidad dialéctica, dinámica, entre denuncia y anuncio, entre denuncia de una sociedad injusta y explotadora, y el anuncio del sueño posible de una sociedad que por lo menos sea menos explotadora desde el punto de vista de las grandes masas populares que están constituyendo las sociedades dominadas.³²

La pedagogía utópica es también profética:

Los profetas son aquellos y aquellas personas que se mojan de tal forma en las aguas de su cultura y de la historia de su pueblo, de los dominados de su pueblo, que conocen su aquí y ahora, y, por eso, pueden prever el mañana.³³

En la Pedagogía de la Pregunta la utopía es construida día a día por mujeres y hombres concretos (sujetos sociales), que hacen posible el diario renacer de la esperanza. •

27 Shor y Freire, *op. cit.*, pp. 68-76.

28 Adriana Puiggrós, *op. cit.*

29 *ibid.*

30 Paulo Freire, "Educação...", *op., cit.*

31 *ibid.*

32 Paulo Freire, *Ação cultural para a libertação e outros escritos*, Moraes Editores, Lisboa, 1977, p. 99.

33 *ibid.*

