

Passagem final do texto (sem notas) “Educación de adultos y democracia”, de Lúdia Rodríguez, docente da UBA que fez doutorado com Patrice Vermeren, em Paris 8, sobre Freire e Rancière,

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 desharrapados del mundo y de los que con ellos realmente se solidaricen».

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.

El filósofo francés Jacques Rancière, que hizo de la lectura de Jacotot una experiencia para plantear los límites de la situación pedagógica, opone su figura a la de Paulo Freire en el punto en que el primero rechaza un método, y en particular la posibilidad de una «un sistema que sería específicamente propio de la educación del pueblo».

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*, 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. Creemos que esa propuesta remite a una «metodología», que no es método, y menos aún «explicativo», como Rancière caracteriza al maestro «atontador». 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, 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».

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.

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. ¿Es posible para la pedagogía superar esa tensión?

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. 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», 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 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 complejísimo, 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 decisión 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?

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».

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».

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.

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 trasmisión 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 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 reductibles 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.