

✓ I) **Paradigma emancipatorio latinoamericano.-**

Como ha planteado J.L. Rebellato (2000, pág.53), “existen perspectivas concluyentes que permiten visualizar la emergencia de un nuevo paradigma; dicho paradigma se sustenta en una opción ético-política emancipatoria, abierta al aporte de las distintas corrientes del pensamiento crítico; el paradigma de la complejidad constituye una de sus vertientes fundamentales, pero requiere ser reformulado desde una ética de la liberación, centrada en los valores de la autonomía y de la dignidad...”

La construcción de los presupuestos de este Paradigma emancipatorio latinoamericano tiene sus raíces en la multiplicidad de enfoques y polémicas acerca del problema del desarrollo y la dependencia a lo largo de distintas etapas del pasado siglo (4) y en las recientes elaboraciones del llamado pensamiento postcolonial pero, no cabe dudas de que la construcción teórica y la experiencia transformativa de los planteos de la Pedagogía de la liberación, la Teología de la liberación y la Investigación Acción Participativa, sentaron sus bases teóricas fundantes, en gran medida por las confluencias enriquecedoras con enfoques marxistas, de filósofos y sociólogos europeos de las teorías críticas y del poder social (Gramsci, Foucault, Habermas, etc.).

La Pedagogía de la liberación, la Educación Popular y la transformación social.- El terreno de la educación y la acción social.-

Una de las vertientes importantes del paradigma emancipatorio, de larga tradición ya en América Latina, que se ha instaurado, desde la diversidad de planteos y aplicaciones en muchos países de la región y que tiene resonancias de interés, en centros académicos e instituciones y programas de América del Norte, es la inaugurada con Paulo Freire en los 60 (*Concientización y Alfabetización, La Educación como práctica de la libertad, Pedagogía del oprimido y otras elaboraciones*) que se continúa, en su larga y extensa obra, con momentos complementarios y autocríticos en los 80 y 90, a través de textos tales como: *Pedagogía para la liberación, Pedagogía de la Esperanza y Pedagogía de la Autonomía, entre otros.*

Vinculado a esta perspectiva liberadora en los términos de relación entre educación-sociedad, se fue configurando la corriente de la llamada Educación Popular, “campo de experiencias prácticas y reflexiones teóricas de contornos vagos al que se denomina educación popular o pedagogía del oprimido.....(con) más de veinte años (de) numerosas prácticas que asumen ese nombre, a cuya suma total o parcial en ocasiones se ha calificado de movimiento”. (Pérez Esther, 2000, pág. 65-67)

En la opinión de esta autora, reconocida especialista de amplia experiencia en el campo se trata, no de una metodología, ni de una didáctica ni de un conjunto de métodos y técnicas neutros, sino de “un pensamiento pedagógico que, colocándose ante la realidad social, apuesta a la educación como herramienta fundamental de la transformación cultural” (Ibídem).

El posicionamiento, que refiere a un compromiso con las aspiraciones populares, puede delinearse, de acuerdo con la propia autora, a partir del reconocimiento de un conjunto de aspectos (Ibídem), entre los que destacaremos los siguientes:

“-la autonomía relativa de las opresiones de matriz cultural (que pueden reproducirse aún más allá de la destrucción de relaciones de opresión económicas y estructurales),
-la existencia de opresiones diversas introyectadas por los individuos y grupos humanos,
-la reproducción del sistema mediante mecanismos de legitimación ideológica y cultural”, todos los cuáles aluden a formas de injusticia generada por sistemas de dominación social.

Estas dimensiones de lo social-cultural insertas en cualquier sistema y modo de actividad social, a mi juicio justifican la inclusión de otros dos de los elementos que la autora señala como definatorios del posicionamiento de la Educación Popular, entendida en la línea de la pedagogía emancipatoria:

-“la necesidad de entender la praxis social como una unidad inseparable de reflexión y acción, la importancia de la criticidad de los sujetos-individuales y colectivos- para que los procesos liberadores del campo popular se desplieguen en toda su potencialidad”.

Hay una coincidencia entre los diferentes autores que abordan el tema acerca de que se trata de procesos que, por su naturaleza cultural compleja, tienen la potencialidad de generación en cualquier sistema social –habida cuenta de la naturaleza diferente por las condiciones intrínsecas de cada sistema social, se trate de los sistemas capitalistas o socialistas-. De aquí la importancia y vigencia para nuestra propia realidad social, necesitada de penetrar en los intersticios y mecanismos socio-culturales que conforman nuestra realidad subjetiva-estructural social de la actualidad, en la que se encierran enormes caudales de potencialidad transformadora constructiva.

Equívocos e interpretaciones simplistas de la Pedagogía liberadora y la Educación Popular.-

Nos referiremos aquí a tres aspectos que han sido quizás de los más cuestionados o distorsionados sobre el enfoque liberador que estamos destacando.

En **primer lugar**, las interpretaciones estáticas que toman citas de obras de un momento o citas parciales sin analizarlas en su movimiento y desarrollo contextual posterior.

En **segundo lugar**, el término del compromiso liberador y de la intención concientizadora, interpretada en sentidos estrechos y parciales.

En **tercer lugar**, desde lo metodológico, la crítica de no científicidad y falta de rigor de las investigaciones-intervenciones transformativas, en referencia a la IAP y otros enfoques de transformación educacional-social.

Señalamientos que no han estado carentes de bases, en cierta medida, debido a las parcialidades y limitaciones con que se han proyectado y aplicado, en determinadas circunstancias, las propuestas paradigmáticas y que, en algunos casos, constituyen también retos actuales para sus desarrollos posibles.

1) Una teoría-práctica y práctica-teórica en movimiento.-

Como en todo el movimiento teórico en evolución de los pensadores destacados de la humanidad, la producción de ideas asume diversos caminos, unas veces complementando las afirmaciones y generaciones iniciales, otras revocándolas o bien

negándolas dialécticamente. De aquí que se hable del Marx joven y viejo, del primer y segundo Foucault, de los diversos momentos de la obra de Paulo Freire, etc.

Cabe así destacar momentos de desarrollo ascendentes de la propia elaboración freireana. D. Schipani, profundo estudioso de la obra de Freire (1998, pág.11), reconoce tres momentos o etapas en esa trayectoria, que expresan las vivencias vitales del autor en contextos sociopolíticos diferentes y que tiene relación con el movimiento de su pedagogía, en los que se revela “continuidad y cambio, replanteamientos y enriquecimientos en muchas dimensiones”. Por tanto, se trata de tomar contacto con la obra en su conjunto e interpretarla a la luz de las intenciones fundamentales.

Este punto tiene que ver también con los siguientes.

2) *Deformaciones del contenido y la intención concientizadora.-*

El término concientización es un concepto central en la elaboración freireana. Vamos a tomar como referencias fundamentales del concepto las analizadas por Daniel Schippani (citado, pág. 21), dada la precisión y amplitud de su análisis.

El destaca que este concepto designa un proceso de acción cultural y sociopolítica en el que se involucran hombres y mujeres “para transformar la realidad y transformarse a sí mismos....implica mucho más que el hecho de despertar o tomar conciencia...se trata -en palabras de Freire(1975), de: “la forma en que confrontamos la cultura. Significa ver la cultura como un problema, no dejar que se vuelva estática, que se convierta en un mito y nos mistifiquedebe entenderse como un proceso continuo que implica una praxis, en el sentido de la relación dialéctica entre acción y reflexión....que implica una inserción crítica en la historia”.

El propio Schipani (citado, pág 33-35) señala varias posiciones en las que el enfoque de la concientización ha presentado el riesgo de volverse contra sí mismo.

Sobre todo, a partir de su empleo de forma sectaria, o paternalista, ambas expresiones de cierto mesianismo o elitismo, en que los “concientizadores” pretenden imponer su ideología y forma de visión del mundo a los sujetos participantes de las prácticas pretendidamente transformadoras. De igual manera que, señala que , “a menudo, la realidad social es presentada en términos simplistas, con generalizaciones,

polarizaciones y dicotomías; se pinta la lucha entre oprimidos y opresores a la manera de un conflicto entre el bien y el mal...., se asume que todo esto constituye un cuerpo de verdades reveladas, evidentes en sí mismas, que eventualmente todos habrán de aceptar de forma voluntaria....(lo cual va de la mano, en realidad) con patrones educativos autoritarios que gestarían en forma violenta el proceso creativo y liberador de la concientización”.

Al tercer aspecto de las deformaciones, referido a las características del proceso de investigación acción participativa, atenderemos más abajo con mayor detalle. Pasemos ahora al análisis de una dimensión fundamental del paradigma emancipatorio, cuál es la de generación de utopía.

Relación cotidianeidad-utopía en el paradigma emancipatorio: La apertura hacia alternativas creativas.-

Al hablar de un reencuentro de la ciencia social crítica con la dimensión utópica desde la desarticulación y homogenización de la vida social contemporánea –como plantea Yohanka León (2003), se nos plantean grandes retos y contradicciones.

“Cuando nos acercamos al problema de la utopía en general, de hecho nos encontramos con dos grandes objeciones que congelan el entusiasmo de cualquier investigador:

- La utopía es pensamiento erróneo, falso y no tiene nada que ver con la ciencia, por el contrario entorpece el análisis de la realidad social.
- La utopía es terror, quiere construir el cielo en la tierra y construye el infierno.

..... Es por esa razón que cuando en algunos discursos de la izquierda después del derrumbe del socialismo real se apela a la ensoñación utópica, la legitimidad de estos discursos se pone en duda,.....en estos discursos esta ausente una relación crítica hacia el mundo de lo utópico en la vida social”.

Como señala el propio Schipani (citado, pág.22), P. Freire utiliza el término Utopía “en el sentido positivo de una visión realista y esperanzada de un lugar bueno, futuro y posible, a la vez, donde todos puedan experimentar bienestar, libertad, comunidad, justicia y paz”.

Por eso, es de la opinión que la concientización conlleva un doble requerimiento utópico:

“por un lado, denunciar la deshumanización, la opresión y la alienación; por otro, anunciar estructuras alternativas para la humanización y la liberación. El lenguaje de la protesta, la resistencia y la crítica va de la mano con el lenguaje de la posibilidad y la esperanza...(lo que, en palabras de Henry Giroux en referencia a Freire –citado por Schipanni- él denomina: ***una visión profética permanente***” (5).

Coincidimos con Yohanka León (citada) con relación a que “lo que hoy se niega por haberse objetivamente agotado son las utopías conservadoras que afirman una vida y un sujeto formalizado e instrumentalizado..... A través de las utopías populares, se puede vislumbrar una realidad contradictoria en la que subyace lo que en la propuesta de realidad de la utopía conservadora estaba oculto, el sujeto. La utopía teniendo en cuenta este presupuesto metodológico, se asume en un sentido negativo, en tanto se constituye en patrones de interacción social de prácticas cotidianas y características que promueven espacios de imaginarios no solo de un mundo posible, sino de un mundo que construye, e interpela el mundo imposible, la realidad. El punto de mira en este caso está en el proceso de autoconstitución del sujeto” (6).

Paulo Freire (1972) consideraba su pedagogía del oprimido como una pedagogía humanista y liberadora, con dos momentos interrelacionados, en los que los oprimidos van develando el mundo de la opresión y se van comprometiendo en una praxis transformativa; y una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los sujetos en proceso de permanente liberación.

Este es un planteamiento esencial, a mi juicio, porque da pie al análisis de las condiciones de contradicción que resurgen de manera diferente y permanente, en las nuevas condiciones sociales de transformación. Ello implica no ver los procesos de transformación social como acabados ni como realizaciones de verdades absolutas. Todo ideal de práctica transformativa genera sus propias y nuevas contradicciones, en los terrenos de lo económico, lo social, lo cultural y lo político; inclusive las nuevas formas de relación social surgidas de un proceso revolucionario de transformación anticapitalista pueden generar (y la historia ha sido convincente al respecto) sus propias deformaciones y contradicciones, opresiones y alienaciones, que necesitan ser

reenfocadas de manera permanente. Por ello la vigilancia acerca del “proceso permanente de liberación” freireano adquiere relevancia fundamental.

El planteamiento de la utopía posible se enraíza, además en la perspectiva de la complejidad con el énfasis en las dinámicas no lineales, en el orden por fluctuaciones y los procesos de caos e incertidumbre, como veremos en el próximo capítulo (7).

La referencia a la Creatividad en el planteo emancipatorio es otro de los asuntos de nuestro interés. Esta se enmarca en la concepción epistemológica de la relación sujeto-objeto a partir de la reflexividad crítica como intersubjetividad constructiva, a través de la espiral reflexiva: se parte de las condiciones instituidas, representadas en las formas de conciencia mágico-intransitiva y transitiva-ingenua (formas de conciencia oprimida o falsa conciencia), hacia la transitividad crítica, que es conciencia liberadora, a través del vínculo acción-reflexión-transformación.

Es decir, se trata de que el sujeto tome conciencia de sus determinaciones de opresión, comprendan la magnitud del potencial que tienen para transformar la realidad y a sí mismos y se afirmen como sujetos conscientes y cocreadores de su futuro histórico a través de la práctica. (D. Schippani -citado- y toda la obra de Freire). O sea, “la reflexión crítica se percibe como un proceso concientizador comunitario con tres dimensiones fundamentales: primero, conduce a la gente a buscar las causas últimas de la alienación; segundo, enfoca la atención a la realidad presente, para problematizarla...; tercero, estimula la imaginación creativa y visualiza futuras consecuencias y posibilidades en términos de utopía” Schippani, *ibidem*, pág. 67).

Entonces, por un lado, la creatividad viene ligada a la idea de conciencia crítica de los sujetos para la acción transformadora.

Por otra, esta forma de conciencia crítica, a su vez, se corresponde con un modo de vida interrogativo, altamente permeable, inquieto y dialógico (Freire P. 1975).

Más exactamente, se refiere a que “la educación problematizante está fundada sobre la creatividad...los seres humanos no son seres auténticos sino cuando se comprometen en la búsqueda y en la transformación creadoras” (1974 pág. 87).

Entonces, la creatividad está planteada como posibilidad de problematización y de transformación, vinculadas a la generación de utopías realizables y desarrolladoras. Es una creatividad que opera contra la adaptación y el conformismo (8).

Como señala Schipani (ibídem, pág. 38), “la educación concientizadora consiste en un enfoque pedagógico que plantea problemas y enfrenta conflictos.....En este contexto epistemológico –en el cual la educación se define como una teoría del conocimiento llevada a la práctica...debe verse como un enfoque que promueve la creatividad.”

La Investigación-Acción-Participativa como método.- Sus aportes y limitaciones.-

La Investigación-acción participativa (9) se plantea la co-participación estructural de los actores involucrados desde el inicio mismo de la gestación del proceso de transformación y determinadamente, en cada una de sus etapas. Está inspirada por un objetivo liberador.

“En la IAP las gentes mismas investigan la realidad con el fin de poder transformarla como sus activos participantes....se diferencia de la investigación convencional por la especificidad de los objetivos de cambio social que persigue, la utilización y modificación de los métodos investigativos, las clases de conocimiento que produce, y por la manera como relaciona el conocimiento con la acción social” (Peter Park, 1989, citado en CIE, 1999).

La IAP opera bajo un esquema flexible y co-participativo, ecológico, en el sentido de que se contextualiza en las condiciones existenciales, socio-culturales, institucionales, de los propios actores, sin renunciar a la introducción de propuestas y métodos transformativos propuestos por los interventores externos, si bien la participación de los actores es sensible de establecer modificaciones en esos propios conceptos y procedimientos acorde con las características de su actividad y contexto.

El equipo investigativo, en estas circunstancias se convierte, en un equipo co-director del proceso, si bien conserva la iniciativa en la conducción de todo el proceso y en las propuestas metodológicas, mientras que el rol de los participantes es de co-participadores activos que interpretan la propia práctica transformativa con un sentido

proactivo, de adecuación y pertinencia de los procesos y métodos y pueden establecer cambios importantes en el curso de las acciones a partir de las reflexiones y vivencias del proceso de cambio.

La investigación-acción-participativa constituye un método desde el cuál se puede observar cómo los diferentes individuos y colectivos proyectan sus ideas, experiencias y expectativas en un sistema de relaciones socio-institucionales que, a través de la ampliación del conocimiento de las situaciones, comprensiones y prácticas cotidianas por medio de la reflexión, se proponen el objetivo de su transformación, formándose (y aportando a su contextualización) en un conjunto de conceptos, métodos y procedimientos que la propicien.

Entre sus posibles limitaciones, que han sido criticadas en sus aplicaciones frecuentes y que son también elementos que han argumentado un rechazo visceral por parte de las corrientes de metodología de investigación científica (neopositivistas), se encuentra el no tomar en cuenta determinados criterios de rigor metodológico que el campo de la metodología de investigación puede aportar, en tanto valoración de evidencias, controles, indicadores de procesos, etc. o bien, la no utilización de procedimientos y métodos probados en el campo de la investigación científica (10).

Esta necesidad reconocida desde dentro del propio campo de IAP y de Educación Popular tributario de ese enfoque, comienza a ser revertida (11).

De cualquier manera, y con sus complementos posibles, la IAP aportó el instrumental metodológico cualitativo necesario para las prácticas sociales transformadoras de la pedagogía liberadora y constituye un aporte medular para la investigación social contemporánea.

Además, se ubica en la más reciente comprensión epistemológica de las ciencias sociales respecto a las relaciones sujeto-objeto, investigador-investigado, al hacer a los propios actores, sujetos de su propia investigación y transformación.