Educación para la emancipación, promesas y compromiso

Daniel García-Goncet, Universidad de Zaragoza e Instituto Paulo Freire [1]

Desde hace algo más de dos siglos, la educación ha sido designada como medio preferente para la emancipación. Al menos desde la emergencia del pensamiento ilustrado (Fernández, 1988), las esperanzas depositadas sobre la educación han sido muchas, llegando a ser señalada como una vía adecuada para promover tanto la liberación individual como colectiva. Desde esta perspectiva, la educación se considera una poderosa herramienta para crear sociedades más justas y compuestas por personas libres e iguales. Siguiendo la fórmula canónica del *Sapere Aude* (Kant, 2000 [1784]), esto sería posible a través del atrevimiento que supone utilizar la propia capacidad de reflexión para realizar un análisis de la realidad circundante desde la propia posición. Por consiguiente, cualquier proceso educativo coherente con estas premisas implicaría que quienes participan en él tuvieran posibilidades de acceso a conocimientos, habilidades y valores que no sólo mejorarían sus probabilidades de éxito material o económico inmediato, sino que también les permitirían analizar críticamente y cuestionar los sistemas y estructuras opresivos en los que viven (Adorno, 1998 [1969]; Lucio-Villegas, 2006). De manera muy sintética, esta sería la promesa que la educación guarda en el interior de nuestras sociedades, un verdadero tesoro, en términos del célebre informe internacional dirigido por J. Delors (UNESCO, 1996).

Pensar la educación en términos de promesa tiene implicaciones de cierto calado. Desde la perspectiva del mero análisis lingüístico, la promesa se consideraría como un acto performativo: al escuchar estos enunciados, nos parece evidente que *hacen lo que expresan*. Concretamente y siguiendo el ejemplo propuesto por Paul Ricoeur, “la expresión «prometo» (o más exactamente «te prometo») tiene ese sentido específico de la promesa, que no tiene la expresión «él promete», que conserva el sentido de un constatativo, o si se prefiere, de una descripción” (2006, 21). De este modo y dado el sentido que le conferimos a esa promesa de la educación antes mencionada, prometer implica *comprometerse* de manera efectiva a *hacer* lo que el enunciado indica. El compromiso implícito en la promesa no solo tiene un destinatario, sino también un beneficiario, lo que constituye la dimensión moral de la promesa: aquel que se compromete, se compromete a realizar o dar algo al otro, ya que solo se pueden prometer acciones. La promesa mira al futuro y a partir de su enunciación, impone una obligación de cumplimiento que se sostiene en el

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

tiempo para anticipar ese futuro.

Como Freire señalaba, es imposible pensar la educación sin esperanza (Freire, 2007). Tomando en consideración las características antes expuestas de la promesa, parece evidente que la promesa podría contribuir a la esperanza. Más concretamente, la promesa cuenta con elementos que nos permitirían vincularla a la esperanza: establece o refuerza el vínculo entre las partes, cimienta un intervalo de sentido compartido y propone un horizonte de futuro. Sin embargo, somos conscientes de que la promesa de la educación articulada en torno a los sistemas educativos nacidos al calor de la configuración de los Estados-nación del siglo XIX e incardinada en los procesos de modernización no se ha cumplido. De manera generalizada, podemos afirmar que lejos de promoverse ese análisis crítico y de estimularse procesos emancipatorios, hoy nos encontramos ante una situación marcada por un *analfabetismo ilustrado*: "Lo sabemos todo, pero no podemos nada. Con todos los conocimientos de la humanidad a nuestra disposición, solo podemos frenar o acelerar nuestra caída al abismo" (Garcés, 2018, 9). Probablemente, la mayor expresión de esa quiebra de la promesa de la educación sea la imposibilidad de imaginar cualquier futuro más allá del capitalismo (Fisher, 2017). Si este es el punto de partida en el que nos encontramos, evidentemente, carece de sentido cualquier labor de elaboración, desarrollo y puesta en común de saberes y prácticas culturales que pudiésemos necesitar para construir una sociedad mejor que la que conocemos para el conjunto del planeta. Por tanto, desde esta perspectiva, nos encontraríamos ante un "discurso utópico peligrosamente esquizofrénico" (Ricoeur, 1998), resultante de la conjugación de ese discurso de la promesa ilustrada de la educación con la inacción, con la ausencia de actividad alguna para su realización.

No obstante, sostenemos que esa educación emancipadora es viable desde una promesa que se formule entre iguales. Entendemos que una mirada esperanzada sobre la educación, que sea coherente con su promesa emancipadora, sería posible desde el establecimiento de esa promesa entre iguales; iguales que, aun reconociendo la fragilidad misma de quienes se comprometen y los posibles efectos de lo desconocido, declaran una voluntad desde la que intervenir para crear *otras historias posibles*. Como bien ha definido la filósofa Marina Garcés recientemente,

La promesa es una obligación libre, o una obligación que nos hace libres. Este es el sentido del compromiso, que literalmente significa "prometer con" o "prometer juntos". Si prometer es ponerse uno mismo delante, es decir, exponerse, el verbo comprometer insiste en que eso solo es posible como un vínculo que nos ata a otros

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

destinos. Cualquier compromiso es una atadura, así como toda promesa refuerza el vínculo porque lo sostiene a través del tiempo.

(Garcés, 2023, 70).

La vida y obra de Paulo Freire son mostradas en multitud de ocasiones como ejemplo de lo que supone asumir ese compromiso en el ámbito educativo. Para ganar en claridad en nuestra exposición, tomaremos aquí como ejemplo una situación que él mismo compartió en una de sus obras. En ese texto, al tiempo que expone su propio proceso de transformación como educador hacia una perspectiva crítica, ofrecía una imagen precisa de qué supone comprometerse como educador o educadora, especialmente, si quienes participan en el proceso educativo viven situaciones de opresión. De este modo, Freire relata cómo quienes le escuchaban le ayudan a profundizar en su perspectiva crítica de distintas maneras, si bien es especialmente pertinente recordar una petición explícita que le hacían en el contexto de una de las sesiones de clase. Concretamente, Freire expone cómo fue advertido por quienes le escuchaban:

Si viniste aquí pensando enseñarnos que somos unos explotados, no hace falta, porque nosotros lo sabemos muy bien. Ahora lo que nosotros queremos saber de ti es si tú vas a estar con nosotros, a la hora que caigan los palos

(Freire, 2007, 93)

Contrariamente a lo que cabría pensar dentro del marco hegemónico actual, la asunción libre de ese compromiso es expresión de libertad por parte de quien se compromete. Así, frente a una noción tramposa de “emancipación”, restringida a la profundización de un individualismo sin ataduras y por siempre autosuficiente, sostenida en (y promotora de) procesos de mercantilización infinita de todo espacio de vida y mundo; entendemos que es precisamente en la posibilidad de tomar la palabra y prometer para *estar con*, en comprometerse, donde reside la auténtica emancipación. En definitiva, entendemos que

La emancipación no es una lista de reclamaciones (derechos, prestaciones o servicios), ya que podrían ser servidas al pueblo de forma paternalista o clientelar; la emancipación tiene como condición poder ser sujeto de la propia palabra y de

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

sus consecuencias, junto a otros. Este es el sentido radical de la emancipación y esta es la razón profunda de la actual humillación y sus diferentes manifestaciones. Las democracias actuales no son una expresión de la promesa igualitaria, sino su simulacro y su traición.

(Garcés, 2023, 85)

Desde nuestra perspectiva, esa promesa entre iguales tiene potencialidad para promover una educación emancipadora. Iguales que se reconocen y hacen cargo de la propia vulnerabilidad y de la necesaria interdependencia, así como de la relación con el tiempo y lo posible, para libremente tomar la palabra y comprometerse desde sus propias posiciones, carentes del poder de dioses y señores, de soberanos y opulentos patrones. Es ahí, en esas condiciones, donde se desarrolla cualquier acción cultural para la liberación, en tanto que "encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados" (Freire, 1973, 77). Desde ahí se podría combatir los saberes y dogmas establecidos que hacen inimaginable cualquier *futuro otro*, la credulidad y sus efectos políticos, y comenzar a constatar que los procesos educativos contribuyen efectivamente a hacernos mejores, a construir tanto el sentido como las condiciones de lo vivible.

En los textos que conforman este número de Rizoma podemos detectar también la potencia de esa educación emancipadora, fruto de esa promesa entre iguales y del compromiso que lleva implícito. En este sentido, el rescate de experiencias donde los procesos educativos estaban fuertemente incardinados en profundos procesos de transformación en otros ámbitos es especialmente relevante. Al respecto, la profesora Stephanie M. Huezo nos ofrece un artículo que recupera parte de esa memoria durante el periodo de guerra de El Salvador. Su texto nos permite rastrear los orígenes y el sentido de la educación popular salvadoreña en aquel momento, así como las implicaciones que tenía la misma más allá de los propios procesos educativos. Si bien podemos decir –parafraseando las palabras de la profesora Huezo–, que "si la revolución era una escuela, la educación popular era su maestro", donde la educación popular se convirtió también en una herramienta de supervivencia y resistencia para gran parte de la población durante la guerra. En aquella lucha guiada por principios emancipadores, la educación popular fue fundamental.

Por su parte, el artículo del profesor Marcos A. Payá nos devuelve a los debates actuales en torno a la educación desde una perspectiva internacional, ofreciendo un

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

análisis pormenorizado y crítico sobre una de las propuestas más divulgadas: la educación por competencias. Su texto analiza la procedencia de la denominada educación por competencia, identificando sus principales valedores y considerando sus perspectivas sobre la educación. Esta labor de indagación le permite reconocer similitudes y establecer comparaciones con otras propuestas educativas previas, como la educación por objetivos. La constatación de la existencia de una misma base común en ambos casos, fundamentada en una perspectiva meramente técnica de la educación, le permite al profesor Marcos A. Payá plantear críticamente una serie de implicaciones desde el campo teórico, sin por ello dejar de considerar sus efectos sobre las prácticas educativas. Una labor de necesaria e imprescindible reflexión crítica sobre una de las propuestas educativas emergentes y para estimar su contribución en términos de emancipación.

Continuando con la consideración de aspectos de profunda actualidad relacionados con la educación, las profesoras Eunice Macedo y Alexandra Carvalho proponen una interesante reflexión en torno a una de las metodologías más difundidas en los últimos tiempos: el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Concretamente, estas autoras nos presentan parte de los resultados de los proyectos de investigación Edutransfer y Stalwarts. A partir de ellos, las profesoras Eunice Macedo y Alexandra Carvalho determinan el potencial del ABP como metodología crítica y participativa, así como su proximidad a otras metodologías como la investigación-acción más habitualmente reconocida por su potencial transformador. Sin embargo, el reconocimiento de esta proximidad no evita que constaten la existencia de tensiones entre ambas, cuyas líneas vienen marcadas por la focalización en aspectos técnicos y de resultados, en un caso, mientras que en el otro se privilegiaría su dimensión dialógica y procesual. Las reflexiones que a partir de estas cuestiones comparten con un aporte de valor a la construcción de una perspectiva crítica y situada de la educación.

Y es que la inserción de las pedagogías críticas en el marco escolar nunca ha resultado sencilla. Indudablemente, el marco organizativo y curricular que ofrecen las instituciones escolares más convencionales no favorece la puesta en marcha de iniciativas que puedan ser reconocidas como propias de las pedagogías críticas. En este sentido, la profesora Silvia López de Maturana nos ofrece un artículo que nos ayudará a pensar esos vínculos. En su acercamiento a la cuestión contempla la necesaria formación del profesorado, así como la relevancia de quienes deberían ser protagonistas de los procesos educativos, pero se encuentran en los márgenes de los sistemas educativos, en muchas ocasiones, marginados o en alguna fórmula

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

de inclusión excluyente. Al respecto, la profesora Silvia López de Maturana retoma la participación como eje prioritario desde el que desplegar cualquier iniciativa, concluyendo con la pertinencia de la pedagogía comunitaria.

Precisamente, el texto de Gisele de Souza y Fernando José Martins nos permite profundizar en las posibilidades de formación del profesorado. De esta manera, su texto nos trae una pequeña muestra del potencial de la aplicación de metodologías dialógicas en la formación de docentes en activo. Así, Gisele de Souza y Fernando José Martins nos ofrecen una semblanza sobre una experiencia desarrollada en la ciudad de Foz do Iguaçu (Brasil), en la que docentes compartieron sus propias vivencias e inquietudes en relación a su desempeñando como educadores y educadoras a partir de la lectura del texto “Considerações em torno do ato de estudar” de Paulo Freire. De esta experiencia reconocen la aportación de la obra del pedagogo brasileño no sólo en términos de formación docente, sino también en términos de formación humana, junto con el valor del diálogo siempre defendido por él.

Este número de la revista se dedica pues a rescatar de entre donde, a veces, sólo vemos destrucción y rendición, contribuciones que nos permitan iluminar nuestras reflexiones y mantener la esperanza. No es un objetivo menor cuando estamos asistiendo a la masacre del pueblo palestino en directo. Además, esperamos que los textos que componen este número permitan establecer, renovar y/o reforzar nuestros compromisos con la educación. Y en todo caso, siempre podremos recurrir a la propuesta de Gramsci para oponer al pesimismo de la inteligencia, el optimismo de la voluntad.

Referencias bibliográficas

Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Morata.

Fernández Enguita, M. (1988). Sociedad y educación en el legado de la Ilustración. En *Educación e Ilustración. Dos siglos de reformas en la enseñanza* (139-160). Ministerio de Educación y Ciencia.

Fisher, M. (2017). *Realismo capitalista*. Caja Negra.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?* Siglo XXI.

Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.

Garcés, M. (2018). *Nueva ilustración radical*. Anagrama.

Garcés, M. (2023). *El tiempo de la promesa*. Anagrama.

Kant, E. (2000 [1784]). *Filosofía de la Historia*. Fondo de Cultura Económica.

Lucio-Villegas Ramos, E. (2006). *Educación para la emancipación*. Diálogos/Publicaciones del Instituto Paulo Freire

Ricoeur, P. (1998) La Creatividad del Lenguaje. En Kearney, R. *La paradoja europea: diálogos sobre el espíritu europeo*. Tusquets.

Ricoeur, P. (2006). *Si mismo como otro*. Siglo XXI.

UNESCO (1996). *Learning: the treasure within*. UNESCO.

Notas

[1] El presente artículo ha contado con el apoyo del proyecto I+D+i 2021/0512 Universidad de Zaragoza – Fundación Picarral.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual