

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL

Oscar Jara Holliday ¹

La problemática educativa contemporánea en América Latina, se encuentra en un vértice de confluencia de múltiples factores histórico-sociales. Como bien se ha dicho, en esta entrada al nuevo milenio no nos encontramos en una época de cambios, sino en un “cambio de época”. Todos los terrenos de la vida y del pensamiento se encuentran hoy agujijoneados por nuevas circunstancias y preguntas. En este marco de grandes cambios en la escena mundial, en un contexto signado por la globalización neoliberal, los pueblos de nuestro sub-continente latinoamericano se debaten entre la angustia y la esperanza, sin haber resuelto las aspiraciones creadas por la modernidad occidental y sin un horizonte claro de futuro. De hecho, la globalización siempre acompañó la expansión del sistema capitalista, pero en el actual contexto neoliberal, este proceso nos conduce a un mundo de valores donde la competencia y el mercado se configuran como la referencia fundamental y, por tanto, se convierten en productores de “nuevos significados y en constructores de nuevas subjetividades” lo cual tiene una relación directa con los esfuerzos y sentidos de lo educativo, en un momento en que padecemos de forma evidente las consecuencias del modelo capitalista en la devastación del planeta: crisis energética, calentamiento global, crisis alimentaria, aumento de las desigualdades sociales, entre otras.

En los últimos 60 años, los países latinoamericanos hemos sido objeto de constantes cambios en las concepciones y estrategias de los sistemas educacionales, buscando adecuarlas a la idea matriz que la educación y el conocimiento son factores esenciales para nuestro desarrollo, sin que ello haya producido resultados significativos de mejora para nuestros pueblos. En las décadas pasadas, las reformas neoliberales impuestas por los organismos financieros internacionales, agudizaron los viejos problemas produciendo un “quiebre de las estructuras educacionales”, profundizando la inequidad y la “piramidalización” educativas.

Así, desde las condiciones particulares de nuestro contexto, estamos ubicados ante una de las principales preocupaciones de las últimas décadas en el mundo: definir qué papel juega y puede jugar la educación en el actual contexto internacional. Cuáles deberían ser sus fines y objetivos principales y qué tipo de conocimientos y habilidades serán necesarios para hacerle frente a los problemas, desafíos y nuevas situaciones, tanto locales como globales. ¿Cuál es el lugar de lo educativo en este contexto de cambio? A esta pregunta trata de responder el informe que elaboró para la UNESCO la comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors², el cual comienza planteando que frente a los desafíos actuales la educación constituye un “instrumento indispensable” para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social, enfrentando y superando las tensiones a) entre lo mundial y lo local; b) entre lo universal y lo singular; c) entre el largo y el corto plazo d) entre competencia e igualdad de oportunidades; e) entre desarrollo de los conocimientos y el acceso a la información y las capacidades de asimilación del ser humano.

Hoy, más que nunca, esta situación exige repensar nuestra visión de educación y ahondar en los factores sustantivos que pueden constituir una propuesta educativa alternativa, más allá de

¹ Director General del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja en San José de Costa Rica y Coordinador del Programa Latinoamericano de apoyo a la Sistematización de Experiencias del CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina) oscar.jara@alforja.or.cr

² *La Educación encierra un Tesoro*, UNESCO, Paris, 1996.

sus formas, modalidades o sistemas administrativos. **Se requiere una búsqueda y una reflexión en torno a los fundamentos filosóficos, políticos y pedagógicos de un nuevo paradigma educacional que oriente los esfuerzos dirigidos a la transformación social y a la formación integral de las personas de cara a la construcción de nuevas estructuras sociales y nuevas relaciones entre las personas** basadas en la justicia, la equidad, la solidaridad y el respeto al medio ambiente, reconociendo que el actual modelo de sociedad que conlleva el estilo de civilización de los países del Norte es un modelo de sociedad no universalizable y abiertamente depredador de todas las formas de vida.

Construir –desde América Latina- un nuevo paradigma educativo, supone hacer una opción epistemológica que nos permita pensar los desafíos globales desde “Nuestra América” (*José Martí*), recuperando de la “Visión de los vencidos” (*Leopoldo Zea*), la fuerza que emerge de un continente “infinito para la creación” (*J. María Arguedas*), donde el “realismo mágico es parte de la cotidianeidad” (*G. García Márquez*) y que tiene la posibilidad de imaginar un proyecto de sociedad que no sea “ni calco ni copia, sino creación heroica” (*J. Carlos Mariátegui*). En definitiva, una ruptura epistemológica y una afirmación política que suponga “optar por el pueblo como sujeto” (*J. Luis Rebellato*), capaz de construir “la historia como posibilidad... porque no somos simplemente objetos de la historia, sino igualmente sus sujetos” (*Paulo Freire*). Una ética solidaria, un nuevo mundo posible, en el actual contexto, sólo tiene sentido y viabilidad, desde los excluidos quienes podrían asumir “la responsabilidad planetaria orientada no a la supervivencia de la especie, sino a la consecución de una vida realmente humana, radicalizando la democracia en la sociedad mundial” (*A. Ibáñez*)

En este cambio de milenio, la relación entre educación y cambio social y la importancia de una acción ético-política y pedagógica coherente, no se colocan solamente como temas de análisis y estudio, sino como una exigencia teórico-práctica decisiva: se trata de respondernos, de cara a la construcción de una ciudadanía global, a la pregunta “*¿Qué Educación necesitamos para qué tipo de Cambio Social?*”

Cambio Social y Educación

“Un nuevo mundo está tomando forma este fin de milenio. Se originó en la coincidencia histórica, hacia finales de los años sesenta y mediados de los setenta, de tres procesos independientes: la revolución de la tecnología de la información; la crisis económica tanto del capitalismo como del estatismo y sus reestructuraciones subsiguientes; y el florecimiento de movimientos sociales y culturales, como el antiautoritarismo, la defensa de los derechos humanos, el feminismo y el ecologismo. La interacción de estos procesos y las reacciones que desencadenaron crearon una nueva estructura social dominante, la sociedad red; una nueva economía, la economía informacional/global; y una nueva cultura, la cultura de la virtualidad real. La lógica inserta en esta economía, esta sociedad y esta cultura subyace en la acción social y las instituciones de un mundo interdependiente”³

Como señaláramos más arriba, es un lugar común indicar que vivimos una época de cambios acelerados e intensos a escala mundial. Lo que hace unas décadas se avizoraba como el advenimiento de una “sociedad pos-industrial”, ha adquirido ya el nombre de “sociedad de la información”, “sociedad de la comunicación”, “sociedad del conocimiento”, “mundo

³ **Castells, Manuel:** *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, vol 3, Alianza Editorial, Madrid, 1998. pp 369-370

globalizado”, “aldea global” y otros, como calificativos que ya se usan, sin necesidad de explicación, en el lenguaje cotidiano. Desde las más diversas aproximaciones que buscan entender y proyectar este momento histórico, se abordan los distintos aspectos de esta época de profundas modificaciones y, desde allí, surge, una vez más, acuciante, la necesidad de vincular estrechamente los esfuerzos educativos a la necesidad de cambios sociales.

La noción de Cambio Social ha sido estudiada y definida de muy diversas formas desde varias disciplinas. Así, podemos considerar que es un **concepto multidimensional**, visto como proceso de múltiples fuerzas en movimiento. Existe un consenso en considerar que el cambio social no puede ser producido por un solo factor o fenómeno.⁴ Diferentes definiciones coinciden en considerar la sociedad como un sistema de relaciones múltiples y diversas, por lo que el cambio social hace referencia la modificación de dichas relaciones; estas definiciones se diferencian principalmente por el tipo de modificación que enfatizan. Por ejemplo, *Giddens* hace referencia a las “alteraciones en la estructura subyacente... durante un período de tiempo”, para afirmar que “en el caso de las sociedades humanas, para decidir cuánto y de qué maneras un sistema se halla en proceso de cambio, se tiene que mostrar hasta que grado hay una modificación de las instituciones básicas durante un período específico”⁵. *Farley* lo define así: “Cambio social es la alteración de patrones de conducta, de relaciones sociales, instituciones y estructura social en diferentes momentos”⁶ *Castells* precisa que “Una nueva sociedad surge siempre y cuando pueda observarse una transformación estructural en las relaciones de producción, en las relaciones de poder y en las relaciones de experiencia”⁷ Por ello, con base en estas primeras aproximaciones, debemos avanzar hacia la identificación de:

- a) los factores que influyen en el cambio social y
- b) Los niveles y tipos de cambio social.

Giddens señala que pese a que ningún planteamiento monocausal puede explicar la naturaleza y diversidad del cambio social a lo largo de la historia de la humanidad, sí es posible identificar “los factores que han influido de forma persistente en el cambio social: el medio físico, la organización política y los factores culturales”. Por ello, la **interrelación entre los distintos factores** es decisiva, ya que en cada época su rol y peso en la modificación estructural de las relaciones del sistema social puede adquirir características diferentes. Todo lo cual lleva a afirmar que “Los cambios que se están produciendo en el mundo actual hacen a todas las culturas y sociedades más interdependientes que nunca”.

Respecto a los **niveles y tipos de cambio** podemos indicar tres aspectos a diferenciar: el primero, es que podemos hablar de cambio social referido a un cambio *en* la sociedad (modificación parcial en la relaciones dentro de una misma estructura o sistema social) o, más radicalmente, a un cambio *de* sociedad (mutación que lleva a constituir un nuevo sistema, diferente al anterior. En este caso, derivamos más claramente a la noción de

⁴ **Giddens, Anthony:** *Sociología*, Alianza Editorial, 4a. Ed, Madrid, 1999.

⁵ **Giddens, A.:** misma obra, 1ª. Ed, s/f p. 668. cursivas en el original.

⁶ **Farley J.:** *Sociology*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1990.

⁷ *Castells* identifica los principales rasgos de la transformación del mundo contemporáneo: el paso a relaciones de producción del “capitalismo informacional” a través de procesos de productividad y competitividad; el cambio en las relaciones de clase que se caracteriza por una tendencia a aumentar la desigualdad y la polarización sociales, por lo que deviene en exclusión social; la crisis del Estado – nación como entidad soberana y de la democracia política al desaparecer el Estado de bienestar, trasladándose las relaciones de poder del sistema político a “los códigos culturales mediante los cuales las personas y las instituciones conciben la vida y toman decisiones..”; la crisis del patriarcado y la profunda redefinición de la familia, las relaciones de género y la sexualidad, pasándose a un modelo de relación social “construido primordialmente por la experiencia real de relación” más que por modelos o códigos de conducta. Dice *Castells*: “Los cambios en las relaciones de producción, poder y experiencia convergen hacia la transformación de los cimientos materiales de la vida social, el espacio y el tiempo”. Obra citada, pp. 374-384.

transformación social o de revolución social. Otro aspecto a considerar está referido a la diferencia entre los cambios sociales que se producen por la conjugación de dinámicas y movimientos corrientes en los elementos del sistema, de tal suerte que –en ese sentido- *todo sistema social está en permanente cambio* y, los cambios sociales que son producidos de forma **intencionada** por actores, sujetos y agentes impulsores de determinadas modificaciones.⁸ El tercer aspecto a diferenciar tiene que ver con el alcance de dichos cambios y su interrelación: entre los cambios a nivel personal, grupal y social; entre los cambios a niveles “microsocial” y a nivel “macrosocial”, cuya interrelación puede ser muy variable y compleja.

Finalmente, debemos tener presente el signo y valoración que se le asigna al cambio social: existe una visión estereotipada en el capitalismo en el que se identifica “novedad” o “innovación” con “desarrollo” o “progreso”. Así, los cambios producidos por la globalización neoliberal, significarían “desarrollo social” y “progreso social”. De ahí que se considere que estamos pasando por estadios de sociedades “cada vez más avanzadas”. Sin embargo, desde una perspectiva crítica, los descubrimientos tecnológicos y las innovaciones científicas; el aceleramiento del impacto de la informatización en nuestras vidas y la planetarización de las relaciones, debido a la lógica capitalista neoliberal imperante en el actual proceso de globalización, tienen un signo de involución en la calidad de vida, de “sub-desarrollo” en las relaciones humanas y, por tanto, el cambio social contemporáneo, esta “época de cambios” o, incluso, este “cambio de época”, significa una amenaza a la supervivencia de las especies y un decrecimiento constante en la humanización de las relaciones.

Marcados, entonces por los dilemas contemporáneos señalados y los desafíos teóricos que ellos nos plantean, retomamos la pregunta sobre el lugar de lo educativo en esta época de cambios:

Claramente surgen dos visiones y perspectivas en confrontación:

1. Adaptarse

La primera afirma que necesitamos **una educación que se adapte a este mundo en cambio**. Es la propuesta de los organismos financieros internacionales, del discurso dominante, del paradigma de la *racionalidad instrumental* al decir de *Jürgen Habermas*, desde la cual se ve a la educación como una mercancía más, que debe contribuir a cualificar los recursos de capital humano para que las sociedades enfrenten con éxito los retos de la competencia y la innovación.

2. Contribuir al cambio

La segunda, por el contrario, afirma que necesitamos una educación que contribuya a cambiar el mundo, humanizándolo. Es la perspectiva desde la cual se busca formar a las personas como agentes de cambio, con capacidades de incidir en las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales como sujetos de transformación; es la perspectiva de la *racionalidad ética y emancipadora* (*Habermas*). Es por ello, que se reafirma la fundamental importancia que sea:

⁸ Este sería el caso de un proceso revolucionario impulsado y dirigido por un movimiento y una estructura organizativa que lo prevé, planifica e impulsa. También podría estar referido no a un momento, sino a un *proyecto de transformación* gestado e impulsado por determinados actores. Cualquier posibilidad de cambio intencionado dependerá del juego de acciones y relaciones entre los actores y sujetos sociales; entre sus imaginarios y la correlación de fuerzas existente; entre las dinámicas proclives al cambio y las dinámicas de resistencia, etc. es decir, entre la multiplicidad de factores objetivos y subjetivos que se enmadejan a lo largo de todo un *proceso de cambios*, donde cada elemento tendrá sentido y vías de posibilidad sólo en dependencia de su relación con el conjunto, en cada momento determinado.

- a) **Una educación para la participación creadora**, en el sentido que fomente y contribuya a la formación de capacidades de intervención sobre la realidad (económica, social, cultural, ambiental) para transformarla, que vincule estrechamente la práctica con la teoría, la reflexión y la acción,
- b) **Una educación participativa y crítica**, en el sentido que se lleva a cabo por medio de un esfuerzo crítico colectivo y dialogal por producir activamente y con el protagonismo de quienes participan, tanto los nuevos conocimientos, como las nuevas formas de pensar, así como las actitudes, la sensibilidades y propuestas de acción que permitan generar capacidad transformadora. (Una educación autoritaria, reproductivista, no dialógica, impide la formación de las personas como sujetos transformadores).

En definitiva, se trata de “otra educación” para “otro modelo de desarrollo”: una visión del mundo, de la vida, de las relaciones entre las personas, sociedades y países basadas en la equidad, la justicia, el respeto a la diversidad y a los derechos económicos, sociales, políticos, culturales, ambientales y de autodeterminación de los pueblos. Un modelo de desarrollo que desde sus condicionamientos locales, nacionales, internacionales y planetarios, tenga como centro de referencia las personas, sus necesidades (básicas y radicales), sus sueños y esperanzas, sus derechos.

En esta perspectiva se inscriben las búsquedas de la **educación popular⁹ latinoamericana** las cuales se plantean propuestas de un tipo de educación que posibilite a las personas que nos construyamos como sujetos y actores sociales:

- a) capaces de hacer rupturas con el orden social imperante que se nos impone como única posibilidad histórica (el modelo de globalización neoliberal).
- b) capaces de cuestionar los estereotipos y patrones ideológicos y éticos vigentes como verdades absolutas (el individualismo, la competencia, el mercado como regulador de las relaciones humanas...)
- c) capaces de aprender y desaprender permanentemente (apropiarse de una capacidad de pensar y de una propedéutica y metodología, más que de contenidos acabados)
- d) capaces de imaginar y de crear nuevos espacios y relaciones entre los seres humanos concretos con quienes convivimos en el hogar, comunidad, trabajo, país, región.

⁹ Lo “popular”, en los dos sentidos que propone el sociólogo **Helio Gallardo**: por un lado, la noción de “**pueblo social**” (sectores que sufren asimetrías de cualquier tipo: opresión, discriminación, exclusión, explotación...) y, por otro, la noción de “**pueblo político**” (sector que lucha por eliminar dichas asimetrías). Así, una educación “popular” hace referencia a aquellos procesos político-pedagógicos que buscan superar las relaciones de dominación, de opresión, de discriminación, de explotación, de inequidad y de exclusión. Visto positivamente, es todo proceso educativo que busca construir relaciones equitativas, justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos entre las personas. En ese segundo sentido, asumimos también que el pueblo no es el “destinatario” de la educación popular, si no su “protagonista”. Como claramente señala también **Giulio Girardi** cuando dice: *“L’espressione “educazione popolare” può avere almeno due significati: educazione di cui il popolo è destinatario, educando, e di cui è protagonista, educatore. Per parte mia, ho privilegiato questo secondo significato, che designa l’educazione popolare liberatrice, forma particolare di educazione liberatrice. Mi sembra quindi di dover spostare l’attenzione dall’educazione popolare all’educazione liberatrice ed al suo significato politico, contrapposto all’altro modello di educazione, quella che chiamerei “integratrice” e al suo significato politico. Giungo in questo modo a percepire l’educazione popolare, e più in generale l’educazione come un terreno di lotta ideologica e politica”* Educación Popolare, terreno decisivo di lotta ideológica e politica”, exposición en panel sobre “Educación y Política”, Università Roma tre, mayo 2005. .

g) capaces de desarrollar nuestras potencialidades racionales, emocionales y espirituales como hombres y como mujeres, superando la socialización de género patriarcal y machista y construyendo nuevas relaciones de poder en la vida cotidiana, las condiciones locales, el sistema social y las relaciones con la naturaleza.

Educación, moral, ética y política

Asumiendo la perspectiva y búsquedas de la educación popular latinoamericana señaladas más arriba, nos posicionamos claramente a favor de un cambio social humanizador y humanizante en la medida que es construcción, creación, esfuerzo de hombres y mujeres en búsqueda de sentido y plenitud de vida, lo cual implica contraponer a la lógica del modelo neoliberal predominante centrado en el mercado, una afirmación ética centrada en la persona humana. Esto significa asumir a plenitud las implicaciones éticas de las que deviene el carácter político de la educación; veamos:

Para la filosofía y el pensamiento occidental, los griegos figuran como los primeros en haber pensado sistemáticamente la ética y su relación con la educación. El pensamiento helénico ligó siempre estas dos dimensiones del actuar humano, porque eran vistas como dos formas de apuntar hacia la “areté”, la *virtud*, la excelencia en todos los órdenes de la vida humana, el paradigma de lo perfecto.¹⁰

Por su parte, la moral ha existido siempre en las colectividades humanas, en la medida que una persona al relacionarse con otras, pasa a ejercer un determinado comportamiento que a los ojos de las demás es considerado “bueno” o “malo”. La ética, entendida como una *reflexión crítica sobre lo moral*, surge, entonces, posteriormente, como producto de la teorización filosófica sobre el ideal de la vida humana que se expresaría en el comportamiento de los seres humanos. Como dice *Savater*: “Llamamos ética a ese saber vivir, o arte de vivir (...) moral es el conjunto de comportamientos y normas que tú, yo y algunos de quienes nos rodean, solemos aceptar como válidos; ética es la reflexión sobre por qué los consideramos válidos y la comparación con otras morales que tienen personas diferentes...”¹¹

La ética y la moral, vistas así, no pueden reducirse al ámbito íntimo de la subjetividad individual, sino que tienen pertinencia con relación al conjunto del cuerpo social, es decir, a la sociedad y la época en la que se vive. De hecho, más allá del respeto a las normas de convivencia y de conformación de pautas de identidad social (morales), la afirmación, sustentación, construcción, explicitación y comunicación de principios y de valores (éticos) significan una creación humana que sustenta y hace posible la vida en común como género humano. De esta manera, mientras la moral contribuye a la adaptación a las condiciones históricas dadas, la ética da sustento al impulso de transformaciones históricas en **la búsqueda permanente del sentido de la existencia.**

La ética, en definitiva, implica la afirmación de una perspectiva que apunta a la consecución de los *finés* más fundamentales: la conquista de una vida buena, al logro de la excelencia en

¹⁰ Para *Aristóteles*, existen dos tipos de virtud: una del discernimiento, la otra del carácter. La virtud del **discernimiento** nace de la educación y crece gracias a ella, por lo que necesita de tiempo y de experiencia para desarrollarse. La virtud del **carácter** nace de la *costumbre*. De ahí le viene el nombre de “Ética”: Ética procede del griego *ethos* que significa costumbre, uso, manera de conducirse. *Aristóteles*, en su *Ética a Nicómaco*, nos la plantea como la virtud del carácter, del ideal sobre la manera como el ser humano debía “estar en la vida”.

¹¹ **Savater, Fernando:** *Ética para Amador*, Ed. Ariel, México, 1997, p. 59

todos los órdenes, a la búsqueda de la felicidad. La Ética existe como un referente para los seres humanos que vivimos en sociedad, de tal modo que esa sociedad pueda tornarse cada vez más humana. He aquí la base de la relación entre Ética y Educación, entendida como *formación integral de las personas para el desarrollo pleno de sus capacidades*.

La exigencia ética en el ser humano tiene que ver con una serie de tensiones o contradicciones -que sólo se pueden vivir históricamente- respecto al sentido de la vida. Estas tensiones se enfrentan entre el discurso y los hechos; los sentimientos y los juicios; el deseo y la razón; el aquí y el allá; el yo – el otro; el individuo-la sociedad; lo privado y lo público. Estas tensiones nos significarán realizar afirmaciones, búsquedas y confrontaciones a lo largo de nuestra vida, sea para adaptarnos a la sociedad que vivimos, como para transformarla. En el entramado de ese proceso, surgen -como factores indispensables para la conquista de un mundo más humano donde cada cual pueda vivir más humanamente (y pueda aportar a que otros/as también lo hagan)- tanto la educación como la política.

Así la educación y a la política son *medios* en función de los *fines éticos* que perseguimos, los cuales apuntan a dar sentido a nuestra vida y la historia que nos toca construir individual y colectivamente. La afirmación ética, sin embargo, tampoco es un fin en sí misma, sino es un motor teleológico afirmado en una aspiración utópica con sentido histórico. Utopía y realidad, son así los polos dinámicos de nuestro actuar en la historia, entre los que se debaten nuestras certezas y dudas en la búsqueda de una coherencia de ese “arte de saber vivir”, búsqueda que encontrará *sus vías de posibilidad* en la educación y la política.

En este contexto la educación (escolar y no escolar) juega un rol decisivo como factor de socialización, de transmisión de normas morales, de adaptabilidad (es decir, reproductora del sentido común dominante), pero también de constitución de identidad, de forja de autonomía, de conciencia de particularidad en la universalidad, de construcción de capacidades transformadoras, de afirmación de ideales. Sin ética, la educación no tiene rumbo ni sustento. La educación no puede ser vista, entonces, sino en el marco del sentido de la existencia humana y de la búsqueda de su realización en la historia, como un instrumento fundamental para ejercitar el “arte de vivir bien”, como destino y como posibilidad; como imperativo y como proyecto.

Pero el ser humano, según la célebre definición de Aristóteles, es esencialmente un “animal político”, que sólo se realiza plenamente en colectiva, como “ciudadano de la *polis*”. La política, gracias a la educación, puede entonces ser vivida como expresión y ejercicio de la libertad y la convivencia entre las personas, y debería permitir el establecimiento de condiciones de felicidad para todos, en una sociedad regida por principios éticos como la responsabilidad, la autonomía, la conciencia de las necesidades comunes, la búsqueda de la coherencia, la justicia, la equidad, el respeto por los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales de todos los hombres y todas las mujeres, de todas las edades y de todos los grupos étnicos.

Medios y fines en la relación ética-política-educación

Desde una perspectiva formal, los medios son un camino *previo* para llegar a los fines. Se busca, por tanto que sean correspondientes y conducentes. Desde una perspectiva histórica y dialéctica, por el contrario, los fines *alimentan, orientan y dan sentido* a los medios. No existen unos sin los otros. La teleología no es un acontecimiento finalista que ocurrirá “después de...”, sino el motor de la acción primera. Por ello, la lógica de su relación va más

allá de la correspondencia o de la causalidad; se define más en términos de coherencia y articulación de sentidos; de interdependencia y de tensión en movimiento. Y en esa relación dinámica, entran en juego *todos* los elementos del proceso, el cual es visto siempre como una *construcción* y un desafío para la *creación*.

De ahí que optemos por situarnos en la perspectiva del arquero Zen¹², para quien el blanco a donde va dirigido su disparo, la tensión del arco, la flecha que recorrerá el trayecto entre ambos e, incluso, él mismo como arquero, forman parte de un todo articulado en el que el fin otorga *el sentido* a los medios y la acción *da sentido* al actor constituyéndolo como tal. Tensión en la que el conjunto de la acción tiene consistencia en la medida que el arquero deja que se produzca un espacio de libertad. De ahí que en la relación medios-fines entre ética, política y educación, debemos pensar en la íntima y diversa articulación entre todos los elementos que constituyen dicha relación. Además, será esencial tomar en cuenta la constitución de espacios de libertad en los que se generen las condiciones creadoras de la educación y la política como posibilidad del cambio social; como construcción y no como acción repetitiva, mecánica, reproductora de las determinaciones y condicionamientos del contexto dominante.

Así, desde la perspectiva y las necesidades de la educación popular en América Latina, la afirmación ética no se plantea como un discurso abstracto sobre valores esenciales que hay que aprender; es, por el contrario, la aspiración utópica que debe otorga sentido a todos los elementos del quehacer educativo y político de hoy y de ahora. Como dice Ricoeur: “La ética de lo político no consiste en otra cosa que en la creación de espacios de libertad (...) Yo no dudo en pensar en términos éticos la democracia, considerada del punto de vista de su teleología.”¹³

La búsqueda ética, así, implica una opción por transformar la realidad y transformarnos a nosotros/as mismos/as como parte esencial de ella. Implica una opción por construirnos, hombres y mujeres, como sujetos creadores y transformadores, viviendo relaciones de justicia y equidad. Implica llevar a cabo procesos liberadores y desencadenadores de todas las potencialidades y aspiraciones contenidas. Por ello, implica entender y hacer un tipo de educación liberadora, con la confianza en que este empeño educativo, en su sentido pleno, está llamado a jugar un rol decisivo como factor dinámico, activo y constructor de los sujetos concretos, los hombres y mujeres que harán posible esa nueva historia a través de procesos de cambio social.

Educar para democratizar las relaciones de poder

En el campo de la educación popular se ha hablado con frecuencia de la “dimensión política” de la educación; por otro lado, sin embargo, se ha replicado diciendo que no se trata que lo político sea “una” dimensión de la educación popular, sino que ésta es, *en sí misma*, política. Al respecto, Freire señaló su postura: “Para mí, la educación es un proceso político-pedagógico. Esto quiere decir, que es sustantivamente político y adjetivamente pedagógico”¹⁴

¹² Ver : **Herrigel E.**, *Le Zen dans l'art chevaleresque du tir à l'arc* ; Éditions Dervi, Paris, 1997.

¹³ **Ricoeur, Paul**, *Ethique et Politique*, en « Esprit », n.101, mai 1985, p.4.

¹⁴ Entrevista: *Paulo Freire en Buenos Aires*, Ceaal, 1987

El sentido de lo político hace referencia a las **relaciones de poder** que constituyen un entramado plural y disperso, transversal a todas las relaciones humanas¹⁵ y que están directamente relacionadas con las posibilidades de constituirnos en *sujetos sociales e históricos de transformación*. En la acción educativa se ejercen, por tanto, relaciones de poder, las cuales tienen consecuencias directas en el desarrollo de las capacidades humanas o en su inhibición.¹⁶ En definitiva, toda educación como acción cultural y política, contribuye a construir una determinada cultura, una manera de pensar y sentir el mundo y la vida, una dirección intelectual y moral que pugna por ser hegemónica, buscando ampliar el consenso desde el sentido ético que impulsan los espacios organizados de la “sociedad civil” en el sentido Gramsciano o como diríamos más actualmente, de una “ciudadanía activa”.¹⁷ No puede, por tanto, eludir este rol que le compete, bajo ninguna pretendida neutralidad.

Ética – Educación – Política se constituyen así, desde el punto de vista filosófico, en una tríada interdependiente en la que la Educación está destinada a ser el factor dinámico, activo, creador y constructor de los sujetos capaces de edificar –con base en una perspectiva utópica– condiciones de posibilidad más humanas para los seres humanos. Por ello es que la “Educación” y su rol en la historia es más, mucho más que enseñanza, que aprendizaje, que sistema escolar, que razones, juicios y discurso verbalizado, que maestros y alumnos, que normas y reglamentos. Por ello es que las búsquedas éticas, políticas, pedagógicas de los distintos esfuerzos de educación popular latinoamericana apuntan a la construcción de un **paradigma educativo distinto al dominante**.

En ese paradigma, el de una educación popular **liberadora** juega un rol fundamental el desarrollo de capacidades creadoras y transformadoras, para lo cual es esencial la conquista de la “autonomía”. Dice, al respecto **Giulio Girardi**:

“L’educazione popolare liberatrice riconosce a tutte le persone, quale che sia la loro collocazione sociale, la capacità di autonomia intellettuale ed operativa (...) Compito dell’educazione liberatrice è appunto di evidenziare e valorizzare queste potenzialità nascoste. (...) L’educazione liberatrice, muovendo da una profonda fiducia nelle potenzialità intellettuali e morali delle classi popolari, fonda invece la sua efficacia sulla pratica della libertà. Essa cioè supera la distinzione educando-educatore, e considera l’educando come educatore, e l’educatore in stato di educazione permanente. Questo metodo è quindi quello di una intereducazione o educazione reciproca”.¹⁸

Por ello, también **Paulo Freire** nos obliga a re-pensar toda la lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje, afirmando que “enseñar no es transferir conocimientos”,¹⁹ base en la que se sustenta su crítica a la concepción “bancaria” de la educación. Y no es posible, porque

¹⁵ **Foucault, Michel**: *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid, 1980.

¹⁶ Una educación democrática, crítica, liberadora, contribuye a formar sujetos con capacidades de transformar las relaciones sociales y con el mundo. Una educación domesticadora, alienante y autoritaria, inhibe la constitución de sujetos autónomos. Ver: **Freire, Paulo**: *Pedagogía del Oprimido*, Tierra Nueva, Montevideo, 1970. *Política y Educación*, Siglo XXI, México, 1996. *Pedagogía da indignação*, Unesp, São Paulo, 2000. **Apple, Michael**: *Educación y Poder*, Paidós, Barcelona, 1982.

¹⁷ **Gramsci, Antonio**: *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1972; *La Política y el Estado Moderno*, Península, Barcelona, 1971; **Portelli, Huges**: *Gramsci y el Bloque Histórico*, Siglo XXI, México, 1973; **Guibal, Francis**: *Gramsci: Filosofía, Política, Cultura*, Tarea, Lima, 1981; **Pontual, Pedro**: *Construyendo una pedagogía democrática do poder*, en: “La Piragua”, revista latinoamericana de educación y política, CEAAL, N. 11, Santiago, 1995.

¹⁸ **Girardi, Giulio**, 2005, ya citado.

¹⁹ **Freire, Paulo**: *Pedagogía da autonomia, saberes necesarios à prática educativa*, Paz e Terra, Sao Paulo, 1996, p. 52.

la transmisión unilateral de información que luego es memorizada y repetida, no constituye un hecho educativo ni produce, realmente, conocimiento. No es posible, tampoco, porque el conocimiento es un proceso activo en el que las personas accedemos a las nuevas informaciones siempre desde las informaciones que ya tenemos, desarrollando procesos de identificación, asociación, simbolización, generalización, reafirmación o negación entre lo viejo y lo nuevo.

Por eso es que desde la educación popular liberadora concebimos el aprendizaje como una tarea creadora, en la que se construye y reconstruye conocimientos, pero, principalmente, en la que nos hacemos y nos re-hacemos como personas, como sujetos capaces de pensar, de sentir, de hacer, de transformar. Y de ahí que la enseñanza no se pueda reducir a simplemente tratar contenidos, sino que implique llevar a cabo todo un rico y complejo proceso en que se produzcan las condiciones para que podamos aprender críticamente. Dice Freire.: *“Essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes ... os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”*²⁰

Generar condiciones para el aprendizaje crítico supone un rol integral de compromiso por parte del educador o la educadora con todo un proceso de construcción de capacidades, por lo que exige la disposición a asumir el riesgo de compartir búsquedas y preguntas y no sólo afirmaciones o negaciones; a reconocer que no se tienen todas las respuestas y a estimular el sentido crítico de búsqueda, de inquietud, de no conformismo: *“O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidades crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”*

De ahí que el rol de un educador democrático sea concebido más como el rol de un **desafiador** y no el rol de un “facilitador”. Esta última noción, muy de moda en América Latina, tal vez tiene su origen en una búsqueda de encontrar una alternativa a la imagen excesivamente directiva del rol docente, queriendo resaltar su papel de animador de un colectivo. Pero al hacerlo, tiende a reforzar el lado opuesto: educadores o educadoras que no ponen en juego sus propios planteamientos o posiciones; que están *fuera* del grupo y sus compromisos, pues sólo se dedican a “facilitar” el proceso; o, peor aún, que están *por encima* del grupo: ya dominan el tema y su complejidad, por lo que ahora se dedican simplemente a que sea asimilado “facilmente” por el grupo.

Pensarnos como “desafiadores” o “desafiadoras”, supone colocarnos como actores y actrices del proceso: es decir, sujetos activos y comprometidos con las personas con quienes trabajamos, con su contexto, sus dilemas, sus opciones y alternativas posibles. Por eso, tal vez el primer “desafío” viene por parte del grupo hacia nosotros/as; son ellos y ellas quienes nos desafían con sus preguntas; sus intereses (o su desinterés); sus conocimientos, afirmaciones o negaciones sobre los contenidos a trabajar; su percepción sobre nosotros/as: sobre nuestro papel, nuestras capacidades o nuestros comportamientos; sus expectativas, sus palabras o sus silencios... su sola presencia en un espacio educativo significa ya un desafío para nosotros/as.

Sentirnos desafiados por el grupo de educandos y educandas con quienes trabajamos, es quizás la primera actitud democrática que podemos tener para generar *condiciones* y

²⁰ Ob. Cit. P. 29

disposiciones de aprendizaje, para, al decir de Freire: “crear las posibilidades” para la producción o la construcción del conocimiento: saber que no sabemos absolutamente todo sobre los contenidos a tratar; saber que el grupo tiene sus saberes, sus interrogantes y sus exigencias; pero también saber que podemos enfrentar el desafío porque nos hemos preparado lo mejor posible; saber que tenemos criterios, herramientas y procedimientos para abordar con creatividad y criticidad el asunto. En síntesis, colocarnos en actitud dialógica de educadores/as – aprendices.

A partir de ahí ya podemos, entonces, desafiar al grupo: con preguntas, propuestas metodológicas, materiales de apoyo para incorporar más elementos de información y nuevas perspectivas; cuestionando sus afirmaciones o negaciones; generando debate en torno a sus percepciones; aportando nuevos contenidos desde nuestro dominio del tema; contribuyendo a sintetizar ideas; conduciendo un proceso de reflexión progresivamente más complejo o profundo... incentivando la capacidad crítica, la búsqueda, la investigación y la construcción de aprendizajes individuales y colectivos de los cuales también nos beneficiamos. Así, cada desafío que planteemos de nuestra parte, generará una nueva respuesta, que se convertirá, nuevamente -en una espiral dialéctica- en un nuevo desafío hacia nosotros y nosotras, educadores y educadoras, desafiadores y desafiadoras; en definitiva: aprendientes / aprendices.

Permanentemente, Paulo Freire está haciendo referencia a esta relación no-dicotómica entre educador/a y educando/a, que va más allá de una visión de la horizontalidad y el diálogo que debe existir entre ambos (y que ha llevado a extremos como pensar que no existe diferencia entre educador/a y educando, a lo que Freire respondía que si así fuera no se podrían reconocer entre sí). Freire va más allá de las apariencias, planteando una unidad dialéctica entre el enseñar y el aprender, entre enseñante y aprendiente que sintetiza en la expresión: *“Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”* y va aún más lejos interrelacionando los roles de sujetos activos que corresponden a ambos en este proceso: *“É preciso que... desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado”*²¹

Me parece importante profundizar en estas frases fundamentales, para no convertirlas en un “slogan” vacío:

- a) Asumir una mirada sobre quien enseña y sobre quien aprende, como dos dimensiones presentes -en un proceso permanente- tanto en educadores/as como educandos/as, entendidos como desafiadores y desafiadoras en el camino de la construcción y producción de conocimientos.
- b) Asumir esta visión como un reto a la búsqueda de coherencia ético-política y pedagógica con la que procuramos construimos como seres humanos que nos situamos en otro paradigma de la construcción de saber opuesto al paradigma autoritario, vertical y reproductivista dominante. La postura pedagógica que se expresa en esta perspectiva del mutuo desafío, se inspira en una profunda convicción ético-política que tomamos también de Freire: que como seres humanos, somos seres históricos y que la historia no está ya determinada, sino que es un “tiempo de posibilidades” y que podemos convertirnos en sujetos

²¹ Freire, 1996, ob. cit. P. 25.

transformadores de ella, en constructores del futuro que queremos y no simplemente en objetos de la historia que otros han decidido. Por lo tanto, la coherencia que buscamos poner en práctica como desafiadores-desafiados en el impulso de procesos que generen condiciones y disposiciones de aprendizaje, requiere una rigurosidad metodológica, que jamás puede ser una receta, un esquema, un modelo o un conjunto de técnicas que se aplican, sino que es una forma de expresión de una rigurosidad ética:

“Não podemos nos assumir como sujeitos de procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos”²²

- c) Retomar dialécticamente el sentido a la vez directivo y democrático con el que Freire afirma con la misma fuerza la responsabilidad de enseñar como parte de la responsabilidad de aprender:

“”Quien dice que el educador (educadora) no tiene la responsabilidad de enseñar, es un demagogo, o miente o es incompetente... pero la cuestión es saber si el acto de enseñar termina en sí mismo o, por el contrario, el acto de enseñar es sólo un momento fundamental del aprender...”

- d) Incorporar la sistematización de las propias experiencias, la reflexión crítica sobre nuestra práctica, como una dimensión permanente de nuestra propia formación, en cuanto generadora de aprendizajes:

“Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”²³

La opción por una educación popular liberadora es, por lo tanto, *una opción por un cambio social del cual esa nueva educación forma parte*; opción que significa también la confianza, la esperanza en que los valores éticos se pueden realizar en la historia y que los educadores y educadoras tenemos una responsabilidad en su consecución.

***“La educación liberadora por sí sola no produce el cambio social
Pero no podrá haber cambio social, sin una educación liberadora”
Paulo Freire***

²² Freire, 1996, Ob. Cit, p. 19.

²³ Freire, Ob. Cit. Pp 43-44