

MODERNIDADE OU PÓS-MODERNIDADE: um debate aberto e necessário

MODERNIDAD O POSMODERNIDAD: un debate abierto y necesario

MODERNITY OR POSTMODERNITY: a necessary and open debate

Margarita Rosa Sgró¹
María Alejandra Olivera²

RESUMO: Este texto discute as possibilidades de existência de uma pedagogia crítica emancipatória em um tempo histórico que busca romper qualquer relação com o passado e fechar qualquer possibilidade de transformação social, anulando o sentido próprio de uma pedagogia crítica. A modernidade foi construída sobre a crítica imanente, razão pela qual as vozes daqueles que, sendo modernos, ao não renunciar à utopia de um mundo justo, criticam os desvios de uma humanidade que se afasta de sua melhor forma. Antes de fechar o ciclo da modernidade, discutiremos as grandes pendências da educação, sua natureza política, sua complexa relação com a democracia e a conciliação da educação pública e popular.

Palavras-chave: Modernidade-Pós-modernidade, Educação-Democracia, Educação popular e pública.

RESUMEN: Este texto debate las posibilidades de existencia de una pedagogía crítica emancipatoria en un tiempo histórico que pretende romper toda relación con el pasado y clausurar, toda posibilidad de transformación social, anulando el sentido propio de una pedagogía crítica. La modernidad se constituyó sobre la crítica inmanente, por ello las voces de quienes siendo modernos, al no renunciar a la utopía de un mundo justo, critican los desvíos de una humanidad que se aleja de su mejor forma. Antes de cerrar el ciclo de la modernidad discutiremos los grandes temas pendientes de la educación, su politicidad, su relación compleja con la democracia y la conciliación de educación pública y popular.

Palabras Clave: Modernidad-Posmodernidad, Educación-Democracia, Educación popular y pública.

ABSTRACT: This text discusses the possibilities of the existence of an emancipatory critical pedagogy in a historical time that intends to break any relationship with the past and closure, any possibility of social transformation, nullifying the proper meaning of a critical pedagogy. Modernity

¹ Margarita Rosa Sgró: Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Mestre e Bacharel em Educação pela Universidade Nacional do Centro. Professor de Ciências da Educação pela Universidade Nacional do Centro, UNICEN. Professor Titular Ordinário, responsável pelas cadeiras de Pedagogia e Pedagogia: Escolas de Educação Contemporâneas. FCH- UNCPBA. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na área de Filosofia e História. FCH-UNCPBA. E-mail: margaritasgro@gmail.com

² Mestre em Educação (Educação) Universidade Nacional do Centro da Província de Buenos Aires, Faculdade de Ciências Humanas: Tandil, Buenos Aires. Bacharel em Educação. Professor Associado da Faculdade de Ciências Humanas Tandil, Buenos Aires. E-mail: oliveramariaalejandra@gmail.com

was constituted on the inmanent critique, for the voices of who are still modern, as well as not renouncing the utopia of a just world, criticizing the deviations of a humanity that suffers itself in a better way. Before closing the cycle of modernity, we will discuss the major pending issues of education, its politics, its complex relationship with democracy and the conciliation of public and popular education.

Keywords: Modernity-Postmodernity, Education-Democracy, Popular and public education.

MODERNIDAD O POSMODERNIDAD: un debate abierto y necesario

Es evidente que los cambios acelerados en la cultura afectan claramente la vida individual y social, las relaciones humanas y también la producción de saberes así como las reglas que la regían. La velocidad y al mismo tiempo la ligereza, o dicho de otro modo, la liviandad con la que se da por cerrado un tiempo histórico muestra el espíritu de ruptura civilizatorio que impera en el mundo contemporáneo. Globalización, neoliberalismo, y ultraderechización del orden social y político parecen indicar un fin de época. Se va anunciando un futuro distópico, anticipado por la barbarie que se manifiesta en el hambre de una buena parte de la población mundial, en la violencia, en la cantidad de hombres, mujeres, niños y ancianos que deben abandonar sus casas, su tierra, sus vidas para pasar a una infravida como “refugiados” o a morir en interminables travesías para sortear las fronteras de países que no quieren recibirlos. La explotación sin límites de los recursos naturales, la agresión a la naturaleza, agrega dramatismo a una situación ambiental catastrófica.

En nuestros países latinoamericanos, la expoliación no ha cesado desde los tiempos de la Colonia, nuestras riquezas naturales, abundantes, han servido para la esclavización, en tierras feraces capaces de producir alimentos para varios millones de personas, un alto porcentaje de la población está privado de los bienes más elementales. Millones están bajo la línea de la pobreza y la indigencia, abandonados a su suerte y comiendo en comedores escolares, de la amplia red de protección social que se organiza en los barrios más humildes o hasta de lo que se desecha como basura, esta realidad que no era común en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX, empieza a ser parte del paisaje. Como contrapartida, una escandalosa concentración de la riqueza y del ingreso ha generado una pequeña minoría de ricos tan ricos que ejercen un gobierno paralelo al elegido democráticamente. Poderes fácticos que sin haber sido elegidos y sin dar nunca la cara a la sociedad acaban imponiendo sus intereses particulares por sobre los intereses de la comunidad en general. Los Estados Nacionales cooptados por el poder económico se muestran impotentes ante el poder fáctico

de burlar cualquier norma que apunte a un mínimo de redistribución o de respeto a los derechos de todos.

En este sentido, es preciso aclarar que una población numéricamente creciente queda excluida de toda distribución de bienes y también de la protección que brinda la ley, pues son tenidos por ciudadanos de segunda clase, víctimas de la violencia institucional de policías entrenadas para reprimirlos. No podemos arriesgar cómo se procesa entre los excluidos la noción de un futuro que los contenga. El acceso genuino a esas vivencias está, muchas veces, vedado a la investigación social por la distancia creciente que impone la desigualdad, la experiencia compartida y un universo lingüístico que se va diferenciando de un modo preocupante. Aun cuando no es el tema central de este trabajo, para autores de tradiciones diferentes como Axel Honneth y Paulo Freire, ese es un problema central para la investigación social en uno y para el diálogo en otro³.

Simultáneamente, la digitalización de la cultura, el mundo hiperconectado, la denominada sociedad del conocimiento, la preeminencia de las libertades individuales por encima de toda vida en común; aportan a la ilusión de la completa democratización del acceso a los bienes que dependería de las capacidades de cada individuo. Corresponde a este proceso de individuación una idea degradada de libertades ilimitadas que incitan a la ruptura de todo lazo social duradero. El mundo se presenta a los ojos de las nuevas generaciones que poseen alguna posibilidad de acceso a los bienes, como un mundo con oportunidades más o menos equitativas, lo que es ilusorio mucho más para nuestros países “emergentes”.

Complementariamente, las grandes mayorías pobres o empobrecidas son culpadas por su situación, pecado que se debería a su incapacidad de adaptarse a las modalidades diferentes del empleo, a las responsabilidades que exige, y a la falta de voluntad para desempeñarlo. En el reinado pleno del individualismo, es el propio individuo el que se juzga. Mucho se ha estudiado este fenómeno como decadencia del sujeto, o captura de la subjetividad por el neoliberalismo. Jorge Alemán se pregunta si no es acaso esta operación la que cierra el círculo de “crimen perfecto” del capitalismo contemporáneo⁴. En el mismo sentido, lo expresa Richard Sennett en algunas de sus obras⁵.

³ Honneth, Axel, (2011) *La sociedad del desprecio*, Edit Trotta, Madrid. Freire, Paulo, (1973) **Pedagogía del oprimido**, Buenos Aires: Siglo XXI editores.

⁴ Alemán, Jorge, (2019) *Capitalismo. Crimen perfecto o emancipación*. Barcelona: NED Editores.

⁵ Sennett, Richard, (2006) *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Con todo, aun admitiendo transformaciones radicales en la cultura hay un ámbito de crítica social que se mantiene a veces como oposición testimonial, otras resistiendo a la hegemonización de la sinrazón y otras como una obstinada manera de resguardar la idea de una humanidad, que todavía tenga la potencia de retomar el camino del que no debió apartarse, el de una humanidad emancipada. En este sentido, el Iluminismo contemporáneo que representa la Teoría crítica de la sociedad, y el pensamiento crítico latinoamericano nunca han abandonado la denodada tarea de pretender torcer los rumbos hegemónicos del mundo, produciendo un saber capaz de revelar los hilos de la dominación para convertirlo en una praxis de emancipación. En esto reside la especificidad y al mismo tiempo, la complejidad del concepto de crítica que sostienen ambas vertientes teóricas. La relación entre teoría y praxis se verifica en la transformación de las relaciones de opresión.

Esa praxis se asienta sobre los millones de despreciados, excluidos que a diario produce una sociedad que los descarta. La fragmentación de reivindicaciones de justicia social que efectivamente existe, dificulta la coordinación de las luchas. De este modo los feminismos, los movimientos sociales que representan a millones de desempleados, por poner un ejemplo, se expresan cada uno por su lado, sin dejar de mostrar la exclusión a la que son sometidos, pero sin articular sus demandas. Es por lo dicho por lo cual el pensamiento crítico es capaz de sostenerse, no por mera obcecación sino por mostrar una y otra vez que esa relación entre teoría y práctica es específica, propia, singular de un saber que no renuncia a la transformación de una sociedad extremadamente desigual e injusta. Porque tal vez, la misión más destacable del pensamiento crítico, sea justamente, volver una y otra vez a la promesa de una humanidad liberada con justicia social, de lo contrario deberíamos asumir el fin del sentido emancipador de la crítica. Esto no significa desconocer la crisis de la idea de revolución y lo que implica en el pensamiento de izquierda, más bien significa asociar la crítica a una idea de emancipación social que debe liberarse del viejo concepto de revolución, clausurado en la segunda mitad del siglo pasado.

He ahí la encrucijada de la crítica, la falta de un horizonte de emancipación social que no puede plantearse la vuelta al pasado, ni a los conceptos que lo expresaron. La fragmentación ha tomado cuenta de la vida social, fragmentadas son las luchas, las reivindicaciones y también las políticas que los Estados implementan para resolver los problemas. El nuevo desafío que se presenta a la práctica política y al pensamiento crítico es

pensar las articulaciones entre los diferentes movimientos sociales sin pretender totalizarlos, sin desconocer la especificidad de sus demandas y aun así buscar lo común.

Por ello, el presente trabajo se inscribe en una línea de crítica que pretende mostrar la constitución dialéctica del Iluminismo por lo que las contradicciones están contenidas en su seno prontas a desenvolverse, no hay linealidad en el desarrollo histórico. Esta mirada dialéctica le ha permitido a la Teoría crítica de la sociedad emprender una crítica radical al Iluminismo, a la hegemonización de la racionalidad formal y sin embargo, en esa misma operación, tratar de salvarlo. Nos referimos aquí a las reflexiones que Jurgen Habermas⁶ hace al afirmar que las posiciones que creen haber superado a la modernidad son, en realidad, perspectivas antimodernas o antiiluministas que podrían ser subsumidas en su dialéctica.

No podemos excluir de antemano que el neo-conservadurismo, o el anarquismo de inspiración estética, en nombre de una despedida de la modernidad no estén probando sino una nueva rebelión contra ella. Pudiera ser que bajo ese manto de posilustración no se ocultara sino la complicidad con una ya venerable tradición de contrailustración. (HABERMAS, 1989, p. 15)

De otro modo, no solo los conceptos de verdad y fundamentación quedarían sin sustento, sino también toda práctica social que pretenda de alguna forma sostener lo común, la existencia de la comunidad a partir de un estilo de vida democrático. Impotente, debilitada, sin poder todavía ofrecer un horizonte de emancipación, la crítica se obstina en resistir. Con sus contradicciones y matices la modernidad se instituyó sobre una dialéctica en la que la crítica develaba un pasado que por estar asentado sobre la fe y la tradición ya no podía servir de modelo al presente, por lo cual éste debía encontrar su propia originalidad y asumir, al mismo tiempo, la responsabilidad de construir el futuro. Un tiempo nuevo, no exento de conflictos en los que se podía leer el fin de una concepción del mundo cuya fundamentación se afirmaba sobre el poder de la Iglesia y la cohesión social que otorgaba la autoridad de un poder superior al humano. El fin del mundo medieval alumbraba una teleología de libertad, igualdad y justicia que debía ser construida comenzando por el desenvolvimiento pleno de las disposiciones del individuo, dice Kant en uno de los textos en

⁶ Cf. Habermas, Jürgen. (1989) El discurso filosófico de la modernidad. Madrid: Taurus.

los que elabora su filosofía de la historia.⁷ Las categorías universales, como la de humanidad o género humano, marcaban un punto de llegada al que no era fácil acceder, aunque por las condiciones que proporcionaba el uso de la razón, estaban dadas.

En esa dialéctica propia del Iluminismo⁸, la Teoría crítica de la sociedad, devela que la fe en el avance de la ciencia y la técnica debe ser abandonada, pues lo que posibilitó el progreso social, también produjo y aumentó la barbarie de los totalitarismos, de guerras perfectamente planificadas, de una violencia racionalizada y multiplicada. Las promesas incumplidas de liberación, el “férreo estuche”⁹ de la tecnocracia como expresión hegemónica de la racionalidad, la dominación política y económica, las masacres que produjo el progreso, dieron lugar a una impugnación niveladora de la modernidad iluminista. Sin embargo, junto con las calamidades que son innegables, con el contenido de verdad que aparece en la denuncia, esta crítica desconoce también los ideales de igualdad y justicia, la autonomía del sujeto, la ciudadanía democrática y la liberación de los oprimidos como inspiradores de múltiples rebeldías que se presentaron en Europa contra los totalitarismos y en América Latina contra toda forma de dominación o dependencia de los imperios coloniales primero, y luego contra la dependencia de Estados Unidos.

También fueron esas ideas universalizadas, condensadas en el viejo sentido de revolución, las que aún permiten a través de su potencia crítica pensar la emancipación, sin ellas no podría expresarse siquiera el sentimiento profundo de injusticia que experimentamos y experimentan los oprimidos y que demuestran de muy diversas maneras, con resignación muchas veces, con indignación y violencia, otras. Por ello, parece apresurado clausurar, junto con el sentido de la revolución clásica y sus promesas, toda forma de emancipación. Parece más adecuado pensar que las tendencias hegemónicas de un tiempo histórico no son las únicas, son dominantes en un sentido político, económico, cultural, pedagógico. También en una perspectiva científica, si tenemos en cuenta el tipo de producción de saber que se estimula mediante financiamiento o facilidades de publicación. Pero el conflicto distributivo se acentúa dramáticamente, la desigualdad extrema es el

⁷ Kant, I. (1999) “Idea de una historia universal con propósito cosmopolita”. En “En defensa de la Ilustración”. Barcelona: Alba Editorial.

⁸ Dialéctica del Iluminismo, también se denomina la obra que Theodor Adorno y Max Horkheimer publican en 1947. La radicalidad de la crítica lleva la dialéctica a una aporía que, al mismo tiempo, se torna referencia de toda la obra posterior en la tradición de la Teoría crítica de la sociedad.

⁹ Según la expresión que acuña Max Weber en “La ética protestante y el espíritu del Capitalismo”. La traducción más difundida es la que, más tarde, hizo Talcott Parsons como “jaula de hierro”.

problema de nuestro tiempo. Tampoco es posible acallar la voz de lo diverso que emerge de un silencio de siglos.

No se acaba con la injusticia solo con decir que la justicia fue una promesa no cumplida y sostenerla forma parte de la nostalgia de un tiempo que no fue, los desherrapados del mundo todavía quieren una vida digna dice Paulo Freire en la dedicatoria de su libro más difundido *Pedagogía del oprimido*¹⁰. A menos que el pensamiento crítico se contente definitivamente con describir una realidad pavorosa y acepte su domesticación, la crítica debe aún anhelar convertirse en praxis de transformación.

Lo que las miradas teóricas y políticas hegemónicas pretenden de las ciencias sociales y humanas es la producción de un saber que debe probar su “aplicabilidad”, su “utilidad” para poder ser considerado como un conocimiento que se legitime por su capacidad de convertirse en “técnica” para el “progreso” de la sociedad. Progreso que hace tiempo se ha autonomizado de cualquier necesidad humana respondiendo, en cambio, a la lógica de autoreproducción y valorización del capital. Cuando las ciencias sociales ya no reflexionan sobre el contexto de su propia producción y legitimidad, abandonan el escenario crítico-emancipatorio para adentrarse en los cánones de una racionalidad mercantilizada.

Si puede existir una sociología crítica o una antropología y otras ciencias sociales que se autodenominen críticas solo por mostrar la realidad cómo es, demostrando también la impotencia para la transformación social, la pedagogía crítica no puede existir sin esa pretensión. Podríamos arriesgar que en el contexto de un saber meramente descriptivo la pedagogía tiene dos opciones: o convertirse en un mero tecnicismo sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje o desaparecer como cuerpo teórico y quedar desmembrada en las ciencias de la educación. Dicho de otro modo, la condición para que exista la pedagogía crítica es siempre asociarla a un concepto de emancipación social, que se constituya a partir de sostener ideales de igualdad y justicia social aun o especialmente, en épocas de incertidumbre. La diferencia entre algunas ciencias sociales y la pedagogía es que ella debe poder orientar la práctica educacional, Emile Durkheim ya había señalado la especificidad de la pedagogía en esa demanda de hacerse cargo de una práctica social institucionalizada destinada a la reproducción social y a la innovación¹¹. Es válido decir que en sociedades

¹⁰ Freire, P., (1973) “A os esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrendo-se, con eles sofren, mas, sobretudo, com eles lutam.” Edit. Paz e Terra, hay una ligera variante en la traducción castellana de la editorial Siglo XXI, que suprimió “mas, sobretudo.”

¹¹ Cf. Durkheim, E., (2002) *La educación moral*, Madrid: Ediciones Morata.

complejas el papel de la educación, especialmente de la educación pública estatal, está directamente asociado al mantenimiento de formas civilizadas de vida y desde la modernidad clásica, directamente asociada a la formación para la vida democrática.

Junto con la concentración de la riqueza y sus consecuencias, la crisis que provoca el capitalismo contemporáneo se resume en la ecuación de saber cuánta desigualdad resiste la democracia. Este es el contexto dramático de la educación de nuestro tiempo y no podremos plantear adecuadamente una perspectiva pedagógico-crítica, sin resaltar que en la dialéctica social la contradicción es evidente, y como tal multiplica los conflictos sociales, desarticulados y muchos sin siquiera alcanzar una formulación política y pública, lo que no quiere decir que no existan. En ese sentido, la educación pública común y universal es imprescindible para dotar de palabra a los que no tienen voz pública por ser la escuela un ámbito específico, con el espacio y el tiempo adecuado para reconocer la multiplicidad de intereses que hay que conciliar en una sociedad compleja, a los fines de construir una democracia social.

Frente al presente de incertidumbres el discurso político pedagógico se repliega en la tecnocracia, es frecuente que las críticas actuales a la educación, sobre todo escolar, se desentiendan de su intrínseca relación con las iniquidades de la sociedad neoliberal atribuyéndole déficits y limitaciones que surgen, muchas veces, de sus mejores objetivos. Sin embargo, como hemos dicho, dejar de tratar un tema o reducirlo a la mera descripción cuantitativa o cualitativa no es lo mismo que resolverlo. Clausurar o negar no es lo mismo que superar o resolver, y aún hay muchas voces que no consienten el silencio o lo que es lo mismo los discursos que asumen la derrota.

NEOLIBERALISMO Y POSMODERNIDAD: un análisis sobre la racionalidad mercantil y tecnocrática

Como hemos afirmado dos problemas son centrales para analizar el papel que cumple y el que debería afrontar la educación contemporánea en un contexto de neoliberalismo y posmodernidad, cuya consecuencia directa es la incertidumbre y la pérdida de sentidos político-emancipatorios. Uno fundamental, la relación entre educación y democracia: teniendo en cuenta que la concentración de la riqueza y la debilidad de los Estados nacionales frente a poderes fácticos transnacionales, la ponen en peligro. Sin embargo, cómo hemos dicho la contraposición entre Estado y mercado y el rol arrasador del mercado por

sobre los Estados no significa que haya que dar por perdida la batalla por lo público, por el bien común, y el interés general por encima de los intereses particulares. Muy por el contrario, fue en la propia modernidad dónde autores como Dewey o Freire llamaron la atención por las formas antidemocráticas y excluyentes que efectivamente podían mostrar las democracias, y ambos se adentraron en la cuestión pedagógica como una forma de afrontar lo que hoy llamamos desdemocratización, absolutización de la verdad y lucha por la inclusión de lo diverso, entendiendo por tal, el reconocimiento de los derechos de todos, con un énfasis que Freire debe colocar en los oprimidos por una razón básica, ser ciudadano de un país y un subcontinente que por su dependencia mantiene en la pobreza a una gran parte de su población.

Tanto la crítica de John Dewey, como la de Paulo Freire muestran que la constitución de la modernidad iluminista exige la crítica como parte de su propia lógica evolutiva. La misma puede llegar a radicalizarse y aun así o tal vez, por eso mismo, mantiene viva la tradición. El segundo problema, es la necesidad de repensar la educación pública y popular como uno de los ejes a partir de los cuales es posible resistir la imparable fragmentación social, económica, política y cultural de la sociedad. Ambos problemas pueden ser separados solo a fin de analizarlos, pero claramente forman parte de un intento de construir un saber contrahegemónico a la oleada neoliberal y posmoderna que ataca a los Estados nacionales, entroniza al mercado como nuevo organizador social y al individuo y sus “libertades” como el agente destinado a realizarse plenamente sin los límites que coloca cualquier forma de vida social.

Ambos autores, situados en épocas y contextos diferentes contribuyen con la formulación de una pedagogía crítica que pervive sin ser hegemónica y a la que deberemos volver una y otra vez para recuperar su caudal emancipatorio. Pues es esa tradición la que no ha dejado de colocar sentidos a la lucha por la justicia social. La síntesis superadora que pretendemos expresar surge de poner en diálogo esas dos tradiciones teóricas que reivindican la modernidad. El Iluminismo contemporáneo y el pensamiento crítico latinoamericano que comparten la misma raíz. Muy frecuentemente se presentan como contrapuestas e irreconciliables, nuestra perspectiva es que ambas corrientes tienen potencia explicativa capaz de sostener la particular relación entre teoría y praxis de la que ya hablamos.

JOHN DEWEY: transformar la democracia para radicalizarla

En el presente los alcances de las aspiraciones antidemocráticas, movilizadas principalmente por el neoliberalismo, son un signo consecuente del aumento a diario de las fragmentaciones en el ámbito de lo social, lo político y, no podemos obviar, también lo pedagógico. La segmentación que producen estos intereses privados y sectoriales embisten sobre los ideales de soberanía popular, participación ciudadana y garantía de derechos sociales y políticos universales con el propósito de determinar otro papel para el Estado y para toda la ciudadanía. Bajo estas fuerzas, ambas entidades reducen sus posibilidades, en una tendencia utilitarista, al uso de sus recursos para ajustarse a las lógicas de libre mercado, al reclamo por garantías para la libertad personal y hacia una organización social de carácter tradicional, tecnocrática y antipolítica; sometiendo así su labor a un mero acto burocratizador. En este contexto el valor de la democracia se instrumentaliza y queda al servicio exclusivo de lineamientos económicos propios de los sectores más ricos y con mayor concentración de poder, apartándose de representar el bien común y el interés público, y reduciéndose a una forma de gobierno de mero tenor administrativo.

El avance y, al mismo tiempo, los efectos nocivos que resultan de esta racionalidad neoliberal, nos colocan, como ya señalamos, ante un escenario de fragmentación del sentido de lo social y lo político y ante una crisis de sus fundamentos ético-políticos, que afecta directamente al significado propio de democracia, y a su auténtica idea de asociación, de experiencia común y de formación de una ciudadanía crítica. John Dewey fue uno de los pensadores del siglo XX más prolíficos en la denuncia sobre la desvalorización que enfrentan las democracias cuando son cooptadas por fuerzas dogmáticas, profundamente antisociales. Dewey asumió y desarrolló una teoría sostenida en la posibilidad de un pensamiento y un accionar humano crítico que, por un lado, permanezca anclado en una experiencia vital cambiante y con un importante sentido histórico, y por el otro, asuma la posibilidad de una anticipación inteligente, esto es, capaz de orientar acciones y proponer otros fines de forma deliberada, responsable y colaborativa. Su perspectiva, dice Richard Bernstein, “esbozó una nueva manera de ver el comportamiento humano como algo consistente en coordinaciones activas en las que surgen conflictos que requieren una reconstrucción.” (Bernstein, 2010, p. 78) En estas coordenadas John Dewey asume un posicionamiento que lo ubica en esa

confluencia que destacamos como característica de la crítica moderna, un cuestionamiento firme a las manifestaciones de toda verdad absoluta, y por ende excluyente y opresora, y la respuesta a una demanda de resistencia y formulación de caminos para la transformación social.

Es en Dewey este principio, de reconstrucción reflexionada y normativa, el que le permite desenvolver una teoría que alcanza a todas las aristas de lo que consideraba profundamente humano, lo social, lo político, y lo educativo, en el arco de una vida en comunidad, o, dicho de otro modo, una vida democrática. Podemos ubicar a John Dewey entre los autores inscriptos en la proclama por la emancipación social, la lucha contra la desigualdad, y la búsqueda de justicia social, ya que toda su teoría denunció el avance de una falsa conciencia de las necesidades, del bienestar, de los bienes y de los ideales lucrativos que, en definitiva, nos distraen y nos desintegran, frente a la chance de recomponer o reconstruir el sentido vivencial y emancipador de una democracia radical.

Sus ideas constituyen en sí una orientación válida, podríamos decir un patrón crítico, para los problemas que enfrentamos en la actualidad, porque no se trata de contraponer modelos sino de construir fundamentos y reconstruir rumbos críticos, contextualizados, para abordar el panorama desigual y deshumanizante en que vivimos. El énfasis que tiene su idea de democracia como forma de vida social, resultado de acciones sostenidas por la cooperación, y necesariamente pedagógica, se resume en la búsqueda permanente por generar experiencias compartidas, dirigidas por un específico sentido ético-político, que se representa en su convicción de que no son legítimos los valores y fines últimos y autoritarios por su pretensión de imponerse como totalidad, sino que todos los fines y valores deben ser consecuencia de una tarea crítica realizada por todos; movilizadora e impulsada al hacer consciente la alienación que afecta la vida diaria. No podemos abandonar la importante tarea humana que es la de definir las condiciones de la vida en sociedad, en la que todos los seres humanos seamos respetados como partícipes indispensables. En nuestros países latinoamericanos, sus instituciones y gobiernos tiene lugar una constante prevalencia de modelos e intereses antisociales y antidemocráticos, que ocasionan la descalificación y banalización del sentido y valor de lo social; y causan el debilitamiento profundo de ideales democráticos como la justicia social, el bien común, el bienestar social,

la participación ciudadana, la soberanía popular, el valor de lo público, el respeto por la diversidad y la posibilidad de autodeterminación y autogobierno.

Estos principios humanistas y emancipadores están inscriptos no solo en el bagaje original de la modernidad, en tanto ideales que orientan la búsqueda de mejores condiciones de vida, con base en una crítica siempre renovada y propositiva; sino que se ampliaron en otras líneas de pensamiento contemporáneas que también se comprometieron contra renovadas manifestaciones de la opresión, que aún continúan obstaculizando condiciones de vida dignas e igualitarias para el conjunto del pueblo. Es en este marco que lo social, considerado en su dimensión y carácter público y común, permanece como un eje de análisis y definiciones primordial, especialmente cuando nos encontramos frente a la crisis de su valor y sentido, como destacara John Dewey.

Tenemos que advertir que resulta decisivo saber cuál es el sentido de lo social que prevalece en nuestras instituciones, porque de esto deriva la comprensión y una conciencia sensible del modo de entender lo común, en tanto clave democrática. Dewey planteaba con esto uno de los principales problemas que tiene toda sociedad, la de efectuar una indagación comprometida que permita lograr un concepto complejo sobre el sentido que le otorgamos a lo social, cuando en ello se juega la clase de sociedad que se busca y por la que se trabaja. La necesidad de reconstruir el sentido de lo social es una labor que encuentra su mejor espacio en la educación, ya que según esta perspectiva ella nuclea y puede coordinar los hilos para guiar y orientar una experiencia social más democratizadora. Esta preocupación puede recolocarse hoy como una tarea pedagógica primordial, si consideramos el incremento de las desigualdades, el aumento de las condiciones de pobreza, la incesante lucha por los derechos humanos, el renovado predominio económico, los modelos que valorizan únicamente el aspecto instrumental de la innovación tecnológica, la revalorización del mérito individual, entre otros factores. En esta línea dice Dewey, en el texto “El hombre y sus problemas”:

Si no me equivoco, sería de desear que entre los docentes, los padres y las demás personas responsables de la educación, se promoviese justamente esta comprensión inteligente de las fuerzas y de los movimientos sociales de nuestro tiempo y de la función que deben cumplir las instituciones educativas. (DEWEY, 1952, p. 67)

Como ya quedó expresado en el texto, el carácter lucrativo de los mercados se impone como parámetro de vida, particularizando y fraccionando las conductas, los pensamientos y las relaciones humanas; imponiendo un sentido dogmático de sociedad, indiscutible, conservador, que niega inclusive visiones de futuro, salvo que sean para la preparación y capacitación de demandas exclusivas del sistema económico. Esta avanzada se entrecruza y limita la función social y política que Dewey reivindicaba para la educación, por eso escribía que: “No sería una señal de buena salud si un interés social tan importante como la educación no fuera también un campo de lucha, práctica y teóricamente.” (DEWEY, 2004, p. 63) De este modo, consideraba que la educación puede aportar de manera sustancial a la conformación de una sociedad mejor, más justa e igualitaria, si a partir de sus principios teóricos introduce un nuevo orden de concepciones que posibiliten nuevos modos de acción social; sustentados por la posibilidad de pensar la educación en sus propios términos, discutiendo todo planteo que recurre únicamente a fundamentos teóricos externos, acrílicos o del pasado.

Lo que propone es asumir el desafío de formular una educación que se oriente por una filosofía de la experiencia no dogmática, basada en una evaluación crítica de sus propios principios, que pueda guiar procesos educativos donde la valoración de la experiencia presente sea el medio para conectar el pasado con los acontecimientos actuales, de forma reflexiva, crítica y prospectiva. Esta concepción de experiencia, especialmente la que refiere a experiencias educativas, puede colocarse como fin normativo frente al problema de fragmentación actual y escasez de ideas para la emancipación, en la medida que esta experiencia sea entendida como una incumbencia propia de los seres humanos, al destacarse su rol político y participativo, que nos vincula directamente con la posibilidad de establecer pautas, reglas y formas de vida en común; y no sólo quedar constituidos como observadores que recopilan datos externos que se representan de forma particular. Esta concepción diferencia a Dewey de la tradición empirista británica que define a la experiencia en virtud del contacto directo e individual con la naturaleza para adquirir conocimiento. El autor criticó, de este modo, una concepción de la experiencia fuertemente abstracta y artificial, que no puede efectivamente dar lugar a un análisis fundamental de las consecuencias sociales y vitales, por estar centrada en observaciones pasadas. Su cuestionamiento se basa en el reconocimiento de que la experiencia debe dar cuenta de las continuidades, conexiones

y relaciones que surgen en el propio proceso de la experiencia, y por ello no puede quedar referido únicamente a lo dado.

De este modo, la noción de experiencia deweyniana se caracteriza por su condición social en la medida que está incluida en un mundo común y objetivo que la determina, desde donde se puede compartir en tanto manifiesta una realidad problematizada, y puede ser crítica ante los conflictos y problemáticas específicas de las situaciones que vamos atravesando como sujetos sociales. Esto marca la posibilidad de cuestionar tanto a la educación tradicional como a toda propuesta pedagógica progresista, que tenga una idea errada de lo que representa tal experimentación; en especial cuando se reducen u obstaculizan los potenciales de transformación social y de una formación humana para la reflexión y la acción crítica, porque en su afán sostienen una actitud funcional que únicamente se queda en el diagnóstico simplificado de lo que acontece, en una oposición banal a otros modelos educativos, sin asumir un rol propositivo realmente crítico y, por ende, transformador.

¿En qué estado se encuentra la educación de la ciudadanía democrática en el mundo actual? Esta es una pregunta clave que hace Marta Nussbaum¹² cuando denuncia la influencia de las actividades económicas sobre el desmedro de una educación para la ciudadanía, limitándose al extremo las posibilidades de desenvolvimiento de un pensamiento crítico para la comprensión de las injusticias sociales. Su preocupación se articula en la denuncia que Dewey hace sobre una educación que se vuelve instrumental y no se integra a ese universo que representan los problemas de la vida misma, bloqueando la oportunidad de asumir una posición delante de los males de la vida real. Para Dewey:

[...] la experiencia también incluye la reflexión que nos libera de la influencia limitadora del sentido, el deseo y la tradición. La experiencia puede acoger y asimilar todo lo que descubre el pensamiento más exacto y penetrante. En realidad, podría definirse la tarea de la educación como de emancipación y ampliación de la experiencia. (DEWEY, 2010, p. 203)

Esto determina una posición pedagógica donde el pensamiento reflexivo representa la posibilidad de ir más allá de la mera adquisición de información útil, ya que pensar de forma reflexiva incluye considerar las actitudes morales como rasgos fundamentales para

¹² Nussbaum en su texto “Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades”, alerta sobre la crisis actual de la educación atravesada por las lógicas lucrativas del capitalismo.

poder deliberar y optar modos de conducta, frente a los conflictos y situaciones del presente en que vivimos. El pensamiento reflexivo supone de esta forma un compromiso intelectual y práctico, pero además crítico y ético; justamente, al abarcar en su análisis todos los problemas humanos y generar una visión integral, compleja, de todo aquello que conforma lo social. La capacidad de ejercer este pensamiento real (que no se limita en lo intelectual) es inherente a una ciudadanía activa, porque la democracia demanda el desenvolvimiento de la inteligencia en términos de una reflexión (amplia y sensible) sobre los obstáculos que le impiden extenderse. Y para ello, necesita constituirse en una praxis permanente, atenta a lo que ocurre en contextos complejos de cambios, obstáculos y perplejidades, y, además, es el medio para la reformulación de ideas, valores y fines emancipadores. Dewey afirma por eso que: “todo pensar inteligente equivale a un aumento de libertad de acción; es emanciparse de la casualidad y de la fatalidad.” (DEWEY, 1959, p. 209), esto es, de los avances que dogmatizan propósitos de transformación social y política.

En sus planteos está presente el reconocimiento, que la modernidad propuso, de las capacidades humanas para conceptualizar y poner en marcha una visión de mundo común, sin embargo, el significado que le atribuyó al hecho de ofrecer una dirección social mejorada se basó en un firme cuestionamiento a la idea de una naturaleza humana fija, que se va desplegando con el curso del tiempo, y a una lógica ineludible que lleva a los seres humanos a una realización inevitable de la libertad y el progreso. El autor escribió: “No es posible por más tiempo mantener la fe simple del Iluminismo que afirmaba que el progreso de la ciencia produciría las instituciones libres disipando la ignorancia [...]” (DEWEY, 1946, p. 125) o “[...] la fe en que la ciencia humana y la libertad avanzarían de la mano para introducir una era de perfección humana indefinida.” (DEWEY, 1946, p. 130) No obstante, valorizó el avance que nos posibilita el ejercicio reflexivo y crítico, que la investigación y la indagación orientada a la comprensión de los problemas sociales, puede aportar para actuar contra las fuerzas arbitrarias, que socavan y destruyen la democracia.

Con su teoría refuerza la importancia de ejercer una crítica que atienda la emergencia de liberar aquello que denomina: la cultura de la democracia¹³, porque en ella

¹³ El desarrollo de esta concepción se encuentra principalmente planteada en su texto “Libertad y Cultura”, de 1939.

se representa la posibilidad de lograr una participación cooperativa e inteligente, para edificar condiciones reales de una vida social igualitaria. No es posible adquirir tal cultura en el ámbito de planteos totalitarios y antihumanistas, porque estos promueven una racionalidad solamente material y utilitaria que bloquea justamente esa inteligencia social o popular, que Dewey destacaba como fin y medio de la democracia. El desafío, entonces, es repensar críticamente las democracias reales, entender por un lado sus inconsistencias, sus fragilidades y los males que reproducen, como también, y, por otro lado, las resistencias que perviven en sus ansias populares de soberanía y de luchas por garantizar contextos para la vida digna de todos. Si la vida en democracia es siempre una tarea que se abre ante nosotros, ¿podremos atenderla sin un encuentro colectivo, sin la voluntad cooperativa de articular fuerzas emancipatorias en beneficio de las sociedades de las que formamos parte, sin reconstruir los fundamentos para la transformación social de nuestro presente?

PAULO FREIRE: educación popular y pública. Un moderno interpelado por el discurso “pos”

La vida de Paulo Freire atravesó el siglo XX, nacido en Recife en Brasil en 1921, fallecido en 1997, fue contemporáneo de una corriente de crítica de la modernidad que, como ya hemos dicho, se caracteriza por denominarse posmoderna. Como hemos tratado de mostrar, no es la única línea de crítica, aunque es la única que cree haberla superado, por entender que la historia sepultó las promesas de un mundo de hombres libres e iguales. Las corrientes posmodernas también afirman que las grandes narrativas que sostenían esas propuestas ya no tenían cimientos sólidos y que, junto con el fin de las ideologías, moría también la ilusión de una transformación social a favor de los oprimidos. Sería tema de otro trabajo discutir cuál es el contenido de verdad de tantas afirmaciones, sin embargo, no podemos negar la enorme influencia que ellas tuvieron en la intelectualidad y su capacidad de interpelar sobre todo al universo del pensamiento crítico-emancipatorio.

En la última parte de su larga trayectoria, en la obra de fines de los años ´80 y en la de los ´90, Freire se hace cargo de este debate, tanto en *Pedagogía de la esperanza* publicada en el año 1993, en *Cartas a quien pretende enseñar*, publicada por primera vez en el mismo año y en otras obras y entrevistas respondidas a diferentes medios de esos mismos años. También el tema aparece en compilaciones posteriores a su muerte como por ejemplo

Pedagogía de los sueños posibles, publicada por primera vez en el año 2001, edición que estuvo a cargo de Ana María Araújo Freire, su segunda esposa. Citamos esas tres obras pero hay muchas más, sobre todo en material editado después de su muerte.

En este sentido, Freire es su obra, las vivencias sobre las que teoriza y las interpretaciones que se hicieron sobre ella. Teniendo en cuenta que su figura las excede largamente. En este sentido, arriesgamos una hipótesis sobre el tema; la lectura que nuestro autor hizo de la posmodernidad es moderna, en principio niega enfáticamente el fin de las ideologías. El brasileño habla de una posmodernidad progresista y una conservadora la primera, en la que se ubica, le permite reivindicar en 1993 la Pedagogía del oprimido, por lo cual podríamos afirmar que su contemporaneidad con el debate Modernidad-posmodernidad le hace asumir algunas críticas a la modernidad una fundamental, la desconsideración con el pluralismo cultural y la diversidad en todas sus expresiones. Aunque teniendo en cuenta sus etapas cercanas al marxismo, y sus fuentes más latinoamericanas como la Teología de la liberación, Freire ya había reivindicado las diversidades sobre todo culturales porque el eje de su pedagogía está en que todos y todas poseemos saberes, algunos injustamente desvalorizados. De allí que el diálogo sea la estrategia de una educación liberadora, porque éste presupone interlocución y por lo tanto, el reconocimiento de un otro como igual pero distinto, otro por el cual puedo reconocirme como un sujeto diferente de él, la influencia existencialista también fue fuerte en su formación y con certeza tuvo que ver con la concepción del oprimido como actor de su propia liberación. En ese libro emblemático de 1993, afirma:

La pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del oprimido es un libro así, escrito con rabia, con amor, sin lo cual no hay esperanza. Una defensa de la tolerancia -que no se confunde con la connivencia- y de la radicalidad; una crítica al sectarismo, una comprensión de la posmodernidad progresista y un rechazo de la conservadora, neoliberal. (FREIRE, 1993, p. 20)¹⁴

Es en ese mismo texto en el que sostiene a la pedagogía de los oprimidos como vehículo de liberación. Entre uno y otro libro median veintitrés años. Las “tramas” que se fueron tejiendo en su largo exilio le permiten afirmar que las luchas por la igualdad y por la justicia social no son solo problemas de los países pobres, sino luchas de toda la humanidad.

¹⁴ Cursivas del autor.

Es a ellas a las que nuestro autor no renuncia aun cuando se declara un posmoderno progresista.

Sin embargo, si podemos analizar la adscripción de Freire al discurso posmoderno en el que él mismo se ubica, relativizándolo en un sentido, no podemos negar que hay una gran cantidad de enfoques sobre el autor, sobre todo a partir de los años ´90, que lo reducen a ser un crítico radical de la escuela moderna, lo cual a nuestro criterio surge de un mal entendido y una lectura parcial de su primera obra más difundida. Fue tan grande la influencia de Pedagogía del oprimido, que su obra anterior quedó en el olvido y su obra posterior opacada por la radicalidad de esa crítica. Las lecturas de las izquierdas tradicionales influenciadas en gran medida por el auge del Reprodutivismo, leyeron en su crítica a la “educación bancaria” una crítica a la escuela pública. Esta lectura no estaba desautorizada ni por el contexto ni por las interpretaciones más literales ni por algunas declaraciones del propio autor. La concepción sobre el Estado y sus aparatos ideológicos, los análisis sobre el “capital cultural” de Bourdieu y Passeron¹⁵ abonaban a la idea. La asociación entre saber y poder de Estado colocaba a la educación pública bajo sospecha y presentaban al Estado como una estructura monolítica que caía con su peso sobre cualquier forma de autonomía, sea en los profesores, en los alumnos o en los estratos administrativos.

No obstante, en los años que median entre Pedagogía del oprimido y Pedagogía de la esperanza, la perspectiva del autor y la comprobación de que es el brazo del Estado el que puede llegar a todas partes y especialmente a los sectores sociales más desprotegidos, cambia la mirada no solo sobre el Estado, sino también sobre la propia sociedad civil y la relación entre ambos. Es este último Freire el que entiende que en el capitalismo posmoderno y neoliberal como él mismo cita, el Estado no puede y no debe desentenderse de cuidar de los derechos más elementales de las personas. A partir de este último tramo de su trayectoria su pensamiento se enriquece y actualiza, es el momento de su afiliación al Partido de los trabajadores y de su corta experiencia como Secretario de Educación de la Prefectura de San Pablo, en el gobierno de Luiza Erundina. Es el Freire que nos permite abrir el debate político-pedagógico más importante de la actualidad, hacer de la escuela pública un ámbito de democratización social, y de reconocimiento de derechos. Explotar su

¹⁵ Althusser, Louis. Ideología y aparatos ideológicos del estado, publicado originalmente en 1970. Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Publicado originalmente en 1970.

especificidad como tiempo y espacio sustraído al lucro, al productivismo y a las exigencias que impone el capitalismo neoliberal. Conciliar educación popular y pública pareciera ser uno de los temas que mantiene inalterable la vigencia del autor. En una breve cita y criticando a los gobiernos autoritarios Freire empieza la tarea que se presenta como desafío central de nuestro tiempo.

Concluyendo hemos tratado de mostrar a través de dos autores John Dewey y Paulo Freire, cómo la modernidad generó su propia crítica. Cómo esta crítica tiene un carácter particular, la de estar asociada a la pretensión de transformación social, por lo que la pedagogía crítica no puede prescindir de esta última asociación. La apuesta de este trabajo es que esa operación intelectual de la doble dimensión de la crítica es ya una característica del Iluminismo. Por tanto, una característica de la modernidad. Esperamos aportar una mirada moderna que no renuncia a radicalizar los cuestionamientos sobre sí misma. Y, al mismo tiempo, aportar a este debate abierto.

REFERENCIAS

ALEMÁN, J. Capitalismo. Crimen perfecto o emancipación. Barcelona: NED editores, 2019.

ALTHUSSER, L. Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Colombia: Editorial La oveja negra, 1974.

BERNSTEIN, R. Filosofía y democracia: John Dewey. Barcelona: Herder, 2010.

BOURDIER, P. Passeron, J. C. La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza. México: Editorial Fontamara, 1996.

DEWEY, J. Libertad y cultura. Rosario - Argentina: Rosario S. A., 1946.

_____. El hombre y sus problemas. Buenos Aires: Paidós, 1952.

_____. La reconstrucción de la filosofía. Buenos Aires: Aguilar, 1959.

_____. Experiencia y educación. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004.

_____. Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós, 2010.

DURKHEIM, E. La educación moral. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

FREIRE, P. Pedagogía de la Esperanza. Argentina: Siglo XXI, 1993.

_____. Pedagogía del Oprimido. Argentina: Siglo XXI, 1973.

_____. Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI, 2010.

_____. Pedagogía de los sueños posibles. México: Siglo XXI, 2015.

HABERMAS, J. El discurso filosófico de la modernidad. Madrid: Taurus, 1989.

HONNETH, A. La sociedad del desprecio. Madrid: Edit Trotta, 2011.

NUSSBAUM, M. Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.

SENNETT, R. La cultura del nuevo capitalismo. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.