

TEMA MONOGRÀFIC

Educación de adultos y Democracia

Adult education and Democracy

Lidia Mercedes Rodríguez
lidiamero@gmail.com
Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Data de recepció de l'original: setembre de 2019

Data d'acceptació: gener de 2020

RESUM

El present article repassa la història recent de la República Argentina en relació a la ubicació educativa de l'Educació d'adults, en una relació no sempre evident i directa amb la democràcia com a règim polític amb diferents dimensions. Les perspectives de l'Educació d'Adults argentina s'arrelen en la pedagogia freireana. El text ofereix algunes relectures a la seva llum i acomodant-les als nous contextos socials, polítics, econòmics i culturals. Especialment en el terreny de l'educació d'adults, és urgent repensar el vincle educador-educand, els processos de selecció de continguts, les formes d'avaluació, el disseny de l'arquitectura escolar, el lloc de l'escola o centre educatiu com a espai de producció de coneixements i d'articulació del saber acadèmic amb la cultura de la comunitat, en territori.

PARAULES CLAU: educació d'adults, democràcia, Argentina, pedagogia alliberadora.

ABSTRACT

This article goes over the recent history of the Argentine Republic in relation to the educational location of adult education, in a relationship that is not always direct and clear with democracy as a political regime with different dimensions. The perspectives of Argentine Adult Education are rooted in Freirean pedagogy. The text offers some

closer readings from that viewpoint, adapting them to the new social, political, economic and cultural contexts. In the field of adult education particularly, there is an urgent need to rethink the link between educator and student, content selection processes, forms of evaluation, design of school architecture, place of the school or educational centre as a production space of cognitive learning and articulation of academic knowledge with the culture of the community, in the country.

KEY WORDS: adult education, democracy, Argentina, liberating pedagogy.

RESUMEN

El presente artículo repasa la historia reciente de la República Argentina en relación a la ubicación educativa de la Educación de adultos, en una relación no siempre evidente y directa con la democracia en tanto régimen político con diferentes dimensiones. Las perspectivas de la Educación de Adultos argentina se enraízan en la pedagogía freireana. El texto ofrece algunas relecturas a su luz y acomodándolas a los nuevos contextos sociales, políticos, económicos y culturales. Especialmente en el terreno de la educación de adultos es urgente repensar el vínculo educador-educando, los procesos de selección de contenidos, las formas de evaluación, el diseño de la arquitectura escolar, el lugar de la escuela o centro educativo como espacio de producción de conocimientos y de articulación del saber académico con la cultura de la comunidad, en territorio.

PALABRAS CLAVE: educación de adultos, democracia, Argentina, pedagogía liberadora.

I. INTRODUCCIÓN

Democracia es un significante relevante para la situación argentina y regional actual, en particular en momentos en que una nueva derecha llega al gobierno con cierto apoyo popular. En la Argentina en particular, con un importante triunfo en las urnas en el 2015, dándole la presidencia a Mauricio Macri. Pero aun se torna más desafiante en el momento de escritura de este trabajo, donde la perspectiva de triunfo de un nuevo proyecto de corte nacional popular en las próximas elecciones de aquí a un mes –27 de octubre– parece muy posible.¹

1 En el momento de publicación de este número, ya se ha producido la victoria de Alberto Fernández (Presidente) y Cristina Fernández de Kirchner (Vicepresidenta) y la asunción de sus cargos.

En los últimos años de gobierno neoliberal se fueron destruyendo muchos de los avances logrados durante la gestión anterior de Néstor y Cristina Kirchner (2003-2011). En particular en el campo pedagógico se ha avanzado de múltiples modos hacia procesos de mercantilización educativa y destrucción del sistema educativo público.

Esos primeros años del siglo, donde primaron políticas de inclusión y ampliación de derechos nos permitieron también experimentar las insuficiencias de las respuestas progresistas del siglo xx. Otros desafíos democratizadores y liberadores se plantean a la creatividad de los y las educadoras y educadores en mundo cultural del siglo xxi, con nuevas formas globalizadas del mundo económico, y el surgimiento de estrategias diversas de subordinación en el plano político y de construcción de subjetividades en el terreno cultural.

La mirada histórica, que ayuda a enfocar el tema desde nuevas perspectivas, colabora en desnaturalizar juicios, y rastrear la construcción de algunos conceptos. Ubicamos desde ese lugar dos puntos que nos parecen centrales.

En primer lugar, en tanto que la «Educación de Adultos» se dirige a la reparación de una carencia, y ofrece una suerte de segunda oportunidad a los y las que no han logrado la certificación de sus estudios primarios o secundarios, parecería vincularse directamente con una perspectiva democrática.

Sin embargo, la historia de la modalidad pone en evidencia que esos vínculos no son ni tan evidentes ni simples. De hecho, la Dirección de Educación de Adultos en Argentina fue creada durante el gobierno dictatorial del presidente Onganía en 1968. Al igual que en otros países de la Región, se enmarcó en la perspectiva político educativa de inspiración desarrollista, impulsada por los Estados Unidos en el marco de su consolidación hegemónica en la Región, en el período postrevolución cubana. Ese reforzamiento de la modalidad fue también respuesta al surgimiento y desarrollo creciente de un discurso de la educación popular que por esos años crecía en el continente y se vinculaba con los movimientos nacional-populares, incluso en algunos casos con los que estaban optando por la vía armada.

En segundo lugar, si el lenguaje es problemático, en este terreno la nomenclatura es particularmente engañosa. «Adulto» no remite a un momento biológico, como el sentido común parecería indicar. En otros trabajos² hemos

2 RODRÍGUEZ, Lidia. «Educación de adultos y actualidad». *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, [FFyL, UBA], (1996), p. 80-85; RODRÍGUEZ, Lidia. «Educación de adultos», *Historia de la educación en la Argentina. Tomo IX. Avatares en la historia reciente de la educación Argentina (1983-2015)*. Directora: PUIGGRÓS, Adriana. Buenos Aires: Galerna (en prensa).

planteado la construcción de esa figura, así como lo de «analfabeto», como parte del discurso escolar moderno, en una operación hegemónica por la cual se produce una subalternidad específica, de orden cultural, para los sectores también subordinados en los planos político, económico, social. «Adulto» en el registro pedagógico es más el nombre de una exclusión que el de un momento de la vida pleno y emancipado al que refiere en otras superficies discursivas, como el jurídico o incluso el médico.

Desde finales del siglo XIX, las acciones denominadas «educación de adultos» impulsadas por la política pública, así como también las de diversas experiencias sostenidas por actores de la sociedad civil –sindicatos, partidos políticos, asociaciones de vecinos, etc.– incluyeron entre sus destinatarios jóvenes y niños, nunca fueron exclusivas para un momento cronológica de la vida. Quizás por ello también al hablar de la modalidad, Paulo Freire eligió la palabra «Oprimido» como el sujeto destinatario de las acciones de su pedagogía, ubicando además de ese modo particular la dimensión política como central de su propuesta educativa.

Por otra parte, vale la pena ubicar, que a lo largo de la historia de la modalidad en la Argentina encontramos la creación de otras identidades a las que se dirige la acción educativa, tales como, por ejemplo, la figura del «aprendiz» en el período peronista, a la de «pueblo» en las perspectivas de inspiración marxista, o la de «mujer», en tempranos feminismos desde fines del siglo XIX, liberándose al menos hasta cierto punto de la discursividad escolar heredada de los discursos fundacionales.

En fin, se trata de no naturalizar las bondades del vínculo entre educación y democracia, plantear al menos algunos elementos para abrir ciertas preguntas, que nos permiten establecer de modo provisorio distintos modos de relación que encontramos en ciertos momentos históricos.

2. TENDENCIAS

En fin, la articulación entre la educación de adultos y la democracia no es directa, sino más bien que esos vínculos, lejos de remitir a una linealidad, son más bien diversos, contradictorios y cambiantes. ¿Pero qué significa «democracia», en primer lugar? Desde esa pregunta podríamos ubicar en primer lugar tres grandes perspectivas en el campo de la educación de adultos en Argentina.

Aunque se presentan de modo sencillo a favor de la claridad, ninguna de esas experiencias históricas puede calificarse de modo «puro» en una u otra tendencia. Se trata más bien de un ejercicio cuyo objetivo es visitar la historia reciente con preocupación prospectiva, como se señala en la segunda parte del trabajo. Esas perspectivas tienen una larga tradición, pero se pusieron en evidencia de modo relevante a partir de la década de 1980, cuando en el país se retomó la normalidad institucional. Ubiquemos que en 1984 en Argentina es nuevamente electo por las urnas un presidente, sin proscripciones ni ningún tipo de restricción, después de la noche dictatorial que se había iniciado con el golpe de estado de 1976.

El gobierno electo llevó adelante un Plan Nacional de Alfabetización como principal acción en el campo de la modalidad. También convocó a un debate importante en el marco del Congreso Pedagógico Nacional, que ubicó posiciones en el campo.

En esa década, por otra parte, el campo de la educación popular, que estaba sostenida en numerosas ONG de corte progresista, produjo un debate muy importante en torno a las vinculaciones con el estado en el marco de las nuevas realidades institucionales, en Argentina y en numerosos países de la Región.

Ubicamos a continuación de modo sucinto esas perspectivas que nos permiten construir hipótesis respecto a ciertas tendencias.

3. ÉNFASIS EN LA DEMOCRACIA COMO RÉGIMEN DE GOBIERNO

El Plan Nacional de Alfabetización, que hemos profundizado en otros trabajos,³ se inició en 1984 como una prioridad de la democracia recuperada, en cuyos fundamentos se enfatizaba la recuperación de la normalidad institucional como marco legitimador de la propuesta.

La autoridad de sus enunciados se sostenía en la elección popular, democrática, sin restricciones. Esa posición no impidió una perspectiva pedagógica fuertemente paternalista y de carácter redentor. Se trataba de ampliar la posibilidad del acceso a la lectoescritura de los grupos postergados, de extender una ayuda que les permitiera la incorporación plena a la vida ciudadana. No incluía una perspectiva crítica y reconocía sus antecedentes en experiencias de corte desarrollista que tuvieron lugar en la Argentina durante

3 RODRÍGUEZ, Lidia. *Op. cit.* (en prensa).

los años de proscripción del peronismo. Es una posición que se tornará compatible luego con la propuesta educativa neoliberal para la modalidad, que la ubicará en un lugar marginal y de apoyo social. Esa posición político educativa se inició en Argentina con el golpe de estado de 1976, se reforzó en la década de 1990 y retornó en el actual gobierno de Macri. Podemos decir en términos generales que esta perspectiva pedagógica interpela al destinatario de modo individual, y lo convoca al esfuerzo para lograr insertarse a un mundo que naturaliza como cambiante e incierto. Tienen objetivos adaptativos y disciplinadores, en todo caso de contención del malestar social, y una perspectiva pedagógica de tono amable y autoritario, que no reconoce en el destinatario sino la carencia cultural. Pone el énfasis en el valor de la democracia como aparato jurídico formal, basada en valores republicanos que se tornan incuestionables y se consideran suficientes para garantizar la justicia y la igualdad.

4. ÉNFASIS EN LA DEMOCRACIA COMO FORMA DE SOCIEDAD

En esos mismos años, el gobierno de la democracia recuperada convocó a un gran debate nacional que se conoció como Congreso Pedagógico, el cual se desarrolló entre 1984 y 1988. Sus conclusiones presentaron una posición más progresista que la que el gobierno estaba sosteniendo como política pública para la modalidad. De inspiración ilustrada, en el sentido de concebir la acción educativa dirigida a los adultos como un camino de construcción de ciudadanía crítica, responsable, y participativa.

Esa posición, que se ha ido reforzando durante el período democrático siguiente, enfatiza la idea del derecho a la educación, y promueve el acceso, permanencia y egreso de aquellos que han sido excluidos del sistema escolar formal. La inclusión es la categoría ordenadora, más importante que la transformación. Los últimos años en Argentina del gobierno nacional popular de Néstor y Cristina Kirchner tuvieron fuerte énfasis en esta perspectiva, la cual resultó adecuada a una coyuntura de crisis social, pobreza y exclusión educativa con que se iniciaron esos gobiernos a principios del nuevo milenio.

Durante esos años kirchneristas también se sostuvieron desde el estado vínculos productivos con el sindicalismo docente y con movimientos sociales, que permitieron comenzar a generar experiencias transformadoras, aunque el impacto de posibilidad de generar cambios en el sistema estatal fue relativo. Esos avances permitieron aprender mucho, en particular pusieron en evidencia

la imposibilidad de una inclusión plena en la medida en que no se revisen los formatos pedagógicos heredados, con toda la complejidad política y de gestión de un proceso de tales características.

En fin, desde esta perspectiva se trata de modificar el énfasis en la lógica del «reparto» de la producción cultural de la sociedad, para fortalecer la criticidad en la participación ciudadana. La educación se considera un camino privilegiado para la construcción de una sociedad basada en los principios de igualdad y libertad.

Esta posición genera cierta adhesión espontánea, es fuente de la defensa de la escuela pública y de los derechos de los trabajadores de la educación.

5. ÉNFASIS EN LA DEMOCRACIA COMO SOCIEDAD DE IGUALES

Desde las décadas de 1960 se ha desarrollado un campo vasto de experiencias dirigidas a población joven y adulta que podemos ubicar bajo el nombre de «educación popular». Muchas estuvieron sostenidas por fundaciones, ONG, organizaciones de la sociedad civil que recibían apoyo internacional durante el período de las dictaduras latinoamericanas.

Pero esa perspectiva más radical no sólo ha crecido por fuera de la escuela, sino que se ha sostenido dentro y en los bordes de los sistemas escolares, gracias al trabajo de educadores y educadoras formados en lo que podríamos englobar como una tradición freireana.

En particular, en el campo de las ONG se desarrollaron importantes debates respecto al significativo «democracia» cuando los países de la Región comenzaron a recuperar la normalidad institucional, sobre todo de aquellos espacios que habían surgido y se habían sostenido como lugares de cuidado y apoyo de grupos perseguidos y empobrecidos en las décadas dictatoriales. Por ejemplo, a esa temática estuvieron dedicados los primeros números de la Revista de la CEAAL.⁴

Si bien esta perspectiva remite a un campo muy amplio y heterogéneo, podemos señalar como una de sus características comunes el desarrollar sus acciones a distancia del Estado, desde posiciones más radicalizadas que se oponen a cualquier vinculación considerándolo como un aparato de dominación; hasta aquellas que lo plantean como un campo en disputa.

⁴ CEAAL. *La Piragua. Revista del Consejo de Educación de Adultos de América Latina*, 1/1 (1989). <http://ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto0.pdf>

La democracia se concibe más bien como la construcción de una sociedad de iguales, no limitada al sistema representativo, aunque para algunos el mismo sea una condición necesaria.

Desarrolla más que las otras posiciones la problemática de enseñanza aprendizaje, planteando de modo más radical la problemática de orden estrictamente metodológico enfatizando la democratización en el registro educativo y no sólo en el contexto político, económico o social.

6. DESDE LA PERSPECTIVA DE UNA «DEMOCRACIA INSURGENTE»

En fin, la educación de adultos no es por sí misma un campo democrático o una práctica democratizadora. Puede ser también una herramienta de formación de sujetos disciplinados y adaptados a regímenes que respeten la democracia como régimen de gobierno, pero no necesariamente incluyan la participación crítica y menos aún la constitución del pueblo como sujeto político.

Por otra parte, la Argentina es un país que se ha caracterizado por la continuidad de los golpes de Estado a lo largo de su historia contemporánea. Por ello es un logro enorme haber sostenido el funcionamiento institucional desde su recuperación en 1984 al presente, 2019. Venimos en ese proceso también experimentando un proceso de aprendizaje, desde el entusiasmo de la década de 1980 hasta la experiencia de reconocer las insuficiencias del régimen de gobierno incluso el democrático para garantizar una sociedad igualitaria.

A las puertas de un nuevo proceso electoral que seguramente reconfigurará el mapa político en este país, visitar la historia reciente nos permite repensar algunos puntos para la educación de adultos en particular.

En ese contexto parece oportuno replantear la democracia sólo como un estado de situación, como un estado ya establecido y que en todo caso es necesario preservar. Y pensarla más bien una acción, permanente, una especie de modo de estar, una oposición a los poderes que impiden la construcción de soberanía.

Seguimos el pensamiento de Abensour: «La democracia no es un régimen político, sino que en primer lugar es una acción, una forma de acción política, específicamente aquella en que la irrupción del demos, el pueblo en la escena

política –en oposición a lo que Maquiavelo llama los “grandes”–, lucha por el establecimiento de un Estado de no dominación en la ciudad». ⁵

Desde esta perspectiva no desaparece el estado, por el contrario, adquiere un lugar privilegiado para ordenar un proceso constante de toma de responsabilidades y asunción de crecientes lugares de participación por los diversos actores sociales, lo cual sin duda estará atravesado por luchas y conflictos de diverso tipo. Sin duda en este nuevo contexto latinoamericano es imprescindible la reconfiguración del estado en función de la participación creativa, en particular desde los sectores que han sido marginalizados; que ofrezca el ámbito para una experiencia política en el cotidiano opuesta a la «democracia fósil» monopolizada por las elites tradicionales. ⁶ Ese proceso de expansión de lugares de debate y construcción, sin duda complejo y conflictivo, es en el marco del cual se puede constituir los nuevos sujetos políticos de la transformación.

O, dicho de otro modo, pensando desde América Latina, en la democracia como acción política siempre inacabada es donde se puede consolidar un sujeto político popular.

7. REVISITANDO LA EDUCACIÓN LIBERADORA

Decíamos al principio que la democracia como régimen de gobierno ha podido convivir con una educación de adultos de corte paternalista y autoritario, que promueve la adaptación a un mundo cuyos cambios de orden global naturaliza; y también con una perspectiva de participación ciudadana crítica, que enfatiza la inclusión pero no pone el acento en transformaciones de tipo estructural que son percibidos como necesarios por la sociedad y a los que termina dando respuestas el pensamiento educativo de corte mercantilista, competitivo, discriminador.

La acción pedagógica orientada por la idea de democracia como acción política que promueve la constitución de sujetos políticos capaces de sostener transformaciones de largo plazo, promueve y requiere cambios culturales,

5 ABENSOUR, Miguel. «Democracia insurgente e institución», *Enrahonar. Quaderns de Filosofia* [Barcelona], 31 (2012), p. 43.

6 GARCÍA LINERA, Álvaro. *Foro Internacional Emancipación e Igualdad. Mesa 2: América Latina y Europa, en espejo*. Buenos Aires: Argentina, 12 de marzo de 2015. <https://www.cultura.gob.ar/noticias/ya-podes-ver-todas-las-conferencias-del-foro-por-la-emancipacion-e-igualdad/>

profundos, y demanda por ello más que las anteriores una democratización específica del campo educativo.

Especialmente en el terreno de la educación de adultos, es urgente repensar el vínculo educador-educando, los procesos de selección de contenidos, las formas de evaluación, el diseño de la arquitectura escolar, el lugar de la escuela o centro educativo como espacio de producción de conocimientos y de articulación del saber académico con la cultura de la comunidad, en territorio.

Parece que siempre volvemos a Freire. Pero a más de 50 años de su *Pedagogía del Oprimido*, bien vale la pena releerlo en tensión con este nuevo contexto político cultural y ubicarse en el mundo del nuevo milenio. En particular en sus áreas de urgencia: las transformaciones culturales producidas por los avances tecnológicos, el cambio en los sujetos producto del flujo migratorio, las nuevas perspectivas que produce la cuestión de género, la grave situación ambiental, y las nuevas formas y problemáticas del trabajo.

Es decir, estudiar en particular no sólo su contenido, sino sobre todo su valor de interrupción del discurso pedagógico de su tiempo, incluido en sus variantes progresistas, que se tornaban compatibles incluso con una pedagogía de educación de adultos de corte desarrollista subordinada a la lógica de expansión cultural norteamericana.

Aprender también de Paulo Freire su movimiento constante, que nunca congeló sus propuestas, sino que, por el contrario, las fue recreando en cada situación particular en torno a su preocupación central por los «condenados de la tierra», de los oprimidos, de los desaharrapados del mundo y de los que con ellos realmente se solidaricen». ⁷

Aceptarlo en sus tensiones internas, siempre presentes, en la medida en que en su obra se atreve a quebrar las fronteras de su tiempo, a ver un poco más allá y mostrarnos que el horizonte se corre siempre un poco más.

8. ¿HAY UN MÉTODO?

El filósofo francés Jacques Rancière, que hizo de la lectura de Jacotot una experiencia para plantear los límites de la situación pedagógica, ⁸ opone su figura a la de Paulo Freire en el punto en que el primero rechaza un método,

7 FREIRE, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002, p. 34.

8 RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes, 2003.

y en particular la posibilidad de una «un sistema que sería específicamente propio de la educación del pueblo».⁹

Probablemente Freire estaría de acuerdo con Rancière en ese punto. La idea de un «método Freire» esquemático y fijo, ha sido más bien producto lecturas del pedagogo brasileño que una propuesta propia. Otra cosa es el relato de los modos específicos en que su propuesta pedagógica se desarrolló en cierta coyuntura o situación particular. En su obra *Educación como práctica de la libertad*,¹⁰ nos ofrece en detalle el modo en que se planeó la alfabetización en Brasil a principios de los años de 1960. Distinta fue la propuesta en el exilio en Chile, y luego en la década de 1970 en Guinea Bissau. Y aún más la de la Secretaría de Educación en el Municipio de Sao Paulo, a fines de 1980.

Freire propone más bien, y en ese punto se asemeja a Jacotot, una suerte de lo que Rancière llama «relación o dispositivo fundamental», que se actualiza en cada situación.¹¹ Creemos que esa propuesta remite a una «metodología»,¹² que no es método, y menos aún «explicativo», como Rancière caracteriza al maestro «atontador».¹³ Podría equipararse en Jacotot a la lectura del Telémaco, a la elección de su edición en dos idiomas, a la propuesta que hace el propio maestro, al ámbito y al clima que genera.

En Freire esa propuesta está sistematizada no como receta, sino en una reflexión pedagógica en torno a ciertos puntos centrales o categorías ordenadoras,¹⁴ tales como diálogo, praxis, situación gnoseológica, inédito viable, situación límite, por citar algunas. Que no se piensa además como a veces se supone, como señala Rancière mismo, sólo dirigida a sectores más vulnerables. Se trata más bien de que no sería posible la educación si tuviera como objetivo la des-humanización. Así lo dice en la *Pedagogía del Oprimido*: «La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre».¹⁵

9 BENVENUTO, Andrea; CORNU, Laurence, VERMEREN, Patrice. «L'actualité du "Maître ignorant": entretien avec Jacques Rancière», *Le Télémaque*, 27 (2005/1), p. 25. Traducida al español: «Entrevista con Jacques Rancière». *Revista Educación y Pedagogía. A propósito de El maestro ignorante de Jacques Rancière*, 15/36 (2003), p. 13-27.

10 FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Siglo XXI, Tierra Nueva, 1972.

11 BENVENUTO, Andrea; CORNU, Laurence, VERMEREN, Patrice. *Op. cit.*, p. 24.

12 RODRÍGUEZ, Lidia. *Paulo Freire. Una biografía intelectual*. Buenos Aires: Colihue, 2015.

13 RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante. Op. cit.*, p. 8.

14 ZEMELMAN, Hugo. *Los horizontes de la razón*. Barcelona: Anthropos, 1992.

15 FREIRE, Paulo. *Op. cit.*, 2002, p. 47. En años posteriores, Freire reflexiona críticamente sobre el uso de un lenguaje no inclusivo. En particular, ver FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI, 1999, p. 62-64.

Todo ello ordenado en torno a una preocupación central por los «desharrapados», a los que dedica su libro. «Oprimido» que le da el título, se torna así, desde la perspectiva del análisis político del discurso, un «punto nodal», el eje articulador del conjunto de la propuesta. Una de las estrategias dominantes para quitar a Freire su radicalidad política es la de tomar elementos aislados de su discurso, como, por ejemplo, diálogo, desarticulándolos de esa figura central que le preocupa y que refiere a una problemática latinoamericana.¹⁶

Es cierto que en Freire habita una tensión, entre el reconocimiento de una igualdad radical al estilo del Jacotot de Rancière, y la necesidad de una intervención pedagógica que habilite el espacio donde se tramite la «situación límite» y pueda ser reformulada en términos del inédito viable, al estilo de la propuesta liberacionista de Cabral.¹⁷ ¿Es posible para la pedagogía superar esa tensión?

9. OPRESIÓN Y EMANCIPACIÓN INTELECTUAL O SOCIAL

Rancière opone la emancipación intelectual como decisión individual, a una pedagogía que busca la emancipación social por la vía de la construcción de un colectivo, y en ese sentido opone la propuesta de Jacotot a la de Freire.¹⁸ Sin embargo, otra vez, la propuesta de una acción pedagógica que contribuiría de modo directo a la construcción de una cierta colectividad parecería más bien corresponder también a ciertas lecturas muy difundidas del pedagogo brasileño que a sus propias propuestas.

Recordemos que Freire busca una pedagogía capaz de superar la situación de opresión, a la que define como el obstáculo «a la vocación ontológica e histórica de ser más»,¹⁹ el cual se trata de un proceso que no puede ser sino del tipo de una emancipación intelectual. La centralidad de su propuesta de los años de 1960 y 1970, donde utiliza el concepto de concientización —que

16 Se entiende por punto nodal «Los puntos discursivos privilegiados de esta fijación parcial». Laclau, Ernesto; Mouffe, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI, 1987, p. 129.

17 Rodríguez, Lidia. «Amílcar Cabral por Paulo Freire. Para pensar pedagogías del Sur», *Movimiento. Revista eletrônica de Educação*, año 4, nº 7 (2017), p. 159-181.

18 Benvenuto, Andrea; Cornu, Laurence, Vermeren, Patrice. *Op. cit.*

19 FREIRE, Paulo. *Op. cit.*, 2002, p. 62.

luego abandona y más tarde resignifica—, es una búsqueda de superación de la «dualidad» que habita al oprimido.

Freire se encuentra con una situación histórica diferente a la de Jacotot, no sólo por la especificidad de cualquier coyuntura histórica, sino sobre todo por la situación geopolítica. En particular, su mirada está ubicada en la situación de colonialidad y en particular en la subjetividad que produce, y se inspira sobre todo de la obra de Frantz Fanon. El oprimido se encuentra en una situación particularmente difícil de superar, en una situación paradójica. Se espera que, a partir de la acción educativa de tipo liberacionista, el destinatario realice dos movimientos internos complejíssimos, distintos y a la vez inseparables, que pueden hasta cierto punto asimilarse a los de emancipación intelectual y social.

El primero es descubrir el opresor que lo habita, producto de la situación colonial dependiente, constitutiva de la identidad latinoamericana. Hay sin embargo dos aspectos que si bien está presente en la experiencia jacotista según Rancière, Freire remarca de modo particular en su propuesta. Se trata de la emancipación como un proceso por siempre inacabado, por una parte, y, por otra, que, aunque tiene una dimensión individual, no se produce en solitario. Es en el marco de un grupo, de una comunidad, de un colectivo, donde esa experiencia educativa que acompaña procesos emancipatorios puede tener lugar.

El otro momento es la decisión²⁰ de superar esa situación por la vía de procesos de emancipación social. El primero es del orden de la pedagogía, el segundo es la acción política. Como es evidente, los dos movimientos no son cronológicos, se separan a fines analíticos para facilitar la construcción de propuestas educativas. ¿Son tan separables los dos procesos? ¿Cómo animarse a descubrir el opresor interno, sin antes y en simultáneo vislumbrar la posibilidad de otros caminos alternativos? ¿Es posible descubrirse en la propia subjetividad oprimida sin imaginar al mismo tiempo la posibilidad de otras formas de ser en el mundo?

20 Tomamos la categoría de decisión en el sentido en que lo plantea Laclau, lugar de constitución del sujeto que salda la distancia con una estructura indecible. Ver, entre otros: LACLAU, Ernesto. *Nuevas Reflexiones sobre la Revolución en Nuestro Tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

10. HACIA RELECTURAS DE PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO

Son preguntas para seguir indagar, probar, experimentar. En un contexto como el de Argentina actual, en el marco de América Latina, se plantean sin duda nuevos desafíos. No son suficientes las respuestas que desde el progresismo o las izquierdas se fueron construyendo a lo largo del siglo pasado.

En particular, vale la pena resaltar del planteo de Rancière lo que el encuentra de común en procesos emancipatorios, ya sea de tipo intelectual o social, individual o colectivo: que se separan de una lógica institucional. Son más bien disruptivos, desordenadores, incorrectos. En ese sentido conviene recordar que el autor distingue dos procesos antagónicos, que suelen ubicarse bajo el nombre de «política».

Uno se trata del «[...] conjunto de los procesos mediante los cuales se efectúan la agregación y el consentimiento de las colectividades, la organización de los poderes, la distribución de los lugares y las funciones y los sistemas de legitimación de esta distribución».²¹

A esa función la llamaré «policía», sustrayendo la connotación peyorativa y distinguiéndolo de «aparato del estado», en tanto no plantea una oposición entre Estado y sociedad.

Reserva la noción de «política» a una actividad antagónica: «[...] la que rompe la configuración sensible donde se definen las partes y sus partes o ausencia por un supuesto que por definición no tiene lugar en ella: la de una parte de los que no tienen parte».²²

Desde esta perspectiva, el desafío de imaginar una educación en el marco de democracias representativas, que están mostrando sus límites para garantizar el principio de igualdad y justicia, no termina con la lógica inclusiva, de defensa del derecho al acceso, permanencia y egreso, de lucha por condiciones dignas de los trabajadores. Se trata de imaginar una educación que acompañe el proceso de una democracia insurgente, y siempre por venir.²³

Ello es adecuado a la perspectiva freireana respecto de la educación con una función dinamizadora –no ordenadora– de lo social, de continua expansión de esa «vocación ontológica de ser más», por la vía de transmisión de una herencia, pero sobre todo por el camino de su reapropiación creativa y disruptiva. En ese proceso no desaparece el individuo, sino que se reconoce constituido en

21 RANCIÈRE, Jacques. *El desacuerdo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1996, p. 43.

22 *Ibidem*, p. 45.

23 ABENSOUR, Miguel. *Op.cit.*

un colectivo en el sentido de un espacio común que ayuda a construir, pero no reducido a una organización que lo sujeta.

Ese movimiento es irreductible a la lógica de la gestión, pero hay políticas públicas que pueden favorecer procesos sociales de expansión democrática, no reducibles a la expansión de derechos. Sino que apuntan a la constitución de nuevas subjetividades para sociedades en movimiento constante, parafraseando a Rancière, en base a la igualdad como principio y no como punto de llegada. Con esta lectura de Freire como propuesta pedagógica de una democracia siempre por venir, la pedagogía toca también sus fronteras. Porque se puede pensar la pedagogía como una intervención que tiene como intención ayudar a habilitar la voz del otro, como proceso permanente de apertura radical dialógica, abierta al mundo y abierta a la novedad de lo diferente, considerando que cada parte tiene algo de la verdad sobre el mundo, pero cuyo destino es desaparecer como intervención pedagógica. Se puede plantear un lugar del educador, que permite y estimule un proceso de re significación y transformación del mundo, proceso que no puede ser controlado y que, finalmente, no lo necesita ya como educador.