

Ideas para una (De)Liberación

Ideas para una (De)Liberación en la Pedagogía Crítica Latinoamericana

Carlos Horacio Torrendell

Resumen

La pedagogía crítica latinoamericana ha continuado su camino a pesar del fuerte cuestionamiento y de la hegemonía del estructuralismo neoliberal, hoy en cuestión. No obstante, esta pedagogía también ha perdido su ímpetu original y se ha desperfilado en el apogeo de las sociedades globalizadas y del capitalismo del conocimiento. Este artículo plantea que los problemas de la pedagogía crítica no son solo extrínsecos sino que contienen un margen de estructuralismo que lo debilita y lo predispone a amalgamarse con el capitalismo. El reencontrarse con las raíces actualizadas de un humanismo social cristiano y latinoamericano permitirá la liberación del potencial creativo y renovador de esta pedagogía.

Palabras clave: Pedagogía crítica latinoamericana – Liberación – Humanismo cristiano

Summary

The Latin American Critical Pedagogy has continued its way despite of the strong disapproval and the neoliberal structuralism's hegemony, under discussion nowadays. However, this pedagogy has also lost its original impulse, and it has turned shapeless in the globalized societies' summit and the knowledge capitalism. This article poses the critical pedagogy matters are not only outer, but they also contain a margin of structuralism that weakens and predisposes them to amalgamate with capitalism. The reencounter with

the actualized roots of a Latin American and Social Christian humanism would let the renovating and creative potential of this pedagogy be liberated.

Key words: Latin American Critical Pedagogy – liberation – Christian humanism

Tesis introductoria¹

Contrariamente a lo acaecido durante la década pasada, América Latina encarna ya hace unos años una tendencia a revisar críticamente el modelo neoliberal difundido y emplazado a partir del Consenso de Washington. Parece ser un periodo de recuperación –por cierto, dentro de un contexto muy distinto al de los grandes bloques ideológicos vigentes hasta fines de los 80– de ciertas tradiciones políticas latinoamericanas que, obviamente, no habían sido absolutamente enterradas pero sí desplazadas de un lugar protagónico. De esta forma, sin la rigidez ni la dialéctica propia de la Guerra Fría y con una violencia física bastante destilada, nuestra región observa críticamente la pasada efervescencia neoliberal en todos los campos de la cultura. El último aspecto del neoliberalismo que todavía reunía cierto prestigio, el económico, con la recién iniciada crisis financiera de los Estados Unidos, probablemente decaiga también. ¿Estaremos en las puertas de un neo Estado de Bienestar en el mundo globalizado? Eso lo dirán después de mañana...

Sin embargo, más allá de todo esto, el libre mercado tecnológico se ha generalizado progresivamente, más allá de que resulte encubierto por quienes lo han asumido a desgano. Por otra parte, es cierto que esta apropiación ha sido matizada y no es todo lo pura que los profetas del neoliberalismo hubieran deseado. En síntesis, hoy en día la realidad latinoamericana anima una esperanza contradictoria: para unos, la globalización se consolida, para otros, hay síntomas de heterodoxia del modelo... Todos parecen poder “probar” la existencia de indicios en una u otra dirección. ¿Cuál será la corriente que emergerá como principal? ¿Habrá sólo una o esto es una pretensión más bien moderna? ¿No convivirán ambas en distintos niveles e híbridos?

Estos interrogantes, mal que les pese a algunos o alegre a otros, pueden aplicarse también al campo de la educación y de la pedagogía. Es notorio que a partir de la transformación de la economía industrial en postindustrial –o economía del conocimiento, o capitalismo tecnológico, o economía global–, la educación ha comenzado a ser mirada cada vez más como “el” capital que promueve intensamente el crecimiento y el desarrollo. La relación causal entre educación y economía se remonta, sin duda, a los orígenes de la Escuela de

¹ Estas indagaciones se articularon a partir de mi inserción en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Agradezco especialmente el testimonio académico y la docencia de Rolando Pinto Contreras, para quien elaboré una primera versión de este texto, y de Eugenio Rodríguez Fuenzalida. Si algún valor tiene este artículo es gracias a ellos. En un sentido más amplio pero también muy concreto, agradezco el apoyo de CONICYT para desarrollar mis estudios.

Chicago y del mismo neoliberalismo² y tuvo un auge relativo durante el apogeo de la corriente del planeamiento y del desarrollo durante los 50 y 60. No obstante, de la mano del vertiginoso cambio tecnológico, lo que en aquel momento estaba en ciernes –y resultaba a veces más profético que correlacionado con la coyuntura– en la actualidad se ha convertido en un imperativo del progreso de las naciones. Por lo tanto, el maridaje de la economía y la educación y, por qué no, la sumisión de la última a la primera, parece ser un dato de los nuevos tiempos muy difícil de obviar.

Sin embargo, esta reflexión estaría incompleta si fuéramos deshonestos y evadiéramos otra raíz ideológica que sustenta la intensidad relacional entre educación y economía: nos referimos al propio marxismo y sus derivados críticos. Paulo Freire, en el “Postscriptum” de sus *Cartas a Guinea-Bissau*, señala que uno de los primeros problemas de la experiencia pedagógica revolucionaria en la nueva república africana era precisamente el de “las relaciones entre educación y producción”. Esta preocupación ha “*llegado a constituir un dato central [...] o fundamento del nuevo sistema educativo del país*” (Freire, 1986: 208). Es cierto que más adelante el autor advierte que “esto no tiene nada que ver con la “unidad” entre trabajo y estudio que se lleva a cabo en las sociedades capitalistas” (1986: 210). Pero no puede dejar de señalarse que en su crítica del humanismo y del intelectualismo, Freire asocia indeleblemente lo escolar a la educación para el trabajo productivo. Trabajo que todavía es adjetivado en aquel contexto, como “manual” en contraposición al simbólico. Por lo tanto, el trabajo productivo no era el intelectual sino, podría señalarse, sólo el físico, aquel que transformaba la materia prima... ¿será que sólo el trabajo “útil” es trabajo?

En fin, como puede apreciarse entonces, la asociación entre educación y economía se ha visto reforzada dentro del capitalismo en sus sucesivas transformaciones pero también ha sido animada por el economicismo propio de buena parte del pensamiento vinculado al marxismo que ha impactado en América Latina. A partir de estos elementos, puede postularse nuestra tesis central: si la tradición política crítica latinoamericana tiene algún futuro, este será posible si y sólo si –al decir de la lógica– esta corriente realiza no sólo una crítica del neoliberalismo sino además, a través de la autoconciencia crítica, se reevalúa a sí misma purificándose del estructuralismo economicista que posee en su interior. Para usar una imagen cinematográfica: el *Alien* no está sólo en el otro, también está en mí.

¿Cuál es el desafío entonces de la pedagogía crítica latinoamericana en este contexto y en relación con la política educativa? Siguiendo el argumento hasta aquí delineado, el reto se desdobra. En primer lugar, hay que reconocer explícitamente que las políticas educativas regionales y globales, a partir de las reformas neoliberales,³ han implantado lo que podría denominarse *políticas*

² Aunque debe decirse que numerosos estudios evidencian que en los clásicos liberales –como Adam Smith, William Petty y John Stuart Mill– ya se encontraban claras alusiones a esta relación entre educación y economía (cfr. Núñez y Tortella, 1993; Oroval y Oriol Escardíbul, 1998; y Salas Velasco, 2002).

³ Es interesante transcribir esta cita: “Rose (1996), por ejemplo, ha argumentado convincentemente que las políticas neoliberales de mercado, elección y privatización se hallan incrustadas en cambios a largo plazo (que él llama “mutaciones” en las “sociedades liberales avanzadas”), en las formas de comprender,

curriculares invisibles. ¿Qué significa esto? Tradicionalmente, la política educativa definía con claridad algunos instrumentos –o al decir de Foucault, dispositivos–⁴ curriculares: los planes de estudio, generalmente centralizados, los textos escolares aprobados por la autoridad competente y la misma formación docente. Hoy en día, esos dispositivos han sufrido una metamorfosis o se han deslizado perdiendo protagonismo.⁵ Por ejemplo, un dispositivo reciente acicateado por la tecnología y concordante con las nuevas coordenadas antropológicas⁶, son los nuevos sistemas nacionales o transnacionales de medición de la calidad de la educación. Sin entrar a profundizar este tema –pues resulta lateral en este escrito–, es factible probar la intrínseca relación entre economía global o del conocimiento, educación de calidad y sistema de medición o evaluación cuantitativa⁷. Por lo tanto, resulta un desafío de la pedagogía crítica latinoamericana en el campo curricular, revisar con cuidado estas prácticas o nuevas “tecnologías del yo” cada vez más generalizadas y darle otro significado a la evaluación que es, tal vez, el nuevo nombre del currículum. Ya no debemos pensar más en un currículum distante, burocrático y central sino en uno bastante cercano a nuestro cuerpo y psiquis, que nos modula y controla.

El segundo desafío *ad intra* de la pedagogía crítica latinoamericana en el ámbito curricular, consiste precisamente en detectar su germen de acomodación al economicismo capitalista que, en reiteradas ocasiones, ha derivado en una alianza funcional al régimen neoliberal. ¿Esta afirmación puede probarse? Creemos que sí.

Un modo inicial de intentarlo es estudiar cómo los sistemas de evaluación de calidad, que reconstituyen el centralismo tradicional de las políticas educativas, han sido asumidos por gobiernos de signo liberal y socialdemócrata a la vez. Los últimos, desde ya, han insistido en poner el acento paralelamente en las cuestiones de equidad. Hoy las políticas educativas postulan hasta el hartazgo que sus principios fundamentales son la calidad y la equidad, dos nociones que claramente tienen genealogías diversas. Sin embargo, no hay político de

clasificar y actuar sobre los sujetos de gobierno y en las nuevas relaciones entre las formas en que los individuos son gobernados por otros y las formas en que se gobiernan a sí mismos” (Popkewitz y Brennan, 2000: 20). Con este párrafo se quiere señalar que los críticos del neoliberalismo deben comprender, para hacer fructífero su trabajo, que este movimiento no es sólo una instancia de lucha más en el tradicional enfrentamiento entre el colectivismo y el individualismo, o entre el liberalismo y el marxismo-socialismo. Si efectivamente se está dando una mutación más profunda, la crítica debe realizarse en otro nivel. Tal vez, por esta misma razón es que el neoliberalismo se ha “devorado” en muchas oportunidades al socialismo durante los últimos años. Este no lo ha podido enfrentar sino sólo superficialmente.

⁴ Sobre esta cuestión, cfr. la valiosa obra de Narodowski (1999).

⁵ Por ejemplo, es impensable la fijación de planes de estudio uniformes o la aprobación centralizada de contenidos de textos escolares. En el discurso pluralista actual, estos dispositivos “naturales” de las políticas educativas tradicionales, se vuelven inaceptables.

⁶ “Deleuze (1992) sugiere, desde una perspectiva europea, que hemos pasado desde una sociedad disciplinaria en que la gente se hallaba encerrada e internada en un tiempo y en un espacio ordenados, a una sociedad de control. Esta última es donde los individuos viven en una corporación de metaestabilidad perpetua que actúa a través de desafíos, concursos y sesiones de grupos. La subjetividad se estructura a través de índices flotantes de cambio y de mercado dominados por las monedas estándar” (Popkewitz, 1996: 148). En español, el desarrollo de esta cuestión se encuentra en Deleuze (1995).

⁷ Para profundizar este punto cfr. House (2001) y Whitty y otros (1999).

izquierda, centro o derecha que no insista en la amalgama de estos dos principios, hoy universales, de toda política educativa. ¿Por qué ha sucedido esto? ¿Cómo se ha llegado a esta síntesis actualmente cuasi-dogmática? ¿Quién se atrevería a criticarla o siquiera a desconocerla? ¿Cómo es posible que neoliberales y neosocialistas, que provienen de tradiciones claramente irreconciliables, defiendan esta novedosa combinación sin mayores divergencias?

No es objeto de este escrito desarrollar las respuestas a estas preguntas. Más bien dejamos constancia de este hecho y proponemos este argumento: *que la base de la alianza entre los moribundos restos de las ideologías del siglo XX es el funcionalismo economicista, es el estructuralismo oculto en ambos movimientos, reconvertido desde un estructural-funcionalismo de corte disciplinario a otro de inspiración modular o de control en ciernes.* En la cultura tecnológica contemporánea, ya no es necesario encerrar personas para incentivar su mejor nivel de productividad. Esto se logra mediante la modulación de la personalidad a distancia, a través de la tecnología. Pero en última instancia, lo que sigue vigente es el funcionalismo.

Por lo tanto, consideramos que este es el problema que la pedagogía crítica latinoamericana debe resolver en dos frentes: en el neoliberal y en sí misma. Por supuesto que esta crítica debe realizarse primero en un nivel más general e ideológico, en el campo de la filosofía social. Esta tarea nos excede y no se corresponde con el carácter de este texto. Por estas razones, el trabajo que realizaremos a continuación tratará de resaltar cuestiones que se consideran más relevantes para afianzar en el interior de la pedagogía crítica latinoamericana una visión humanista anti-funcional. Proponemos entonces que la pedagogía crítica en nuestra región se libere de aquellos elementos del marxismo que precisa y paradójicamente la acercan y acomodan en el neoliberalismo. Por lo tanto, el desarrollo que sigue tratará de rescatar e insistir en aspectos positivos, novedosos y aún vigentes de la pedagogía crítica latinoamericana destacándolos por sobre –y en contraste con– los elementos funcionalistas y utilitaristas del marxismo que pudieron haber impactado en esta corriente. Se trata pues de rescatar, sin caer en esencialismos, la tradición crítica latinoamericana.

La liberación de la pedagogía crítica latinoamericana

Una de las sorpresas-evidentes que causarían los discursos sobre política educativa a un especialista latinoamericano que viajara desde fines del siglo XIX a nuestro amanecer del tercer milenio sería la desaparición de la palabra libertad⁸. Esta sorpresa sería doble si además se abocara a estudiar la historia de la educación que transcurrió desde su partida hasta su arribo a nuestro tiempo.

⁸ Cabe destacar que justamente estoy escribiendo esto en el único país de Latinoamérica (Chile) en donde la libertad de enseñanza, por razones muy específicas que no pueden abordarse aquí, sigue siendo, si no un principio fundamental, al menos el que le sigue a los de calidad y equidad. Por tanto, podría ser invalidada mi afirmación. Sin embargo, esto es cierto casi exclusivamente para el caso chileno y no para el resto de América Latina. Algunas razones de esta extraña situación local pueden bucearse en: Cristi (2000) y Correa Sutil (2004).

¿Por qué doble? Pues encontraría que ya no se hace más referencia a la *libertad de enseñanza*, aporte fundamental del catolicismo liberal –que nuestro viajero conocería de primera mano–; tampoco escucharía hablar de una noción que habría asimilado en sus lecturas: la *educación liberadora*, surgida en los 60 de la mano del social cristianismo en nuestra región⁹.

Sorprende también, por tanto, que ambas perspectivas teóricas, se hayan despojado, tal vez, de uno de sus elementos más constitutivos. No cabe aquí analizar por qué, paradójicamente, el liberalismo habla cada vez menos de libertad, pero sí es nuestra intención resaltar este aporte olvidado –lo cual trataremos de probar– dentro de la pedagogía crítica latinoamericana: por qué esta menciona poco la palabra liberación. Se quiere mostrar que es un aporte intrínseco que no debe soslayarse.

No obstante, cabe la siguiente pregunta: ¿será que la pérdida o el desvanecimiento en ambas ideologías, de la noción de libertad, responde a un proceso de deshumanización concomitante con el advenimiento del funcionalismo-modular? Freire da una pista para el caso de la pedagogía crítica. ¿Frente a qué reacciona nuestro autor proponiendo una educación liberadora?

“Una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema [...]”

El problema de su humanización, a pesar de haber sido siempre, desde un punto de vista axiológico, su problema central, asume hoy el carácter de preocupación ineludible.

Constatar esta preocupación implica reconocer la deshumanización no sólo como viabilidad ontológica, sino como realidad histórica. Es también y quizás básicamente, que a partir de esta constatación dolorosa, los hombres se preguntan sobre la otra viabilidad –la de su humanización” (Freire, 2000: 37-38).

Como puede apreciarse, el inicio del planteo de Freire se establece a partir del enfrentamiento de las posibilidades que tiene el hombre de humanizarse o deshumanizarse. Posibilidad constatada histórica y dramáticamente. Por otra parte, esta deshumanización no se verifica solamente en los que fueron desposeídos de su propia humanidad. También, se observa, *“aunque en manera diferente, en los que a ellos despojan”* y esto es *“distorsión de la vocación de SER MÁS”* (Freire, 2000: 38). De esta forma, el autor no presenta una dialéctica descarnada que implique la demonización del opresor en sí, sino una vía muy distinta hacia la liberación:

“La violencia de los opresores, deshumanizándolos también, no instaaura otra vocación, aquella de ser menos. Como distorsión del ser más, el ser menos conduce a los oprimidos, tarde o temprano, a luchar contra quien lo minimizó. Lucha que sólo tiene sentido cuando los oprimidos en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, que deviene

⁹ No deja de ser un elemento destacable en esta historia que el *Documento de Medellín* (1968), de la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, centrara su análisis de los problemas de la educación en esta idea de la “educación liberadora”, a tono con el resto del texto (cfr. Parte IV).

una forma de crearla, no se sienten idealísticamente opresores de los opresores, ni se transforman de hecho, en opresores de los opresores sino en restauradores de la humanidad de ambos. Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores [...] Sólo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos” (Freire, 2000: 39).

De esta forma, la tarea de la liberación se sustenta en la necesaria humanización del hombre y de la sociedad. Pero esta misión no es propia solamente de algunos nuevos iluminados, esta vez los oprimidos, sino que debe ser destinada a todos los que son menos por las dos vías posibles: por ser explotados o por ser los explotadores. Queda claro así pues que la liberación es comprendida desde una vocación por la humanización. Por otra parte, Freire está atento a las dificultades de este proceso instauradas en la misma carne del oprimido:

“Sin embargo, hay algo que es necesario considerar en este descubrimiento, que está directamente ligado a la pedagogía liberadora. Es que, acaso siempre, en un primer momento de este descubrimiento, los oprimidos, en vez de buscar la liberación, en la lucha y a través de ella, tienden a ser opresores también, o sub-opresores. La estructura de su pensamiento se encuentra condicionada por la contradicción vivida en la situación concreta, existencial en que se forman. Su ideal es, realmente, ser hombres, pero para ellos, ser hombres, en la contradicción en que siempre estuvieron y cuya superación no tienen clara, equivale a ser opresores” (Freire, 2000: 41).

Sin duda, esta observación de Freire es, a la vez, una fina observación histórico-social y de gran capacidad profética. La dialéctica se presenta clara en el autor pero además se constata un cuidadoso análisis de la experiencia del poder y de la opresión. *El equívoco instalado es que el ser-menos del opresor es el ser-más ideal de la persona humana.* La reiteración de la opresión se encuentra subjetivada ya internamente en el sujeto oprimido a liberar. La primera comprensión de su estado de opresión no necesariamente lo lleva directamente a la liberación. Más bien hay un peligro cierto de que, reproductivamente, continúe con la lógica opresora. Para no dejar dudas sobre su percepción de esta experiencia histórica posible, Freire señala que no son “raros los casos de campesinos que al ser “promovidos” a capataces, no se transformen en opresores, más rudos con sus antiguos compañeros que el mismo patrón”. O también pueden identificarse a aquellos que “quieren la Reforma Agraria, no para liberarse, sino para poseer tierras y, con ésta, transformarse en propietarios o, en forma más precisa, en patrones de nuevos empleados”. Por esto puede afirmarse que *“la situación concreta, vigente, de opresión no fue transformada”* (Freire, 2000: 42). Por lo tanto, el proceso de liberación puede ser re-encarnado y desviado, si no media una autoconciencia del oprimido, hacia un proceso de re-opresión. Consideramos este punto central para nuestra tesis pues la lógica de la opresión es la lógica de la alienación, de la manipulación y de la utilización objetivada del sujeto. La opresión es el viejo nombre –o uno de los nombres posibles– de la pretensión utilitarista de la maximización de los resultados, generalmente

económicos, y del progreso material como ideal o paraíso social. Esta vía, como lo fue probado también por el llamado “socialismo real”, no se recorre solamente de la mano del liberalismo sino también de los colectivismos signados por el materialismo ya enunciado.

Por ello, se considera aquí, la concepción de Freire, en el núcleo de su propuesta, trata de evitar, en lo posible, un nuevo proceso de alienación, por cualquiera de las vías posibles. Y, por otra parte, destaca:

“La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre. Sólo ella, animada por una auténtica generosidad, humanista y no “humanitarista”, puede alcanzar este objetivo” (Freire, 2000: 52).

Freire vincula fuertemente así humanización, liberación e intersubjetividad. No hay en su propuesta ni un viso de manipulación o instrumentalización del hombre más allá de sí mismo. Por ello puede señalar: *“para los opresores, la persona humana son sólo ellos. Los otros son “objetos”, “cosas””. Y además: “la conciencia opresora tiende a transformar todo aquello que le es cercano. La tierra, los bienes, la producción de los hombres, los hombres mismos, [...] todo se reduce a objeto de su dominio” (Freire, 2000: 58-59).* El autor deja más que claro el sentido de la deshumanización: es el camino de la cosificación del otro y, a la vez, de sí mismo. La liberación es liberación del materialismo, es libertad de las cosas y de la cosificación de sí. Esta visión implica, al menos en estos textos, un distanciamiento del marxismo, en general soslayado, y un posicionamiento enraizado en un humanismo cristiano de profundas raíces latinoamericanas.

Freire explicita en la obra que estamos comentando, *Pedagogía del oprimido*, pero no sólo en ella, la diversidad de notas e implicancias que posee esta pedagogía de la liberación. La dimensión crítica de esta corriente se anida y se nutre de esta serie de consideraciones iniciales del autor. El humanismo liberador es el máximo criterio de criticidad de cualquier situación personal, social y, desde ya, educativa. Lo contrario de esta liberación es el sometimiento al tener, esclavitud que se logra mediante la constitución de sí mismo en opresor –aunque auto-oprimido por la supuesta posesión– y por la opresión del otro.

Ha quedado asentado el núcleo sobre el cual se fundamenta la pedagogía crítica latinoamericana, la cual tiene a Freire como su principal exponente. ¿Se mantiene hoy en día este foco de su pensamiento? En líneas generales, parece ser el neomarxismo estructuralista el que prima en las interpretaciones sobre Freire o el que directamente lo absorbe. La asociación de Freire con Gramsci es sin duda amplia en la literatura contemporánea¹⁰. La inserción de Freire en la pedagogía crítica es, sin más, numerosas veces, una inserción de Freire en el neomarxismo, como si fueran lo mismo. Sin embargo, creemos que el punto nuclear que hemos rescatado de su propuesta se ve opacado o no es resaltado lo suficiente.

¹⁰ En esta línea, se adscriben los textos de Mayo (1999) y Allman (1999), aun contemplando los matices y diferencias que se establecen.

¿Qué sucede hoy en día con la pedagogía crítica en este sentido? Rosa María Torres es una reconocida continuadora de la pedagogía crítica que no puede ser sospechada de neoliberalismo. En el 2005, publicó un texto titulado *12 tesis para el cambio educativo: justicia educativa y justicia económica*, que ofrece un flanco interesante para el análisis¹¹. Esta obra plantea una serie de propuestas específicas para promover la mejora de la educación en América Latina. Sin embargo, se encontró sólo una alusión a la idea de liberación:

“Atrás han quedado los objetivos y fines de la educación que hablaban de concienciación, emancipación, liberación, desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía, y de valores como la honestidad, la cooperación y la solidaridad. Hoy se apela a la integración y a la adaptación en un mundo que lidia con la disgregación social, la violencia, la intolerancia, la guerra y la naturalización de la pobreza” (Torres, 2005: 104).

Es difícil contradecir esta afirmación... La verdad es que no cabe ninguna duda que han quedado atrás los objetivos de concienciación, emancipación, liberación,... han quedado tan atrás que ni ella misma los utiliza. En ninguna de las 12 tesis que propone, desarrolla el más mínimo elemento vinculado a la idea de emancipación o liberación. ¿Es que ya no hay de qué liberarse? ¿Resulta el neoliberalismo tan benévolo? Claro que no, diría la autora. Y con razón, pues toda su obra está marcada por esta confrontación. No obstante, no puede menos que extrañarnos la desaparición absoluta de la idea de liberación y su necesario desarrollo y actualización. Es una ausencia que aturde... Por otra parte, las distintas tesis que plantea Torres, aunque pretende superar el funcionalismo imperante, se alejan poco de propuestas concretas que confrontan directamente –y, por lo tanto, resultan consecuentes– con estrategias de corte funcionalista. ¿Y la liberación? ¿Y la novedosa concepción humanista de Freire?

Una vez más, tal vez por incitación de la dialéctica neomarxista, la liberación ha quedado profundamente mitigada y encerrada por su contrario. La crítica permanente del neoliberalismo, como anticipamos, parece producir un efecto de no-concienciación, lo contrario de lo que Freire desearía. La obligación de realizar la crítica del enemigo, dificulta una toma de conciencia de la raíz de la misma crítica y desdibuja el impacto positivo de esta. La crítica pierde así su anclaje en una intuición profundamente latina y se encierra sólo en dialéctica estructuralista. En síntesis, parece ser una pedagogía crítica que al decir de Pinto (2002: 31) perdió su carácter de “ser y estar en América Latina”. La contradicción permanente con un contendiente como el neoliberalismo, necesariamente global, extraño y abstracto, disloca a los pedagogos críticos latinoamericanos que se ven obligados a reducir su accionar a pensar en contra de... lo cual, termina convirtiéndose en pensar como, pensar desde, pensar por... se esclerotiza así el pensar desde lo situacional y desde la tradición de ser-en-América-Latina de la misma pedagogía crítica y, por lo tanto –no debe olvidarse nunca–, liberadora y humanizadora.

En este sentido, coincidimos plenamente con el énfasis que Pinto (1994) coloca al explicar la vinculación entre pedagogía crítica y liberación del hombre.

¹¹ Este texto fue realizado por encargo del Movimiento Fe y Alegría.

Por eso, interpretando a Freire expresa: “*Se trata de legitimar la crítica como una pedagogía humanista; la crítica es propia del hombre libre cuando este se libera de su ingenuidad-enajenación histórica: SU DOMINACIÓN CULTURAL*” (Pinto, 1994: 27). Esto es lo que parece escasear en la propuesta de Torres: se desarrolla una crítica devaluada pues ha perdido su norte humanista y su instancia crítica no es espacio de liberación sino de sumisión dialéctica. En el fondo, este tipo de crítica al neoliberalismo concluye en más dominación cultural. No estamos siendo capaces de hablar de otros temas, con otros lenguajes y palabras propias de nuestra tradición.

A partir de estas reflexiones, ¿qué otros conceptos podemos enumerar y presentar brevemente, que se siguen del punto central de la liberación? Un primer elemento a comentar es el que atiende al problema de la colonización. No cabe duda, y esto forma parte de la historia de nuestra región, que América Latina es un espacio de reunión de razas y culturas pero también de abusos, injusticias largamente establecidas y de hegemonías de grupos sobre otros. Por esto, justamente, es que los discursos marxistas han tenido una influencia importante aunque, contrariamente a lo acaecido en la Europa desarrollada –y no en Rusia, por ejemplo– no existiera aquí un proletariado. En nuestras tierras, el discurso crítico, la lucha contra la colonización de todo tipo, adquirió ribetes específicos que, aunque se distancian del origen de la teoría marxista, permitieron la subsistencia de esta misma teoría aunque reinterpretada a partir de nuestros problemas. Por esta razón, posiblemente, es que la idea de liberación resultó especialmente atractiva. La obra de Freire y de la pedagogía crítica en general, está atravesada por este elemento¹². No obstante, sería interesante a partir de las observaciones de Freire sobre el carácter auto-colonial del opresor, cualquiera sea su origen, y en el contexto de las corrientes individualistas neoliberales –pero no por eso constitutivas de sujetos–, estudiar las nuevas formas de colonialismo educativo. Este desafío es recurrente pero no puede caer solamente en la denuncia. Creemos que es necesario repensar los contenidos humanistas y liberadores de la crítica para poder enfrentar las nuevas caras del colonialismo¹³.

Otro elemento que quisiera destacar de la mano de lo rescatado por Pinto (2002: 38) es la “visión humanista materialista de lo divino”. Es inevitable, si se quiere “ver” a Latinoamérica, referirse a la religiosidad popular. Lo religioso en América no es sólo de raigambre española o europea. Se encuentra en los milenarios orígenes de nuestros pueblos. Lógicamente el marxismo, como lo ha demostrado en numerosas oportunidades, tiene serios problemas con esta dimensión profundamente humanista. Sin embargo, la misma teología de la liberación, en su faz neomarxista, evidencia cómo, paradójicamente, se desarrolló una estrecha relación entre catolicismo y marxismo, lo cual parecería de suyo imposible. Más allá de las valoraciones y de la legitimidad de estos intentos, es en Latinoamérica donde esto se vuelve posible. ¿Por qué? Porque no se puede pensar nada popular, no se puede estar del lado del oprimido si no se comprende el fenómeno religioso sincrético, muchas veces, específico de nuestras tierras.

¹² En especial, cfr. Freire (1986 y 2000).

¹³ El aporte de compilaciones como la de Lander (2005) abre numerosas pistas.

En este sentido, el marxismo ateo y su descendencia es extraño a nuestra región y es decididamente colonialista.

Lo situacional es otra característica que quisiéramos desarrollar. La pedagogía inspirada en Freire nunca resulta abstracta. No puede pensarse como una teoría genérica de la educación. Se anida en la experiencia latinoamericana. Pinto enumera las peculiaridades de una filosofía crítica de la educación que puede inspirar y fecundar nuestra identidad. En efecto, el *ser* y el *estar* en Latinoamérica, convertidos ahora en condición del pensamiento auténtico, actúa como re-localización del sujeto en una dimensión que no es abstracta. Esta configuración, a partir de una nueva toma de conciencia, se caracteriza por: un pensar que rescata el anclaje histórico a partir de la misma antropología; una integración, más o menos armonizable, de lo *“afectivo, lo racional y lo corporal; [...] una mezcla de formas de estar en y con el mundo”*; una concepción de la ciencia que, reconociendo el eclecticismo latinoamericano, se base en una epistemología que se funde simultáneamente en la *“razón argumentativa y en la intuición discursiva”*; una profundización de los modos de vivir en el espacio público y privado; una recuperación de la ambivalencia y convivencia de la ortodoxia religiosa y las prácticas paganas; y, finalmente, en lo específicamente educativo, una reflexión sobre la naturaleza de la institución escolar en el contexto latinoamericano (Pinto Contreras, 2002: 31-32). En síntesis, se propone el desafío de pensar desde América Latina la educación y no en contra, insistimos, de los organismos internacionales. Este momento crítico, que sin duda deberá ser encarado, debe serlo a partir de una profunda vivencia identitaria, no endogámica pero sí enraizada.

Por último, como se señaló más arriba, la obra de Freire invita a re-visitar la cuestión de la inter-subjetividad. Nuestra cultura puede aportar numerosa reflexión histórica, social y fenomenológica sobre esta dimensión de nuestro humanismo situacional. La vivencia de la subjetividad a partir de lo diverso es un elemento característico de nuestra región. Esto, nuevamente se opone a una visión hegemónica y unívoca de lo educativo. Y, mucho más aún, a una perspectiva absolutamente instrumental que, si seguimos con atención los sucesos sociales y políticos posteriores a la década del 90, se observa como rechazada por buena parte de nuestra cultura.

Se ha intentado en este apartado, explicitar lo que se considera como el núcleo fundamental de la pedagogía crítica latinoamericana, diversa de otras corrientes. Se ha querido rescatar su núcleo humanizante y liberador, relativamente invisibilizado en la actualidad. Sin embargo, y para concluir, quedan pendientes algunas preguntas que trataremos de responder como conclusiones provisorias. Todas estas reflexiones, ¿son factibles de concretar en propuestas actuales? ¿Es posible pensar en políticas educativas críticas? ¿Es posible una política educativa liberadora o esto es una contradicción en los términos?

Caminos posibles

En la actualidad, las políticas educativas de nuestro continente están claramente signadas por el funcionalismo, más o menos neoliberal. En todos los casos, se escuchan sucesivos reclamos frente a políticas macro que –pese a insistir en el reconocimiento del pluralismo, la diversidad, la autonomía, la descentralización– no logran encarnarse en las comunidades concretas. Son políticas macro, hegemónicas, vivenciadas como instancias de colonización, asociadas a organismos internacionales, impersonales, abstractas. La instalación de políticas educativas críticas sería resistida entonces por dos obstáculos: a) el funcionalismo neoliberal vigente aliado al viejo centralismo del Estado educador y b) la dificultad operativa de la pedagogía crítica que parece ser valiosa como reflexión fenomenológica, pero no como instancia novedosa de diseño e implementación de políticas educativas.

La primera consideración que surge frente a esto consiste en ahondar el carácter “poco práctico” de la pedagogía crítica. ¿Qué significa esto? Como señalamos desde el principio, se propone que esta corriente se libere de aquellos elementos del marxismo que, por estar demasiado cerca del economicismo neoliberal, terminan volviendo funcionales a los “pedagogos de la izquierda” y a sus propuestas. Hay que repensar desde el humanismo liberador la política en América Latina. Esto requiere otras coordenadas distantes de la hegemonía global en todo sentido.

Por supuesto que este esfuerzo resulta complejo, pues en nuestros países los grupos de elite están ya educados en la lógica del capital humano. Y también buena parte de las economías funcionan así. ¿Entonces? Aquí es necesario plantear una hipótesis disruptiva: sostenemos que las reformas neoliberales en educación están comenzando a brindar evidencias de que no resultan satisfactorias ni siquiera para el buen funcionamiento de la economía de libre mercado. ¿Por qué? Porque las recetas educativas funcionalistas son coyunturales, tan mezquinas culturalmente hablando y tan poco motivadoras que no logran ni siquiera elevar los resultados de los índices que ellas mismas crearon.

Por esta razón, considero que hay un espacio para políticas diversas que realmente, mientras promueven la equidad o igualdad educativas, animen a la liberación de las fuerzas educativas de las comunidades. Para esto parece pertinente insistir en lo expresado por Pinto como elementos clave de una óptica humanista que puede enfrentar a la racionalidad instrumental:

“Así, humanizar sería:

- a) construcción de la conciencia crítica en los sujetos sociales que participan de la producción, distribución y usufructo de los bienes nacionales;*
- b) desarrollo de conocimientos y de actitudes reflexivas que contribuyan al campo del sujeto social y de su entorno;*
- c) interacción cohesionada de los sujetos sociales que comunican sus experiencias de transformación de sí mismos y de su entorno;*

- d) *dialogicidad y capacidad persuasiva como actitud y vocación humana de búsqueda de la armonía social y del acuerdo crítico;*
- e) *reconocimiento de la legitimidad del otro en cuanto a expresión de una heterogeneidad que complementa la convivencia social democrática;*
- f) *en fin, liberación de la creatividad y de la capacidad de asumir la crítica y la búsqueda de soluciones a los problemas colectivos que afectan la calidad de vida de los sujetos sociales, en interacción dialogante” (Pinto, 1994: 30).*

El desafío es arduo pero es posible de ser encarado a partir de estas reflexiones que tienen que ser traducidas en el nivel político macro, para que este pierda su carácter abstracto e impersonal. Por otra parte, la multiplicidad de experiencias de educación popular estatales, religiosas, cooperativas, etc. debería animarnos a promover estudios que identifiquen aquellas características de esas experiencias que puedan ser rediseñadas en otros ámbitos. El Movimiento Fe y Alegría, algunas reformas encaradas en Nicaragua¹⁴, la experiencia de cooperativas escolares en Argentina, las comunidades eclesiales de base, las estrategias municipales en Brasil, son todas alternativas que no se restringen solamente a una institución y que seguramente aportarán ideas para reconfigurar políticas educativas.

Quien conoce mínimamente de historia de las ideas económicas sabe que en plena década del 40, en los inicios del Estado de Bienestar, grupos de economistas europeos y norteamericanos se reunían para comenzar a promover el neoliberalismo. Pasaron muchos años antes de que siquiera fuera posible imaginar el derrumbe progresivo de ese tipo de Estado. No obstante, cuando ello sucedió por diversos factores, grupos de economistas estaban preparados para hacerse cargo de la reconfiguración de las relaciones Estado, mercado y sociedad en varios países, entre ellos, Chile. En tal sentido, el desafío más importante que tiene hoy la pedagogía crítica en el ámbito político es el de preparar nuevos paradigmas mientras el neoliberalismo, ahora en apogeo, gobierna la coyuntura. Para esto debe purificarse del estructuralismo materialista, reencontrándose con el humanismo liberador y creativo. Si esto no se realiza, la pedagogía crítica retomará la senda del funcionalismo utilitarista en donde la deje el paradigma neoliberal. Tal vez, le dará algunos giros interesantes, como hizo el socialismo real en el siglo pasado en medio de su aberración, pero al fin de cuentas, por adolecer del mismo problema, morirá de inanición. Es hora entonces de que, sin perder de vista sus raíces ni tampoco su realismo situacional, la pedagogía crítica latinoamericana se repiense, se reconfigure y se prepare para un futuro promisorio, lo que acaecerá en la medida en que se reencuentre consigo misma y con el ser y el estar en Latinoamérica y se recree como un humanismo social cristiano.

¹⁴ Para este caso, cfr. Rivas (2001).

Referencias

- Allman, Paula (1999). *Revolutionary social transformation. Democratic hopes, political possibilities and critical education*. EEUU: Bergin & Garvey.
- Aubert, Adriana et al. (2004). *Dialogar y transformar: pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Cárdenas, Antonio Luis (2000). *El maestro, protagonista del cambio educativo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Correa Sutil, Sofía (2004). “El pensamiento en Chile en el siglo XX bajo la sombra de Portales”. En: Terán, Oscar (coord.). *Ideas en el siglo. Intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cristi, Renato (2000). *El pensamiento político de Jaime Guzmán. Autoridad y libertad*. Santiago de Chile: LOM.
- Deleuze, Gilles (1995). “Post-scriptum sobre las sociedades de control”. En: Deleuze, Gilles, *Conversaciones 1972-1990*. Valencia, Pre-textos.
- Freire, Paulo (1986). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1998). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2000). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI [1970].
- Freire, Paulo (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- House, Ernest (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata.
- Lander, Edgardo (2005). “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”. En: Lander, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Caracas: CLACSO Libros.
- Mayo, Meter (1999). *Gramsci, Freire and adult education. Possibilities for transformative action*. New York: Zed Study Editions.
- Narodowski, Mariano (1999). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Núñez, Clara E. y Tortella, Gabriel (eds.) (1993). *La maldición divina. Ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Oroval, Esteve y Oriol Escardíbul, Joseph (1998). *Economía de la educación*. Madrid: Edic. Encuentro.
- Pinto Contreras, Rolando (1994). “El pensamiento educativo de Paulo Freire ante el debate de la modernidad en la educación”. En: *Aula XXI*, N° 3, Mayo. Santiago de Chile: UMCE.
- Pinto Contreras, Rolando (2002). “Aproximación a los fundamentos filosóficos de una pedagogía crítica latinoamericana”. En: *Revista Extramuros*, N° 1, Agosto. Santiago de Chile: UMCE.

Popkewitz, Thomas S. (1996). "El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: Descentralización y distinciones Estado/sociedad civil". En: Pereyra, Miguel A.; García Mínguez, Jesús; Gómez, Antonio J. y Beas, Miguel (comps.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Popkewitz, Thomas S. y Brennan, Marie (2000). "Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares". En: Popkewitz, Thomas y S. Brennan, Marie (ed.). *El desafío de Foucault. Discurso conocimiento y poder en la educación*. Barcelo: Pomares-Corredor.

Rivas, Axel (2001). *Familia, libertad y pobreza: un nuevo híbrido escolar. La experiencia de las escuelas autónomas en Nicaragua*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Salas Velasco, Manuel (2002). "Cuatro décadas en Economía de la Educación". En: *Revista de Educación*, N° 328. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).

Torres, Rosa María (1987). *Educación liberadora y educación popular*. Quito: CEDECO.

Torres, Rosa María (2005). *12 tesis para el cambio educativo: justicia educativa y justicia económica*. Movimiento Fe y Alegría.

Whitty, Geoff; Power, Sally y Halpin, David (1999). *La escuela, el Estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Edic. Morata-Fundación Paideia.

Zemelman, Hugo (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Anthropos.