

PEDAGOGIAS CRÍTICAS: REPENSANDO SEUS FUNDAMENTOS E POSSIBILIDADES

PEDAGOGÍAS CRÍTICAS: REPENSANDO SUS FUNDAMENTOS Y POSIBILIDADES

Margarita Sgró *

Resumo

O auge da administração e organização educacional, o planejamento, a avaliação, etc. como temas que dominam o campo da teoria da educação de maneira quase excludente, podem se caracterizar como objetos de estudo gerados pela hegemonia de uma racionalidade instrumental, que entende a pedagogia como um saber sem entidade por ter recebido o impacto das críticas vertidas sobre os saberes normativos. Este artigo busca analisar a possibilidade de uma pedagogia propositiva, que aceita as críticas a racionalidade moderna, reconhece a crise das idéias de “Progresso” e de “História” mas ao mesmo tempo pretende superá-la ao recolocar criticamente a idéia de “Formação Cultural” elaborada pela primeira Escola de Frankfurt e a categoria ética do “Outro,” extraída da ética libertadora de Enrique Dussel.

Resumen

El auge de la administración y organización educacional, el planeamiento, la evaluación, etc. como temas que dominan el campo de la teoría de la educación de manera casi excluyente pueden, a grandes rasgos, caracterizarse como objetos de estudio generados por la hegemonía de una racionalidad instrumental, que entiende a la pedagogía como un saber sin entidad por haber recibido el impacto de las críticas vertidas sobre los saberes normativos. Este artículo intenta repensar la posibilidad de una pedagogía propositiva que acepta las críticas a la racionalidad moderna, reconoce la crisis de las ideas de “Progreso” y de “Historia” pero al mismo tiempo pretende superarla al recolocar críticamente la idea de “Formación cultural” elaborada por la primera Escuela de Frankfurt y la categoría ética del “Otro” extraída, en este caso, de la ética liberadora de Enrique Dussel.

*Profesora del área de Pedagogía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro. Magister en Educación, cursando actualmente el Doctorado en el área de Filosofía e Historia en la Facultad de Educación de la Universidad Estadual de Campinas. San Pablo. Brasil.

Introducción

El auge de la administración y organización educacional, el planeamiento educativo, la evaluación, etc. como temas que dominan el campo de la teoría de la educación de manera casi excluyente pueden, a grandes rasgos, caracterizarse como objetos de estudio generados por la hegemonía de una racionalidad instrumental¹ que entiende a la educación escolar como un subsistema funcional para el logro de la integración social, posible por la inclusión del joven “educado” en el mercado de trabajo y por la formación de la ciudadanía en el sentido restringido de quien tiene derechos y obligaciones en el seno de una comunidad.

Esta misma perspectiva teórica entiende a la pedagogía como un saber sin entidad toda vez que por recibir el impacto de las críticas vertidas sobre los saberes normativos ya no tiene nada legítimo que decir.

Una vez quebrada la relación ética-educación y convertida esta última en un conjunto de técnicas aparece la imposibilidad de siquiera poner en discusión un modelo educacional, resta entrar sin “preconceptos” e investigar lo que sucede al interior de las instituciones escolares, la “trama”, el “tejido” institucional. Esta perspectiva hegemónica en los últimos 20 años afirma aún hoy la imposibilidad de pensar propositivamente uno o varios modelos educacionales posibles y deseables; si la pedagogía renuncia a esta tarea renuncia a su propia existencia como saber teórico y práctico.

Lo inmediato, entonces es repensar las condiciones de posibilidad de un discurso pedagógico crítico y propositivo situado en la contemporaneidad, esto es, una pedagogía que asuma la crisis de la razón moderna y apueste a su reconstrucción por la búsqueda de nuevos y múltiples sentidos sociales.

Para ello, comenzaremos por hacer un análisis breve de las críticas hechas a dos conceptos subyacentes a las más importantes propuestas educacionales, como son el concepto de “Historia” y el de “Progreso” para colocar luego, otros dos conceptos que permitirían, a nuestro criterio, una discusión pedagógica con el objetivo de reconstruir los caminos de la pedagogía crítica, ellos son: el concepto de “Formación cultural” y la categoría ética del “otro” con el fin de salir de una racionalidad instrumental para colocarnos en una racionalidad dialógica cuyo fundamento último se encuentra en la ética.

El Aporte de la “Teoría Crítica” a la Pedagogía

Cualquier intento de elaborar teoría de educación² tiene que partir de las transformaciones fundamentales que acontecieron en la sociedad en este último siglo en el que la educación escolar fue su forma privilegiada.

¹ Nos estamos refiriendo al concepto elaborado por la “teoría crítica” en el sentido de Adorno y Horkheimer, como una racionalidad destinada al dominio de la naturaleza entendida como objeto, y al dominio del hombre entendido como naturaleza. Por ende, al conocimiento regido por los criterios de “utilidad” y “calculabilidad”.

² Estamos usando indistintamente los conceptos de Pedagogía y Teoría de la educación como sinónimos, aunque no ignoramos las múltiples discusiones que hay alrededor de este tema, no es este el espacio para plantearlas.

La Teoría Crítica contemporánea desde la recuperación de Weber hecha por los teóricos de la Escuela de Frankfurt, se ha preocupado por entender el desencantamiento del mundo y la consecuente pérdida del sentido de la existencia, así como el estallido de las cosmovisiones unitarias, o como diría Lyotard el fin de las metanarrativas.

El paso de las sociedades tradicionales a las sociedades modernas provocó la ruptura de las concepciones globales y abarcadoras del mundo, en las cuáles cada uno de nosotros encontraba sentidos colectivos y trascendentes para la existencia individual. En ellas estaban presentes las respuestas a los problemas vitales del hombre como la muerte, la soledad, la enfermedad y otras cuestiones existenciales a las que ni la ciencia ni la tecnología han podido dar sentido.

Las esferas del mundo como el arte, la ciencia, la moral y el derecho, comenzaron por tener un desenvolvimiento basado en una lógica propia y el crecimiento de algunas de esas esferas produjo la ruptura del marco global de la sociedad que hasta entonces estaba legitimado por la tradición.

En ese panorama fue y es necesario aceptar la crisis de las interpretaciones globales o totalizadoras y consecuentemente la convivencia de múltiples concepciones del mundo restringidas a grupos diversos y por lo tanto, locales y parciales.

El “desencantamiento” preocupó a los teóricos críticos como Adorno, Horkheimer y Benjamin, entre otros, quienes vieron cómo el progreso de la ciencia y la tecnología eran confundidos con el progreso global de la humanidad, mientras al mismo tiempo, su uso permitía producir hechos de barbarie inusitados e impensados sin su desarrollo, la Primera Guerra Mundial y el fenómeno del Nazismo quebraban las ilusiones del progreso indefinido y se presentaban como su contrapartida, desde allí progreso y barbarie se tornaron inescindibles.

Las sociedades tradicionales transmitían la cultura de generación en generación, la “experiencia” de los mayores resultaba sabiduría muy preciada y el “narrador” transmitía además su “vivencia”. Walter Benjamin analiza estas cuestiones cuando explica la ruptura del concepto de una historia líneal y la imposibilidad de las sociedades modernas para capitalizar la “experiencia” pasada.³

La tarea educativa formal y no formal se inscribe indefectiblemente en el futuro, se educa, se transmite y se asimila, se reproduce y al mismo tiempo se innova para asegurar la continuidad de la sociedad cohesionada en torno de valores, creencias y costumbres, con ello además se integra a la cultura un sujeto que demanda ser integrado, pues como señala Peter Berger citado por Habermas, el hombre es capaz de renunciar a una parte de su libertad por la necesidad de un contexto que le otorgue sentido a su existencia y este contexto está dado en el marco de una comunidad.

“(...)la función más importante de la sociedad es la nomización. Su premisa antropológica es el deseo de sentido, que en el hombre parece tener la fuerza de un instinto. Los hombres responden al imperativo congénito de impartir a la realidad un orden provisto de sentido. (...) El estar separado de su sociedad expone al hombre a una multitud de

³ Ver: Gagnebin, Jeanne Marie: (1999) **Historia e narração em Walter Benjamin**. Editora Perspectiva. São Paulo y Benjamin, Walter:(1985) **Magia e técnica, arte e política**. (obras escolhidas) Editora Brasiliense. São Paulo. Prólogo de Jeanne Marie Gagnebin.

peligros (...) Pero, en definitiva, el peligro último(...) es el de la falta de sentido. (...) formar parte de una sociedad es estar `sano` precisamente en el sentido de encontrarse resguardado de la `insanía` última del terror anómico.”(Habermas, 1998:143)

Para la pedagogía moderna y premoderna educar para el futuro otorgando sentido en la medida en que se elaboraba y recreaba la cultura no era siquiera un tema de discusión, pues era uno de los fundamentos de la educación escolarizada. Las ideas de Progreso e Historia lineales sostuvieron los proyectos educativos con visión de futuro y más aún de futuro deseable.

Progreso

El concepto de “progreso” así como el concepto de “historia” que lo sustenta son ambos cuestionados y los dos fueron esenciales en la constitución de la pedagogía como saber sobre la educación desde San Agustín hasta Kant o Hegel.

La problemática del progreso para el hombre contemporáneo tiene características particulares porque la época actual está llena de posibilidades tan utópicas cuanto absolutamente destructivas, dice Theodor Adorno en un famoso texto que lleva el nombre de “Progresso”⁴; y agrega, toda reflexión sobre este tema debe remitir al problema fundamental de la contemporaneidad “Si hay progreso” si es posible que haya esperanzas de una vida mejor. En este sentido, el autor considera que sólo son verdaderas las reflexiones que culminan en la consideración sobre si la humanidad será capaz de evitar la “catástrofe total” que para Adorno y los frankfurtianos está representada con toda crudeza en Auschwitz. Pero para esto es vital la constitución de una humanidad y de un sujeto global consciente de sí mismo.⁵

Que se evite la catástrofe, continúa Adorno, dependerá de la organización racional de la sociedad total como humanidad. Exclusivamente sobre eso recae la posibilidad de progreso, la posibilidad de evitar la catástrofe. Este concepto no puede ser entendido aisladamente, muy por el contrario está indisolublemente unido a los conceptos de hombre e historia, redención y totalidad.

En este sentido, Adorno, afirma el carácter antinómico y dialéctico del progreso y extrayendo esta idea de Freud destaca que tanto éste como la barbárie están contenidos en el mismo avance civilizatorio.

*“Extirpar inteiramente a odiosa, irresistível tentação de recair na natureza, eis aí a crueldade que nasce na civilização malograda, a barbárie, o outro lado da cultura.”
(Adorno y Horkheimer, 1985: 106)*

El impacto de estas concepciones sobre la teoría educacional es muy importante, el devenir histórico ha demostrado que el progreso no sigue una línea ascendente y el futuro se presenta como indefinido en lugar de inevitable, en otras palabras, debe ser construido.

⁴ Adorno, Theodor: (1995) **Palavras e Sinais: modelos críticos 2**. Editora Vozes. Petrópolis.

⁵ Una de las interpretaciones más difundidas del pensamiento de los frankfurtianos es claramente apocalíptica. Se entiende que Adorno y Horkheimer decretan la muerte del sujeto y especialmente Adorno encuentra en el arte el único espacio posible de libertad. Sin embargo, los textos de la década de los años 60 (recordemos que Adorno murió en 1969) darían para sustentar otras interpretaciones, ya que hay múltiples conferencias, reportajes, artículos en los que el filósofo alemán hasta da recomendaciones prácticas para la formación de una humanidad global. El texto “Progresso” y los artículos que componen “Educación para la Emancipación” parecerían permitirnos esta divergencia.

História

El otro concepto fundamental en el que el “progreso” encuentra su lugar es el de “historia” una historia universal y cosmopolita, también definida por el Iluminismo que no se refiere a esferas de vida particulares sino a los sentidos globales del mundo.

El concepto de “historia”, contiene la cuestión central de toda esta reflexión sobre el futuro y la posibilidad de una pedagogía crítica. Y esa cuestión central es la de la construcción consensuada de sentidos.

En el texto “Magía e Técnica, Arte e Política” Benjamin critica dos maneras aparentemente opuestas de escribir la “historia” que tienen su origen en una estructura epistemológica común:

La historiografía “progresista” social-demócrata de la época y la historiografía burguesa contemporánea el “Historicismo”, ambas corrientes se apoyan en una misma concepción de tiempo homogéneo y vacío, cronológico y líneal, en el que las “experiencias” colectivas y la tradición compartida daban sentido a la existencia y al generar interpretaciones comunes, producían también la esperanza en el futuro, es decir, en la posibilidad de vivir mejor, al mismo tiempo en que direccionaban las acciones de los hombres integrados a una comunidad, actuando como un elemento regulador.

No obstante, dice Benjamin que:

la cuestión del sentido sólo puede colocarse, paradójicamente, a partir del momento en que ese sentido deja de ser dado implícitamente e inmediatamente por el contexto social (...) Quedan fragmentos esparcidos que hablan del fin de la identidad del sujeto y de la univocidad de la palabra, indudablemente una amenaza de destrucción, pero también –y al mismo tiempo- esperanza y posibilidad de nuevas significaciones.

(Benjamin, 1985:18)

En otro texto denominado “Historia e narração em Walter Benjamin” Jeanne Marie Gagnebin, señala⁶ que el concepto de “experiencia” es fundamental en el filósofo alemán pues sustenta una forma legitimada de transmisión del saber pero además y sobre todo, una forma compartida de “memória, palavras e práticas sociais”.

“Primeiro, a experiência se inscreve numa temporalidade comum a várias gerações. Ela supõe, portanto, uma tradição compartilhada e retomada na continuidade de uma palavra transmitida de pai a filho. (...) as histórias do narrador tradicional não são simplesmente ouvidas ou lidas, porém escutadas e seguidas; elas acarretam uma verdadeira formação (Bildung) válida para todos os indivíduos de uma mesma coletividade. Essa orientação prática se perdeu e explica nossa habitual desorientação(...)” (Gagnebin, 1999: 57)⁷

⁶ Jeanne Marie Gagnebin analiza los textos “Experiência e pobreza” y “O narrador” de Benjamin, escritos en el año 1936.

⁷ Primero, la experiencia se inscribe en una *temporalidad* común a varias generaciones. Ella supone, por tanto, una tradición compartida y retomada en la continuidad de una palabra transmitida de padre a hijo. (...) las historias del narrador tradicional no son simplemente oídas o leídas son también escuchadas y seguidas; ellas producen una verdadera “formación” (Bildung) válida para todos los individuos de una misma colectividad. Esa orientación práctica se perdió y explica nuestra habitual desorientación.

Esta ruptura del contexto común, de la vivencia compartida que orienta la práctica y que está en el origen del vaciamiento de sentidos es un problema que debe ser analizado pedagógicamente, sin una adecuada reflexión sobre este tema educación y ética estarán definitivamente escindidas y la posibilidad de poner en discusión un modelo educacional que se inscriba en una tradición emancipatoria, que recupere como principios los de la autonomía del sujeto⁸ y se estructure con una firme vocación democrática quedarán nuevamente olvidados.

Repensando la Pedagogía Crítica

Con la certeza de un mañana mejor, de Progreso líneal e indefinido, el Positivismo se tornó paradigmático en la elaboración de una pedagogía capaz de darle forma a la escuela pública universal y obligatoria que funcione como un instrumento apto para conducir la modernización de la sociedad por la difusión de los saberes científicos y técnicos, esto es, la democratización de la “instrucción”, en ella se centraron todas las esperanzas de la ciudadanía. La difusión de la cultura letrada como reaseguro de la cohesión social traería aparejada la formación moral⁹. La utopía social iluminaba el camino que se recorrería con el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Sin embargo, como decíamos antes, este escenario que sustentó el optimismo pedagógico ha desaparecido, en su lugar está el desánimo, la incertidumbre y la falta de proyectos que puedan ser discutidos para ser aceptados o rechazados, pero propuestas que nos permitan salir del inmovilismo o para mejor decir de diagnósticos y críticas inmovilistas.

Y esto, no es mero voluntarismo es más bien la necesidad ontológica de la “esperanza”¹⁰ como diría Freire y no de una esperanza ingenua o pasiva, sino de aquella que nos lleva a la acción, porque al mismo tiempo en que no hay una historia y un progreso predeterminado está todo para ser construido, pensar cómo hacerlo es una demanda de los tiempos, discutir y lograr los acuerdos mínimos sobre temas esenciales al funcionamiento de la sociedad es una tarea que nos cabe a todos los hombres.

Por lo dicho, entendemos que la cuestión del sentido está inscripta en el centro del problema de la teoría crítica de la educación. Construir nuevas significaciones y consensuar nuevos sentidos, es una tarea que compete a la educación.

Como cualquier institución social que pasa por un cambio profundo, la escuela no puede escapar a su responsabilidad de poner en discusión los temas centrales de la convivencia social, de los lazos de solidaridad social, de valores que hacen a la ciudadanía, con el único fin de lograr consensos, generar acuerdos que permitan a las comunidades avanzar en la reconstrucción de ideales que tengan como objetivo la dignidad humana.

Aquí entonces vale como un camino posible retomar algunas discusiones abandonadas en el campo de la pedagogía.

⁸Ya no estamos hablando del sujeto cartesiano o kantiano y su conciencia solipcista sino de un sujeto que se realiza en la interacción, es decir, con otros.

⁹Así lo expresa Emile Durkheim en *La Educación Moral* (1947) Editorial Losada. Bs. As.

¹⁰Ver Freire, Paulo: (1998) *PEDAGOGIA DA AUTONOMIA. Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra. Rio de Janeiro.

Volver a Reflexionar Sobre el Concepto de “Formación”

La propuesta de recolocar la discusión entre instrucción y formación no tiene un sentido retórico. Retornar al concepto de formación en el marco de la lectura que estamos proponiendo, es un intento de volver a discutir qué es lo que resulta vital para que la humanidad deje de autodestruirse, cómo terminar con el hambre que mantiene en la indignidad a millones de seres humanos, en otras palabras, qué es lo que puede hacer más solidarios a los hombres y más sanas a las comunidades en las que vivimos. Puede el lector avisado entender que estamos siguiendo el razonamiento de Adorno.

Darle preminencia al concepto de formación frente al de instrucción, pretende poner en discusión un modelo de convivencia social, una forma de reconocimiento del “otro”, y de respeto por las diferencias. Es, en último término, un intento de alertar sobre la necesidad imperiosa de construir consensos mínimos que aporten a la transformación de la sociedad, en el camino de la profundización de las democracias y un intento de pensar una pedagogía propositiva que las fundamente en tal dirección. Es finalmente el punto de partida para recuperar la relación entre educación y ética.

Adorno y Horkheimer¹¹, Benjamín y más tarde con una perspectiva diferente Jürgen Habermas señalan la hegemonía de una racionalidad científica y técnica cuyo único objetivo era el dominio de la naturaleza a la que se tomaba de manera objetivada, “dialéctica do esclarecimento”, así como “Teoría Tradicional y Teoría Crítica” de Horkheimer o las tesis sobre el concepto de historia en Benjamin¹² apuntan a destacar esta hegemonía y a denunciar cómo todo el pensamiento ilustrado, aún y especialmente los progresistas confundieron y aún confunden el progreso de la técnica con el progreso de la humanidad en su conjunto. En este sentido, las voces que se levantaron contra el Positivismo, en el campo de la teoría del conocimiento como lo hizo, entre otros, Habermas en “Conocimiento e Interés”, o las críticas al positivismo pedagógico levantadas desde los pragmatistas como Dewey o en América Latina los teóricos de las pedagogías liberadoras entre otros, no han acallado las esperanzas centradas únicamente en la difusión del conocimiento científico presente en el pensamiento pedagógico de derecha e izquierda.

Esta percepción fue vital para definir la educación escolar,¹³ entendida como transmisora de conocimientos así, la ética fue patrimonio de los educados mejor decir de los escolarizados, y en el mismo sentido fue entendida la cultura cuya base material se expandió y generalizó en lo que los frankfurtianos llamaron la “industria cultural”.

De esta forma, esa racionalidad instrumental que confundió progreso técnico con progreso humano, alcanzó el campo pedagógico entendiendo que la cultura son las manifestaciones objetivas o las producciones materiales, pero olvidando que también son las manifestaciones subjetivas, el universo simbólico y el ámbito en el cual los hombres buscan entenderse entre sí.

Si hay aún intención de repensar la educación formal y no-formal como un fenómeno social, ético y político debemos asumir que ella no puede desentenderse de

¹¹Ver Adorno, Theodor; Horkheimer, Max: (1985) Dialéctica do esclarecimento. Fragmentos Filosóficos. Jorge Zahar Editor. Río de Janeiro.

Horkheimer, Max: (1973) Teoría Crítica. Amorrortu editores. Buenos Aires.

¹²Benjamin, Walter: (1985) Magia e Técnica, Arte e Política. (obras escolhidas) Editora Brasiliense. São Paulo.

¹³Ver Herber, Spencer: (S/F) Educación Intelectual, Moral y Física. Prometeo. Valencia

su responsabilidad en la construcción de una racionalidad intersubjetiva, dialógica, comunicacional.

Clásicamente entendida, la “Bildung” es el medio de alcanzar la autonomía del sujeto, la mayoría de edad, según Kant, es la forma de pasar de la singularidad a la universalidad, de obtener la moralidad, la civilidad, según Hegel. Pero estas perspectivas encuentran fundamento en la idea de un sujeto global, de una humanidad capaz de alcanzar la autonomía por la formación cultural, las pedagogías modernas de Comenio a Rousseau de Kant a Hegel se sustentan en este presupuesto. En resumen, en la pedagogía clásica y para volver a Kant el hombre se constituye como tal por la educación, ella le permite controlar su animalidad y su individualidad para convertirlo en un ser social, capaz de actuar en consonancia con los intereses generales a los que reconoce como legítimos.

“O próprio conceito de formação cultural é partidário da idéia de uma humanidade sem injustiças sociais, onde todos possuem as mesmas chances de lutar pela possibilidade de ascensão na hierarquia social.” (Soares Zuin-Pucci-Ramos de Oliveira; 2000: 55) ¹⁴

En la contemporaneidad, dice Adorno, la “Bildung” se transformó en “Halbbildung” (semiformación o semicultura) que es el triunfo de la base material de la cultura, de la producción cultural masificada pero no democratizada. El proceso de conversión de la “Bildung” en “Halbbildung” es consecuencia de la instrumentalización de la racionalidad.

Y agrega que todo esfuerzo educativo debe estar dirigido a evitar que Auschwitz se repita, para ello se debe poder estudiar mediante técnicas psicológicas y en especial psicoanalíticas los tipos de personalidades que hicieron posible la barbarie, no los “asesinos de escritorio”, sino aquellos que ejecutaron las órdenes, que masificados, colectivizados, realizaron un exterminio perfectamente planificado. Personalidades manipuladoras, incapaces de amar, incapaces de sentir, frías, con una conciencia cosificada, dirá Adorno en la “Educación después de Auschwitz”:

“No se sabe en absoluto de un modo preciso como se impone la fetichización de la técnica en la psicología individual de los seres particulares; no se sabe donde radica el umbral entre una relación racional con la técnica y esa sobrevaloración que lleva finalmente a que quien proyecta un sistema de trenes para llevar las víctimas a Auschwitz, sin interferencias y del modo más rápido posible, olvide lo que allí ocurre con ellas. El tipo inclinado a la fetichización de la técnica, es dicho llanamente, el correspondiente a personas incapaces de amar.” (Adorno, 1998: 88)

Nosotros podríamos agregar tantos otros ejemplos que se ajustan a la descripción adorniana y que originan actos de violencia explícitos e implícitos con los que convivimos diariamente.

Por ello, creemos, es importante para una pedagogía crítica retornar a la idea de la educación como “formación cultural”, que entre otras cosas, permita la discusión de los valores, de la verdad, de la libertad, de la formación de la intersubjetividad, como temas eminentemente educacionales, diríamos más como temas eminentemen-

¹⁴ El propio concepto de formación cultural es partidario de la idea de una humanidad sin injusticias sociales, donde todos tengan las mismas chances de luchar por la posibilidad de ascenso en la jerarquía social.

te escolares.

Que al mismo tiempo que coloque a la escuela como una institución sistémica extraiga sus contenidos del mundo vital, de la cultura y la personalidad de los sujetos que se educan. Ampliando el concepto de racionalidad hacia una racionalidad intersubjetiva que busque cooperativamente el consenso y la verdad.

En suma, pensar la “educación como formación” recoloca en alguna medida el problema de una pedagogía propositiva, abierta al diálogo y a la discusión de los temas prioritarios de cualquier educación que busque aportar a la construcción de democracias reales.

El Problema del Otro

La crisis de la racionalidad reproductora, instrumental nos habilita para recuperar el tema de la formación cultural como un tema eminentemente pedagógico, a reposicionarlo en las mismas fuentes del Iluminismo que no desconoció las derivaciones éticas y morales de este concepto; pero recuperarlo para la contemporaneidad en América Latina implica cuando menos hacerlo críticamente y esto es para nosotros, entenderlo en relación a un concepto capaz de redefinir una pedagogía que rompa con la conciencia autónoma y solipscista para consolidar como problema educacional la cuestión del “otro”, que pone en jaque la racionalidad instrumental, calculadora, positivista y coloca en su lugar el tema de la racionalidad dialógica.

El problema de entender la “formación cultural” en el sentido de la pedagogía clásica europea y eurocéntrica, puede llevarnos a un nuevo Iluminismo que para América Latina tuvo visos de tragedia y nos colocaría en el camino de una reflexión prácticamente inviable.

También la pedagogía que puede eventualmente extraer fundamentos de la teoría crítica de Adorno, Horkheimer y Benjamin, puede llevarnos a un planteo etnocéntrico si retomamos la idea de “Bildung” o “Formación cultural” clásicamente, tal como la expone Adorno y si desconocemos la propia lectura crítica que las corrientes de pensamiento latinoamericanas han hecho y continúan haciendo desde la década de los años `60. Lectura, a nuestro criterio obligatoria no sólo para desandar los caminos de la colonización cultural y pedagógica sino para elaborar saberes que reactualicen una pedagogía desde las “víctimas”.

Es en este punto, el pensamiento situado desde la “víctima”, en el que Enrique Dussel encuentra la coincidencia fundamental con los frankfurtianos, la necesidad de priorizar la “denuncia”, la “negatividad” desde las víctimas, de Auschwitz o de la “miseria” el pobre, oprimido, silenciado del tercer mundo, materialmente presente, “(entenda-se ´corporalidade´ e ´conteúdo´)”.

En una obra reciente denominada “Ética da libertação” el filósofo argentino, propone una lectura histórica de la ética desde las “víctimas” el mérito enorme que podemos encontrar en este autor, en su trayectoria teórica, en la riqueza de sus obras, es el esfuerzo permanente del diálogo, del encuentro, de la discusión y la crítica con el pensamiento europeo que ha signado, casi siempre en su rol colonizador,

al pensamiento periférico.

Las Teorías de la Liberación surgidas en la década de los años '60, han hecho, en este sentido, un trabajo que reconocemos como punto de partida de nuestra caracterización del problema pedagógico. Estamos hablando de la Teología de la Liberación, la ética, la filosofía, la pedagogía de la liberación.¹⁵

En un trabajo anterior analizamos con mayor profundidad lo que significa una pedagogía planteada desde el "otro" cuando analizamos la educación dialógica como parte de una pedagogía de los oprimidos¹⁶, en Paulo Freire.

Por ese camino transitado desde hace algunos años, entendemos que quizá una de las responsabilidades de nuestro tiempo de crisis sea asumir la "mayoría de edad" como intelectuales latinoamericanos y dialogar o mejor dicho continuar el diálogo que ya ha comenzado¹⁷ retomando viejas discusiones a la luz de estas nuevas perspectivas. De allí la importancia de la cuestión de la "alteridad", tema largamente analizado por las corrientes liberadoras, en especial por la "Filosofía de la Liberación", del propio Dussel, entre otros, y por la "Pedagogía del Oprimido" de Paulo Freire.

En el intento de continuar ese diálogo es que debe releerse críticamente a los frankfurtianos:

"Na ampla tradição que poderíamos chamar de 'marxismo ocidental' -inaugurada por Lukács y Korsch- a Escola de Frankfurt é um movimento crítico que funciona como antecedente direto da Filosofia da Libertação..." (Dussel, 2000: 330)

Desde un punto de vista histórico, América Latina fue constituida como el "otro", la "víctima" desde la cual puede ser entendida una ética liberadora, el silenciado, el que no tiene ni historia ni palabra para expresarla, el que según una racionalidad eurocéntrica y monológica debió ser civilizado, por ser un "diferente" emanado de la racionalidad cartesiana, moderna, en tiempos de búsqueda de identidades, la consecuencia fue una violencia indiscriminada que intentó acabar con las culturas nativas y con la mayoría de los habitantes de estas tierras, cosa que se logró en gran medida.¹⁸ Estas acciones de violencia fueron ampliamente justificadas desde la teología tradicional y desde esa búsqueda de identidad que llevaba a pensar en cualquier "diferente" como aquél que debía entrar en los parámetros de la cultura europea. Los métodos de tal inclusión pusieron, sin duda, toda la tecnología conocida a su servicio. Según la mirada hegemónica de la época eran razas que representan la barbarie, el atraso, la minoridad, conviviendo con un continente que forjaba la esperanza del completo dominio de la naturaleza y el progreso indefinido por la vía de un conocimiento incipiente, todavía mezclado con algo

¹⁵ Ver Dussel, Enrique: (1985) Filosofía de la Liberación. Ediciones La Aurora. Buenos Aires. Del mismo autor una obra reciente e importante sobre la ética, Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão (2000) Editora Vozes. Petrópolis; también Freire, Paulo: (1973) Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI. Buenos Aires; entre otros.

¹⁶ Paulo Freire: El pensamiento latinoamericano y la recuperación de la racionalidad dialógica, es el título de la disertación de Maestrado defendida en 1999, en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro. Tandil-Buenos Aires-Argentina.

¹⁷ Sirva como ejemplo el "diálogo Norte-sur" que entre otros sostienen E. Dussel y K. Apel. Ver entre otros "Debate en torno a la ética del discurso de Apel, diálogo filosófico Norte-Sur desde América Latina" Enrique Dussel (Compilador) (1994) Siglo XXI Editores. Iztapalapa. México.

¹⁸ Es importante tener en cuenta que no es fácil hacer generalizaciones históricas pues en este sentido, hay grandes diferencias entre Brasil y Argentina, esta última sufrió un proceso de "modernización" en los años postreros del siglo XIX que implicó un exterminio sistemático de los indios y negros que habitaban nuestro territorio y paralelamente la llegada de una gran cantidad de población centro europea que se expandió y quedó definitivamente en Argentina. El caso de Brasil, ya sea por su extensión territorial o porque la modernización no fue instalada desde un estado nacional positivista, es muy diferente, allí la diversidad cultural sigue siendo muy importante.

de magia, pero ya perfilado como un campo de posibilidades inconmensurables para el hombre de los siglos XVI y XVII.

En nombre y como producto de esos descubrimientos fueron posibles procesos de colonización basados en el exterminio del "otro". Años más tarde y por otras formas de colonización igualmente violentas pero menos bárbaras, América Latina siguió constituyendo un otro, a ser moldeado con los patrones de la cultura occidental, entendida como universal.

Sin embargo, la crisis de esa racionalidad instrumental y del sujeto de conciencia autónoma que fue desvaneciéndose fue colocando al mismo tiempo a otros muchos y múltiples sujetos. Otros interlocutores en la construcción de la Historia, vista ya no desde el imperio de la "subjetividad" sino desde la presencia de la intersubjetividad, la presencia del "otro", que por sí misma resulta interpelante dirá Dussel recuperando a Lévinas¹⁹.

Consecuentemente es necesario repensar a la educación sobre estos nuevos fundamentos, un nuevo sujeto y una racionalidad que busca abarcar la dimensión ética a través de una acción dialógica cuyo fin último es la construcción consensuada de nuevos sentidos sociales.

Dicho de otra manera, la relación con el "otro", sujeto de acción y de palabra funda la relación ética-educación, en el sentido de una búsqueda de interlocución entre iguales. Sólo una pedagogía que se replantee la cuestión de la construcción de la intersubjetividad como proceso con "otros" es capaz de dar cuenta de una educación ética.

Crítica a la Pedagogía Crítica

Al analizar la "Teoría Crítica" en relación a una ética de la liberación, Dussel señala siete cuestiones coincidentes al referirse a lo que considera el proyecto fundamental de los teóricos de Frankfurt que es para él el de determinar "a condição de possibilidade da própria crítica". Las siete cuestiones son las siguientes:

"1) O ponto de partida da crítica: as vítimas; 2) a crítica do sistema vigente ou dominante; 3) algumas reflexões sobre a própria razão crítica; 4) o específico tipo de articulação da crítica teórica com a 'práxis de libertação' (...) o problema do sujeito social histórico com o qual se articula a crítica teórica; 6) qual é a filosofia da história que este movimento pressupõe(...) 7) a estrutura da materialidade e negatividade libidinal em todo o tema em torno das vítimas"
(Dussel, 2000: 331)

Los puntos uno y dos son los que, a nuestro criterio, han sido más analizados por las teorías liberadoras El punto número 4) la articulación entre crítica teórica y praxis de liberación, como el propio Dussel señala, es un problema álgido en la relación del intelectual crítico y el proletariado ay en él dos actitudes posibles: el "espontaneísmo" y el "vanguardismo". En el primero se entiende que la acción del oprimido es transformadora por sí misma y por tanto es crítica. En el segundo caso, el intelectual se constituye como el sujeto capaz de aportar luz, de aclarar los objetivos de la lucha y el camino de la acción. Ambas actitudes han sido discutidas en la

¹⁹ Emmanuel Lévinas filósofo contemporáneo que coloca en el centro de su pensamiento al "problema ético como filosofía primera" para una aproximación al mismo ver Costa, Márcio Luis (2000) LÉVINAS Uma introdução. Editora Vozes. Petrópolis.

Argentina de la década de los años '70.

Para una pedagogía de cuño crítico entendemos que este es un tema fundamental, si se piensa la pedagogía en su doble dimensión teórica y práctica, a nuestro criterio la mayor falencia que una teoría crítica de educación tiene, es la aún poco explorada y a veces negada cuestión de la práctica educacional para la que entender la propia crítica como acción emancipatoria no resulta suficiente.

Los educadores nos enfrentamos diariamente a una demanda estructurada de educación en un sistema que prescribe una práctica, intrumental, intelectualista y acrítica.

Es un desafío para los pedagogos que intentamos un trabajo crítico analizar las posibilidades de constituir una práctica capaz de permitir una acción emancipatoria que exceda a la crítica y que pueda instalarse como acción concreta de la experiencia escolar. Es este un problema insuficientemente considerado por la teoría crítica de la educación.

Encontrar mediaciones, contratos posibles, consensos que conviertan la transgresión en resistencia para la transformación es una deuda que la teoría crítica de educación aún mantiene por sostener una visión superestructural del sistema educacional. Dicho de otra manera, el debate teórico crítico en educación aún no ha dado cuenta de la crisis de la racionalidad instrumental, del progreso indefinido y del fin de la historia líneal, así como de la crisis del sujeto moderno más que en el propio discurso crítico. Esto es, aún no se ha explorado suficientemente el espacio escolar como ámbito de construcción de la intersubjetividad.

Sin este intento es imposible pensar en una pedagogía propositiva.

Bibliografia:

ADORNO, T; Horkheimer, M: (1985) **Dialética do Esclarecimento Fragmentos filosóficos**. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro. Tradução de Guido Antonio de Almeida.

ADORNO, Theodor: (1995) **Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2**. Editora Vozes. Petrópolis.

—————: (1998) **Educación para la Emancipación**. Ediciones Morata. Buenos Aires.

AHLERT, Alvor: (1999) **A Eticidade da Educação. O discurso de uma Práxis Solidária/Universal**. Editora UNIJUI. Rio Grande do Sul.

BENJAMIN, Walter:(1985) **Magia e Técnica, Arte e Política**. (obras escolhidas) Editora Brasiliense. São Paulo. Prólogo de Jeanne Marie Gagnebin.

COSTA, Márcio Luis: (2000) **LÉVINAS Uma introdução**. Editora Vozes. Petrópolis

DURKHEIM, Emile: (1947) **LA EDUCACION MORAL**. Edit. Losada. Buenos Aires.

DUSSEL, Enrique: (2000) **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Editora Vozes. Petrópolis. Freire, Paulo: (1998) **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários á prática educativa. Paz e Terra. Rio de Janeiro.

GAGNEBIN, Jeanne Marie: (1999) **História e Narração em Walter Benjamin**. Editora Perspectiva. São Paulo.

HABERMAS, Jürgen: (1998) **Problemas de Legitimación en el Capitalismo Tardío**. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

HORKHEIMER, Max: (1973) **Teoria Crítica**. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

SOARES, Zuin, A.A: (1999) **Indústria Cultural e Educação, O Novo Canto da Sereia**. Editora Autores Associados. Campinas-São Paulo.

SOARES Zuin, A.A; Pucci, B; Ramos-De-Oliveira, N: (2000) **Adorno o Poder Educativo do Pensamento Crítico**. Editora Vozes. Petrópolis.

SPENCER, Herbert: (s/f) **Educación Intelectual, Moral y Física**. Prometeo. Valencia.