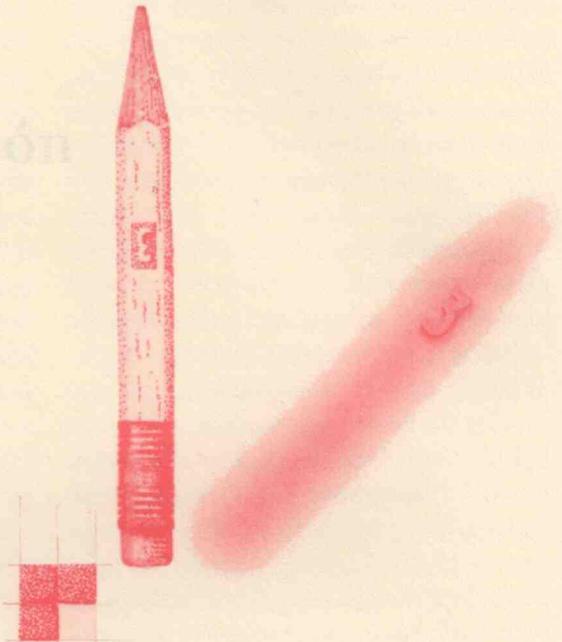


Sujeto y educación

de José María Carrón



¿CÓMO ES Y QUÉ ES SER?

A primera vista estamos en un estado de necesidad de educar a las nuevas generaciones, lo que significa que tenemos la obligación de preocuparnos por la vida. Esta vida es la que realiza el sujeto humano durante toda su existencia. Pero más allá de una actividad de la vida que ya se había establecido y haciendo lo que ocupa en los momentos que el proceso de juvenitud que se hace más prolongado en las grandes ciudades, en los hospitales y en los hogares. El aprendizaje del niño y de la infancia juvenil es una etapa crucial en la cual aprenden los elementos básicos: biológicos, físicos, químicos, lingüísticos, culturales y habituales de todo curso que nos prepara entrar en la sociedad aprendiendo sus roles, valores, normas, simbólicos, guías y demás aspectos de la estructura social y la cultura que nos rodea. En esta etapa crucial se aprende a reproducir y a controlar la que nos rodea. En esta etapa crucial se aprende a reproducir y a controlar la que nos rodea. En esta etapa crucial se aprende a reproducir y a controlar la que nos rodea.

de la metáfora
de la educación

Material de Regeneración de la Vida, Biogénesis, Fondo Editorial, Grupo CITEC-UNA, 2022. Universidad de Ayacucho.

Sujeto y educación

José Roza Gauta*

1. LO QUE ES Y PUEDE SER.

A primera vista estamos de acuerdo en la necesidad de educar a las nuevas generaciones, lo que significa que tenemos la obligación de prepararlas para la vida. Esta tarea la ha realizado la especie humana durante toda su existencia. Aún más, ha sido una actividad de la vida que ha venido evolucionando y haciéndose compleja en los mamíferos con el proceso de juvenilización que se hace más prolongado en los primates superiores, en los homínidos y en Homo Sapiens. El alargamiento del tiempo de la infancia-juventud es una etapa preciosa en la cual maduran los elementos físicos, biológicos, fisiológicos, síquicos, lingüísticos, estructurales y funcionales de todo orden que nos permiten entrar en la sociedad aprendiendo los roles, saberes, órdenes, simbolismos, quehaceres y demás aspectos de la especie, la sociedad y la cultura que nos configuran en aras de sus perpetuaciones en la reproducción y cambio que nosotros hagamos de ellas, y sigamos ese proceso bio-antropo-socio-noético que es el devenir humano.

* Historiador, Magíster en Ciencia Social, Investigador asociado, Grupo CHHES-BIOGÉNESIS. Universidad de Antioquia

Sabemos que el proceso de conocimiento es propio de la vida y no exclusivo de los humanos, quienes han aportado a ese proceso formas interventivas y formalizadas de educación de lo que debe ser, hacerse, conocerse, desconocerse, amarse, odiarse percibir, pensar y de las maneras como se pueden comunicar el conocimiento, los saberes, las técnicas, los pensamientos, las artes, las mitologías, las religiones, las formas de ver, comprender, explicar, describir y manipular el mundo y sus eventos. Aquí las diversas culturas humanas anteriores y actuales son semejantes y diferentes, todas llevan a cabo dichos procesos, pero cada una los concibe y realiza de manera propia con diversos contenidos, técnicas y sentidos.

Durante la mayor parte de la historia humana, los conocimientos, saberes, haceres y sentimientos (pensamientos, comportamientos, sentires) se han transmitido en forma directa de padres a hijos en la vida cotidiana familiar y/o comunitaria. Aunque en la antigüedad clásica occidental y oriental hubo escuelas y academias y en la Edad Media hubo escuelas, gremios, universidades y conventos, la institucionalización de una educación masiva y la formalización de los saberes es un asunto de la Modernidad y de los procesos de la Ilustración, la democracia, el capitalismo y la laicización de la vida, aspecto que no implica que la institucionalización, racionalización y formalización de la educación se haya

realizado bajo todos los principios de la Ilustración, de la democratización y de la laicización.

Aunque la Modernidad trae e impone un status de individualidad, formas conductuales y de propiedad que rompen los antiguos lazos comunitarios, los procesos e instituciones del conocimiento y la educación desconocen, hasta mayo del 68, el status de sujeto al educando, pues se venía trabajando con los aspectos formales de valores y éticos de la Edad Media bajo el principio de autoridad y resguardo del poder-saber.

Hoy, frente a los efectos de la globalización y la planetarización, es necesario volver a descodificar los postulados, principios y formalidades del conocimiento y la educación, cosa que intentaremos de manera muy sucinta formulando algunas preguntas.

2. ¿QUÉ ES EL SUJETO?

“Paradójicamente, el ser viviente se pasa la vida en producir, mantener, salvaguardar su vida, que coincide con su unidad, su integridad, su identidad: sí mismo.”²

Estamos acostumbrados a pensar que el sujeto es el individuo y en parte hay razón, pero sujeto es algo más que individuo, es esa parte constituyente de los individuos y de las colectividades que estando dentro, los envuelve en todas y

2 MORIN, Edgar. El método II. Vida de la vida. Madrid, Ediciones cátedra, 1980, p.187.

cada una de las acciones conductuales. Siguiendo a Morin entendemos que la noción de sujeto está ligada a las nociones de conocimiento y de vida, pues una vez se lleva a cabo la emergencia de una membrana, el sistema viviente empieza a realizar la distinción cognitiva Sí / No-sí, que es una computación no sólo “auto-ego-referente (en la que el ser se constituye en centro de referencias), sino también ego-auto-céntrica (en la que el ser se constituye en centro privilegiado de su universo).” Estos dos hechos configuran el comportamiento egoísta “que se manifiesta permanentemente de forma a la vez organizadora, cognitiva, activa. Es esta cualidad de la naturaleza lo que podemos denominar cualidad del sujeto. Dicho de otro modo, la cualidad de sujeto es propia de todo ser que computa / actúa de forma ego-auto-céntrica y auto-ego-referente.”³

Ello implica la inclusión del conocimiento en la noción de sujeto y la inclusión de todo sistema viviente en la cualidad de sujeto, desde la ameba a Homo Sapiens. El ego-auto-centrismo ubica al sujeto en el centro de su universo excluyendo a cualquier otro y la ego-auto-referencia lo ubica como centro de referencia de sí, de sus elementos y del mundo exterior. Entonces ¿qué diferencia a los sujetos no humanos y humanos? Los sujetos no humanos computan Sí / No-sí, es decir, un mundo real; los sujetos humanos, además de computar mundos reales, piensan (cogitan), hablan y al mismo tiempo crean en el lenguaje mundos imaginarios

(sueños, mitos, religiones) y mundos simbólicos (ilusiones, conocimientos) que toman por reales. De ahí la necesidad que tenemos los observadores y pedagogos de vigilar nuestros conocimientos y de estar alerta ante la ilusión y el error, pues ambos se nos presentan como conocimientos verdaderos sobre la realidad del mundo.

La individualidad de un individuo es biológica, cerebral, emocional, antropológica, psíquica, simbólica, lingüística, cognitiva, experiencial, lo que significa que cada individuo-sujeto computa, emociona y cogita un Sí / No-sí que necesariamente ha creado en su devenir como sistema viviente humano en un entorno en el cual se apropia de un lugar intransferible: sí mismo, el centro de su mundo, desde el cual realiza las distinciones y demás acciones conductuales. Por ello las computaciones-cogitaciones que realiza este sujeto humano sobre sí mismo y sus elementos (auto-referencia) son realizadas sobre la base de referencia a lo otro, lo externo (exo-referencia) haciendo del proceso de referencia un proceso muy complejo que Morin llama de auto-exo-referencia que es igual a conocimiento de sí (mundo incorporado) y del mundo exterior a sí, de los elementos y la organización constituyentes de sí mismo y del mundo: la otredad. Todo aquello que el sujeto encuentra como No-sí, se halla fuera de sus límites, pero también se halla dentro del sistema viviente, dado que los elementos constituyentes de los sistemas en el entorno son también

3 Ibid, p.193.

constituyentes del sí mismo que los computa y/o cogita. Los elementos físicos, biológicos, antroposociales, culturales y noéticos que el sujeto computa-cogita como externos son de doble existencia, están afuera y están adentro, por lo tanto influyen sobre él desde dentro y desde fuera generando complejidad, adscripción e identidad del sujeto con los entornos.

Ibáñez, siguiendo a Navarro, dice: “Los animales sincronizan un mundo: el mundo real. Los seres humanos sincronizan – también– mundos imaginarios y simbólicos, y los sincronizan entre sí. Mundos imaginarios hechos de perceptos, mundos simbólicos hechos de conceptos”⁴. Los primeros computan el mundo real, pero la percepción de ese mundo real que es el conocimiento, es difícil de configurar, por lo tanto, caen en ilusiones y pagan sus errores. Los humanos computamos y cogitamos el mundo real y al mismo tiempo creamos mundos simbólicos e imaginarios que concebimos como reales, de ahí que el error y la ilusión sean parte inalienable de nuestras acciones conductuales y nuestro conocimiento.

Y esto debe entenderse en nuestra práctica pedagógica. ¿Qué mecanismos tenemos contra la ilusión y el error? “Ningún dispositivo cerebral permite distinguir la alucinación de la percepción, el sueño de la vigilia, lo imaginario de lo real, lo subjetivo de lo objetivo. La importancia del fantasma y del imaginario en el ser hu-

mano es inimaginable; dado que las vías de entrada y salida del sistema neuro-cerebral que conectan el organismo con el mundo exterior representan sólo el 2% de todo el conjunto, mientras que el 98% concierne al funcionamiento interior. Y constituye un mundo síquico relativamente independiente donde se fermentan necesidades, sueños, deseos, ideas, imágenes, fantasmas, y este mundo se infiltra en nuestra visión o concepción del mundo exterior.”⁵

Eso significa que el sujeto humano conoce el mundo con las descripciones de su entorno socio-cultural y con sus libertades y constricciones, o como dice von Foerster: “sólo conocemos lo que hacemos”. Al no haber dispositivo orgánico que controle el conocimiento no queda otra alternativa que controlarlo por medio de la racionalidad y esta sólo es aplicable al conocimiento científico que es un proyecto de “sincronización simbólica” y no a las doctrinas y religiones que son proyectos de “sincronización imaginaria”.

Esto significa que el mundo que conocemos es nuestra creación, o como dice Maturana, “alumbramos un mundo” y lo hacemos desde el lugar del sujeto, de ahí que para cada sujeto haya un mundo diferente, pero entendido el sujeto en sus múltiples interacciones con sus entornos, en sus interpenetraciones, es decir, configurado con partes de la sociedad, de la cultura, de las formas de pensamiento,

4 IBÁÑEZ, Jesús. *El regreso del sujeto*. Madrid, Siglo XXI, 1994, p. 24.

5 MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá, ICFES, 2000, p. 18.

de la mentalidad, del lenguaje, etc., interacciones atravesadas por la experiencia individual, y expresadas en un lenguaje que siempre es social, se da la posibilidad de consensos por medio de conversaciones. Esos consensos, ya sean entre los ciudadanos corrientes o entre los científicos y los pedagogos, es lo que llamamos conocimiento, el cual, a su vez depende de las interacciones del sujeto con el objeto y es expresado en un lenguaje.

“El sujeto y el objeto –dice Ibáñez- son efectos del orden simbólico: el sujeto está sujetado y el objeto objetivado por el orden simbólico. El orden simbólico regula el intercambio de objetos (economía política), de sujetos (economía libidinal) y de mensajes (economía significativa). Sujeto es el que intercambia, objeto es lo que se intercambia. El orden simbólico preexiste a los sujetos y a los objetos: cuando vienen a la existencia tienen allí señalado su lugar”⁶ El proceso pedagógico involucra las tres formas históricas de intercambio, pero el orden establecido ha operado disyuntiva e inconscientemente con el intercambio de mensajes *informando* y no comunicando, problemas que trataremos adelante.

El sujeto queda sujetado al orden simbólico y por mediación de éste, a todos los demás órdenes: económico, político, social, cultural, noético, etc., a todo lo que dice y deja de decir la sociedad a la que pertenece. El sujeto penetra en el orden

simbólico que penetra en él configurándolo con las descripciones o relatos. Esto significa que la acción pedagógica para convertirse en una práctica actualizada no puede dejar de tener en cuenta que docente y discente están sujetados a los órdenes socio-históricos de la sociedad, pero el docente se constituye en sujeto al tiempo que deja para el discente el estatuto de objeto. Sin embargo ambos y todos los humanos estamos sujetados:

a) sujetados a un orden económico

en cuyo entorno y relaciones se constituyen como sujeto del enunciado o como sujeto de la enunciación, es decir con la posibilidad de usar las manos (mandar, manipular) o de usar los pies (obedecer, pecar), de ser sujeto o de ser objeto, de intercambiar o de ser intercambiado, de *informar* o ser *informado*. Las libertades de la sociedad moderna y la democracia son absolutamente necesarias para este intercambio. No se pueden intercambiar objetos que estén ligados a la naturaleza, hay que desligarlos y convertirlos en materia prima, ligados a los órdenes de la propiedad, no se pueden intercambiar sujetos que estén ligados a la comunidad, hay que desligarlos y convertirlos en mano de obra asalariada, en individuos que compiten entre sí y todos estos objetos desligados, descontextualizados, fragmentados y separados serán de fácil manipulación en los intercambios. Las tareas de la educación y de la economía política han sido las de transformar su-

6 IBÁÑEZ, J. Op cit., p.p. 14-15.

jetos en objetos. Esto es importante porque una visión contemporánea de la pedagogía ya no puede aislar el proceso económico del proceso educativo, ni del proceso de intercambio libidinal. El solo hecho de mirar como objeto (economía política) al discente lo liga a las economías libidinal y significante, las cuales en el proceso pedagógico quedan subsumidas y dominadas por los procesos constitutivos del intercambio de objetos.

b) sujetado a un orden socio-político

es decir, a un orden social, de relaciones humanas, que en el momento actual es un orden excluyente de las mal llamadas minorías: Mujeres, niños, ancianos, homosexuales, trabajadores, campesinos, minorías étnicas. Excluyente significa que estos grupos humanos son excluidos no sólo de la riqueza obtenida socialmente, sino también de la educación, de la ciencia, del conocimiento, del ascenso social, de la salud, de la técnica y del mismo proceso de humanización que debería ser el verdadero programa educativo.

Este orden social tiende a reproducirse y para ello configura el programa de configuración de los sujetos y de los objetos: el sistema educativo. Jesús Ibáñez dice que la doma y la domesticación de animales son los modelos de la educación entre los

humanos, la doma para los alevines de la clase dominante en escuelas y universidades privadas, la domesticación para los hijos de las clases dominadas en escuelas y universidades públicas. “La doma y la domesticación de los animales son los modelos de la educación cultural de los seres humanos (los franceses aún dicen “élever”, recordando el “élevage” o cría de animales). La doma enseña a moverse en un espacio liso o isótropo, sin caminos ni paredes, sin dictados e interdicciones, transforma a un organismo en proyectil o algo que pueda proyectarse en todas las direcciones y sentidos o hacer proyectos, es el modelo de educación de los miembros de las clases dominantes (el de la escuela privada). La domesticación enseña a moverse en un espacio estriado o anisótropo, hecho de caminos y paredes, de dictados e interdicciones, transforma a un organismo en peso muerto o algo que debe abatirse a las direcciones y sentidos preestablecidos, es el modelo de educación de los miembros de las clases dominadas (el de la escuela pública).⁷

A los miembros de la clase dominante se les educa (doma) para ser sujetos, para hacer proyectos, proyectarse y mandar. Ellos tienen la posibilidad de una educación rica con buenas bibliotecas, edificios, técnicas, aparatos, lenguas. Aprenden que no tienen una dirección predetermi-

7 IBÁÑEZ, Jesús. *El regreso del sujeto*. Madrid, Siglo XXI, 1994, Pág. 158-159. En otro lugar precisa: “La doma tiende a la adaptación a un espacio liso, a un espacio en que todas las direcciones y sentidos son practicables (es decir, un espacio isótropo); de modo que el domado se pueda convertir en proyectil: que vaya en cualquier dirección o sentido, o sea capaz de hacer proyectos (esto es, que se pueda convertir en sujeto). En cambio, la domesticación es la adaptación a un espacio estriado, un espacio en el que algunas direcciones y sentidos (las direcciones rectas y los sentidos hacia la derecha) están prescritos, y otros están

nada y son proyectables en todas las direcciones, fundamentalmente en las direcciones de dirigir, pues se les educa, programa y doma para estar en el pico de la pirámide, donde otean y ordenan todo lo que queda abajo. Ellos aprenden a aprender, a pensar, a procesar; su aprendizaje es comunicativo, aprenden a observar, a lanzarse en todas las direcciones, a tomar decisiones, a dictar interdicciones y normas, a poner orden, incluso a programar la educación de los miembros de las clases dominadas, tienen escuelas y universidades privadas de alto nivel dentro y fuera del país.

A los miembros de las clases dominadas se les educa (domestica) para ser objetos, su educación es pobre como ellos, carente de actualización, de buenos locales y servicios técnicos y tendiente a aprender un oficio de supervivencia. Su proceso de educación es *informativo*, unidireccional, es decir, que los forma en un solo sentido y una sola dirección que es la de obedecer. No aprenden a aprender, a pensar, a tomar decisiones, a disiparse en cualquier dirección, sólo memorizan los dictados, las interdicciones y las normas. Y como ocurre en Colombia, a veces ni siquiera tienen acceso a ese tipo de educación y se educan en la escuela de la vida y su universidad es la de la malicia indígena, una técnica política de

proscritos. Es lo que se hace con el mulo (que incluso lleva las orejeras para no ver el entorno) para que se pase la vida dando vueltas en la noria, o con el obrero y el funcionario para que sigan su rutina diaria sin jamás apartarse del camino recto, de forma que en los momentos que llaman de ocio tampoco se desvíe, pues sus caminos están también canalizados y programados...”

8 Sobre la malicia indígena Ver: ROZO GAUTA, José. *Resistencias y Silencios. Identidad, cultura y sincretismo en los Andes Orientales*. Bogotá, ICFES, 1997.

9 Ver: Jurij M. Lotman y la escuela de Tartu. *Semiótica de la Cultura*. Introducción, selección y notas de Jorge Lozano. Madrid, Cátedra, 1979, p. 67 y ss.

supervivencia en las peores condiciones y contextos.⁸ Este es el proceso de subjeción a un orden político que es a la vez de subjeción a un orden económico, a un orden cultural y a un orden noético.

c) sujetado a un orden noético

Cuando algunos lingüistas y físicos cuánticos dicen que lo que se sabe del mundo no es lo que el mundo pudiera ser, sino aquello que en el lenguaje decimos del mundo, nos están advirtiendo que aquello que llamamos realidad no es más que realidad en el lenguaje y no en una realidad ontológica y epistemológicamente independiente del sujeto y del lenguaje. Vivimos el mundo mediado por ideas, pensamientos, ciencias, técnicas, doctrinas, creencias, emociones y aquello que estas formas cognitivas nos dicen que es realidad lo tomamos como tal sin examen previo, pues de hecho la cultura la vivimos en forma inconsciente.

El lenguaje juega un papel muy importante en la observación, vivencia, descripción y aprendizaje del mundo. Dicen los semiólogos de Tartu que la lengua natural es un sistema de modelización primario sobre el cual se construyen sistemas de modelización secundarios que a su vez retroactúan sobre el primero.⁹ Estos

sistemas de modelización son la lengua natural, los lenguajes formales, los metalenguajes, los paralenguajes, los usos, las costumbres, los sistemas de ideas, los sistemas de parentesco, los sistemas sociales, los sistemas síquicos y todo aquello que en el individuo y en la sociedad pueda estar "estructurado como un lenguaje".

Con los lenguajes forjamos discursos que nos dicen cosas del mundo, pero las cosas que esos discursos nos dicen del mundo provienen de las interacciones que tenemos con el mundo y en esta actividad lo hacemos de igual manera que los demás animales que no tienen nuestro lenguaje de segunda articulación, pero como sistemas vivientes en el lenguaje, creamos mundos simbólicos y mundos imaginarios que mezclamos con el mundo real y que tomamos como realidades. De ahí que aquello que llamamos realidad, es siempre una realidad en el lenguaje.

El conocimiento humano de la realidad emerge del juego en el lenguaje entre lo simbólico y lo imaginario. Es simbólico todo lo que pertenece a un orden y es imaginario todo aquello que pertenece a las más íntimas vivencias del sujeto. De esta manera el mundo está construido humanamente por estos dos elementos y ello implica que es tan imaginario como simbólico. Cuando se pierde uno de los dos componentes se entra en el delirio y la locura, tanto del científico que puede pensar que todo es simbólico, como del creyente que puede pensar que todo es imaginario.

De esta manera estamos sujetos al lenguaje y todo aquello que se dice en el

lenguaje. En el lenguaje se dicen descripciones del mundo: descripciones científicas como proyección simbólica y descripciones no científicas como proyección imaginaria. Esto no tendría problema si tuviésemos mecanismos para distinguir una de la otra, si pudiéramos decir: hoy voy a hablar y actuar en el imaginario, voy a hablar y actuar en lo simbólico, hoy prefiero combinarlos. No sabemos y no podemos hacer estas cosas. Vivimos, pensamos, actuamos, describimos y enseñamos en una combinación inconsciente. Vivimos el mundo según lo que dicen los discursos y las ideas que esos discursos expresan, es decir, conocimientos y experiencias. Y todo ello depende de un contexto, aquello que expresamos siempre lo hacemos en una sociedad determinada, en una época histórica, en una cultura, etc. Cuando llegamos al mundo están ahí los discursos para atraparnos y no hay escapatoria. Nuestra entrada en el lenguaje y en esos discursos es la entrada al orden social, económico, político, cultural, noético, es nuestra entrada a las descripciones, nociones, conceptos, nuestra entrada a acciones conductuales determinadas. Es nuestra entrada al mundo humano de los intercambios económicos, libidinales y significantes.

Ese papel lo cumplen instituciones como la familia, la escuela, la iglesia, el Estado. Cada una de ellas y la sociedad en su conjunto nos marcan con lo que ellas son, lo que dicen, lo que actúan, todo ello en los lenguajes. El orden social y el orden de los intercambios económicos, libidinales y significantes son órdenes de prescripciones o normas, que es lo se puede decir,

actuar, emocionar, percibir y de proscripciones o leyes que dictan todo lo prohibido, todo ello en el lenguaje.

Sujetos constituidos en el lenguaje, habitados por el lenguaje, hablados por el lenguaje y sus mensajes, en fin, sujetos del lenguaje y de sus dictados sociales, históricos y culturales. Eso somos y como colombianos tenemos que desvelar lo que somos y lo que hacemos en nuestra deriva histórica como pueblo híbrido étnica y culturalmente, reconocer la deriva y las transformaciones e hibridaciones de indios, europeos, negros y asiáticos. Reconocer el presente en el pasado, el pasado en el aquí y ahora que somos, abandonar la mono-lógica eurocentrista y dejar salir en igualdad de condiciones que lo blanco al indio, al negro, al asiático que todos tenemos adentro y a sus aportes culturales, sus otras lógicas y visiones del mundo.

3.¿QUIÉN EDUCA A QUIÉN?

Los principios de la educación moderna han pensado en la imperfectibilidad del ser humano y en la necesidad de llevar al educando a algún tipo de perfección, que siempre fue pensado desde el poder económico y político-religioso. En los primeros tiempos de la modernidad y aún en nuestros días, se ha pensado que el educando es una masa amorfa a la que el maestro moldea-modela por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje y el educador es pensado como un cúmulo de virtudes y sabiduría (apóstol) al que hay que imitar. Este es un proceso vertical, autoritario, arbitrario y dictatorial, un proceso de imposición del poder y del saber oficial en instituciones de interven-

ción total, de inscripción en el cuerpo-cerebro-mente del educando, de los roles, haceres y saberes que el poder necesita en su autoperpetuación. Quien tiene el poder y enseña es el sujeto de la enunciación, quien es enseñado es el sujeto del enunciado. La relación es de sujeto a objeto y el objetivo de la educación es *informar*, en el sentido de dar forma al objeto sin permitirle los medios para ser sujeto. De ahí que en los objetivos de los programas se usen palabras tales como *capacitar*, como si el educando fuera incapacitado, *formar*, como si fuera deforme o informe.

El proceso enseñanza-aprendizaje como *información* (creación de forma en una sustancia) es autoritario, vertical. El conocimiento está ahí, el maestro lo conoce y es un dictador de clase. El estudiante es pasivo, tiene que aprender de memoria lo dictado y luego recitarlo para obtener una calificación que coloca al maestro, quien asume el papel de dictador, juez y parte. La historia reciente nos deja saber que no hay dictaduras parciales. La figura de este proceso es una pirámide y de hecho en el aula la pirámide está configurada por el grupo de estudiantes sedentes en la base y el profesor de pie en la cúspide que está configurada en su parte final por la punta de la tiza que apunta en el tablero o con la regla que apunta al estudiante. Este pasivo, aquel activo, el primero es femenino, receptivo, subordinado al dictado y a la regla; el segundo es activo, masculino, dominante, manipula al primero con los símbolos fálicos del poder. La configuración social patriarcal, machista, autoritaria, vertical se reproduce en el aula de clase e *informa* y



adapta el cuerpo-mente-espíritu del educando a las necesidades sociales (es un decir), en realidad lo adapta y domestica a las necesidades económico-políticas de los grupos dominantes.

Se da un proceso informativo (vertical, de dictado y escucha) y no un proceso comunicativo (horizontal, conversacional). Se inyecta información como neguentropía al alumno que es considerado entrópico, antisocial. No se enseña a pensar, a investigar, a ser curioso, a preguntar. Pensar, investigar, curiosear, preguntar, mueren en el aula de clase no sólo porque el conocimiento se considera dado y objetivo, sino porque estas actividades son parte del rol socio-político del dominante, del sujeto del enunciado. El alumno debe interiorizar el conocimiento, leer, aprender la cartilla y contestar correctamente. No debe hacer preguntas tontas, debe portarse dócil y hacer las tareas asignadas, las cuales consisten en copiar de libros y ahora, bajar información de la Internet. Su rol es saber hacer algo, no pensar, no cuestionar, no curiosear. Vean la tendencia de los bachilleratos técnicos, SENA y las carreras intermedias y las mal llamadas tecnológicas. El interrogatorio o los exámenes son prácticas del poder y cuando se califica un examen ese poder se hace más perverso, pues se es juez y parte. Yo se, yo hago las preguntas y califico, tú debes comprobar que sabes y estar sujeto a mis calificaciones. Así lo que responde el estudiante no es conocimiento humano creativo y libre, sino reflejo condicionado.

10 Quien dicta es dictador y todo dictador manda y dicta por la fuerza del poder. La dictadura es vertical, informativa, anticomunicativa, antidemocrática. Cuando la enseñanza es un dictado quien dicta es el

Raras veces el proceso se hace comunicativo, democrático. Para que haya comunicación se requiere el estatuto de sujeto al estudiante, pensarlo, tratarlo y relacionarse con él o ella como persona, como ser humano que al mismo tiempo es biológico, antropológico, cultural, noético, emocional, sujeto de los deseos, del lenguaje, de la cultura, de la mirada. Cuando esto ocurra habrá conversaciones en el aula y no dictadura de clase y de clases. La conversación es democrática, de doble vía, intersubjetiva, se da de igual a igual, se realiza un intercambio de conocimientos, experiencias, emociones, dudas, ansiedades, expectativas y esperanzas, la información es unidireccional, vertical, dictatorial y el interrogatorio o examen es una estrategia del poder.

Todo esto ocurre porque no se ha pensado el pensamiento, no se ha conocido el conocimiento, no se ha enseñado a enseñar, no se ha aprendido a aprender y desaprender.

4. ¿CON QUÉ TÉCNICAS EDUCAMOS?

Pensando al educando como masa amorfa y al educador como cúmulo de virtudes y sabiduría, la técnica fundamental ha sido la de la información, es decir, configuración del educando desde el poder-saber por medio de saberes establecidos y separados que los docentes tomamos de las autoridades (autores) y tras-

ntimos, dictamos a los alumnos, quienes deben memorizar e interiorizar esos conocimientos. La superioridad del maestro es haber leído antes el manual.

El maestro –es un supuesto- sabe y es activo, educa, forma y en general, dicta¹⁰. El estudiante no sabe, debe ser pasivo y toma los dictados, debe dejarse formar-deformar, in-formar bajo el dominio de un principio de autoridad. Yo, el maestro, enseño dictando, hago las preguntas y califico. Soy juez y parte de un proceso en el que actúo de manera inmoral. Debería cohibirme de calificar, esa debiera ser labor de otros. Las técnicas de enseñanza son técnicas de dominación-subordinación, de intervención que adecua y adapta a la nueva generación a una sociedad y a una vida cotidiana, para cuyos problemas y preguntas la escuela y la sociedad misma no tiene soluciones ni respuestas.

La técnica del dictado con sus innumerables variantes es vertical, patriarcal, fálica, educa y adapta para el sometimiento, para la negación del Yo y para el mandato del Ello. Entrega al alumno la idea falsa de un mundo determinista y dado, al tiempo que niega la curiosidad, la pregunta, la desviación, impide la realización del Yo ideal (imagen imaginaria de nosotros mismos como omnipotentes) e impone el Ideal del Yo (figura que daría lugar a ser aprobada). La obediencia al autor, al maestro, al padre, al Estado, al patrón, el no cuestionamiento de la vida

y sus avatares, el amarre al lugar sociopolítico y cultural en que se ha nacido. Condiciones iniciales de domesticación determinan el resultado final de un buen ciudadano. Irreversibilidad condicionada, conductista y controlada. Los procesos de inestabilidad, lejanos del equilibrio y que pueden llevar a innovaciones, bifurcaciones y transformaciones del sistema son castrados en la escuela.

“Es mejor educar a un niño que castigar a un adulto” –dicen-. Y Jesús Galindo, profesor mejicano dice que “el aula de clase es la mayor cárcel política que se conoce”, pues allí maestros y estudiantes están presos por la ignorancia, los saberes insulsos, la adaptación, los recortes de libertad. Allí la curiosidad pierde sus alas, la complejidad del sujeto se simplifica, lo natural y espiritual de los seres humanos se encarrila de diversas maneras hacia el rol y lugar social que ordena el poder. Reflexione el educador y encontrará sus razones y su papel de carcelero, informador, domesticador, corregidor, juzgador, adaptador. Esta es la verdad y la objetividad de nuestra enseñanza: crear objetos que son sujetos del enunciado para estar sujetos a los sujetos de la enunciación.

Resumiendo, educamos con las técnicas de la intervención y del sometimiento, que son las mismas técnicas del paradigma de la ciencia clásica; separando los conocimientos en disciplinas estanco, se-

sujeto de la enunciación, quien oye, memoriza y responde es el sujeto del enunciado. Relaciones de poder-subordinación que se introyectan contra las probabilidades libertarias del ciudadano.

parando y desligando el sujeto del objeto, la teoría de la práctica, el individuo de la sociedad y de la especie, la educación de la política, la política de la economía y de la educación.

6. ¿QUÉ SE ENSEÑA?

Citamos a Ibáñez¹¹: “A lo que se debe enseñar se le llama asignatura o disciplina. Una *asignatura*¹² tiene que ver con los *signos*, y un signo es originalmente una marca o sello ‘sigillum’: mediante la enseñanza de una asignatura marcamos a los alumnos para *asignarles* una tarea social productiva, y los marcamos con *sigilo* para que no se den cuenta de que están marcados. Una asignatura se enseña (‘in’ + ‘signare’), enseñar es señalar¹³ al enseñado la tarea asignada, y señalarle a él, marcarle con un sello para que quede ligado a esa tarea. Una *disciplina* aplica el juego del lenguaje *docente / discente*, la *docencia* hace a los *discípulos dóciles* (los que soportan cualquier deformación, los que soportan la disciplina que los deforma) o *doctos* (los que repiten lo que se les ha enseñado, los que reproducen la marca que les marca)”¹⁴.

En otras palabras, la enseñanza-aprendizaje es un proceso por medio del cual

se graban en el cuerpo-mente-espíritu del discípulo los signos y símbolos de la cultura y de la sociedad para que sean útiles para dicha sociedad y visión del mundo, es decir, para su reproducción como tal sociedad y tal cultura. El proceso se realiza con sigilo en su doble sentido para que el discípulo inconsciente sea dócil con el objetivo de convertirlo en docto, es decir, en productor y reproductor de lo que le produce y para que el maestro que es inconsciente del sigilo que lo formó siga aplicando el sigilo *informador*.

Se enseñan disciplinas aisladas unas de otras, lo que significa que el conocimiento con el cual in-formamos-formamos-deformamos a las nuevas generaciones es un conocimiento disperso, separado, fragmentado, un conocimiento ignorante de sí mismo y del sujeto cognoscente. La ignorancia con que los docentes impartimos conocimiento es proverbial. Ignoramos que el conocimiento es un asunto de los avatares de la vida, pues nos han enseñado, lo hemos aprendido y lo reproducimos como antropocéntrico, etnocéntrico y como propio de la cultura occidental. Las demás culturas no tienen conocimiento, y el sistema de la modernidad lo lleva a ellas por medio del colonialismo que es un juego de doble partida por medio del cual se “civilizan”

11 IBÁÑEZ, Jesús. *Del algoritmo al sujeto*. Madrid, Siglo XXI Editores, 1985, p. 25

12 Asignatura viene de “asignare” (“a” + “signare”), que viene de “signum”. Originamente “signum” es la inscripción o marca grabada en algo, de ahí “sigillum” o sello, el instrumento con que se graba.

13 Enseñar (“in” + “signare”) es: señalar hacia (aquello que se enseña o aquello sobre lo que se enseña: dimensión referencial), señalar en (señalar al mismo enseñado, grabar en él una señal, marcarle como signifiante). Enseñar es lo mismo que engramar (“in” + “signum” = “è?” + “???Ùi?”).

14 Docente /discente aplica el par “doceo” / “disco”. “Doceo” es hacer aprender haciendo repetir, de ahí dócil o dúctil, y docto. “Disco” es aprender (a repetir), de ahí discípulo” y “disciplina”.

los pueblos de la periferia y al mismo tiempo se les quita su cultura y su identidad. El paradigma educativo es colonial e invasor. Se coloniza el cuerpo-mente-espíritu de los discentes que es concebido como tierra de nadie, masa informe que es preciso moldear para que circule por los canales de la sociedad y la cultura. — En ese proceso desconocemos el papel del sujeto cognoscente, pues el mayor desarrollo de la cultura occidental que es la ciencia, expulsó de sus dominios al sujeto, sin darse cuenta que cada observador es un espejo que el universo se coloca ante sí, que no es posible ningún conocimiento sin sujeto, que sujeto y objeto se crean mutuamente en el lenguaje, que el conocimiento es el resultado reflexivo de las relaciones e interacciones entre sujeto y objeto.

Aprendimos y reproducimos conocimientos fragmentados. Separamos el conocimiento de la física de los conocimientos biológicos y antropológicos y viceversa. Cada conocimiento fragmentado en su dominio como “EL Conocimiento”, reduciendo el todo a cada una de las partes, con desprecio hacia las otras partes, cada especialista en su pequeño fragmento del mundo creyendo y enseñando que ese es el

mundo. Cada asignatura como un universo cerrado y sin relaciones.

Seguimos enseñando en la escuela y en la universidad ciencias duras (física, química, biología) y ciencias blandas (sociales, humanas, filosofía): ciencias y humanidades. Las primeras mensurables, verificables, exactas; las segundas sin esas posibilidades, pero enseñadas como mensurables, verificables, exactas. Todo ello olvidando que todas las ciencias son sociales por ser producto de la sociedad, por ser conocimiento de un sujeto (social) sobre un objeto (natural o social). Es hora de poner en práctica la inter-trans-multidisciplinariedad que permita conjugar los conocimientos dispersos.¹⁵

En la educación colombiana vivimos un momento de crisis acompañada de crisis económica, social, política, de crisis de civilización, de crisis de valores y de tendencias científicas. Ello significa que estamos en un momento privilegiado para repensar nuestros conocimientos, técnicas, programas y de hacer innovaciones y transformaciones. Este trabajo trata de colocar sobre el tapete algunos de los aspectos para repensar, transformar, para desaprender, criticar y reaprender.

¹⁵ Ver: ROZO GAUTA, José. *La Inter.-trans-multidisciplinariedad*. Hojas Universitarias, No. 47. Abril de 1999, Universidad Central. Santafé de Bogotá.



IBÁÑEZ, Jesús. *El regreso del sujeto*. Madrid, Siglo XXI, 1994.

————— *Del algoritmo al sujeto*. Madrid, Siglo XXI, 1985

Jurij M. Lotman y la escuela de Tartu. *Semiótica de la Cultura*. Introducción, selección y notas de Jorge Lozano. Madrid, Cátedra, 1979.

MORIN, Edgar. *El método II. Vida de la vida*. Madrid, Ediciones Cátedra, 1980.

Texto publicado en Uni-pluri/versidad, Vol.2, N°1, 2002, Pág.33

————— *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá, ICFES, 2000

ROZO GAUTA, José. *Resistencias y Silencios. Identidad, cultura y sincretismo en los Andes Orientales*. Bogotá, ICFES, 1997.

————— *La Inter.-trans-multidisciplinarietà*. Hojas Universitarias, No. 47. Abril de 1999, Universidad Central. Santafé de Bogotá.

¿Qué es la enseñanza? O notas acerca de la enseñabilidad*

John Wilson Osorio**

Si uno no puede transmitir el conocimiento, entonces no es dueño del conocimiento. De lo cual se colige que la humanidad sí es dueña del conocimiento porque siempre, mal que bien y más bien que mal, lo ha sabido de alguna manera transmitir. ¿Pero habrá quien teniendo el conocimiento no lo pueda transmitir? Sí así lo fuere el problema estaría en otra parte: en los métodos de enseñanza del conocimiento. ¿A los métodos para la enseñanza del conocimiento es a lo que llamamos entonces enseñabilidad? En parte sí, aunque no totalmente. Cuando hablamos de *enseñabilidad*, (término que designa lo que toda la vida y en tantos idiomas se llama enseñanza y que se empieza a popularizar en Colombia a partir de la expedición del Decreto 272 de 1998, y más allá de que la misma palabra esté en cuestión en términos de purismo gramatical) nos estamos refiriendo a la posibilidad que tienen todos los saberes, credos, disciplinas, creencias, ritos, dogmas, técnicas, mitos, artes y oficios de ser transmitidos, de ser enseñados, de ser socializados, de ser compartidos, de ser dialogados.

* Ponencia presentada en el “Simposio sobre la enseñabilidad de la “Metodología de la Investigación.” Universidad de Antioquia. Medellín. 31 de mayo de 2001

** Historiador, Especialista en Educación, Profesor Corporación Universitaria Lasallista. Becario de Colciencias, Investigador Asociado, Grupo CHHES - Biogénesis, Universidad de Antioquia.

En el universo de los humanos lo propio de los conocimientos es que se pueden transmitir, trasladar, transportar de un sujeto a otro, de una comunidad a otra. El gran éxito evolutivo de la especie humana, en lo breve de su existencia, como individuo y como especie, es su capacidad simbólica a través del lenguaje para compartir sus experiencias, sus logros, sus prácticas y sus teorías. Es la posibilidad de no tener que arrancar nunca ni siempre de cero, de no empezar todos los días otra vez de tabula rasa.

De acuerdo a los etólogos, las abejas y los pájaros, los perros y las cucarachas, con más experiencia que los humanos en aquello de vivir, más curtidos en el trabajo de la existencia, arrancan generalmente con el mismo repertorio de información genética, haciendo las mismas danzas para comunicarse, los mismos cantos para defender territorio, las mismas marcas para delimitar espacios, las mismas feromonas para contarse lo básico de la supervivencia: sustancialmente lo mismo en miles y miles de años de vida.

Código genético hay uno, códigos de tránsito, de procedimiento penal, de comercio, deportivos, de etiqueta, de policía, constitucionales hay muchos.

¿Cómo nos transmitimos todos los demás códigos, toda la abundancia de información no genética en la cual vivimos inmersos los seres humanos? A través del acto más o menos explícito de la enseñanza. Por la enseñanza es posible y viable la comunicación, la puesta en práctica de lo que es cualquier conocimiento. Por ello es posible enseñarlo todo: la fe en un dios o la biología molecular, la fisi-

ca cuántica o la carpintería, la lectura y habla de un nuevo alfabeto o la extracción refinada de una pieza dental, las formas de amar y sentir el amor o el cómo buscar la piedra filosofal, la construcción de una catedral gótica o el diseño de una forma de vestir. Todo se puede enseñar: la magia o la religión, la ciencia o la técnica, las prácticas o las teorías, el fútbol, la mesoterapia, la música, el horóscopo o la astronomía. ¡Todo!

La enseñanza que debería suponer el aprendizaje, dialécticamente el aprendizaje que debería suponer una enseñanza, son los factores de acumulación de la historia humana, son los motores de la civilización, entiéndase lo que se quiera entender por esta palabra, que permiten transmitir, conservar y ampliar. La enseñanza facilita la construcción, el levantamiento, la memoria colectiva, la experiencia, la *summa*, la enciclopedia, el tratado, el libro, el diccionario.

Y la enseñanza es posible a través de los distintos procesos de comunicación, siendo privilegiada la comunicación que permite el lenguaje verbal articulado, la comunicación lingüística, la comunicación a través del símbolo. Hay que señalar entonces que la comunicación es la principal herramienta de la enseñabilidad y que el lenguaje, o el lenguajear (como dice Humberto Maturana) es el elemento fundamental de dicho proceso.

La diferencia entre los animales y nosotros los animales humanos radica en nuestra habilidad para usar y transmitir conocimientos. El hombre de Neanderthal se volvió una especie en extinción cuando el Homo Sapiens empezó a escribir

dibujos sobre las paredes de las cuevas hace apenas entre 18.000 y 20.000 años. En Altamira, España, en Lascaux, Francia, en Santa Cruz, Argentina, están las señales inconfundibles del inicio de la transmisión de conocimientos en un alfabeto, muy difícil de estandarizar, sí; no portátil, también; con diferencia de clan a clan, seguro, pero que transmitía suficiente información para poder decir a los hijos, a los nietos, lo que se quisiera decir, lo que se quisiera transmitir, lo que se quisiera repetir o dejar de hacer.

Miles de años más tarde los japoneses y los chinos dominaron el mundo durante varios milenios. De catorce dinastías chinas, doce duraron más que toda la historia de Estados Unidos como país independiente y democrático. China logró ser una de las civilizaciones dominantes del mundo. Pero tenía en contra un alfabeto muy voluminoso y complejo: una máquina de escribir en China constaba aproximadamente de 10.000 caracteres distintos y era casi del tamaño de una mesa de billar; por lo que se tornaba difícil de entender, de aprender, de memorizar y de transmitir. Sin embargo, fue suficiente para que esta civilización fuera la primera en tener brújula, servicio civil, compás, pólvora, papel, libros y dominara el mundo durante 2.000 años.

Los griegos, los árabes y los europeos inventaron un alfabeto más sencillo de 22, 25 ó 28 letras. Un alfabeto suficiente para transmitir todos los conocimientos chinos, mucho más rápido, más portátil, con mayor certeza y con más grandes posibilidades. Luego viene Gutemberg, surgen los libros y esta es una de las causas que

ocasiona un revolcón crucial: el advenimiento, el anuncio de la Modernidad.

¿Por qué pasó esto en Europa? Porque pudieron usar y transmitir conocimientos de una manera más eficaz, más versátil, más ágil que cualquier otra civilización y sobrepasar a los chinos.

Actualmente la civilización dominante del planeta habla un idioma muy sencillo basado en dos letras: el alfabeto digital. Los países que hablan el alfabeto digital son los países ricos. Los países que no hablan el alfabeto digital, que no codifican, que no venden computadoras, teléfonos digitales, programas de entretenimiento digital, fotografía digital, son los países que cada día se vuelven más pobres. ¿Por qué? Porque en términos netos son analfabetas en el idioma que domina la economía del planeta. Este alfabeto es poderosa y suficientemente eficaz y práctico. Con unos y ceros se pueden transmitir exactamente unos conocimientos que no podrían hacerse con iguales velocidades y posibilidades en un alfabeto más complicado de 25 ó 28 letras.

El nuevo alfabeto se ha vuelto tan eficaz que permite transmitir la biblioteca del Congreso de los Estados Unidos a través de un único cable de fibra óptica en escasos segundos. El volumen, la cantidad y la eficacia de la transmisión de los datos son los que están manejando la economía mundial.

Ahora ya tenemos también como especie el nuevo alfabeto, el genético, que muy probablemente será el dominante del



mundo. Y los pueblos y las civilizaciones que lo entiendan y lo hablen; es decir, cuyos niños y niñas lo entiendan y lo hablen van a pertenecer a los países dominantes.

Pero mientras tanto ¿qué pasa en nuestras escuelas, colegios y universidades? Pasa que ni siquiera estamos enseñando y ni siquiera estamos prestos ni competentes en nuestra propia lengua materna. Pasa lo que dicen los informes nacionales (*"Pruebas saber, MEN, 2000"*) e internacionales (*"Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, UNESCO, 2001"*): que la gran mayoría de nuestros estudiantes en primaria y secundaria ni siquiera saben comprender un mínimo de lo que leen y mucho menos escribir adecuadamente oraciones sencillas con sentido coherente. Pasa que las operaciones básicas de la matemática, pilar y sustento de todo el edificio del universo amplio y abstracto que se ha construido con los números, no se entienden, no se operacionalizan, no se manejan. ¡Qué podremos decir entonces de las lenguas extranjeras, de los lenguajes binarios, cibernéticos, computacionales, del lenguaje genético!

Jorge Luis Borges ponía como requisito para poder enseñar la pasión y el enamoramiento sobre aquello que se enseñaba. ¿Sentimos como docentes de preescolar, de básica o de universidad pasión, gusto y ganas por aquello que enseñamos? ¿O estamos aflojando las ganas con la excusa pedagógica de que son exclusivamente los alumnos los directos responsables de su formación, con la excusa psicologizante de que los auténticos

aprendizajes significativos no pasan por el Otro, en este caso por el maestro?

Por supuesto que el maestro tiene que enseñar y tiene que tener pasión y gusto por lo que hace. Sé que decir esto hoy en día puede ponerlo a uno en la picota pública con la acusación de no haber leído a Vigostky o a Piaget, de no conocer a Dewey, Bruner o a Perkins, o tildado de hereje por las huestes constructivistas. Pero al maestro le cabe todavía, y habría que reactualizar esa vigencia, la misión de formar, o de sus variantes afines: transformar, reformar, deformar, conformar. Todo lo que puede encerrarse en la que ya pareciera avergonzada y avinagrada palabra: enseñar.

¿Y qué puede enseñar el maestro? Ya hemos dicho que todo. Y aparte de las inexcusables ganas, ¿cómo puede realizar la enseñabilidad el maestro? Metodológica y didácticamente, con los medios que se tienen y que permanentemente se inventan. Eso sí, dejando de pensar, como muchos ahora, que los medios y las herramientas didácticas van o pueden reemplazar al maestro. Así como nunca una tiza, un ábaco o un tablero reemplazaron a nadie, tampoco podrá hacerlo el mejor sistema informático, las mejores herramientas multimedia. Lo contrario es antropomorfizar, es dotar con la entidad de sujeto a un objeto, lo que es tan poco sensato como dotar de individualidad a un tablero o de subjetividad a un proyector de acetatos. Olvidémoslo: la enseñanza hay que seguirla realizando con la interacción de varios sujetos, la formación solo puede ser posible en el en-

cuentro y la controversia de pares humanos. Un pájaro solo aprende a cantar entre pájaros y las danzas de las abejas solo tienen pleno sentido para las abejas. Pero tan enredados estamos con esto que estamos depositando todas las ilusiones o todos los despechos y rabias en las herramientas informáticas. Hasta gobernantes hay que no pudiendo nunca llegar tan siquiera a la universalización del tablero y la tiza ahora sueñan alcanzar cobertura educativa con la compra masiva de computadores para las escuelas.

Pero dejando de lado metodologías y didácticas ¿con qué más puede realizar enseñabilidad el maestro? Con conocimiento amplio de lo que dice enseñar. Una de las mejores fórmulas para lograr un atractivo y convincente proceso de enseñanza ya está inventada. Es sencillamente un conocimiento cabal de la disciplina, saber, discurso práctica o teoría que se dice enseñar. Y saber, conocer, manejar, dominar una disciplina, por ejemplo, es comprender su proceso histórico de construcción, sus puntos de continuidad, discontinuidad, sus cismas, su entretejido antropológico, sus relaciones con el resto de las disciplinas, sus metas, alcances y logros, sus divergencias, sus distintas escuelas, autores, corrientes y visiones, sus procesos internos y los recorridos de su investigación, las implicaciones epistemológicas y éticas que contiene, los espacios nebulosos y en blanco para investigar, los retos por venir.

Solo así, alguien puede como maestro decir que enseña la química. Cuando la química se convierte en todo esto. Cuando la química se plantea su enseñanza como lo hace la premio Nobel Hazel

Rossotti en su texto “*Introducción a la química*”, por ejemplo. O si no cómo explicar los éxitos editoriales de obras como las de Isaac Asimov, Carl Sagan o Stephen Hawking tocando materias aparentemente arcanas y abstrusas como astronomía, física, biología, matemáticas, extinciones, arqueología, etc.

No puede seguir ocurriendo que un maestro luego de trabajar con la enseñanza de una “materia” por más de 5, 10 ó 15 años, nunca haya interrogado su ejercicio, su objeto, su materia prima, sus prácticas, sus estrategias didácticas; que nunca haya realizado contribuciones, elaboraciones, sistematizaciones o investigaciones propias alrededor de lo que significa una práctica tan continuada en el tiempo; que nunca haya tenido momento para entrar a controvertirla y a cuestionarla.

Y para que esto no siga campeando, el maestro debe ser suficientemente solvente al menos en lo que dice enseñar y saber. Lo cual tendrá que redundar en la comunicabilidad y enseñabilidad clara y competente de lo que asegura conocer. Ahora está empezando a ganar terreno dentro de los discursos y las prácticas pedagógicas, pero también dentro de las ciencias sociales y humanas, la abominable práctica de confundir y enredar para parecer profundo e interesante. Bertrand Russell lo llamó el método de ensuciar el charquito. En un charco de aguas limpias se nota muy bien cuál es su profundidad, pero si enturbiamos el agua de ese charco se puede llegar a pensar que es muy profundo cuando no. Es lo que Héctor Abad Faciolince denomina el neo-oscurantismo de ciertos profesores

y humanistas. A estudiar y a denunciar este mismo problema es a lo que se dedicó hace no más de cinco años un físico de Nueva York, Alan Sokal, cuando puso en entredicho la seriedad del comité editorial de la prestigiosa revista *Social Science*. En su reciente libro *“Imposturas intelectuales”* hace un ataque feroz a tales maneras, maneras y proceder.

Hablar enredado y raro para confundir pareciendo interesante, con alimañas verbales, como dice el universitólogo, sacerdote Alfonso Borrero Cabal, es apenas propio de maestros que carecen sustancialmente del conocimiento de la materia que dicen o profesan conocer. Acertijos al borde de lo incomprensible, tan en uso para hacer pasar desconocimiento y falta de lectura por suficiencia e idoneidad, deben cambiarse por la precisa, sobria y contundente fórmula romana: *“simplex sigillum veri”*, la sencillez es el signo de la verdad; o, lo simple es verdadero.

A menudo se oye decir con más y más frecuencia lo bajo que es el impacto y la incidencia de la labor educativa. No lo creo. Nada impacta tanto como un proceso educativo, nada incide tanto en la vida de una persona como la oportunidad de soportar, de atravesar, de pasar por cualquiera de los peldaños del sistema educativo. Nadie vuelve a ser el mismo, nadie queda virgen o inmaculado después de algunos meses de interacción con un maestro en un proceso explícito de enseñanza-aprendizaje. El hecho de que no haya sistemas de métricas fáciles para cuantificar el impacto de un maestro sobre un alumno no puede hacernos

creer que la transformación no se opera. El maestro que así lo considere o el que suponga que impacta más la presencia fugaz en una pantalla de televisión de un ídolo deportivo corredor de carreras, que la suya propia luego de un semestre o de un año de habitual encuentro, tendrá que revisar si por lo menos está yendo al aula de clase.

Abordemos también la pregunta que convoca este simposio: ¿cómo realizar o es posible la enseñabilidad de la metodología de la investigación? Con los elementos expuestos hay que contestar afirmativamente el interrogante. La metodología de la investigación no es tampoco un campo superespecífico que se salga de este derrotero. El gran problema de esta muy rancia y tradicional asignatura es que generalmente la han sacado adelante, o hacia atrás mejor, maestros que no tienen una formación ni un compromiso ni una mirada interrogadora, cuestionadora, inquieta, investigativa. La metodología de la investigación, como curso que se ofrece en casi todas las carreras de todas las universidades, logra bastante bien exactamente el propósito contrario: generar desinterés y aburrimiento en estudiantes que terminan asociando y sintiendo la investigación como algo alejado de sus vidas y sobre lo cual jamás quisieran volver a saber nada. Por el bien de una actitud favorable hacia la investigación debería pensarse la abolición de dichas materias de los currículos universitarios.

Una buena enseñanza de un curso de metodología de la investigación no podrá escapar a las exigencias y señalamientos que le hemos hecho ren-

glones atrás a los demás saberes. Mínimamente una asignatura de tal naturaleza o con dicho nombre, podría al menos generar unas bases elementales de sensibilidad hacia la capacidad interrogante en pro de la recuperación del asombro que es lo que tantas veces hemos oído decir que se constituye en la mejor puerta de entrada al reino doméstico de la investigación. Si en vez de marcos teóricos, de estados del arte, de métodos precisos y positivistas o hermenéuticos y cualitativos, de justificaciones, y de objetivos generales y específicos, los alumnos pudieran al menos recuperar la capacidad de asombro perdida desde la más tierna infancia como resultado de la entrada al proceso educativo, si tan siquiera eso ocurriera, los cursos de metodología de la investigación no los estaríamos cuestionando aquí y ahora. Y no estaríamos pensando en reemplazarlos o reforzarlos con los bienvenidos y muy de moda semilleros de investigación.

Dicho de otra manera: lo que se afirma o se cuestiona para la enseñabilidad de cualquier otra asignatura, involucra también a los cursos de metodología de la investigación.

Otras veces la pregunta por tales cursos se expresa en estos términos: ¿Pero se

puede pensar en investigación en pregrado? Creemos que sí, al igual que podrían realizarse investigaciones en la secundaria y, guardadas las proporciones, también en la primaria y en el preescolar.¹ Lo contrario es suponer que la investigación es asunto de unos iniciados, de elegidos, de sectas y que solamente puede hacerse a determinada edad y en determinado peldaño del ciclo educativo. Peor aún: es transitar por los espacios universitarios y escolares con la convicción errada de que los saberes, los conocimientos, las teorías que se difunden, se explican y se comunican ya están terminadas, ya no pueden mejorarse, son ahistóricas e inmutables. Es desconocer el proceso de construcción temporal y espacial, social y político, ideológico y económico de cada uno de los discursos y disciplinas que nombramos científicas.

Proceder así significa ir contra toda la epistemología del conocimiento, contra toda la historia de su construcción. Es caer en el positivismo más decimonónico y rancio que ya toda la Escuela de Viena y la Escuela de Frankfurt cuestionaron, que ya toda la hermenéutica y las mismas ciencias naturales y exactas han puesto en tela de juicio. Y es incurrir en algo más grave todavía: en pretender creer

1 Matthew Lipman, filósofo de la Universidad de Nueva York, está trabajando desde los años ochenta con el programa Filosofía para Niños que él ha desarrollado y que lidera en muy distintos países con excelentes producciones, críticas y resultados. A riesgo de caer en un reduccionismo, por intentar explicarlo brevemente, la idea central del programa es que los infantes desde muy temprano no solo actúan como auténticos investigadores sino que además es posible sistematizar y dirigir esta capacidad espontánea y general de todos los niños. Para una mayor ampliación al respecto consúltese El Centro Colombiano de Filosofía para Niños, CECOFIN, dirigido por el MSc. Diego Antonio Pineda, en Santa Fe de Bogotá. La Corporación Universitaria Lasallista, realizó una Especialización en Educación en Desarrollo de Habilidades de Pensamiento y Juicio Crítico, con dos cohortes que trabajaron entre 1996 y 1998, con un fuerte énfasis en este programa ideado por Matthew Lipman, y bajo la orientación académica del director actual de CECOFIN.

que los saberes y conocimientos que “ten-go”, que las materias o asignaturas que “domino”, que la profesión en la cual me certifiqué una universidad son unos bloques monolíticos construidos perennemente, así, desde y para siempre. Quienes lo consideren y lo vivan de esta manera, por supuesto que no solo le hacen un gran daño a la sociedad, a las instituciones en las que trabajan, a sus estudiantes, a lo que dicen saber, sino que además taponan y obstaculizan para siempre la posibilidad de interrogar, dudar y cuestionar todo aquello sobre lo cual pontifican. Es decir: niegan de tajo la posibilidad de realizar investigación. Y si los discursos que se predicán en la universidad no se interrogan; y si los conocimientos que se almacenan y se transmiten en las aulas de los sistemas de educación no se controvierten, ni se revisan; y si la ciencia es incuestionable ¿dónde está su diferencia entonces con la religión, con la magia, con la brujería, con las intuiciones, con las corazonadas y con la fe?

Pero la investigación no sólo puede y debe hacerse en pregrado sino en cualesquier parte. Esto es así porque además nada de lo existente en la cultura ha terminado de inventarse. No ha terminado de inventarse el auto, ni la computadora, ni los zapatos, ni los relojes, ni las bombillas eléctricas, ni el alfiler, ni el avión, ni el último modelo del fuego, ni las cuchillas de afeitar, ni las toallas higiénicas, ni el borrador, ni los bolígrafos, ni el

compact disc, ni el papel, ni los televisores, ni el arte, ni la filosofía, ni las matemáticas, ni la democracia, ni la sociología... nada está acabado, nada ha terminado ni ha concluido su carrera de perfeccionamiento, de mejorías, de nuevos modelos. Todo está todavía por inventarse, por descubrirse, por mejorarse.

Usual y tradicionalmente no se ha visto a la práctica más rancia, concreta y cotidiana de la universidad (y demás instituciones de educación), el ejercicio de la docencia, como a un laboratorio permanente, como a un terreno fértil para la realización y producción de la investigación. O como lo señala Jorge Ossa: “... la supuesta dicotomía entre la investigación y la docencia sigue representando un obstáculo conceptual para repensar la universidad. Agreguemos que esta discusión no es sólo de la (...) universidad colombiana, sino un problema universal propio de la transición hacia una universidad investigativa.”²

Comienza a ser una necesidad sentida, y un reto para las instituciones, la integración necesaria entre la investigación y la docencia. Dos caras distintas de la misma moneda, no sería siquiera una buena metáfora o definición de lo que debería ser esta alianza y maridaje. En realidad docencia e investigación deberían ser una sola tarea. O ¿qué se “enseña”, y desde dónde se habla y se forma, sino es desde las investigaciones realizadas? Y ¿cómo

² OSSA LONDOÑO, Jorge. Para soñar y construir la universidad. Medellín. Copiyepes. 1999. Págs. 137. Pág. 52. Para una visión ampliada del tema de la investigación en la universidad los siguientes capítulos de este libro son un material valioso: “La Vicerrectoría de Formación”, “Las Múltiples Facetas del Currículo” y “¿Qué Significa Investigación en el Currículo de Pregrado y Cómo Abordarlo?”

no difundir privilegiadamente, vía la docencia, los hallazgos y encuentros realizados en las investigaciones?

Atendiendo a dicha necesidad es como actualmente se empieza a enfatizar y a trabajar fuertemente en muchos programas y facultades los currículos investigativos con la idea clara de realizar en el día a día de cada una de las asignaturas, una sensibilización y un acercamiento a la investigación como proceso formativo que deben alentar todos y ojalá cada uno de los cursos que se ofrecen. Porque entendemos que la universidad debe promover en su seno las tareas de investigación ligadas lo más estrechamente posible con las tareas docentes y de extensión. Ya que es un grave error considerar la investigación como un proceso aislado y alejado de las prácticas consuetudinarias que realizamos en la universidad, como algo para lo cual deben designarse personas que tienden a alejarse de la docencia y de todas las prácticas diarias del quehacer universitario y corren a aislarse en los laboratorios y en los castillos lejanos a los oficios más inveterados de la institución educativa cuales son los de formar y poner en contacto a grupos de estudiantes con todos los saberes que ha producido la humanidad.

Las clásicas y áridas *Metodologías de la Investigación*, deben convertirse a lo largo de un semestre en la posibilidad tan siquiera de formularse una pregunta o una temática susceptible de ser investigada posteriormente. Pero que los estudiantes comprendan que ya esto de por sí difícil, es toda una gran tarea, y que una vez bien resuelta se han solucionado

hacia adelante una gran cantidad de problemas que desaparecen por tan solo tener una pregunta o un tema de investigación lo suficientemente bien formulado.

En otras materias de formación (¿habrá alguna asignatura en la universidad que no se oriente a la formación?) los estudiantes deberán ser inducidos por sus profesores a desarrollar una actitud investigativa en aquello sobre lo cual están en determinados momentos discutiendo.

Otro mal que se suma al de la enseñanza de las metodologías de investigación consiste en que muchos profesores universitarios no parecen ni quieren serlo total y decididamente. No son pocos los que están más deseosos y pendientes a toda hora de ocupar cargos administrativos que los alejen de la docencia y que les disminuyan el número de horas cátedra trabajadas. Y en algunas oportunidades tales cargos administrativos se refieren a puestos de trabajo como investigador de medio tiempo o de tiempo entero, como si no se pudiera hacer investigación con y desde el ejercicio de la docencia. Para decirlo enfáticamente: existen muchos docentes que a la menor oportunidad dejarían de serlo por irse a ocupar encargos administrativos. Docentes con complejo de administradores, podríamos llamarlos. Como si el ejercicio de la docencia no fuera en sí una legítima carrera cuya aspiración máxima podría consistir en dedicarse cada vez más de lleno al ejercicio de la propia docencia. Una docencia bastante integral, que no excluya el ámbito investigativo del alma propia de su práctica y ejercicio. Un docente in-

investigador que no separe estos quehaceres como si fueran dos realidades extrañas. Jorge Ossa propone que si la investigación inmanentemente va unida a la docencia y a la formación, y consecuentemente no se trata de otra cosa, a la investigación “no se la debería tratar logísticamente como una adición, ni como una bonificación, ni como un premio.” Y que investigar en el pregrado es “prepararse para la vida, para la profesión y eventualmente para el posgrado.”³ He aquí unos retos y unas carencias.

Por supuesto que detrás de este estado de cosas, está como responsable una formación que moldeó las realidades así: separando el oficio de ser profesor y el de ser investigador. Cuando en realidad investigar debería ser un proceso inextricablemente unido a la formación que realizan las instituciones educativas, bien sean o no de educación superior.

Formados en el esquema divisorio de la formación por un lado y la investigación por el otro, los docentes y las instituciones de educación vienen a ser precisamente los que matan la capacidad de pregunta y de interrogación que tienen los seres humanos. En las aulas de cualesquier nivel de educación, los estudiantes se encuentran frente a unos discursos y unos agentes que no convocan ni ofrecen el caldo de cultivo propio para abonar la curiosidad y el cuestionamiento propios de los niños, los jóvenes y los adultos, y con los cuales se llega por vez primera y

se asiste cargados espontánea e innatamente a los predios escolares.

La formación así, es una de las responsables de arrojar la imagen que del investigador se tiene en Colombia: ese hombre solitario, petulante, mítico, encerrado en su gabinete y laboratorio de investigación, y alejado de toda realidad viva. Una imagen que indudablemente habla mucho de la idea de investigación que tenemos, de su escasez, de su nula importancia y contacto con el mundo de la vida. Los cursos de metodología de la investigación y los semilleros de investigación de las universidades deberían ser un intento por resquebrajar estas sombras e imágenes acartonadas, cuando no endiosadas, de los procesos de investigación y de aquellos que los realizan.

Los semilleros de investigación son una parte de la verdadera unidad de producción del conocimiento. La ciencia, como se la entiende hoy por hoy, no es realizada por individuos aislados, ni por instituciones *per se*. Podría pensarse que una más de las dificultades fundamentales que existen en Colombia para producir ciencia, surge de que nos domina aún la idea de que los investigadores son los individuos, pero en la práctica nos comportamos como si lo fueran las instituciones (universidades e institutos), es decir, personas abstractas y no concretas.

Los semilleros de investigación tendrán que ser ese conjunto de estudiantes y pro-

3 Ibidem, pág. 68.

tesores con interés en la investigación, dedicados a pensar en cómo se hace ésta, en sus métodos, y que tratan de fijarse la concreción de alguna como meta. Teniendo en cuenta que la investigación es una actitud sistemática y permanente de interrogación, cuestionamiento y sistematización de las prácticas cotidianas en las que nos desenvolvemos.

La gestión y la política de los cursos de metodología de la investigación y de los semilleros de investigación podrían llegar a ser un buen camino para avanzar en contra de una de las modalidades de dependencia que más nos ata al subdesarrollo: la dependencia científica y tecnológica. A las universidades les correspondería principalmente estimular el espíritu creativo y la investigación científica lo cual representa el punto de partida de todo esfuerzo de mejoramiento científico y tecnológico. A ellas les incumbe la gran responsabilidad de introducirnos a docentes y discentes, en forma autónoma y no como simple apéndice intelectual, en la civilización contemporánea. Las universidades tienen que participar, en forma sobresaliente, en la creación y fortalecimiento de la infraestructura científica y tecnológica indispensable a tales propósitos.

Para ello es necesario hacer claridad y tener bien presente que investigación, además, no necesariamente tiene que ser investigación básica de punta. Lo que se exige y se reclama con justicia a la universidad es que la producción de sus conocimientos sea relevante para algún renglón o tópico de los problemas y de la geografía de la nación; lo cual no significa que la universidad tenga que concentrarse en investigación tecnológica o de avanzada; también hay muchos otros tipos de conocimientos aplicados, de conocimientos sociales, de conocimientos políticos que necesitamos en nuestras sociedades para hacer una gestión más adecuada de fenómenos que se han vuelto crecientemente complejos en el diario transcurrir de la cotidianidad, dentro de la cual, francamente, casi no hay un solo tema que no pueda ser debatido y tratado con seriedad y con propuestas de solución por parte de los miembros de la universidad.

Como se deducirá, de todo lo anterior lo que quiero dejar bien sentado es que la enseñabilidad no solo siempre ha sido posible sino que debemos refinarla, precisarla y mejorarla con relación a todos los saberes y no necesariamente con relación a la asignatura de Metodología de la investigación.

Texto publicado en Uni-pluri/versidad, Vol.1, N°3, 2001, Pág.33-39

Paulo Freire: Maestro de maestros, para América Latina y para el mundo

No próximo dia 02/05 completam-se cinco anos do falecimento de Paulo Freire. Há tanto o que dizer sobre sua morte, e, ainda muito mais, sobre sua vida. Para uns, trata-se de uma perda humana irreparável, para outros – da grande comunidade freireana – ele está aqui entre nós, pois seu pensamento é constantemente revisitado e sua herança cultural perpetuada e ampliada. Frei Beto afirma que Freire não morreu, mas transvivenciou. Indiscutível é o vazio deixado pela ausência da pessoa Paulo Freire, sobretudo para aqueles que com ele sonharam, caminharam, viveram. Não são apenas amigos e parentes próximos, são pessoas de todo o planeta que, em seus encontros com o mito vivo, construíram o arquétipo do educador revolucionário em sua versão mais radical. Comprometido com a História da humanidade, Freire foi eleito cidadão planetário. Dando ao seu objeto dimensão transdisciplinar sempre em busca da totalidade histórica, enxergava bem mais longe e reconstruía o complexo contexto do conhecimento educacional. Sua antropologia recolocava educação no mundo concreto da vida cotidiana e da política mais ampla. Sujeito na e da História, Paulo Freire manteve-se livre e coerente em seus propósitos de educador. Aberto ao novo, jamais perdia a atitude crítica e a clarividência na construção do horizonte pelo qual lutava. Nos relatos dos que pessoalmente o conheceram, sua sabedoria extraordinarizava o cotidiano e cotidianizava o extraordinário. De cada ato seu, gesto ou palavra, emanava o sentido permanente de educador revolucionário. Manifestava, assim, o engajamento inteiro de sua pessoa no grande projeto humanizador. Freire era intelectual e sábio. Intelectual porque, como poucos, conheceu profundamente os alicerces epistemológicos de seu campo de saber. Sábio porque ia muito além do que oferecia a academia.

E-mail: ComunidadEducativa@groupsyaho.com.ar

Jasón Mafra*

* Movimiento Universitas Paulo Freire. Instituto Paulo Freire. jmafrainstitutopaulofreire.org.br

TESTIMONIO DE AURORA LACUEVA

Escuela de Educación, Universidad
Central de Venezuela Caracas,
Venezuela, mayo de 2002
(E-mail-: lacter@cantv.net)

Un día, no recuerdo cómo, cayó en mis manos un librito: Educación como Práctica de la Libertad. Su autor era un brasileño llamado Paulo Freire. Al avanzar en la lectura de esta obra, grises muros que limitaban mi pensamiento pedagógico iban cayendo y surgía ante mí un panorama amplio y rico de posibilidades y retos educativos. Enseñar implicaba establecer un diálogo con los estudiantes, un diálogo en el mundo y sobre el mundo.

Maestro o maestra y discípulos podíamos aportar a nuestro intercambio los saberes que ya ciertamente poseíamos, para entre todos ir avanzando hacia saberes nuevos. El aprendiz no podía limitarse a recibir nuestra enseñanza pasivamente («educación bancaria»), sino que necesitaba involucrarse de manera consciente en su propio proceso, tomando decisiones, planteando interrogantes, poniendo sobre la mesa sus conocimientos, sus intereses, sus deseos, junto a los de los demás estudiantes-maestros y los del maestro o maestra-estudiante. Desde el principio de un proceso de enseñanza, los estudiantes podían ir creando y podían ir teniendo éxitos: aún recuerdo con emoción el caso planteado en el libro, del señor que en su primera noche en un curso de alfabetización construyó la frase «tu ja le» (en correcto portugués, «tu ja les»,

es decir, «tú ya lees»). No tenía sentido abordar aisladamente mini-nociones descarnadas: lo importante era tocar los grandes temas, los temas generadores, que llevaban a un grupo de estudiantes a profundas reflexiones, a la búsqueda de informaciones diversas, a la necesidad de dominar ciertas técnicas importantes, y que los ayudaban a estar insertos críticamente en el mundo, en vez de simplemente permanecer inmersos en él.

La investigación psicológica psicopedagógica de las tres últimas décadas no ha hecho sino darle la razón a estos postulados educativos: aprender no es fijar y acumular sino relacionar y construir (o reconstruir). En la escuela no podemos centrarnos sólo en lo cognitivo, importan demasiado los factores meta-cognitivos, afectivos y socio-culturales para el aprendizaje auténtico. Es necesario abordar los contenidos de manera significativa para los aprendices, ayudando a establecer muchas vinculaciones, y evitando la enseñanza tipo «rompecabezas», pieza a pieza. Es así como hoy todos son constructivistas, y hablan de globalización, de ejes transversales y de planificar de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Sin embargo, hay que reconocer que educadores como Paulo Freire y Célestin Freinet lo dijeron antes. Y dijeron más. En nuestro caso, Freire nos convoca a una educación comprometida, con los ojos abiertos frente a la realidad, una educación retadora, que nos incita a actuar, y una educación esperanzadora, que cree en el estudiante, en el docente, en su diálogo amoroso y en la posibilidad de cambiar aquello que oprime, aquello que

coarta, aquello que marchita las enormes potencialidades de todo ser humano.

Desde el impacto develador e inolvidable de 1969, Paulo Freire me acompaña en mi trabajo como profesora y está presente en lo que escribo y en lo que pretendo investigar. Desde luego, la educación «como práctica de la libertad» no es fácil y a menudo, muy a menudo, no he logrado desarrollarla tal como hubiera deseado y como hubiera sido necesario. Pero creo que el propio Freire, de conocerlos, habría alentado mis intentos, pues de lo que se trata es de avanzar en un complejo proceso social, a pesar de nuestros errores, cansancios y limitaciones. Muchas gracias, profesor Paulo.

TESTIMONIO DE LILIAN S M.

LÓPEZ*

Facultad de Derecho. U.N.R.

Argentina.

Con este mensaje quiero que reciban mis fuertes anhelos de fortalecer nuestra ESPERANZA ACTIVA disponiéndonos a concretar una producción participativa en la LECTURA DEL MUNDO /LECTURA DE LA PALABRA. Así, en este pedacito de Universidad que nos convoca a PENSAR EL DERECHO DESDE OTRO LUGAR: ANIMARNOS A HACER LOS DERECHOS desde NUESTROS “actos educativos recreadores de otros lazos posibles de PODER”...

* ipfrosario@hotmail.com

catedra3@hotmail.com

En el año 93, nos interrogábamos, en el Congreso de PEDAGOGÍA en Cuba: “¿LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN, ABRIMOS AL EJERCICIO DE LOS DERECHOS HUMANOS?”.

Tomamos esta reflexión sobre nuestra práctica con estudiantes de Derecho en la Universidad Nacional de Rosario, nos encontrábamos en una permanente IDA Y VUELTA, en ese ENTRE imprescindible que al gestar “nos gesta” y cuestiona; muy movilizadas por la praxis testimonial de PAULO FREIRE y sus improntas en nuestra propia historia educativa subjetiva.

En nuestro trabajo educativo se empieza a abrir otro lugar docente/alumno-a: “la ayudantía, como praxis educativa creadora, vinculante hacia otra trama social, otra historia posible... dejándonos interpelar por la conflictiva que nos incluye/excluye... poniéndonos en diálogo... No es sencillo, se va configurando una pedagogía de la movilidad, de la apertura al otro...” a una comprensión de lo que no es igual... de esa nueva relación deviene posible la reinención de un lugar activo y protagónico: el lugar de la subjetividad que HACE LUGAR a elegir otros sueños...

Con los estudiantes de primer año y los ayudantes alumnos-as, nos cuestionábamos... ¿Qué es esto de venir a aprender los Derechos? y la PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA nos llevaba hacia... ¿los Derechos de quiénes?

Pregunta que nos AFIRMA en romper con las delegaciones de la Institución (el Modelo) cuando enseñar es “enseñar formas de dependencia en juegos de exclusión cercanos/ lejanos; situados históricamente, local, grupalmente...!”

Esta praxis que nos une va modificándonos unos a otros-as, es una respuesta posible que como tal PRESUPONE una PREGUNTA referida a nuestra opción política: es una pregunta que tiene EXISTENCIA y ESTÁ FORMULADA por la REALIDAD SOCIAL MISMA que GRITA, sufre, lucha por la insatisfacción de los Derechos desde los sujetos de la vida cotidiana. Desde los que PAULO amó, los interdictados, oprimidos, silenciados, permanentes desaparecidos-as, hoy, ante los acuciantes intentos IMPERIALES de BORRAR CUERPO Y MEMORIA en nuestros pueblos; en cada uno-a de NOSOTROS ajustándonos a las pautas de Pobreza/s que requiere la lógica del Mercado.

En la Cátedra 3 de Introducción a la Filosofía –Ciencias Sociales, desde el 86, la experiencia de relación se valoriza porque permite la circulación de poderes, saberes y prácticas (bienes simbólicos) que identifican. Pero el sello autoritario está vívido en todo lazo humano, en el vínculo profesoral... así escuchábamos en las primeras clases exigencias como: - “Profesora, ¿por qué pregunta Si es US- TED la que tiene que SABER? ¡Usted tiene que decirnos lo que HAY QUE DECIR!”

Recuerdo, en clases de Isabel Hernández, con las compañeras compartíamos, vivenciábamos en esa praxis freireana,

aprendíamos:- “...Las temáticas significativas son aspiraciones, motivos y objetivos humanos. No existen en alguna parte FUERA como entidades estáticas; son HISTÓRICAS como los HOMBRES mismos, en consecuencia no pueden ser captadas prescindiendo de los HOMBRES que las encarnan y la REALIDAD a la cual se refieren...” ...“implica la BÚSQUEDA de pensamiento... pensamiento que se encuentra solamente en medio de los hombres que indagan REUNIDOS esta REALIDAD. YO NO PUEDO PENSAR EN LUGAR DE LOS OTROS O SIN LOS OTROS; Y LOS DEMÁS tampoco pueden PENSAR en REEMPLAZO de los HOMBRES”... CONCIENTIZACIÓN (Editorial BÚSQUEDA, 1974, Buenos Aires). A posteriori, Paulo diría “el otro, la otra” en su vital aprendizaje de la vida.

En el tránsito freireano llegué a José Martí. JOSÉ MARTÍ y PAULO FREIRE: Dos HOMBRES profundamente políticos. Sus vívidos legados, vigentes hoy, puedo sentirlos como los dos EDUCADORES que “llegaron”, que tocaron mi y nuestro deseo de buscar, de soñar OTRO VÍNCULO POSIBLE en la práctica educativa, en la trama social, allá por los 70 en la Universidad Nacional de Rosario.

Ambos partieron en MAYO-19/05/1895- y 2/05/1997 pero nos ligaron a ese sendero de ir amando ese proyecto creíble, de ir socializando/descadenando-nos; recreando la lucha por NUESTRA AMÉRICA, la AMÉRICA TRABAJADORA.

El MAESTRO CUBANO ESCRIBIÓ en su tiempo: -“...a adivinar salen los jóvenes al mundo, con antiparras yanquis o



francesas, y aspiran a dirigir un pueblo que no conocen...La universidad europea ha de ceder a la universidad americana...Gobernante en un pueblo nuevo quiere decir creador..." fragmentos Artículo publicado en el periódico El Partido Liberal, en MÉXICO, 30/01/1898.

Reciban mis afectuosos saludos y adhesión a la tarea sostenida por la Prof. Rosa María Torres y su equipo, potenciadora de la ESPERANZA freireana.

ACTUALIDAD DE PAULO FREIRE NEVES

Por: Vladimir Zapata Villegas.
Profesor de la Universidad de Antioquia.

Uno de los últimos pedagogos del siglo XX a quien le vendría bien el apelativo de clásico o contemporáneo, que se proyecta al siglo XXI con autoridad por la pertinencia y eficacia de sus propuestas formativas para las difíciles circunstancias socioeducativas del subcontinente latinoamericano es Paulo Freire Neves. En su biografía y en sus conceptos, metodologías y prácticas se hace visible su actualidad. Esta última autoriza a seguirlo y aplicarlo con la esperanza de acertar en las respuestas que las familias, las escuelas y toda la sociedad esperan en la perspectiva educativa y escolar verdaderamente liberadoras. La comunidad de expertos lo considera como uno de los mayores y más significativos pedagogos del siglo XX. Con su 'principio del diálogo', él nos mostró un nuevo camino para

construir un mundo más vivible, más amable, más humano.

Sus ideas influenciaron e influncian procesos democráticos por todo el mundo. El fue el pedagogo de los oprimidos y en su trabajo transmitió la pedagogía de la esperanza. La pastoral social de América Latina y la teología de la liberación fueron interpeladas por él. De allí surgieron cambios discursivos y nuevas prácticas con resonancia sociopolítica. En Europa sus ideas circularon por toda la esfera pedagógica: los trabajos sociales, la educación de adultos, la educación extraescolar de jóvenes, las escuelas y los jardines infantiles. Percibido como enemigo por los dictadores del Brasil y de los países circunvecinos, Paulo Freire tuvo que refugiarse en muchos y muy diversos países. Por mucho tiempo su nueva casa fue el Consejo Mundial de Iglesias en Ginebra, Suiza. Desde allí apoyó a los países recién liberados de la colonización portuguesa y completó con las campañas de alfabetización en Nicaragua y otros países pobres, principalmente, en lo referido a la temática cultural y educativa. Retornó a Brasil en 1980 y fue uno de los fundadores del partido de la oposición, el PT (Partido de los Trabajadores).

Sus libros fueron traducidos a muchos idiomas. He aquí los más reconocidos: Pedagogía del oprimido; La educación como práctica de la libertad; ¿Extensión o comunicación? Cartas a Guinea – Bissau; Cartas a quien pretende enseñar.

Son numerosas las conexiones de la pedagogía de Paulo Freire con otros sectores: con la teología, con la ética social, con la sociología, con la sicología, con el

arte, con el teatro y con la economía. Esta gran variedad de asociaciones abre el camino para la comprensión de Freire en el horizonte de la postmodernidad.

Biografía pedagógica

Nació en Recife, una ciudad del nordeste pobre del Brasil en 1921. Hijo de campesinos, su padre Joaquín Temístocles Freire y su madre Edeltrudes Neves. “Fui un niño de la clase media que sufrió el impacto de la crisis del 29 y que tuvo hambre. Yo sé lo que es no comer, no sólo cualitativa sino cuantitativamente. Pesqué en ríos, robé frutas en frutales ajenos. Fui una especie de niño colectivo, mediatizador entre los niños de mi clase y los de los obreros. Recibí el testimonio cristiano de mis padres, me empapé de vida y existencia, entendí a los hombres desde los niños.”¹

Estudió Derecho y Sociología. En 1944 se casó con la profesora Elza Maria Oliveira con quien tuvo a sus hijos Magdalena, Cristina, Fátima, Joaquín y Lut. En 1946 se vincula como profesor a la Universidad de Recife. En 1959 presenta su tesis doctoral sobre la educación de adultos y analfabetos.

En 1962-64 elabora y pone en ejecución el Programa de alfabetización, en todo Brasil, basado en el denominado -por la opinión más informada- método de Freire o método psicosocial de Paulo Freire. De allí surgieron los ‘círculos de cultura’ y los ‘centros de cultura popu-

lar’; expresiones de un asociacionismo cívico y liberador que luego, con características propias de cada localidad, se extenderán por toda América Latina. Desde 1961, con su inspiración y bajo el patrocinio del episcopado, se organiza el ‘movimiento de educación de base’ que le dará suficientes argumentos para asesorar al CELAM (Consejo Episcopal Latinoamericano) en la elaboración de su documento sobre la ‘educación liberadora’ (Medellín, 1968). En 1964 se produce el golpe militar del general Castelo Branco en Brasil. Paulo Freire es detenido 75 días y se refugia en Chile como exiliado. Allí trabaja como profesor universitario y profundiza su teoría sobre la concientización.

Durante 1964-69 fungió como profesor invitado en la Universidad de Harvard, E.E.U.U. por diez meses. Luego, durante muchos años sería profesor visitante de la Universidad de Massachusetts en Amherst. Desde 1968 se constituyó en consultor de la UNESCO. En el período 1970-80 fue ‘Counsellor of the office of education’ en el Consejo Mundial de las Iglesias en Ginebra. Por esta época colaboró, igualmente, con el CIDOC de Cuernavaca, dirigido por Iván Illich. En el año de 1980 Freire regresa al Brasil. En 1987 se casa con Ana María Araújo. Para el periodo 1989-91 ejerce como Secretario de Estado de educación en São Paulo. En 1992 recibe el Premio Interamericano de Educación Andrés Bello, concedido por la Organización de Estados Ameri-

¹ Entrevistas con Paulo Freire. Compiladas por Carlos Torres Novoa. Ediciones Gernika, México, 1978, pág.17.

caños (OEA). En 1997 se le otorga el título de Doctor Honoris Causa de la Universidad 'Carl von Ossietzky' en Oldenburgo, Alemania. En 1997 Paulo Freire muere en Sao Paulo.

Contenido del trabajo de Paulo Freire que lo hace actual

1. **La interdisciplinariedad.** Freire es un pensador, un intelectual moderno que bebe en distintas fuentes teóricas y que logra articular con sentido un aporte propio. En efecto, "quien intente seguir el itinerario intelectual de Freire se encontrará un conjunto de senderos diversos, amalgamados con extraña interconexión. Deberá transitar por textos filosóficos, más específicamente gnoseológicos o epistemológicos a ratos. Deberá adentrarse en consideraciones teológicas efectuadas por quien no es un teólogo sino un 'hechizado por la teología'. Deberá indagarse sobre la 'sociología del conocimiento' por la que la imaginación sociológica freireana atraviesa por momentos. Deberá considerar las implicaciones psicosociales que el método tiene, a la vez que interpretar el sentido antropológico y específicamente metodológico-técnico que tienen las técnicas de reducción, codificación y descodificación, verdadero núcleo del método psicosocial. Deberá palpitar el proyecto educativo-pedagógico que Freire postula bajo el término de acción cultural liberadora."² Allí confluyen, pues, la filosofía personalista de

Emmanuel Mounier, el joven Marx, la fenomenología de Husserl, la dialéctica Hegeliana, el existencialismo de Merleau-Ponty y Sartre, el materialismo histórico, el psicoanálisis, la lingüística, en fin, la ciencia política y los discursos de la modernidad.

Lo interesante y aleccionador es que Freire construye su propia versión, elabora su específico constructo, con tal calidad que comienza a citársele a la manera del creador. Ha logrado, pues, apoyarse sobre los hombros de gigantes y otear el horizonte de conocimiento mucho más allá de su episteme y, a la vez, servir de soporte para muchos otros. Freire, personalmente, testimonia que no es un diletante, aprisionado por la especulación libresca. Él combina vida y lectura para legitimar su propuesta. Así lo corrobora: "La experiencia de la infancia y de la adolescencia con niños, hijos de trabajadores rurales y urbanos, mi convivencia con sus ínfimas posibilidades de vida, la manera como la mayoría de sus padres nos trataban a Temístocles -mi hermano mayor inmediato- y a mí, su 'miedo a la libertad' que yo no entendía ni llamaba de ese modo, su sumisión al patrón, al jefe, al señor que más tarde, mucho más tarde, encontré descritos por Sartre (en el prefacio a Los condenados de la tierra de Franz Fanon, México, FCE, 1963) como una de las expresiones de la 'connivencia' de los oprimidos con los opresores. Sus cuerpos de oprimidos, que sin haber sido consultados hospedaban a los opresores..." Y agrega una anotación

2 Idem. Pág. 10

sobre los libros leídos y por leer que “vendrían a iluminar la memoria viva que me marcaba. Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Héller, Merleau Ponty, Simone Weil, Arendt, Marcuse...”³

2. La renovada concepción de hombre. El hombre es visto como camino, como tarea. Es un gerundio, es decir, alguien que está en movimiento, en construcción. Un animal que a diferencia del resto de los animales dio el salto de la vida a la existencia. “Nos volvemos capaces de ‘tomar distancia’, imaginativa y curiosamente, de nosotros mismos, de la vida que llevamos, y de disponernos a saber sobre ella. En cierto momento no sólo vivíamos, sino que empezamos a *saber* que sabíamos y por lo tanto saber que podríamos saber más. Lo que no podemos, como seres imaginativos y curiosos, es dejar de aprender y de buscar, de investigar la razón de ser de las cosas. No podemos *existir* sin interrogarnos sobre el mañana, sobre lo que vendrá, a favor de qué, en contra de qué, a favor de quién, en contra de quién vendrá; sin interrogarnos sobre cómo hacer concreto lo ‘inédito viable’ que nos exige que luchemos por él⁴. Es un ser incompleto, inacabado, ambiguo y contradictorio. Así y todo es un ser de posibilidades y por lo tanto esperanzado y sobre el cual se puede esperar más y lo mejor. Es un ser consciente y por eso racional y razonable. El ser,

con tales condiciones, se impone sobre el tener, aunque este último, en la práctica, se convierte en requisito necesario para lograr cabalmente el primero. También es ternura, lo que lo convierte en un ser sentipensante. Es sujeto de su destino y por ello responsable. Es uno y comunidad. Situado y fechado. El hombre es un ser del cambio que se erige en hombre a plenitud en medio de la vorágine de tal cambio. “Haciéndose y rehaciéndose en el proceso de hacer la historia, como sujetos y objetos, mujeres y hombres, convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo y no de la pura adaptación al mundo, terminaron por tener en el sueño también un motor de la historia. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza.⁵

3. El diálogo como principio. Es modo de ser admitiendo al otro y permitiendo su manifestación radical, es conversación adobada con reconocimiento y respeto. Es admiración por el mundo físico y humano de donde se desprende el amor. Es relación plena de sentido. Existencialmente supone ponerse en el lugar del otro y obrar en consecuencia, es decir, actuar con admiración, con compasión, con cuidado y con la alegría de generar un sentimiento genuino del nosotros. “Al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en la que la confianza de un polo en el

3 Freire Paulo. Pedagogía de la Esperanza. Siglo XXI Editores. 3º edición, México, 1998. Pág.17

4 Freire, Paulo. Pedagogía de la Esperanza, Pág. 94

5 Freire, Paulo. Pedagogía de la Esperanza, Pág. 87

otro es una consecuencia obvia. Sería una contradicción, si, en tanto amoroso, humilde y lleno de fe, el diálogo no provocase este clima de confianza entre sus sujetos.”⁶ Es, además, relación en la esperanza y en la perspectiva del pensar crítico. Es relación humana mediatizada por la palabra. De esta última “podemos decir que es el diálogo mismo.”⁷ Es comunicación entre los hombres, encuentro de personas que pronuncian su palabra transformadora sobre el mundo, y que al hacerlo se humanizan. Ernani María Fiori en la introducción al libro *Pedagogía del Oprimido* captó con precisión este aserto: “*con la palabra el hombre se hace hombre. Al decir su palabra, el hombre asume conscientemente su esencial condición humana. El método que le propicia ese aprendizaje abarca al hombre todo, y sus principios fundan la pedagogía, desde la alfabetización hasta los más altos niveles del quehacer universitario.*”⁸ Por eso no se puede prescindir de la conversación, del diálogo.

La educación “no puede temer al debate. Al análisis de la realidad. No puede rehuir la discusión creadora, so pena de ser una farsa. ¿Cómo aprender a discutir y debatir con una educación que impone? Dictamos ideas, no intercambiamos ideas. Discurseamos clases. No debatimos ni discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden al que él no adhie-

re sino que se acomoda. No le damos medios para el pensar auténtico porque recibiendo él las fórmulas que le damos, simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo, que exige, por parte de quien la intenta, un esfuerzo de recreación. Exige reinención.”⁹

Pedagógicamente en el diálogo se procede de tal manera que los concernidos por él nos reconocemos como profundamente humanos, limitados y necesitados unos de otros. El diálogo subsidia tal necesidad y satisface con creces su búsqueda porque no es nada distinto a la tendencia humana que siempre busca completación. Desde el silencio embarazoso, pasando por confrontación, hasta la conciencia de la verdad que explica la situación con la consecuente responsabilidad de quien cae en cuenta. Y, por lo tanto, se ve obligado a obrar, inevitablemente. Freire lo ilustra así en una conversación pedagógica, dialógica, con campesinos de un asentamiento de la reforma agraria cercano a Santiago de Chile, dentro de un círculo de cultura: “Muy bien –dije en respuesta a la intervención del campesino– acepto que yo sé y ustedes no saben. De cualquier manera, quisiera proponerles un juego que, para que funcione bien, exige de nosotros lealtad absoluta. Voy a dividir el pizarrón en dos partes, y en ellas iré registrando, de mi lado y del lado de ustedes, los goles que

6 Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores. 51° edición. México, 1998, Pág. 105

7 Idem, Pág.99

8 Idem, Pág. 9

9 Freire, Paulo. *La educación como práctica para la libertad*. Ediciones Pepe. Medellín. Pág.97.

meteremos, yo contra ustedes y ustedes contra mí. El juego consiste en que cada uno le pregunte algo al otro. Si el interrogado no sabe responder, es gol del que preguntó. Voy a empezar por hacerles una pregunta. En este punto, precisamente porque había asumido el 'momento' del grupo, el clima era más vivo que al empezar, antes del silencio. Primera pregunta. _ ¿Qué significa la mayéutica socrática? Carcajada general, y yo registré mi primer gol. *Ahora les toca a ustedes hacerme una pregunta a mí* _dije. Hubo unos murmullos y uno de ellos lanzó la pregunta: _ ¿Qué es la curva de nivel? No supe responder, y registré uno a uno. _ ¿Cuál es la importancia de Hegel en el pensamiento de Marx? Dos a uno. _ ¿Para qué sirve el calado del suelo? Dos a dos. _ ¿Qué es un verbo intransitivo? Tres a dos. _ ¿Qué relación hay entre la curva de nivel y la erosión? Tres a tres. _ ¿Qué significa epistemología? Cuatro a tres. _ ¿Qué es abono verde? Cuatro a cuatro. Y así sucesivamente, hasta que llegamos diez a diez. Al despedirme de ellos hice una sugerencia: piensen en lo que ocurrió aquí esta tarde. Ustedes empezaron discutiendo muy bien conmigo. En cierto momento se quedaron en silencio y dijeron que sólo yo podía hablar porque sólo yo sabía, y ustedes no. Hicimos un juego sobre saberes y empatamos diez a diez. Yo sabía diez cosas que ustedes no sabían y ustedes sabían diez cosas que yo no sabía. Piensen en eso."¹⁰

El diálogo genuino no se queda en conversación inane, en 'carreta'. El diálogo

nos humaniza y nos habilita para comprender el mundo, para amarlo más auténticamente y sobre todo para cambiarlo. Para transformarlo con arreglo a una idea, a un sueño, a una opción convertida en compromiso. Para modificarlo al abrigo de corrientes que, como en círculo virtuoso, nosotros mismos diseñamos y construimos. Las corrientes de una humanidad plena, de un humanismo radical. Por eso el mismo Freire culmina su magistral ejercicio con extraordinario sentido conclusivo y pedagógico: *Muy bien -les dije - yo sé, ustedes no saben. Pero ¿por qué yo sé y ustedes no saben?* Aceptando su discurso, preparé el terreno para mi intervención. La vivacidad brillaba en todos. De repente la curiosidad se encendió. La respuesta no se hizo esperar. *Usted sabe porque es doctor. Nosotros no. Exacto. Yo soy doctor. Ustedes no. Pero ¿por qué yo soy doctor y ustedes no?* _Porque fue a la escuela, ha leído, estudiado, y nosotros no. _ ¿Y por qué fui a la escuela? _Porque su padre pudo mandarlo a la escuela, y el nuestro no. _ ¿Y por qué los padres de ustedes no pudieron mandarlos a la escuela? _porque eran campesinos como nosotros. _ ¿Y qué es ser campesino? _Es no tener educación ni propiedades, trabajar de sol a sol sin tener derechos ni esperanza de un día mejor. _ ¿Y por qué al campesino le falta todo eso? _Porque así lo quiere Dios. _ ¿Y quién es Dios? _Es el Padre de todos nosotros. _ ¿Y quién es padre aquí en esta reunión? Casi todos, levantando la mano, dijeron que lo eran. Mirando a todo el grupo en silencio, me fijé en uno

10 Freire Paulo. Pedagogía para la esperanza. Siglo XXI editores. 3Edición, México. 1998. Pág. 44-45

de ellos y le pregunté: _ ¿Cuántos hijos tienes? _Tres. _ ¿Serías capaz de sacrificar a dos de ellos, sometiéndolos a sufrimientos, para que el tercero estudiara y se diera buena vida en Recife? ¿Serías capaz de amar así? _!No!. _Y si tú, hombre de carne y hueso, no eres capaz de cometer tamaña injusticia, ¿cómo es posible entender que lo haga Dios? ¿Será de veras Dios quien hace esas cosas? Un silencio diferente, completamente diferente del anterior, un silencio en que empezaba a compartirse algo. Y a continuación: _No. No es Dios quien hace todo eso. ¡Es el patrón!”¹¹

4. Educación. Es un proceso y una acción ascensional, pues le permite al hombre, a cualquier hombre, ser más y hacer más por sí mismo y por su comunidad. En tal proceso de crecimiento la educación aporta la perspectiva problematizadora que enfrentada creativamente, eficientemente, conduce al hombre a más altos índices de humanidad. La educación es, entonces, un quehacer humanizador. Es un horizonte potente de realización de la especie humana. “Uno de los marcos fundamentales de la distinción entre los animales y los hombres está en que solamente estos últimos son capaces de ejercer una reflexión crítica sobre su actividad, sobre los productos de ésta y sobre sí mismos. Así, son capaces de separarse de la una y de los otros. Los animales, por el contrario, tienen en su actividad una prolongación de ellos

sobre la cual no son capaces de reflexionar, como sobre los productos de ésta y sobre sí mismos. Por esta razón, los animales, rigurosamente, no trabajan. Su ‘producción’ es producción para nosotros, los hombres, no para ellos. De ahí que el aumento de su producción sea inducido, no pueden ser sujetos. Les falta, a ellos sí, conciencia de sí y conciencia del mundo. Lo que en el fondo es una misma cosa. Por ello no es posible problematizarlos frente a su mundo porque este mundo suyo, no siendo histórico, es mero soporte. Los animales no se educan; se adiestran. Los hombres, en cambio se educan, no se adiestran.”¹²

Freire retoma una tradición de occidente y la potencia con las peculiaridades propias de un joven continente para responder a sus desafíos más apremiantes en términos de transformación del entorno, dominio y uso humano de la naturaleza e historización del mismo. En alguna ocasión, en el CIDOC de Cuernavaca, Erich Fromm le dijo a Freire después de escuchar su exposición acerca de cómo entendía la educación, que esta era “una especie de psicoanálisis histórico, sociocultural y político.”¹³ La educación genuina ayuda a caer en cuenta, a comprender la realidad, a entrar en la reflexión consciente tanto en lo personal como en lo colectivo, a crecer en estatura humana y a poner la impronta humana en todas las acciones y actos de los seres humanos.

11 Freire Paulo. Pedagogía de la esperanza. Pág. 46

12 Idem, Pág. 24

13 Freire Paulo. Carta a quien pregunta

5. **La escuela.** Desde el principio de su reflexión Freire privilegió la educación como acción cultural liberadora sobre la escuela. Sin embargo, hacia el final de su vida reencontró el valor estratégico de esta última como Kant de los pobres, según la afortunada expresión de José Joaquín Bruner, como lugar desde el cual se posibilitaba para las grandes masas de excluidos de los beneficios del sistema el acceso a la mayoría de edad, el caer en cuenta. Las escuelas cobraron importancia en orden a la consecución de la plena humanidad y la plena ciudadanía. Esto implicó una lucha ardua consigo mismo porque temprano en su vida entendió a las escuelas como instituciones domesticadoras, como instrumentos de control social, como “casa en la cual los estudiantes son invitados a tomar una actitud pasiva para recibir el conocimiento existente sin alguna posibilidad de reflexión o de creación de ese conocimiento.”¹⁴ Aunque comparte en buena medida la concepción de Iván Illich sobre la sociedad desescolarizada (crítica radical a la forma escuela), toma distancia con respecto a una variable, la de la ideología. En efecto, dice Freire: “a mi juicio, solamente al analizar la fuerza ideológica que está por detrás de la Escuela como Institución social es que yo puedo comprender lo que es, pero que puede dejar de ser. Y aún cuando en un país que hizo su revolución socialista, la Escuela sigue

durante largo tiempo repitiendo la escuela anterior; la explicación científica para esto, está en lo que el autor llama ‘dialéctica de la sobredeterminación’, es la vieja estructura de la sociedad que fue cambiada y que sigue preservándose en contradicción con la nueva infraestructura constituyéndose. Durante largo tiempo esta contradicción se da, y según lo que dice otro autor que analiza las Universidades y la Escuela como fábricas de ideologías, ‘lo que pasa es que la educación sistemática es el último bastión en caer.’”¹⁵

Al final de su vida Freire encontró una luz de posibilidades y de confianza en la escuela democrática. “De una escuela que, a la vez que continúa siendo un tiempo-espacio de producción de conocimiento en el que se enseña y en el que se aprende, también comprende el enseñar y aprender de un modo diferente. En la que enseñar ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a la otra y el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferido. Por el contrario, girando alrededor de la comprensión del mundo, de los objetos, de la creación, de la belleza, de la exactitud científica, del sentido común, el enseñar y el aprender también giran alrededor de la producción de esa comprensión, tan social como la producción del lenguaje, que también es conocimiento.”¹⁶

14 Idem, Pág.46

15 Entrevista con Paulo Freire. Pág. 74

16 Freire Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores. 5º Edición, 1999.Pág.2

Seguramente con base en su experiencia de administrador de la educación Paulista, redescubre que la escuela es un órgano municipal, que en este caso traduce la conjunción de personas, procesos y cosas que sirve para la debida ejecución de un acto reconfigurativo de las colectividades, de un designio formativo de los seres humanos. Tales personas son, verdad de perogrullo, los miembros de la comunidad educativa interesados en el proceso educativo. La perspectiva escolar Freireana es coherente y como él mismo lo sostiene se conserva en el tiempo. En efecto, “data de 1960 un texto que escribí para el simposio *Educación para el Brasil*, organizado por el Centro Regional de Investigaciones Educativas de Recife, bajo el título de ‘Escola primária para o Brasil’ y publicado por la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, núm. XXXV, de abril–junio de 1961. Citaré un fragmento de aquel texto pertinente para la cuestión en discusión...La escuela que necesitamos urgentemente es una escuela en la que realmente se estudie y se trabaje. Cuando criticamos, al lado de los otros educadores, el intelectualismo de nuestras escuelas, no pretendemos defender una posición para escuela en la que se diluyesen disciplinas de estudio y una disciplina para estudiar. Tal vez nunca hayamos tenido en nuestra historia una necesidad tan grande de estudiar, de enseñar, de aprender, como hoy. De aprender a leer, a escribir, a contar. De estudiar historia, geografía. De comprender la situación o las situaciones del país. El

intelectualismo combatido es precisamente esa palabra hueca, vacía, sonora, sin relación con la realidad circundante, en la que nacemos, crecemos y de la que aún hoy día, en gran parte, nos nutrimos. Tenemos que cuidarnos de este tipo de intelectualismo, así como de una posición llamada antitradicionalista que reduce el trabajo escolar a meras experiencias de esto o de aquello, y a la que le falta el ejercicio duro, pesado, del estudio serio y honesto del cual resulta una disciplina intelectual.”¹⁷

6. La dialéctica entre el político y el pedagogo. A lo largo de los años los lectores y replicadores del pensamiento y el método de Paulo Freire debatieron sobre su identidad profesional. Al fin y al cabo era una vida digna de imitar. En la década de los noventa con ocasión de una visita a Costa Rica, él mismo lo respondió así: “es muy claro que los compañeros mantienen todavía una posición muy ingenua que, siendo honesta y comprometida, manifiesta su posición religiosa de influencia metafísica. Y por eso tratan de interpretarme a mí como pedagogo; mas yo te digo a ti que soy *sustantivamente político* y sólo *adjetivamente pedagogo*.”¹⁸

Por eso Freire tiene claridad cívica, política y formativa sobre lo que significa la opresión como despliegue del poder inhabilitador de la humanidad y por lo tanto de las competencias para el sano existir. “El opresor se deshumaniza al

17 Freire Paulo. *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI Editores, 3ª Edición, México. 1998. Pág.109

18 Freire Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI Editores, 3ª Edición, México. 1998. Pág. v

deshumanizar al oprimido, no importa que coma bien, que vista bien, que duerma bien. No sería posible deshumanizar sin deshumanizarse, tal es la radicalidad social de la *vocación*. No soy si tú no eres y, sobre todo, no soy si te prohíbo ser.”¹⁹ La lógica de funcionamiento del político se desarrolla en concomitancia con la lógica de despliegue del pedagogo, del formador que para ser autorizado como tal debe respaldar sus propuestas en la verdad de su aplicación por lo menos en sí mismo. El punto de toque del político y del pedagogo se configura en torno a la conciencia dialéctica que surge a su vez de la práctica sociopolítica y de la educación. “Para la conciencia dialéctica la importancia de la conciencia está en que, no siendo la fabricante de la realidad, tampoco es, por otro lado y como ya he dicho, su puro reflejo. Es exactamente en este punto donde reside la importancia fundamental de la educación como acto de conocimiento no sólo de contenido sino de la razón de ser de los hechos económicos, sociales, políticos, ideológicos, históricos que explican el mayor o menor grado de ‘interdicción del cuerpo’ consciente a que estemos sometidos.”²⁰

Conclusión. Freire, pedagógicamente hablando, es actual, reciente, contemporáneo. Sus principales proposiciones pedagógicas se aplican, en todo o en parte, en la mayoría de países signatarios de las Naciones Unidas. Y, donde no se aplican, se discuten. Paulo Freire, pues, está vi-

gente. Como su opción profesional fundamental se concretó en la educación, como su reflexión versó sobre este objeto produciendo pedagogía, como su aporte a la posteridad circula válidamente, podemos concluir que es un clásico contemporáneo.

LA CONTRIBUCIÓN DE FREIRE A LA EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Por Daniel Schugurensky
Departamento de Educación de Adultos
Universidad de Toronto Canadá

Sin temor a exagerar, es posible afirmar que Paulo Freire fue uno de los dos pedagogos contemporáneos que más contribuyeron a la profundización del movimiento educativo progresista cuyo punto de arranque puede ubicarse en el iluminismo francés. Si bien muchas y muchos educadores contribuyeron al desarrollo, profundización y refinamiento de los principios filosóficos y las prácticas concretas del progresivismo pedagógico, es posible identificar tres figuras claves en función de su contribución y su influencia: Jean Jacques Rousseau, John Dewey y Paulo Freire.

Rousseau (1712-1778), fue el artífice de la principal revolución copernicana pedagógica del siglo 18 al transferir el cen-

19 Freire Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*, Pág. 95

20 Freire Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*, Pág. 97

tro de la educación de la iglesia al niño. Fue también Rousseau uno de los grandes inspiradores de la revolución francesa de 1789 (que lamentablemente no llegó a ver), al desafiar en “El origen de las desigualdades entre los hombres” (1754) las ideas conservadoras establecidas en la Europa monárquica de ese momento. Con la publicación casi simultánea, una década después, del ‘Contrato Social’ y de ‘Emilio’, Rousseau completa su propuesta para una nueva educación y un nuevo orden político.

John Dewey (1859-1952) también propuso, como Rousseau, poner al niño en el centro del proceso pedagógico, y promover un orden político más igualitario y democrático. Pero la contribución original de Dewey al pensamiento de Rousseau fue establecer una conexión entre las dos dinámicas, al plantear que la escuela debería jugar un papel político central como un instrumento básico para el cambio social. Tanto en *Mi Credo Pedagógico* (1897) como en *Niñez y Curriculum* (1902) o en *Democracia y Educación* (1916), y en su trabajo en el Laboratorio de Chicago, Dewey propuso que la escuela debería ser un motor fundamental de la reforma social y la democratización de la sociedad. En este sentido, Dewey argumentó que la educación tradicional, basada en la transmisión de información, debe reemplazarse por una educación basada en la reconstrucción y reorganización de experiencias de aprendizaje relevantes para el niño y que promueva la curiosidad, y que las escuelas deberían convertirse en pequeñas comunidades democráticas, generando embriones para democratizar la vida comunitaria y social.

Paulo Freire (1921-1997) retoma las ideas de Rousseau y de Dewey, pero al mismo tiempo las enriquece y las profundiza con nuevos aportes que incorpora de diferentes disciplinas y de su propia experiencia educativa. Como Rousseau y como Dewey, Freire logró articular en un pensamiento coherente una crítica implacable a las limitaciones de la ‘educación bancaria’ con la propuesta de una educación emancipadora o liberadora. Como lo decía el mismo Freire, su filosofía incluía un momento de denuncia del orden existente y un momento de anuncio de un orden diferente. Un énfasis exagerado en el momento de denuncia carece de esperanza, y por tanto genera parálisis. Un énfasis exagerado en el anuncio carece de un entendimiento de las estructuras reales de poder, y puede llevar a un voluntarismo ingenuo.

Desde mi perspectiva, la contribución original de Freire a las ideas de sus predecesores fue triple. En primer lugar, la conceptualización de un modelo pedagógico que podría desarrollarse tanto dentro como fuera de la escuela. Con su trabajo en alfabetización y en educación de adultos, Freire sacó al progresivismo educativo de su fijación con la institución escolar, pero sin caer en el error de Ivan Illich de ignorar el potencial papel igualador de la escuela. En segundo lugar, Freire trascendió el liberalismo de Rousseau y de Dewey (y su visión de la educación como un espacio relativamente neutral) y se pone clara y explícitamente del lado de los oprimidos. Es decir, Freire profundizó el análisis de las estructuras de poder de sus predecesores (que por lo general se limitaba a la relación

maestro-alumno), y lo amplió al resto de las dinámicas sociales, desde una postura ética de rechazo a la injusticia y a la opresión. Tercero, Freire profundizó la concepción de Dewey de la educación como reorganización de experiencias de aprendizaje, proponiendo que la praxis (entendida como acción y reflexión de hombres y mujeres sobre el mundo para transformarlo) tenga una clara lógica orientada al análisis de estructuras sociales injustas y a fortalecer organizaciones que posibiliten su radical transformación. En Freire, el diálogo como forma de relacionamiento y como método (analítico, pedagógico, y de investigación) se complementa con dinámicas generadoras de conciencia crítica y prácticas solidarias, democráticas y colectivas de cambio social.

Entre estos tres educadores existen algunas discontinuidades (especialmente en torno a las interpretaciones sobre el liberalismo y la libertad) pero también una importante continuidad, en el sentido de que es posible identificar un hilo conductor basado en la curiosidad y la participación activa como herramienta pedagógica, el respeto al alumno como norma ética fundamental, y el apego a los valores y las prácticas democráticas como principio de acción educativa y política. A través de este hilo conductor, es posible observar cómo cada nueva contribución se basa en la anterior pero al mismo tiempo la profundiza, la expande y la radicaliza. Cada uno de estos tres pensadores, desde su lugar y su tiempo hizo un aporte significativo a la filosofía de la educación, pero claro está que ninguno de los tres fue perfecto, y que sus

contribuciones pueden ser objeto de críticas de forma y de fondo. De hecho, en la literatura abundan las críticas que se les han formulado a los tres desde diferentes posiciones epistemológicas, ideológicas, políticas y pedagógicas, incluyendo el feminismo. No es este el momento ni el lugar de reiterarlas.

En el contexto de este homenaje a Paulo Freire, a cinco años de su muerte, es importante recordar su pedido de que no apliquemos sus ideas acriticamente sino de que lo reinventemos creativamente de acuerdo al contexto particular que nos toque vivir. Desde esta perspectiva histórica, es pertinente mencionar que si bien Freire continuó y profundizó los aportes de Rousseau y de Dewey, la historia del progresivismo educativo no se detiene en Freire. Así como no hay fin de la historia, tampoco hay fin del pensamiento educativo crítico.

Quizás en los próximos años aparezca una obra que profundice y 'reinvente' a Freire, continuando la trayectoria marcada por sus antecesores, e influyendo a las próximas generaciones de educadores. Tomando en cuenta el carácter antropocéntrico de las obras de estos tres grandes pensadores que influyeron la filosofía y práctica educativa de los últimos tres siglos, quizás esa nueva contribución, la del siglo 21, venga por el lado de la ecopedagogía. Tomando en cuenta que iniciamos este siglo con tanta guerra y violencia, sería también deseable que la nueva bocanada de aire fresco incluya la educación para la paz, el amor y la convivencia. Paulo Freire alimenta constantemente nuestra esperanza de que otro

mundo es posible, y de que la educación puede cumplir un papel fundamental en el diseño y la construcción colectiva de esa utopía.

HABLA PAULO FREIRE «YO QUISIERA MORIR DEJANDO UN MENSAJE DE LUCHA» ENTREVISTA CON PAULO FREIRE *⁽¹⁾

(Sao Paulo, 3 Septiembre, 1994)

Por Rosa María Torres ⁽²⁾

Presentación

La entrevista que sigue tuvo lugar el 3 de septiembre de 1994. Se realizó en Sao Paulo, Brasil, en la casa de Paulo Freire, y en presencia de Nita, su mujer. Yo venía de asistir, en Brasilia, a la Conferencia Brasileña de Educación para Todos, en la que se lograron importantes acuerdos para el magisterio brasileño. Previamente había acordado con Paulo y con Nita pasar a visitarles en Sao Paulo, y él había aceptado mi propuesta de una entrevista centrada en el tema docente, un tema que le inquietó siempre y que fue abrazando

con cada vez mayor convicción y firmeza en los últimos años.⁽³⁾

Lo que se dio, en los hechos, fue un diálogo vivo y rico en torno a los nuevos escenarios de la educación brasileña y latinoamericana, y, en ese marco, un compartir de nuestras respectivas visiones y propuestas. El texto que se incluye aquí registra únicamente la segunda parte de esta conversación, a la que di el carácter de entrevista.

Mi idea era publicar el texto en «Education News», el boletín trimestral de UNICEF, del cual yo era entonces editora. No obstante, fundamentalmente por razones de espacio, siempre se fue quedando para el próximo número. La última vez que hablé con Paulo le recordé que tenía todavía aquella entrevista pendiente, me comprometí a traducirla (la entrevista fue realizada en portugués) y le aseguré que se publicaría en este año 1997. Cumplí ahora con esos compromisos, aunque Paulo, maestro y amigo muy querido para mí, ya no está para verlo. Al publicar esta entrevista contribuyó además con su deseo, expresamente reiterado aquí y en esa oportunidad: «Yo quisiera morir dejando un mensaje de lucha»

· Tomado de ComunidadEducativa@groupsyaho.com.ar. Con autorización de Rosa María Torres

(1) Publicado originalmente en *Novedades Educativas*, N° 79. Buenos Aires, 1997.

(2) Rosa María Torres (Ecuador). Fue Presidenta del Consejo Asesor Internacional del Instituto Paulo Freire (Sao Paulo). Ha producido varios trabajos sobre Freire, entre ellos «Educación popular: Un encuentro con Paulo Freire», publicado en Ecuador (CECCA-CEDECO), Brasil (Loyola), Perú (TAREA) y Argentina (Centro Editor de América Latina). Prologó, a pedido de Freire, uno de sus últimos libros, «Profesora sí, tía no. Cartas a quien pretende enseñar», Siglo XXI Editores, México.

(3) Su último libro, «Pedagogía da Autonomia (Saberes necessários a prática educativa)», prologado por Paulo Freire en Septiembre de 1996 y publicado por Paz e Terra en 1997 en Sao Paulo, está dedicado específicamente al tema de la formación docente. Empieza el libro diciendo: «La cuestión de la formación

ROSA MARIA TORRES: Paulo, quisiera que habláramos hoy sobre los educadores, su situación, su formación, sus perspectivas.

PAULO FREIRE: Voy a referirme principalmente a los profesores brasileños.⁽⁴⁾ Pero mis consideraciones sobre los profesores brasileños se aplican perfectamente a toda América Latina, en mayor medida en un lado que en otro.

En primer lugar, hay que decir que en la historia de la educación y la política brasileña hay un descuido total de la educación, una falta de respeto que espanta, que duele. Al mismo tiempo, en el discurso de los candidatos políticos -no importa si para Presidente de la República, Gobernador de Estado, Prefecto, Concejal o Diputado- hay siempre un lugar especial para la educación. Ellos siempre aseguran que la educación y la salud, en su gobierno o en su análisis de la problemática, constituyen una prioridad. Sucede, no obstante, que la práctica posterior del elegido resulta absolutamente contraria al discurso, es la negación de dicho discurso. Lo que observamos es que el profesorado, sobre todo en tiempos recientes, comienza a querer tomar su carro en sus propias manos. Siempre que

protesta, que se reúne, moviliza, organiza y hace huelga, el poder habla y dice: «En realidad, reconocemos que los profesores tienen razón, que ganan muy poco. Pero no tenemos dinero».

En un libro que acabo de publicar, titulado «Cartas a Cristina»,⁽⁵⁾ atacué duramente ese discurso oficial. Este texto fue aprovechado inclusive por una organización de madres, padres y profesores que asumió con seriedad la lucha en favor de los profesores del Estado. Antes incluso de que saliera el libro, el abogado de ellos me pidió permiso para usar una página que contenía una crítica a la administración de Sao Paulo, justamente una página en la que sugiero a las familias que impulsen la bandera y las luchas del profesorado de enseñanza primaria y secundaria. Sugiero que padres y madres también se organicen para pelear contra el Estado. Y digo que el discurso de la imposibilidad es mentiroso.

Yo estoy absolutamente convencido de que es preciso que un gobierno decida políticamente y pruebe que hay dinero para pagar mejor, menos indecentemente, a los profesores. Mira bien: ni siquiera estoy luchando por que se les pague decentemente; estoy todavía en la etapa de afir-

docente junto a la reflexión sobre la práctica educativa progresista en favor de la autonomía de ser de los educandos, es la temática central en torno a la cual gira este texto». Freire lo pensó como un texto para ser comprado y leído masivamente por educadores. El libro, de formato pequeño y con un tiraje de 30.000 ejemplares, se vendió a 3 Reales (el equivalente a 3 US dólares) y la edición se agotó, en efecto, en poco tiempo.

(4) Freire usa el término «profesores», de uso corriente en Brasil. Preferimos respetar aquí el término, tal y como Freire lo usa, es decir, para referirse a los educadores en general. Por otra parte, a lo largo de la entrevista original (en portugués), Freire usó predominantemente el término profesoras, teniendo como referencia el Brasil y asumiendo una identidad total entre el ser profesor y el ser mujer. En la traducción de la entrevista al español, he optado por el término abarcativo de profesores.

(5) Cartas a Cristina, Paz e Terra, Sao Paulo, 1994.

mar que es preciso pagarles menos in moralmente.

No quiero decir que los ministros que afirman que no hay dinero para pagar sean realmente mentirosos. Pero los que no son mentirosos, están ideologizados. Es decir, tienen un velo en la cara y no pueden ver la realidad. Un aspecto que considero fundamental es el que tú mencionaste antes de iniciar esta entrevista: la necesidad de re-orientar la política de gasto público. Los Secretarios de Educación no son tanto mentirosos como ingenuos.

Hay tres o cuatro rubros en la vida pública brasileña que, si se tomaran en serio, dejarían dinero de sobra para pagar al profesorado. Sería necesario hacer al nivel de Estado, de Municipio y de país un estudio de la administración pública, de los disparates que se dan en torno a los salarios. Hace poco se intentó hacerlo pero no se pudo por las presiones enormes que existen por parte de los grupos de presión dentro de la estructura del Estado, que no quieren perder los privilegios. O sea, es una lucha muy dura, pero es preciso darla.

RMT: ¿Qué implica esa lucha para los distintos sectores involucrados?

PF: Yo pienso que el Congreso debe entrar en esto también. No es posible que los diputados se reúnan y aumenten sus salarios en porcentajes fantásticos, y no los de los demás, los de los profesores. Es toda la maquinaria del gobierno la que tiene que entrar en esto. Primero, es pre-

ciso que haya decisión política. Sin decisión política no puede hacerse, pues esta lucha en el fondo es política e ideológica, no administrativa. La decisión de ser decente es, substantivamente, una lucha política. Ahora, yo no estoy en capacidad de decir qué es lo que hay que hacer. Hay gente que me dice: «Realmente Paulo, el Estado no tiene dinero. Si se tratara de aumentar a los Procuradores del Estado, los abogados de los diferentes sectores del Estado, entonces sí se puede dar un buen aumento, pues estamos hablando de 150, 300 personas. ¡Pero los profesores son 300.000!». Este es un argumento falso. Porque lo que requerimos saber es si la educación es o no es una prioridad. Si es una prioridad, la prioridad se manifiesta con presupuesto, con dinero. Hablar del discurso de la prioridad sin tener en cuenta cómo se constituye la prioridad, es una mentira, es traición al concepto mismo de prioridad.

RMT: Un argumento corriente hoy en día para no aumentar los salarios docentes es que los salarios, por sí solos, no mejoran la enseñanza, es decir, el desempeño del profesor en el aula de clase.

PF: Yo tengo una respuesta muy fácil para eso. El salario solo no hace milagros. Pero sin un salario decente no es posible comenzar nada. Hay un cierto punto a partir del cual el argumento del salario por sí solo se torna válido. Pero no es posible usar ese argumento en un municipio como Maceió, donde las profesoras ganan 10 reales por mes.⁽⁶⁾ En Sao Paulo se está pagando entre 130 y 187 reales. ¡Es un absurdo!

(6) Un Real en ese momento equivalía aproximadamente a un dólar estadounidense.

Evidentemente, el salario solo no es señal de competencia pedagógica y política del magisterio. Pero un buen Secretario de Educación no puede impulsar la formación permanente del magisterio si los profesores no tienen dinero ni siquiera para comprar el periódico, mucho menos un libro. Una mujer que sale de su casa afligida con su problemática familiar, consciente de que los salarios de ella y de su marido no alcanzan para hacer frente razonablemente a las dificultades, esa mujer, por maravillosa que sea, no puede ser una buena educadora.

RMT: ¿Cuál es el complemento de un buen salario? ¿Qué más se requiere para ser un buen educador o una buena educadora?

PF: Primero, se requiere un salario mínimamente decente. Segundo, un respeto real a la tarea del magisterio. La educación y los educadores tienen que ser respetados: respeto personal, trato cortés, decente, serio. En tercer lugar, la organización política del magisterio debe tener como una de sus tareas la formación permanente de los profesores. El poder público debe por un lado estimular y por otro ayudar a las organizaciones del profesorado para que cumplan el deber de la formación permanente. Y, allí donde no puedan hacerlo los propios organismos sindicales, que lo haga el Estado. El Estado puede ayudar, como lo intentamos en la Prefectura de São Paulo, pagando horas para que los profesores estudien. Si la educación es realmente una prioridad, entonces hay que conseguir el dinero para que los profesores, en su casa o en la escuela, tengan horas para estudiar den-

tro de la jornada de trabajo. Los cursos de formación permanente deben ser pagados. El magisterio tiene que recibir su salario sin descuentos. La comprensión que el poder público tiene del trabajo del magisterio debe incluir las horas en que el profesorado está preparándose para ser mejor profesor.

RMT: Es generalizada hoy la crítica a las organizaciones docentes en el sentido de que están centradas en el reclamo por los salarios, descuidando otros aspectos de la valorización y la profesionalización de los educadores.

PF: Bien, yo también haría esa crítica. Pero la haría sólo después de que el magisterio tuviese asegurados todos esos derechos y continuase no queriendo luchar por mejores condiciones de trabajo. Cuando el gobierno dice: «Es claro que el profesor tiene derecho de ganar más, pero no tenemos dinero», eso es hipocresía, eso es mentira. Si se da la situación de que, teniendo tiempo remunerado para estudiar y contando con una formación permanente pagada por el Estado o por el Municipio, los profesores se niegan a dar clases, esto debe ser sancionado. Pero yo no puedo generalizar esa crítica antes de que los derechos mínimos del magisterio estén asegurados. Creo que un gobierno serio, que dedique sus cuatro años de administración a hacer esto, tiene derecho a exigir del profesorado una productividad mucho mayor que la actual.

RMT: ¿Cómo empezar a resolver el conflicto entre padres de familia y profesores, que tienden a percibirse unos a otros

como bandos opuestos antes que como aliados en el campo educativo?

PF: También ésta es una cuestión ideológica. Yo encuentro que el enfrentamiento entre familias y profesores existe sobre todo en las áreas proletarias, en las áreas pobres de las ciudades, donde la clientela escolar es la clase trabajadora o la clase media baja. He participado en reuniones de padres de familia y profesores en algunas escuelas particulares ubicadas en zonas ricas y no encontré nada de esto. La certeza que tengo es que hay un trasfondo ideológico elitista que funciona en la cabeza o en el cuerpo del profesor. En los cursos de formación del magisterio no se discute la cuestión de la ideología, la relación entre ideología y educación, el tema de cómo la ideología nos ciega, nos vuelve miopes y vuelve opaca la realidad. Entonces, se ha metido en la cabeza de los profesores, incluso de aquellos que comparten la misma condición de clase, que las familias llamadas pobres son incompetentes.

RMT: No obstante, hay problemas y contradicciones reales que cruzan a todos los sectores sociales. Por ejemplo, el tema de la presencia o la ausencia de los profesores. Los padres de familia exigen que los profesores estén presentes, que den clases. Los profesores, por su lado, y sobre todo dadas las condiciones actuales, faltan, se ausentan, hacen huelga.

PF: Exacto. Ahí tienes un problema que afecta a las familias independientemente del corte de clase. Las huelgas, por ejemplo, de las que se valen los profesores para defender su situación, afectan tanto a las

familias de buen nivel de vida como a la familia proletaria.

Algunos años atrás, 3 ó 6 años atrás, el Presidente de la APOS (Asociación de Profesores del Estado de Sao Paulo), durante una huelga general del profesorado del Estado, en un debate televisivo, fue acusado de que los profesores y profesoras del Estado no estaban cumpliendo con su tarea fundamental que era enseñar, dar clases. El dio entonces una respuesta fantástica: «No, eso no es cierto. Nosotros no dejamos de enseñar en ningún momento. Nosotros estamos enseñando lo que significa la lucha democrática». Los padres de familia no entendieron aún esa lucha y es por eso que, en el libro que ya mencioné antes, digo que, en lugar de ponerse en contra de los profesores, los padres de familia deben reaccionar contra el Estado y luchar en favor de los profesores, hermanarse con ellos.

RMT: Por un lado, hay que trabajar en esto con los profesores. ¿Qué hacer, cómo trabajar con los padres de familia?

PF: Los organismos del magisterio deberían asumir, como tarea política, no únicamente luchar contra el Estado, sino luchar política y pedagógicamente durante todo el año para lograr la alianza con las familias. Esta debería ser tarea de la propia escuela y de los partidos progresistas. Estos no deberían hablar de educación únicamente en período de elecciones; deberían tener departamentos vivos todo el tiempo, manifestándose a través de la prensa, por ejemplo. ¿Cómo meter el tema en los llamados «medios de comunicación»? Unos medios de co-

municación que están siendo cada vez más «medios de hacer comunicados», de ideologizar contra los intereses populares. ¿Cómo interferir en los programas de televisión para clarificar ideológicamente nuestra propia lucha?

RMT: Las huelgas y paros docentes se han multiplicado en los últimos años en todo el mundo, y sobre todo en América Latina, pero ya no resuelven los problemas de los educadores. ¿Qué conclusión sacas al respecto?

PF: Esa es una pregunta fundamental que deberíamos hacernos todos desde una perspectiva progresista. En el mundo actual, donde la globalización de la economía es uno de los momentos fundamentales de la llamada post-modernidad, las multinacionales pueden hoy, por ejemplo, con enorme facilidad, desplazar el centro de producción de un determinado producto de América del Sur hacia el Asia, en cuestión de 15 días. Y pueden, de ese modo, vaciar la lucha, vaciar la huelga de obreros involucrados en la producción de ese producto. Las multinacionales se llevan la producción al Asia, acaban con el empleo aquí, y no se perjudican porque inclusive consiguen mano de obra más barata.

Sólo doy un ejemplo para mostrar que la clase trabajadora tiene que ponerse a la altura de los tiempos, a la altura de su tiempo. No es posible resolver hoy con una huelga problemas que fueron resueltos con la huelga veinte años atrás. Es cuestión de eficiencia. La huelga hoy en día ya no es eficiente como vía de lucha, y necesitamos buscar un sustituto.

Una de mis discrepancias vehementes con los analistas llamados post-modernos, sean filósofos o sociólogos, es que ellos, haciendo un análisis muy correcto de la situación concreta, concluyen en la imposibilidad de cambiar. Yo hago el mismo análisis... ¡y concluyo en la necesidad de continuar luchando! Es decir, la diferencia entre ellos y yo es que yo no acepto de ninguna manera renunciar a la lucha. Y, por eso, no caigo en el fatalismo que carga el neoliberalismo en su discurso. Yo no creo que la lucha sea inviable. Lo que constato es que la lucha a la antigua no va más.

Cuando se plantea la cuestión de la huelga con relación al profesorado, en primer lugar hay que tener en cuenta que los huelguistas educadores ya parten de una dificultad política y es el propio hecho de que su huelga no altera la producción. En otras palabras, como educadores que son, no trabajan en el proceso productivo sino en el plano cultural. Esto disminuye considerablemente su poder. De aquí a poco la huelga ya no será eficaz, como ya no lo está siendo. Hubo varias luchas en las que el magisterio terminó cansado, exhausto, y sin conquistar casi nada. Y entonces regresa decepcionado a las escuelas.

Si yo pudiese influenciar más a través de mis libros, a través de mi postura y de mi posición, convidaría al magisterio y a sus dirigentes a re-examinar las tácticas de lucha. No para abandonarla. Yo sería la última voz en decir «No luchen» a los profesores. Yo quisiera morir dejando un mensaje de lucha. Ahora, si tú me preguntas: «Paulo, ¿tienes alguna sugerencia?»

cia concreta?». Yo te digo: «No, no la tengo». Lo que tengo es la certeza de que no es posible el fatalismo. Puedo concluir que la huelga ya no tiene el sentido que solía tener, y por eso quiero saber cuál es su sustituto. Lo que no podemos hacer es cruzarnos de brazos.

RMT: Vamos al tema de la formación docente. Hoy en día, para muchos la eficacia de la formación y la capacitación docente está en duda. No se ven resultados claros ni al nivel de la enseñanza ni a nivel del aprendizaje, ni entre los profesores ni al nivel de sus alumnos. ¿Cómo ves tú esta cuestión? ¿Dónde radican los problemas?

PF: Yo no tengo duda de que una formación bien hecha continúa siendo no sólo eficaz sino indispensable.

RMT: Pero, ¿qué quiere decir bien hecha? ¿Cómo se hace?

PF: Voy a intentar explicar lo que significa para mí «bien hecha». Para mí, la formación permanente sólo tiene sentido, sólo es inteligible, cuando involucra una relación dialéctica, contradictoria, entre práctica y teoría. Al examinar la experiencia formadora o capacitadora, lo que interesa ver es exactamente cómo se dan en esa experiencia las relaciones entre práctica y teoría. Porque la formación está ahí; la formación se da en la relación entre teoría y práctica, no sólo en la teoría ni solamente en la práctica. Y entonces ahí tenemos diferentes caminos, diferentes métodos, para concretar esta relación. Cuando fui Secretario de Educación en la Secretaría de Educación de Sao Paulo nos propusimos y vivimos un pro-

ceso de formación permanente con 35.000 profesores.

RMT: Cuéntanos cómo fue ese proceso.

PF: Se hizo a través de grupos de formación. ¿Qué hacía cada grupo? Precisamente, discutía su práctica. En una sala se reúnen 25 o 30 profesores que trabajan en alfabetización infantil y se cuenta con un equipo de dos o tres personas que coordinan el encuentro. Las personas que coordinan deben tener, obviamente, un nivel mayor de conocimientos teóricos y científicos que el que tiene el grupo con el que trabajan. En determinado momento de la reunión, una profesora habla y dice: «Yo quisiera exponer al grupo mi práctica y algunos obstáculos que vengo encontrando y que no he logrado resolver». Y lo hace. En ese momento, ella concretiza el obstáculo con el cual se ha enfrentado. Y entonces sí vienen Vigotski, Emilia Ferreiro, los estudiosos que han estudiado y continúan estudiando ese problema y que han planteado explicaciones teóricas para entenderlo y encararlo. Así se enseña a Vigotski, y no a través de conferencias sobre Vigotski. Es esto lo que debe hacerse en todos los niveles de la práctica docente, con el profesor de lengua, de historia, de geografía, de matemática.

Nosotros hicimos esto aquí con ayuda de tres universidades de Sao Paulo. Teníamos un equipo muy bueno de UNICAMP (Universidad de Campinas), la USP (Universidad de Sao Paulo) y la PUC (Pontificia Universidad Católica), formado por filósofos, lingüistas, cientistas políticos, profesores de lengua, de portugués, de sintaxis. Ellos trabajaban con

los técnicos, con los educadores y educadoras que actuaban en las bases de la Secretaría de Educación.

Ahora, evidentemente, en este intento por discutir práctica y teoría, puede llamarse también a una persona externa para que venga a hablar específicamente, por ejemplo, con los profesores de lengua. No obstante, esa exposición puede caer entre gente que está acostumbrada a hacer reflexión teórica únicamente en función de su práctica. Por eso, hacer formación solamente a partir de conferencias, en un determinado mes del año, eso, para mí, no es formación permanente.

RMT: ¿Cuál fue la respuesta de los profesores al plan de formación propuesto por la Secretaría?

PF: Yo asistí a algunos de los seminarios de evaluación que se realizaron en las subregiones en que dividíamos el Estado de Sao Paulo desde el punto de vista administrativo-pedagógico. ¡Fue fantástico! Los dos seminarios municipales de educación que se realizaron en nuestra administración llegaron a toda la red. Se presentaron más de 375 tesis, lo que no es poca cosa. Tenemos pues evidencia de que el magisterio, cuando se lo trata decentemente, responde.

RMT: La formación de los profesores, ¿tuvo repercusión en sus modos de relacionarse con los alumnos y de enseñar en las aulas de clase?

PF: La enseñanza mejoró enormemente. Superamos en Sao Paulo 10 años de experiencia pedagógica. A lo largo de los

cuatro años de administración, cada año superaba al anterior desde el punto de vista de la promoción de los alumnos dentro de la red escolar.

En Brasil, el número de niños que queda al margen de la escuela es un escándalo. El número de los que consiguen entrar es mucho menor que el de los que no lo consiguen, y más de la mitad de los que entran son expulsados de la escuela, es decir, la mal llamada «evasión». Nosotros logramos disminuir drásticamente esta última. Y lo comprobamos estadísticamente.

RMT: Te has referido fundamentalmente a la capacitación de profesores en servicio, y esto es lo que se hizo en Sao Paulo. Pero, ¿qué pasa con la formación inicial de los profesores? ¿Qué cambios hay que introducir aquí para que sea eficaz?

PF: Creo que aquí también habría que hacer un trabajo parecido. He dado inclusive sugerencias a personas vinculadas directamente a los cursos de formación.

A menudo en los cursos de formación para el magisterio se formula la pregunta: ¿cómo sacar a los profesores de las escuelas y llevarlos a observar aulas de clase? Hoy, con ayuda de la tecnología moderna, no es necesario hacer esto. Se necesita un equipo que haga buen video y un equipo que sepa discutir video, que tome el video como un objeto cognoscible y no como un video, sino como un elemento que inmediateza la práctica gnoseológica del profesor dentro de su campo.

Tomemos, por ejemplo, una escuela de la periferia, de la favela. Vamos allí y nos

presentamos como representantes de una institución de formación de profesores que queremos hacer unos videos para mostrar a los estudiantes el contexto de la escuela y algunas actividades pedagógicas que tienen lugar allí. Hablamos con la directora primero, y después con el cuerpo docente. No debe ser la directora quien seleccione a la profesora cuya clase vamos a filmar. Después de esos arreglos preliminares, se filman las actividades de uno o más profesores con sus alumnos. Luego se prepara el video desde el punto de vista técnico. Antes de terminarlo, un equipo de profesores estudia el video. El video así producido lleva la favela al aula de clase, muestra cómo juegan y cómo viven los niños, cómo enseña el profesor, qué problemas enfrenta, etc.

El video se pasa a los estudiantes de magisterio, en su programa de formación, sin decir absolutamente nada. Después se les pide que lo analicen. Y se ve con qué están de acuerdo y con qué no. Al hacerlo, los estudiantes van a discutir el comportamiento pedagógico y político de la profesora con los alumnos. A mí, como profesor, me toca discutir la teoría de los errores y la teoría de los aciertos de la profesora cuyo video fue presentado en el aula. Este es apenas un ejemplo de cómo podemos dinamizar de un modo fantástico la formación docente.

Un día fui a dar una charla en un colegio de formación de profesores, invitado por las alumnas del último año. Al terminar, las alumnas se aproximaron y me dijeron: «Profesor Paulo, estamos asustadas. Nos formamos como profesoras y ahora

estamos con miedo de que alguien nos llame a darnos empleo». Yo les dije: «Explíquenme mejor la cuestión del miedo. ¿Están arrepentidas de su opción por la escuela?». Respondieron: «No, queremos enseñar, pero nunca oímos siquiera hablar de la periferia. y estamos con miedo de que nos llamen a trabajar allí. Tenemos miedo de los niños de la periferia». Pues bien, en un curso de formación de profesores, y hasta donde sea posible, es preciso mostrar el país a esos jóvenes. Y, con la tecnología disponible hoy, ¡pucha! El video fue algo imposible algunos años atrás. Ya no. Sólo no lo usa el que no quiere hacerlo.

RMT: Un último punto, Paulo. Acaba de realizarse la Conferencia Nacional de Educación para Todos, en Brasilia. El acuerdo que se firmó con los profesores reconoce un piso salarial de 300 reales y la importancia de la formación permanente del profesorado. ¿Son éstas buenas señales?

PF: Mi primera reacción a cualquier noticia en torno de la formación permanente como preocupación central de un encuentro, es elogiarlo sin saber nada más. Después, yo quiero saber de qué se trata exactamente. Es decir, mi primera respuesta es positiva. Como educador, yo sé lo que significa la formación. Es por eso que peleo tanto con los americanos, pues me resisto a aceptar que «training» equivale a «formación». «Formación» es mucho más que «training». Entonces, la formación de los educadores, y los análisis en torno a ésta, tienen gran importancia.

RMT: ¿Qué opinas del piso salarial?

PF: Encuentro que todavía es poco. Tal vez haya gente que diga que no es posible más, que más que eso ultrapasaría todas las posibilidades. La cuestión es que, en el momento que uno comienza con un piso como ese, uno no puede dejar de estar preocupado por saber si en verdad la educación es una prioridad.

La educación es prioritaria porque en el análisis general que hago de la vida y de la existencia humana, el fenómeno educativo es absolutamente fundamental. La educación no es la llave de todo, pero sin ella nada se hace. Entonces, si eso es verdad, yo tengo que preocuparme diariamente con ese piso, con ese mínimo, debajo del cual los profesores no pueden vivir ni trabajar decentemente.

RMT: Todos hablan hoy de la «valorización del profesor». ¿Qué entiendes tú por «valorización del profesor»?

PF: Cuando tú viniste aquí esta tarde a hablar sobre esto, tú ya estabas valorizando al profesor. Cuando me propusiste este tema, es porque tú ya apostabas a que yo también valorizo al profesor. Tú

viniste aquí hoy no sólo como una profesional, una buena profesional de América Latina, sino encarnando una tarea política, indiscutiblemente, en defensa de la valorización.

¿Qué es valorización? Es el respeto a la dignidad del profesor, de una persona sin la cual la educación no es prioridad. Valorizo algo o a alguien en la medida que lo considero fundamental en relación con mis objetivos y sueños. Y mis sueños, aquellos por los cuales he luchado, no pueden estar disociados de la práctica educativa. Entonces, valorizar al profesor no es sólo una obligación ética sino una obligación política que se fundamenta en la ética. Si no valorizamos a los educadores tenemos pocas posibilidades de hacer de éste un país mejor. Ahora, la valorización no se detiene en el verbo, no sólo se trata del discurso sobre la valorización sino de la práctica del discurso.

Me asiste la alegría de decir que fui Secretario de Educación del Municipio de Sao Paulo junto con Luiza Erundina.⁽⁷⁾ El mérito es mucho más de Erundina que mío, pero el hecho es que fueron dos años y medio sin ninguna huelga del magisterio. Esto se dio porque valorizamos al profesor.

Uni-pluri/versidad, Vol. 2, No. 1, 2002, Pág. 69.

(7) Freire ocupó ese cargo entre 1989 y 1992.

La Universidad: “ente” histórico fluido

Hernán Vélez Atehortúa*

INTRODUCCIÓN

La Universidad nació en el Medioevo, la edad oscura de la humanidad según algunos; sin embargo en esa edad oscura se crearon dos de los pilares fundamentales de la civilización occidental: La Banca y la Universidad.

La Banca, persiste según los mismos parámetros medioevales, el mismo nombre de banco se refiere al taburete en donde se sentaba el prestamista, y “quiebra” del banco no es otra cosa que hacer añicos contra el suelo ese taburete o banco cuando no se tenía con qué responder.

La Universidad nació por el mismo tiempo y “universitas” significó originalmente cualquier comunidad o corporación. La Universidad principió como gremio semejante a los otros gremios de curtidores, tejedores, teñidores, asociación espontánea de maestros y discípulos que buscaban, a través del estudio, el entendimiento del universo; era un gremio escolástico. Se inició como “Studium Gennerale” Comunidad de Estudiosos Maestros y Discípulos. De ahí su nombre de “Universitas Magistrorum et Scholarum”.

* MD, Ex Rector Corporación Universitaria Lasallista, Medellín

La Universidad nació al pie de la catedral; es producto de la civilización occidental y fruto de la cristiandad. En su inicio la licencia para funcionar la daba el Canciller Escolástico en el norte de Europa y en el sur los gremios de maestros fueron libres de dar la licencia sin supervisión eclesiástica, aun cuando más tarde se plegaron a la exigencia de obtener una licencia por parte de los eclesiásticos.

En 1225 Federico II dicta un decreto real para Salerno y en 1229 el Papa Gregorio IX produce una Bula para Toluse que declara que cualquiera que obtuviera el título de Maestro o Doctor en esas instituciones podía ejercer la enseñanza en cualquier parte.

Pero sólo en 1231 el mismo Gregorio IX dicta la Bula "París Scientarium", la Carta Magna de la Universidad de París, la cual la divide en cuatro facultades, tres superiores y una inferior. Las superiores fueron las de Teología, Canon y Medicina y la inferior Arte. Ahí, en ese momento, nació la Universidad como la conocemos hoy.

Como producto de la cristiandad la Universidad nace teocéntrica, en una cultura caracterizada por la interpretación y concepción religiosa de la realidad (universo, mundo, hombre) y regido por una jerarquía religiosa (bulas papales).

Más tarde la reforma religiosa (Lutero y Calvino) a pesar de las diferencias conceptuales, no hizo sino profundizar el concepto teocéntrico de la Universidad. Las universidades del sur son baluarte del catolicismo, las del norte del protestantismo.

¿Pero, por qué nació la Universidad?

Si somos empleados de este ente llamado Universidad y si somos así mismo productos de él, debemos saber por qué nació y para qué nació la Universidad, esto nos ayudará a entender la Universidad de hoy y la del futuro que está en nuestras manos.

La Universidad nace en una cultura, la occidental, en un tiempo el medioevo, bajo el patrocinio y liderazgo de una religión, la cristiana, y ha perdurado como ente a través de los años.

¿Por qué en la Cultura Occidental

La cultura occidental ha producido manifestaciones y fenómenos culturales que no ha producido ninguna otra cultura aún cuando hubiera trabajado en los mismos aspectos.

Dentro de la cultura occidental (griega, latina) ya se cultivaba la ciencia y se planteaban disquisiciones filosóficas; Sócrates, la Academia de Platón, el Liceo Aristotélico, la Escuela de Pitágoras, el Centro Cultural Árabe del Califato de Córdoba, discutían ciencias y filosofías, pero no fueron universidades.

Se pregunta Max Weber: "¿Qué serie de circunstancias han determinado que sólo en occidente hayan nacido ciertos fenómenos culturales que marcan una dirección evolutiva de universal alcance y validez?"

"Sólo en occidente hay ciencia. A no dudar también en otras partes (India, China, Egipto) ha habido conocimien-

tos empíricos (ciencia experimental), meditación sobre los problemas del mundo y de la vida, filosofía con matices racionalistas y aun teológicos; aún cuando la elaboración de una teología sistemática haya sido obra del cristianismo mismo”. (Fundamental este concepto porque la Universidad como tal nació alrededor de la Iglesia, estudiando Teología).

“Las ciencias naturales Indias carecieron de experimentación racional y del moderno laboratorio, por eso, la Medicina, tan desarrollada en la India en el orden empírico-técnico careció de todo fundamento biológico y bioquímico”.

“Fuera de occidente no existe una ciencia jurídica racional a pesar de todos los indicios que puedan encontrarse en la India y a pesar de todas las calificaciones, pues no existían esquemas y categorías estrictamente jurídicas; no existe derecho canónico fuera de occidente”.

Lo mismo ocurre en el arte: “En la música, todos los pueblos conocían la polifonía, la instrumentación, los compases, pero sólo en occidente ha existido la música armónica racional (contrapunto y armonía) y el pentagrama con la ejecución de sonatas, sinfonías y óperas”.

“En China hubo productos de arte tipográfico, pero sólo en occidente ha nacido una literatura impresa”.

“En China y en el Islam ha habido Escuelas Superiores de todos los linajes, incluso con la máxima semejanza a nuestras universidades académicas, pero el culti-

vo sistematizado y racional de las especialidades científicas y la formación del ‘especialista’ como elemento dominante de la cultura nunca existió”.

Sólo la cultura occidental teocéntrica sintió la necesidad de crear un ente que le hiciera comprender una realidad que se le presentaba a cada momento y esa cultura occidental teocéntrica, en la búsqueda de la realidad (universo, tierra, hombre) hizo posible el nacimiento de la Universidad como necesidad para explicar esta realidad. Por eso se estudió **Teología**: La relación del hombre con Dios. **Derecho**: La relación del hombre con los otros hombres. **Medicina**: La relación del hombre con el mundo físico. **El Arte**: La manera de expresar los sentimientos para con Dios y con los otros hombres.

La Universidad, ese producto de la cultura occidental que nació alrededor del cristianismo como manera de explicar la realidad del mundo, del universo y del hombre, fue hasta hace dos siglos teocéntrica; filosófica-sintética; después y, desde la revolución francesa e industrial- materialista, analítica y experimental: El conocimiento de la materia quiso explicar la realidad del mundo, del universo y del hombre.

Hoy a fines del Siglo XX ni el método filosófico-sintético (teocéntrico) ni el método analítico-experimental (materialista) han resuelto el problema de entender la realidad del universo, de la tierra y del hombre.

Buscamos otros caminos y esto nos ha llevado a producir una angustia

existencial, otros conceptos filosóficos que tratan de explicar la realidad del Universo. La universidad está en conflicto.

En resumen, la universidad se creó para poder explicar la relación del hombre con Dios, con los otros hombres, con el medio, en una tentativa de explicar la realidad del universo, del mundo y del hombre. Hoy seguimos en la misma búsqueda, por caminos diferentes y sin encontrar la respuesta; por eso es vigente la Universidad.

Espacio en la Sociedad

Al aparecer la Universidad como “ente”, como criatura, como lugar que recibe (de ahí el nombre de claustro universitario dado por Alfonso el Sabio), como comunidad que se junta para estudiar y para enseñar, se abre un espacio en la sociedad como lo habían abierto otras agrupaciones; las agrupaciones de comerciantes, las agrupaciones de negociantes, las agrupaciones de extranjeros en ciudades extrañas que ya tenían un espacio social.

Este espacio social ya formado es susceptible de los influjos de la sociedad a la que pertenece y a ese ente ya formado y que ocupa un lugar en la sociedad se le asigna por parte de esa misma sociedad la misión de buscar el entendimiento de “la realidad” del universo, esa fue pues su primera función. En esta búsqueda los individuos, localizados en este espacio universitario, son formados para buscar esa realidad. Luego aparecen las “profesiones” universitarias pero tardíamente. Profesiones que irán cambiando como cambia y lo exige la sociedad. La profesión no fue ni debe ser lo fundamental en la Universidad.

Influjos sociales

Como la Universidad se forma como espacio social, como una criatura, como lugar que recibe (claustro), está influenciada por la sociedad que le ha dado ese espacio. La sociedad, por su parte, cambia permanentemente y esos cambios de la sociedad influyen sobre ese ente “Universidad”. La Universidad es receptora de influjos; los mayores han sido:

1. La Reforma y Contrarreforma.
2. La Revolución Francesa.
3. La Revolución Industrial.
4. La Posguerra (II guerra).
5. La Posindustrialización.

1. **La Reforma y la Contrarreforma** hicieron de la Universidad baluartes del pensamiento religioso de una o de otra tendencia. Se trataba de entender la realidad del universo, del mundo y del hombre, siguiendo los pensamientos filosóficos-religiosos de los reformadores de la Iglesia (Lutero, Calvino, Zwinglio) o de los Papas. El gremio “político” toma partido; por eso se llaman partidos políticos y se afilian a esta lucha, a este conflicto en uno u otro bando. Los Reyes y sus cortes como agrupación política toman partido y se inicia una etapa importantísima en la Universidad. La Universidad que es influenciada por la política y la política que es influenciada por la Universidad. De esta manera la Universidad que se inició como ente receptor, que recibe, que es claustro, inicia con este conflicto religioso una nueva tarea: Influir en la sociedad. Otra misión universitaria.

2. **La Revolución Francesa** es un fenómeno eminentemente social. Se cambian las estructuras sociales, desaparece el feu-

dalismo, la noción de Estado aparece, lo mismo que los conceptos de patrón, obrero y fábrica, el individuo prima como concepto social. Aparece la Ilustración como movimiento intelectual, la razón se proclama diosa y como la única manera de entender el universo, el mundo y el hombre.

La Universidad acoge estos principios; se inicia la explosión del conocimiento, se investiga todo, se experimenta todo y a fuerza de que son tremendos los logros y el avance científico es arrollador; la “parte” es lo importante sin tener en cuenta el “todo”. Se “desuniversaliza” el hombre cuya meta había sido “universalizarse”. Se inventó la máquina para ahorrar trabajo al hombre y así se cambia el concepto de tiempo y de espacio.

Se inicia la Universidad Materialista dentro de una Sociedad Materialista. Es la afirmación del hombre por sí mismo: Este quiere poseer plenamente, y por su razón, las cosas y el universo entero y también fundamentar en su razón, los valores morales que deben regir su acción. Es la modernidad.

Se engendra el individualismo. La realidad externa (el universo, la tierra) se le hace racional y dominable, pero no así el mundo del espíritu, el mundo de los valores; se entra en el conflicto actual, conflicto existencial porque a pesar de la razón y la ciencia, la “realidad” del universo todavía no es asequible al hombre.

3. La Revolución Industrial que cambió los conceptos de amo en patrón, de siervo en obrero, de taller en fábrica, exi-

gió de la Universidad la preparación de personal que llenara los espacios de trabajo que se abrieron y se dio principio a la “profesionalización” de la Universidad que junto con la teoría napoleónica, con su nueva noción de Estado, de preparar administradores para el imperio, produjeron ese gran cambio: la Universidad profesionalizante ya sea para el servicio de un sistema político capitalista, socialista o de nuevas empresas.

4. La Posguerra, ese período después de la Segunda Guerra Mundial, introdujo grandes cambios acelerados y revolucionarios en el orden económico, demográfico, tecnológico, social y político; generaron nuevas necesidades de aprendizaje, confrontaron los sistemas educativos y desafiaron imperios como nunca antes. La crisis educativa alcanza a manifestarse mundialmente en la década del 60.

Se cuestiona el papel de la Universidad en la sociedad. Innecesariamente se quiere destruir todo para iniciarlo de nuevo. Este movimiento no arraigó, no prosperó. La Universidad volvió por los mismos cauces, sin embargo, quedó flotando en el ambiente el concepto existencial de que el hombre debe convertirse en el estudioso de los problemas eternos de la vida: La inevitabilidad de la muerte, la alegría, el sufrimiento, el amor, la libertad; y como según esta teoría existencial, el hombre no forma parte de un designio cósmico (porque el designio no es sino un concepto de la mente); y como el hombre no pertenece a ningún sistema universal, posee una libertad absoluta y está luchando por esa libertad. La Universidad es producto y productora de estos conceptos.

5. La Posmodernidad. De la misma manera que es imposible señalar una fecha para indicar el comienzo o el final de la edad moderna, es imposible indicar cuándo se inició esta etapa nominada posmodernidad. Para algunos se inició a fines de la Primera Guerra Mundial y para otros después de la Segunda, con Auschwitz. No vale discutir momentos. Algunos países todavía están en el medioevo, otros en la modernidad y otros son ya posmodernos. Cada cual debería autoevaluarse y localizarse en el lugar que le corresponde.

El paradigma de la posmodernidad se basa en cambio de conceptos: El Eurocentrismo desapareció y actualmente tenemos el multacentrismo, Europa, Norteamérica y el Lejano Oriente. Desde el punto geopolítico terminó el colonialismo y el imperialismo. Económicamente, el capitalismo y el socialismo cedieron ante la economía de mercado de carácter social y ecológico. La industria de transformación de materias primas cede a la telemática y a la informática. Las ideologías liberalismo y comunismo desaparecen. Las religiones pierden religiosidad y predomina la multi-religiosidad y la inter-religiosidad con un ecumenismo religioso.

Se pasa de una ética de preceptos privados de comportamiento personal, a una ética de orden público.

El conocimiento, no la información acumulada que se construyó racionalmente, cede paso al conocimiento transformador; ya se habla más de “visión” que de “razón”.

Se popularizó el conocimiento que durante el medioevo y la modernidad, era de uso exclusivo de ciertas élites. El conocimiento no está en las universidades, trascendió sus límites y se expandió; cualquiera tiene acceso a él.

El Poder del Conocimiento

El conocimiento siempre ha dado poder, hasta hace poco era poder político. Sólo las élites sociales tenían conocimiento y eran dueñas del poder político y de todo tipo de poder. Después de la revolución industrial, el conocimiento representa más que poder político, poder económico. Se valora económicamente el conocimiento. Después de la Segunda Guerra Mundial, en plena posmodernidad, los aliados se repartieron los sabios alemanes como botín de guerra sin preocuparse mucho por sus conceptos filosóficos; Von Braun el padre de la cohetaría espacial le tocó en suerte a los Estados Unidos y nadie le preguntó si creía en Hitler. En la posmodernidad las ideologías se desdibujan.

El espionaje que predominó antes sobre las acciones, las estrategias, las tácticas militares, hoy se centra sobre el conocimiento. El espionaje científico o tecnológico es espionaje sobre el conocimiento. La verdadera Universidad es centro de conocimiento y por eso es centro de poder político y económico.

Universidad – Investigación

La Universidad y la Investigación han marchado paralelamente en su desarrollo. La investigación como necesidad humana dirigida a descubrir lo desconocido fue, y sigue siendo, una de las misiones de la Universidad.

Cuando teocéntrica, la Universidad buscó la causa y la razón de la existencia del hombre, del mundo y del universo en los desarrollos filosóficos, en su conocer el todo y así saber de las partes; cuando materialista experimental, busca lo mismo estudiando la parte. Sarcásticamente B. Shaw decía que estamos aprendiendo más y más acerca de menos y de menos y pronto sabremos todo acerca de nada.

Se presenta, en el transcurso histórico, un cambio total en el sentido de la investigación: La Investigación de la Universidad Moderna (después de la Revolución Industrial) y ahora en la época posmoderna, se dirige a la “parte” y en mucho se volvió utilitaria y pragmática; hecho que ha acentuado más y más en los últimos tiempos. El conocimiento es “valor económico y poder”.

La investigación se ha trasladado de la Universidad a otros “entes” más interesados que la Universidad en “poder y en valor económico”. La mayoría de la investigación tecnológica se hace por fuera de la Universidad y es contratada. Sin embargo, la investigación como método formativo tiene plena vigencia en la Universidad y no sólo es vigente sino que es pilar fundamental del quehacer universitario; aquí se diferencia de los otros “entes” investigativos. La investigación en la Universidad es parte de su misión formadora y puede que no sea económicamente valiosa.

La sociedad posmoderna ha desplazado la investigación al “gremio” industrial, éste es el que investiga con celo los aspectos que le interesan porque el poder eco-

nómico es dominante. Muchos de los adelantos científicos no se comparten por temor a disminuir el poder económico que el conocimiento genera: La investigación atómica (su conocimiento) es secreto guardado celosamente por los estados. El conocimiento industrial, de producción, es así mismo guardado y no compartido por la empresa. El conocimiento que no genera poder económico es el único que se comparte.

Universidad y Desarrollo

Como en todo lo demás, el mundo se divide en países desarrollados y países subdesarrollados, norte y sur, primer mundo y tercer mundo: En Universidad del desarrollo y en Universidad del subdesarrollo. La Universidad del subdesarrollo copia conocimiento y copia tecnología, no la produce. América Latina no ha producido sino dos Premios Nobel en Ciencia, Houssay y Leloir, argentinos ambos con nombres no propiamente latinos. No se desarrollan los pueblos porque no tienen Universidad desarrollada, porque son pueblos subdesarrollados: ahí tenemos un círculo vicioso. No se produce ciencia, no se produce conocimiento; éste se importa como se importan bienes de consumo, costosamente.

¿Universidad para la élite o para el pueblo

La Universidad siempre fue elitista. La Universidad del medioevo educaba un clan para mantener el dominio de la Iglesia. La Universidad Renacentista (siglos XV y XVI) fundada en la erudición y en el cultivo de las artes por sí mismas, educaba para dar prestigio al Estado y a sus

jefes. La de Reforma y Contrarreforma (siglos XVI y XVII) formaban una aristocracia para servir de sostén al Estado y a la Iglesia oficial. La Universidad de la Ilustración (siglo XVIII) fue elitista para formar profesionales útiles a la sociedad. La Napoleónica profesionalista para contribuir a la estabilidad política y económica del Estado. La Universidad de hoy prepara una élite para servicio del Estado (Universidad Socialista) o para el servicio de una economía (Universidad Capitalista).

La Universidad del Siglo XXI

La Universidad del siglo XXI es una Universidad en conflicto, como está en conflicto el mundo, conflicto que tiene sus raíces en el cambio de la apreciación de la realidad del mundo, por lo menos en la cultura occidental a la cual pertenecemos. La explicación teocéntrica del universo, del mundo y del hombre se vino abajo por descubrimientos que han sido trascendentales en la historia de la humanidad. Toymbee menciona a los siguientes como fundamentales:

- El mundo no es el centro del universo (Copérnico).
- El mundo gira alrededor del sol (Galileo).
- El mundo es redondo, no es plano (Colón lo comprobó).
- La gravitación universal (Newton).
- El átomo (neutrón, electrón, positrón) microcosmo insospechado. Existe una tercera dimensión más que espacio y tiempo (relatividad) Einstein.
- La fuente de la vida es el DNA y RNA (Watson), el hombre la comparte con otros seres vivos; esta molécula no es

propia del hombre. Bioquímicamente no existe diferencia entre el hombre y el repollo, lo diferencia únicamente el espíritu que no tiene DNA.

Estos descubrimientos, comprobados experimentalmente, aseguraron al hombre la posibilidad de explicar la realidad prescindiendo de Dios. El método empírico-experimental tomó gran auge y la especialidad, tomando “la parte” para explicar “el todo”, se hizo reina como fue reina la razón en tiempos de la Ilustración.

Si la explicación del mundo alrededor de Dios no llena las aspiraciones humanas, la explicación materialista tampoco la ha llenado y el hombre se debate entre éstos dos conflictos; y como consecuencia se habla hoy de la deshumanización del hombre.

La edad moderna contrapone dos conceptos diferentes que se expresan así:

- “Si no encuentras la alegría en este mundo búscala hermano más allá de las estrellas”. (Shchiler)
- “Dios no existe, viva el superhombre”. (Nietzsche)

La posmodernidad no acepta ni lo uno ni lo otro; el hombre busca desesperadamente la respuesta a la pregunta que se hizo cuando creó la Universidad. Busca la explicación a la realidad del universo, del hombre y del mundo.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, Visión y Acción, lanzada por la UNESCO en octubre de 1998, trazó una misión clara para la Universidad posmoderna, así:

- Educar
- Formar
- Realizar investigación

La Universidad tiene una Función Ética, es autónoma y responsable.

Artículo publicado en Uni-pluri/versidad Vol.1 N°2, 2001. Pág. 39

Es la Universidad “Idea” y la Universidad “Función”. Es el lugar donde se educa y se forma a la sociedad y se busca la realidad a través de la investigación. Ningún otro ente social tiene esta misión. La Universidad forma profesionales, pero ¿para qué los forma; para educarlos o para qué les sirvan al Estado y a la empresa?.

Se presenta en el transcurso histórico un cambio total en el sentido de la investigación. La investigación de la Universidad Medieval (después de la Revolución Industrial) y ahora en la época postmoderna se dirige a la “parte” y en mucho se vuelve abstracta y poco aplicada. Es ahí que la universidad hoy en día vive unos tiempos de crisis similares a los económicos y políticos.

La investigación científica realizada en la Universidad a través de los intereses que la Universidad es “pedir y en valor el producto”. La misión de la investigación científica hoy en día es el lucro de la Universidad y es así como, sin embargo, la investigación científica hoy en día no tiene plena vigencia en la Universidad y no resulta sorprendente que el pilar fundamental del quehacer científico haya sido “pedir y en valor el producto”. La investigación en la Universidad es parte de un proceso permanente y puede que no sea únicamente así.

La sociedad postmoderna ha de plantear la investigación al “proceso” industrial. Es así que la investigación científica hoy en día que se realiza en la universidad

Universidad y Desarrollo

Como en todo lo demás, el cambio de sentido en países desarrollados y países subdesarrollados, antes y más pronto que en otros, cuando la Universidad del desarrollo y la Universidad del subdesarrollo. La Universidad del subdesarrollo copia tecnologías y en la tecnología, no se produce. América Latina es la producción de los Premios Nobel en Química, Física y Medicina, pero no en las que nosotros no producimos la ciencia. No se desarrolla ciencia porque no tiene la Universidad desarrollada, porque una universidad subdesarrollada no puede producir ciencia, no se produce ciencia, no se produce ciencia, no se produce ciencia.

Universidad para la elite y para el pueblo

La Universidad siempre ha sido la Universidad del desarrollo en la que en el mundo se encuentran la ciencia. La Universidad desarrollada fue la de XV y XVI, fundada en la tradición y en el cultivo de la cultura por el rey, el Estado para dar privilegio al Estado y a sus