

# La pandemia como pedagogía y el futuro de la educación

Pablo Adrián Imen\*

Recibido: 20/06/2020

Aceptado: 27/06/2020



## Resumen

En el contexto de la pandemia por COVID-19 se intenta dar cuenta de los caminos que se bifurcan, en el campo de la educación, para los tiempos venideros. A nuestro juicio, la disputa entre la educación como derecho o como privilegio, en la etapa pospandémica, es el principal eje de controversia entre dos proyectos civilizatorios al que apuestan grandes bloques históricos, aunque sólo uno de ellos será el que logre imponerse al final de este camino. En este sentido, hemos querido ir un paso más allá de denunciar la injusta e intolerable propuesta neoliberal y de anunciar la exigencia de una concepción de educación comprendida como derecho. Nos pronunciamos por la emergencia de una educación radicalmente democrática, lo cual exigirá largos procesos de reinvención. De manera particular, en el actual escenario, reivindicamos una «pedagogía-tránsito», como construcción que hunde sus raíces en el pasado, hurga en las existencias del presente y mira al porvenir con esperanza activa y eficaz.

## Palabras clave

Etapa pospandémica, política educativa, pedagogía emancipadora, colectivos docentes.

## Pandemics as Pedagogy and the Future of Education

### Abstract

In the context of COVID-19 pandemics an attempt is made to account for the roads that fork, in the area of education, for the coming times. In our view, the dispute between education as a right or as a privilege, in the post pandemic stage, is the main axis of controversy between two civilizing projects on which large historical blocs are betting, although only one of them will be the one that manages to impose itself at the end of the road. In this sense, we wanted to go a step further than denouncing the unjust and intolerable neoliberal proposal and to announce the need for a conception of education understood as right. We call for the emergency of a radically democratic education, which will demand long processes of reinvention. Particularly, in the present scenario, we call for a «transit-pedagogy», as a construction that sinks its roots in the past delves in the existences of the present and looks to the future in active and effective hope.

### Key Words

Post pandemic stage, educational policy, emancipatory pedagogy, teachers' collectives.

\* Universidad de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: pabloadrianimen@gmail.com

## 1. A modo de introducción: nuestras preguntas orientadoras

La pandemia provocada por COVID-19 es una situación excepcional que; por un lado, evidencia los límites del neoliberalismo planetario y; por otro, reclama medidas inmediatas para transitar este momento. Podemos decir, entonces, que la pandemia viene a implicar, seguramente, uno de los últimos avisos que reclaman la pronta aplicación de cambios profundos. La humanidad debe oír y actuar frente a este llamado, reconfigurando radicalmente los modos de vida colectivos. A tal punto es así que el *Financial Times*, vocero de las élites promotoras del neoliberalismo, editorializó el 3 de abril de 2020:

Las reformas radicales —revirtiendo la dirección política que ha prevalecido en las últimas cuatro décadas— deberán estar sobre la mesa. Los gobiernos tendrán que aceptar un papel más activo en la economía. Deben ver los servicios públicos como inversiones, no como cargas, y buscar fórmulas para que los mercados laborales sean menos inseguros. La redistribución volverá a estar en la agenda; los privilegios de los más ricos serán cuestionados. Políticas consideradas excéntricas hasta ahora, como la renta básica y los impuestos a las rentas más altas, tendrán que formar parte de las propuestas. (párr. 6)

Sin embargo, nada de esto está asegurado. Si bien todo el mundo advierte que nada será igual en la pospandemia, los pronósticos plantean una amplísima gama de alternativas. Así, por caso, Byung-Chul Han (2020) advierte que el capitalismo continuará con más fuerza, instalándose una era de regímenes autoritarios legitimados por la pandemia y el control policiaco por parte del Estado. En sentido contrario, Žižek (2020) afirma que la pandemia le ha dado un golpe mortal al capitalismo y se anuncia una nueva era de «comunismo» fundado en la colaboración global basado en el imperativo ético de la solidaridad. Nada será igual, pero sin certezas del camino elegido por la humanidad para continuar el sendero de la Historia, el presente brumoso plantea luchas visibles e invisibles que condicionarán la salida pospandémica.

En buena medida, cabe consignar, el porvenir tras el COVID-19 se está forjando ahora mismo, en disputas de una profunda densidad que se expresa en múltiples conflictos y protestas. El asesinato de George Floyd, por parte de la policía de su país, ha disparado una reacción colectiva que se expresó en movilizaciones masivas en las cuales resulta ilustrativa la destrucción de estatuas de Cristóbal Colón o de Jefferson Davis, presidente de los estados confederados entre 1861 y 1865 y connotado traficante de esclavos. Una inédita protesta que es la respuesta colectiva a una crisis multidimensional que se expresó en Estados Unidos producto de la convergencia de la pandemia, la caída de la economía y el empleo, la desigualdad y el racismo. Por otro lado, sectores vinculados a la reproducción del *status quo*, no dejan de operar para que los inevitables reacomodamientos que vengán a ocurrir reconfiguren nuevos modos de exclusivismo y exclusión.

Estas circunstancias, que valen para la sociedad en su conjunto, se aplican a la educación. Es decir, que la emergencia reclama medidas para lo inmediato, pero la crisis formula la necesidad de alternativas de largo aliento. Al respecto nos planteamos tres hipótesis plausibles: hipótesis uno, el discurrir de la crisis irá perfilando un futuro que será muy diferente al presente; hipótesis dos, la naturaleza, dirección e inspiración de ese porvenir será la resultante de proyectos civilizatorios antagónicos y de sujetos históricos en coexistencia y, cada vez, más en profunda disputa; hipótesis tres; si, en un sentido u otro, todo ha de cambiar, es evidente que también lo hará la educación.

### 1.1. La educación como renovada arena de lucha

Mientras todo esto ocurre, en el plano más general a nivel planetario, el campo educativo vive sus propias derivas en este inesperado contexto pandémico. Pero los futuros a labrar para construir otro orden social y otra educación no nacen de la nada o como producto de la pura voluntad de los sujetos, sino que se anclan en una historia recorrida por nuestro

género humano y parten de la actualidad realmente existente. Esa invención, pues, reconoce unas matrices históricas y actuales. Entonces es desde este presente de crisis orgánica y de los bagajes que los contendientes llevamos a cuestras, que se irá plasmando una disputa que marcará la dirección y el límite del devenir de la especie. Por cierto, aquí reaparece el elemento de la capacidad por parte de la Humanidad de perpetrar su propia muerte. La geopolítica y la ecología se convierten hoy en campos de batalla inminentes; y estos lugares conflictivos son expresión de contradicciones mucho más amplias y profundas. Aunque también la educación es un renovado desafío colectivo e ingente campo de batallas culturales y pedagógicas.

Desde nuestra perspectiva, dos son las preguntas de primer orden a contestar: 1) ¿qué hacer en el mientras tanto? Y, 2) ¿qué oportunidades se abren para que, a partir de esta crisis orgánica del viejo orden, pueda nacer una reinventada educación emancipadora? En este delgado hilo, que bascula entre lo urgente y lo importante, el Estado debe asumir la complejidad y actuar en consecuencia. Desde luego, convengamos que el «Estado» es una categoría sumamente difusa y compleja. Lo es el Poder Ejecutivo, pero también el Legislativo y el Judicial. Y lo es también el sistema de educación, sus instituciones, comunidades y sujetos que, a su modo, desenvuelven su quehacer pedagógico en unos ámbitos condicionados, de un modo u otro, por la acción estatal. Los límites de demarcación entre el Estado y la Sociedad se difuminan y agregamos que una democracia protagónica y participativa, sustantiva, debiera generar inéditos vínculos entre las instituciones y los diversos agrupamientos sociales, para construir una política pública fundada en la efectivización de derechos, entre los cuales nos importa referirnos a la educación.

Demos una vuelta más en nuestro razonamiento. Al posicionarnos en la noción de educación como derecho —humano, social y ciudadano— nos ubicamos en la vereda opuesta de las perspectivas mercantilizadoras que son dominantes en el campo educativo. Pero advertimos que la educación, como derecho o como privilegio, es uno de los grandes conflictos. Y es así porque, además de contestarnos a la pregunta sobre si la educación es un derecho o un privilegio, cabe pasar a una pregunta escamoteada del debate público: ¿a qué educación tienen derecho nuestros pueblos? Pues no alcanza la gratuidad, la existencia de suficientes edificios escolares, de educadores y educadoras, de conectividad generalizada, la masificación de publicaciones escolares o del uso de medios, con este sentido de cobertura múltiple, para que nadie quede afuera de la efectivización del derecho. Es claro que esta es una lucha mayor, pero no excluyente de otra de gran relevancia, y que responde a las preguntas de por qué y para qué educar, cómo, qué y quién le enseña a quién, etc. Dejemos, por ahora, señalada estas dos grandes tareas de época: articular lo urgente con lo importante; y combinar la exigencia por la efectivización del derecho a la educación con la creación de una pedagogía igualitaria y emancipadora. Seguiremos este hilo en las páginas próximas.

### ***1.2. A propósito de las novedades de la pandemia en Argentina***

Los colectivos docentes y, la sociedad en su conjunto, son parte de la solución a los problemas que plantea la coyuntura. En Argentina así viene ocurriendo —producto de la acción de aguerridas organizaciones— forjadas en décadas de luchas y construcciones. Por cierto, tales esfuerzos bien direccionados no ocurren sin tensiones, contradicciones, complejidades y todos los etéreas que queramos sumar.

En lo inmediato es imperioso acompañar la situación de los educandos y educandas, de sus familias, utilizando los recursos disponibles y orientando el barco en la dirección deseada. No se trata de *“llevar la escuela a la casa”*, labor por demás imposible, sino de dialogar y acompañar a la casa desde la escuela aprovechando recursos que están ya a mano: las producciones de canal Encuentro o Paka Paka, repasar lo aprendido el año pasado, incorporar nuevos aprendizajes ligados a mirar una película, leer críticamente una noticia, etc. Las producciones televisivas, radiales y los materiales educativos constituyen potentes andamiajes.

Lo que se haga en este plano debe estar acompañado por una política social a la altura de las necesidades de buena parte de la población escolar, sometida a los rigores de la crisis.

El recurso a la educación a distancia abre un riesgo, ¿en qué sentido? Digamos que la virtualidad que, hasta cierto punto impone la coyuntura, es compatible con el movimiento de escuela en el hogar, que permite avanzar nuevos pasos en la privatización de la vida social. Hay quienes hacen foco en el debate sobre la modalidad virtual, planteando un eje, a mi juicio, erróneo. Ni la modalidad presencial es *per se* emancipadora, ni la educación a distancia sólo puede ser domesticadora. Por un lado, hace muchas décadas el pedagogo Celestin Freinet (1995) sostenía que los avances tecnológicos (en aquél momento el cine, la TV, la radio), debían ser puestos al servicio de un proyecto político y pedagógico, en lugar de ser negados y estigmatizados para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y ese es un trabajo que nos debemos quienes integramos las instituciones educativas. Por otro, es cierto que hay una enorme variedad de obstáculos, tanto entre las y los educadores, como entre los y las estudiantes. Quienes enseñamos no fuimos formados en esa modalidad y, el ejercicio supone unas cargas de trabajos adicionales, que hacen muy difícil una labor eficaz en términos de los objetivos formulados. Los y las estudiantes, a veces carecen de computadora o de señal, más allá de situaciones familiares complejas que hacen muy difícil el trabajo escolar en la casa.

Mientras tanto, hay que ir dando respuestas a la situación. Algo para reflexionar —en todos los niveles— es asumir la excepcionalidad del escenario y planificar alternativas válidas, significativas y viables, sin pretender hacer lo mismo ahora, que en tiempos de encuentro de los cuerpos y las miradas en la escuela. No se trata de un reemplazo total de lo virtual por lo presencial —utopía reaccionaria de sectores neoliberales y tecnocráticos— ni caer en el derrotismo y declarar que nada es posible. Preservar los lazos colectivos para decidir y para ensayar resulta una medida de primer orden.

Las y los educadores sabemos muy bien porqué la escuela es irremplazable, más allá de todos los cambios que la institución viene reclamando desde hace mucho tiempo. O, para ser más precisos: hay que construir una escuela adecuada, tanto a los tiempos actuales, como funcional a un proyecto pendiente hace más de cinco siglos. La Patria Grande (en proceso de reinención) reclama una profunda reformulación de la política educativa, de las dinámicas institucionales, de la formación y el trabajo docente, del modelo pedagógico, de las relaciones educando/a-educador/a en los planos del conocimiento, el afecto y el poder que circulan en ese encuentro; de la construcción curricular, entre otras dimensiones relevantes de la labor, que se remonta desde muy atrás en la historia y que hoy, en muchas experiencias, tiene un sólido anclaje para avanzar en su despliegue (Apple, 1989).

Volvamos a la defensa de la presencialidad, pero no por oposición a la virtualidad, sino como expresión de una imprescindible creación pedagógica humanista e integral. El “*poner el cuerpo*”, el “*estar presentes*” habilita otros procesos cognitivos, afectivos, pedagógicos, culturales. El conocimiento de los participantes no se resuelve en un «foro de presentación» y una foto sonriente del educando. Si, como se ha dicho de muchos modos, enseñar es un acto de amor (o debe serlo), es muy difícil amar sin conocer. La vida en el aula es el lugar del cuerpo —el hogar más propio que habitamos— y la mirada, el abrazo, la palabra e incluso la riña y el conflicto nos constituyen como sujetos de aprendizaje.

Respecto al segundo punto que quiero abordar aquí, retomo ideas vinculadas a los desafíos referidos al colectivo docente. En principio, hay una labor central e impostergable: hay que difundir una perspectiva que dé claridad política y pedagógica, y herramientas para conservar la serenidad que debemos mantener en un momento de emergencia. Es decir, resulta importante obtener un grado de claridad sobre algunas cuestiones de gran relevancia comenzando con la formulación de las preguntas ¿por qué y para qué educar? Tener

claridad sobre el sentido de nuestra práctica, sobre el proyecto de educación y de sociedad al que vamos a abonar con nuestros esfuerzos diarios, constituye un requisito de primer orden. Pero esta respuesta no es meramente técnica, sino política y pedagógica (sin negar los elementos técnicos) y requiere un reconocimiento que se hunde en nuestra historia como latinoamericanos y caribeños, en la identificación de las luchas, victorias y derrotas que marcaron un camino de identidades siempre en construcción, como la incorporación de un proyecto político educativo, pedagógico y didáctico en despliegue. El saber de dónde venimos, quienes somos — como identidad cultural y política, pero también pedagógica — resulta un requisito de primer orden para saber hacia dónde queremos marchar.

La segunda cuestión — ya se ha dicho — es el análisis certero de las posibilidades y límites de una coyuntura inédita. Con ello propiciar una práctica reflexiva para lograr vislumbrar los alcances y los límites deseables y posibles del acompañamiento y el diálogo «escuela-familia». Y finalmente, ver más allá de la coyuntura de la urgencia, y comenzar a pensar cómo avanzar en transformaciones educativas profundas. Si las definiciones políticas y pedagógicas se han asumido como grandes problemas a resolver, si se han definido las grandes orientaciones estratégicas, políticas y pedagógicas, podemos colegir que, como corolario, se organizará la creación o adecuación de las herramientas y los métodos.

En este contexto, una cuestión en la que debiera avanzarse, para el momento inmediato, es trabajar con los colectivos docentes en al menos tres líneas: planificar el segundo semestre para poder hacer una selección adecuada de aprendizajes que se puedan enseñar en un tiempo más acotado. En otro plano, avanzar en líneas de formación de la virtualidad entendida como complemento de lo presencial, es decir como una herramienta auxiliar de la insustituible relación pedagógica “*del cara a cara*”, de lo colectivo, del cuerpo puesto en la situación. El colectivo docente y los sindicatos han demostrado una enorme voluntad de estar del mejor modo posible. Y en tercer lugar, potenciar un espacio de trabajo colectivo que habilite la reflexión, el intercambio, la sistematización de prácticas, la propuesta de espacios de formación ligados a la creación de esa pedagogía nuestroamericana pendiente. En esa clave de la invención que articula pasado y presente, que nos exige rehacer desde lo que somos, debemos incorporar la dimensión del porvenir y de lo colectivo.

### **1.3. Los dilemas civilizatorios y pedagógicos del presente**

Una hipótesis fuerte que estamos sosteniendo se basa en la idea de que la pandemia, lejos de ser “*un rayo en un día de sol*”, es el corolario de un proyecto civilizatorio incapaz de asegurar la reproducción de la vida. En el plano de la economía, se desplegó un régimen de acumulación basado en la lógica de casino, a través de múltiples dispositivos financieros, cuyas burbujas vienen estallando de manera estruendosa desde 2008 con la crisis de las «hipotecas *subprime*» originada en Estados Unidos.

A su vez, el desarrollo tecnológico impacta fuertemente en un modelo productivo predador de la naturaleza, mientras abre una posibilidad inédita de librar a la especie humana del arduo trabajo mecánico que, en adelante, pudieran realizar las máquinas. La Cuarta Revolución Industrial, en curso, es la antesala de un futuro brumoso y que pone en confrontación dos proyectos antagónicos: el que defendemos propicia una organización social respetuosa de la naturaleza, de la justicia, de la igualdad, superador de toda relación de opresión, promotor de la diversidad, sustentable desde el punto de vista ecológico, energético, social, con formas de democracia sustantivas, participativas y protagónicas, con la ampliación y profundización del espacio público, con renovadas ciudadanías que sean compuestas de «ciudadanos/as-gobernantes/as» (Fraser & Honnet, 2006). Su antítesis propone continuar la reproducción de un orden, excluyente y exclusivista, en las nuevas condiciones generadas por los avances de la tecnología y los renovados dispositivos de sometimiento.

El neoliberalismo que en el Siglo XXI (re)nació agotado, y cuya máxima promesa era y sigue siendo la violencia y la desigualdad, lucha en sus entrañas por renovarse y salir de la pandemia con su proyecto hegemónico intacto. Su capítulo educativo y la pandemia no han hecho más que exacerbar sus tendencias previas. El pedagogo venezolano Bonilla-Molina (2016) habla de «apagón pedagógico» al referirse a la matriz del proyecto educativo dominante. Su primer atributo es la impugnación de cualquier debate acerca de las preguntas fundamentales de la educación —como hemos adelantado— acerca del para qué y por qué educar. El sentido, la orientación, la inspiración del trabajo pedagógico queda ocluido, pues no hay nada que discutir: la respuesta está construida y se refiere a la «calidad educativa».

Tal concepto es definido en dos acepciones diferentes y complementarias: de un lado como la formación para la «empleabilidad», según una combinación de liberalismo y teoría del capital humano. Advertimos de paso la tremenda paradoja: mientras que el régimen de acumulación se basa, de modo creciente, en la actividad financiera especulativa y las tecnologías y técnicas nuevas desplazan cada vez más trabajadores de la vida activa, se le endilga a la educación la responsabilidad por formar personas «empleables». Una labor condenada al fracaso, o una estrategia de «exportación de la crisis» de la economía o, más precisamente, de la política económica neoliberal, a las instituciones educativas. No es un modelo de desarrollo financierizado el responsable de la crisis de desigualdad y de desempleo, sino las instituciones escolares, el sistema educativo, los docentes, los sindicatos y las familias, quienes deben asumir las culpas por la falta de trabajo. En segundo lugar —y de manera hoy más legitimada— se establece que calidad educativa es equivalente al resultado de los operativos de evaluación estandarizada. El proceso nace de la labor de expertos que producen el conocimiento legítimo (e incuestionable), sigue con su traducción a manuales y la reconfiguración de una relación pedagógica guiada bajo estos patrones tecnocráticos (Banco Mundial, 1996; Psacharopoulos, Tan & Jiménez, 1987; Vior & Oreja, 2015).

Este dispositivo tiene como objetivo la incorporación acrítica de tales contenidos que, luego serán medidos por el Ministerio correspondiente o, eventualmente, por una empresa privada dedicada a tales fines. La evaluación, en clave de medición de resultados, tiene desde luego una fundamentación y un efecto pedagógico al establecer no sólo qué deben aprender las y los estudiantes sino, sobre todo, qué, para qué y cómo deben enseñar los y las docentes. El modelo incluye, dicho sea de paso, una serie de negocios complementarios adicionales y muy rentables (Bruns & Luque, 2014).

Hasta aquí estamos en presencia de imposiciones que han logrado verdaderas «victorias pírricas» en países como Chile, Colombia, México y en otros anglosajones. Nos referimos a «victorias pírricas» porque esos modelos han sido desafiados, resistidos y cuestionados, en las últimas dos décadas, por las comunidades educativas de esos países. Por cierto, las élites tecnocráticas no se arredran y siguen la marcha, a como dé lugar, intentando actualizar su propuesta. La incorporación de nuevos saberes y campos del control como las neurociencias, o formas de educación cívica plenamente funcionalistas, propician nuevos amarres para ir configurando un proyecto educativo integral.

Un segundo atributo de este proyecto educativo es la centralidad de la tecnología como dispositivo educador. Se trata de una estrategia que pone en juego distintos supuestos y que, de avanzar, tendrá consecuencias concretas. Una primera cuestión, que ya se dijo, es que se concibe a la educación valiosa como un paquete de conocimientos a ser transmitidos, absorbidos acríticamente y reproducidos como verdades axiomáticas. Este es un modelo pedagógico, de trabajo docente y de currículo, facilitado por el soporte tecnológico y por la organización técnica del proceso educativo. La conversión del educador/a en tutor/a reduce notablemente toda disonancia pedagógica y convierte a la educación en un despacho de contenidos, y al educador en un mero aplicador de tal paquete. Abarata los costos de la mano de obra, supone un encorsetamiento de los saberes necesarios afectados a la unidad

de contenidos a tratar, regula y controla como nunca el trabajo pedagógico, lo enajena hasta el paroxismo, lo precariza hasta los parámetros históricos de la servidumbre.

Una arista complementaria es la mercantilización de este proceso, tanto en lo referido a la producción del currículo, como a la provisión de tecnología o el lanzamiento de ofertas de «capacitación y perfeccionamiento». Y adviértase que esta distopía de un mundo feliz se completa con la individualización total de las relaciones sociales. El educando en su casa, el tutor en la suya.

El tercer rasgo de este proyecto es la descalificación del docente y su trabajo a través de la más amplia gama de adjetivos: resistente al cambio, ineficaz, rebelde, responsable de todos los males existentes. En un rango aún más alto caen en la crítica las organizaciones magisteriales y también las tradiciones ligadas a la educación pública. Así se prepara el proyecto de desguace de los sistemas educativos nacionales o su reconfiguración como un archipiélago de prestaciones detrás de los certificados del conocimiento correspondiente.

Debemos unir, en nuestro análisis, la descalificación de las instituciones escolares; de los y las trabajadoras de la educación y de su trabajo; de la demonización de sus organizaciones sindicales; de la impugnación del papel del Estado como garante del derecho a la educación así como la culpabilización de las familias. El enjuiciamiento de estos actores y la reivindicación de la lógica mercantil y tecnocrática, son la contracara del proyecto pedagógico que teje e impulsa el neoliberalismo. La pandemia habilitó una posibilidad para ese modelo, en la medida en que se hace de la «virtualidad» la *via regia* para llevar la escuela al hogar. Pero —hay demasiados peros— con la pandemia han quedado en claro muchas cosas y las desigualdades se han expresado y profundizado de manera incontestable: la inexistencia (por ahora) de una plataforma pública, problemas de conectividad, diferente provisión de medios técnicos, dominio desigual de los lenguajes tecnológicos, marcan un límite para un proyecto educativo de este tenor, al menos si los gobiernos que ocupan el aparato estatal quieren avanzar en una política pública democrática y democratizadora.

En esta coyuntura inédita, se han instalado una serie de debates de la emergencia, pero no hubo tiempo de profundizar lo suficiente en los combates más de fondo, de carácter estratégico y transicional, en la disputa por el mundo que se bien y por la educación que será producto de las luchas del pasado y del presente.

#### 1.4. *Luces de la pandemia*

La experiencia que se viene desplegando en estos meses de cuarentena ha revelado —según vimos anteriormente— la profundización de injusticias preexistentes en las condiciones de acceso a la tecnología y a la conectividad; a la carencia de formación —entre las y los educadores—, al desborde de las jornadas de trabajo y al desespero de las familias frente a las complejidades del nuevo escenario doméstico y general. Pero acaso ver apenas las sombras de un escenario, mucho más rico y complejo, no sólo expresará una visión sesgada de lo que está ocurriendo, sino que quitará fuerza a las tendencias que empujan para hacer nacer un mundo más justo, libre y sustentable.

En el campo de la educación ocurren fenómenos que no se han vivido, sino en muy particulares circunstancias, en general trágicas como el estallido de gas que terminó con la vida de Sandra Calamano y Rubén Rodríguez en la escuela N° 49 Nicolás Avellaneda del partido bonaerense de Moreno, provincia de Buenos Aires, el 2 de agosto de 2018. Esa catastrófica pérdida hizo que las escuelas cerradas se trasladaran a las plazas y calles, donde una confluencia repleta de vida encarada por los colectivos docentes fortaleció, como nunca, la vinculación escuela-comunidad.

En las actuales circunstancias, de manera muy extendida, las comunidades escolares des-

pliegan prácticas que, leídas en clave profunda, habilitan la construcción de nuevas dinámicas, nuevos sujetos pedagógicos, nuevas relaciones y nuevas subjetividades. Es que, nunca como ahora, se produjo un nivel de intercambio tan intenso, profundo y apasionado entre las y los educadores a propósito de qué, como, cuando y para qué enseñar. La comunicación entre los y las educadoras y los niveles de dirección y supervisión escolar se multiplican, dando curso a nuevas formas de construcción curricular. Los vínculos con los estudiantes, las familias y los territorios recorren ensayos valiosos de encuentro a partir de la dinámica del respeto, del cuidado, del acompañamiento. No se trata de la totalidad de las instituciones, pero se trata de un fenómeno muy extendido, en todos los niveles y modalidades de enseñanza, que es estimulado por las autoridades ministeriales de la Nación. En efecto, el Ministro ha señalado que la pandemia es una oportunidad para ensayar reformas radicales del sistema educativo, desde sus niveles de gobierno hasta la vida en las aulas. Y algo de eso está ocurriendo, como luminosa señal de que otra educación posible y necesaria, entre los dolores de la emergencia sanitaria y social. La lucha por una educación —y un mundo— radicalmente diferentes, exigen, al decir de Simón Rodríguez (2001), de inventar (o errar) aunque, más precisamente, debamos hablar de «reinventar» pues existe un largo recorrido nuestroamericano en la construcción de una pedagogía emancipadora (Martí, 2015), como expresamos en algunas reflexiones en la próxima sección.

## 2. Pedagogía de inspiración emancipadora: ¿de qué hablamos?

Las luchas por la educación dejaron marcas históricas y aprendizajes —a veces muy duros— que, si los asumimos, nos permitirán mayor eficacia en nuestras construcciones colectivas. Lo ocurrido en contextos de crisis global del orden capitalista, en los años setenta y la recomposición neoliberal del sistema, deben ser parte de nuestro análisis, para no adelantar una nueva derrota de las posiciones radicalmente democráticas y de inspiración pedagógica libertaria. Dicho de otro modo, los tempranos años setenta dejaron una dolorosa enseñanza a los sectores defensores de la educación pública. Pero para entender esto debemos ir un poco más atrás. Los sesenta tuvieron costados altamente revulsivos, desde la revolución cubana al mayo francés. Es decir, una oleada de conflictos parecía preanunciar el fin del capitalismo y la victoria del socialismo realmente existente; sin embargo, la notable flexibilidad del capitalismo en los setenta se expresó con un resultado análogo al de la crisis del treinta: el sistema salió fortalecido. Pero si la crisis de los años treinta abrió paso al Estado de Bienestar, la de los setenta significó el fin de esa etapa y la instalación del Estado Neoliberal.

Entre los recursos de los que se valió la (entonces) Nueva Derecha, los argumentos elaborados por la izquierda radical le fueron de gran utilidad. En el campo de la educación, por ejemplo, las críticas de autores que suscribían al reproductivismo denunciaban el carácter funcional de la educación pública a los fines de perpetuación del capitalismo. Sus análisis contenían críticas acertadas, pero un enfoque controvertido, pues en su caracterización de los sistemas educativos (es decir, en sus análisis que no es lo mismo que la realidad) quedaba clausurada la posibilidad de librar batallas, de expandir los límites de lo posible, de desafiar a la escuela capitalista (Hirsch & Rio, 2015). En todo caso, desde la asunción de una identidad marxista, se producía un análisis de contenidos y consecuencias funestamente antidualécticas que fue funcional a la victoria cultural del neoliberalismo. Muchos otros educadores y educadoras marxistas, con los pies en las instituciones escolares existentes, habían demostrado que, hasta cierto punto, la escuela no era una mera reproductora de las relaciones impuestas por el capital ni los y las educadoras, necesariamente, sus funcionarios calificados. Pero sus críticas sobre la crisis profunda del sistema educativo alimentaron la noción de crisis que agitaron los neoliberales para poner fin a la experiencia de los capitalismos de bienestar. Es posible que tal antecedente alerte acerca de los modos de sostener la crítica, pero los riesgos políticos que existen no pueden conducir a una clausura de los procesos, proyectos, actores, acciones, luchas y construcciones que se libran en la educación realmente existente.

En este plano asumimos la coexistencia de tres grandes corrientes educativas, que contienen sendas miradas políticas–educativas–pedagógicas: 1) la neoliberal–conservadora; la liberal–democrática y la emancipadora. En estos tiempos tan aciagos, de ofensiva de las derechas, sería suicida alimentar rupturas entre perspectivas que confluyen en la defensa de lo público, en el concepto de educación como derecho social y ciudadano. La pandemia ha evidenciado más que ninguna otra cosa la exigencia de reconstruir otro orden, pero como demuestra el *Financial Times* habrá disputas interpretativas y distintos proyectos de salida de la crisis.

Es así que el ejercicio que proponemos es preservar la unidad táctica, sin descuidar los matices estratégicos, acerca del alcance y de los límites de los proyectos culturales, políticos y educativos que se articulan en resistencias y creación de alternativas. Gran aprendizaje traducir la sentencia de Freire, “*unir a los diversos para confrontar con los antagonicos*”. La unidad práctica, organizativa, de grandes coincidencias frente al proyecto mercantilista no debe ser obstáculo para un respetuoso, rico y fundado intercambio entre los proyectos que existen, conviven y se alían para defender lo público.

Siendo que nuestra perspectiva se alinea con las tradiciones emancipadoras, continuamos el escrito con la idea de proveer algunos fundamentos acerca de qué entendemos por «educación emancipadora». Es que, pronunciada muchas veces como una frase convocante, carece de la suficiente fundamentación teórica y metodológica, que le dé una entidad propia más amplia y consistente. No esperamos, desde luego, agotar el tema, sino apenas poner el foco, contribuir al debate y a la construcción de una alternativa pedagógica. Es preciso recordar siempre que entendemos a la educación como una esfera orgánicamente imbricada a la totalidad social y cuando nos introducimos en estos intrincados terrenos lo hacemos en función de la pregunta sobre qué entendemos por una pedagogía de inspiración emancipadora

### **2.1. De las educaciones posibles: conceptualizado la «educación emancipadora»**

Comencemos por una conceptualización básica: concebimos a la educación como una práctica histórico–social «o, más precisamente, conjunto de prácticas en conflictiva coexistencia» que se orienta por determinados valores, principios y fines. En un sentido amplio, la educación constituye un aspecto inherente a la vida individual y colectiva pues el ser humano —a diferencia de otras especies que incluyen en su aparato biológico los desarrollos que llevan, por caso, del gusano a la mariposa— es una especie que aprende. Así, los «papeles» y las «relaciones sociales» se aprenden y van modificándose con el tiempo: se aprende a ser madre y padre, a ser trabajadora y trabajador, miembro de una iglesia o afiliada partidaria.

Lo «educativo» es una dimensión, de casi todas las prácticas humanas, que alcanzó una autonomía relativa con la configuración de los sistemas educativos nacionales, en todas sus implicancias: el despliegue de las sucesivas políticas educativas, los debates y querellas pedagógicas, la creación de tradiciones y estructuras, la configuración y reconfiguración de actores, y luchas en torno a los fines y los medios de la educación formal y sistemática. Proponemos entonces una noción de educación como campo de disputa que se libra tanto en instancias más difusas como en las academias, los medios de comunicación, los ámbitos territoriales donde hay procesos educativos o en el territorio más delimitado de la educación sistemática.

En segundo lugar, la educación tiene una relación imbricada y compleja con sus contextos —utilizamos a propósito el plural—: las dimensiones económicas, sociales, geopolíticas, políticas, institucionales y culturales, no pueden escindirse de la esfera de la vida de la educación. Este elemento resulta de fundamental importancia para fijar los alcances, pero fundamentalmente los límites de todo proyecto político educativo y pedagógico. La emergencia de Simón Rodríguez (2001) como pedagogo de la independencia americana hubiese sido impensable fuera del proceso de luchas por romper las cadenas con la Corona Es-

pañola. Freinet (1995), mucho más tarde, se pregunta si es posible “*cambiar la escuela*” sin cambiar la sociedad y construye una respuesta compleja: aunque sólo una transformación profunda — digamos en una palabra, una «revolución social» — puede cambiar radicalmente la escuela; en el “*mientras tanto*” es deber de las generaciones de educadores radicalmente democráticos, expandir los límites de la escuela, su dinámica y su cultura. Se preguntaba Freinet (1995) qué escuela tendrá la Revolución el día que tal hecho acontezca y responde, con lucidez, con esta idea: “*tendrá la escuela que le preparemos*”. Insta así a comprender que la acción transformadora en la escuela tiene límites infranqueables, si no hay cambios profundos, pero a la vez insta a ensayar una y otra vez la escuela del futuro que se alimentará de los ensayos y audacias del presente.

En tercer lugar, la educación y sus diferentes concepciones y prácticas, no resultan creaciones estáticas que se prolongan en el tiempo, sino fenómenos dinámicos y cambiantes que, al mismo tiempo, van generando estructuras, relaciones, culturas y subjetividades. Ejemplifiquemos esto con la noción de «educación pública» forjada con la creación de nuestros Sistemas Educativos Nacionales — muy especialmente en Argentina y en Uruguay — que fue consolidando, una verdadera tradición, cuyos rasgos sustantivos pueden enumerarse como Estado Docente, laicismo, cientificismo, igualdad formal, cultura escolar homogénea. Estas características se desplegaron no en un vacío histórico, sino en la batalla que libró el liberalismo «social-oligárquico» — permítase esta síntesis de las clases dominantes rioplatenses que fundaron los Estados Nacionales en el último cuarto del siglo XIX — y la Iglesia Católica. Hubo, claro, otras batallas más silenciosas como la de los pueblos originarios por sostener sus culturas o la de los inmigrantes, por defender sus acervos; o de las organizaciones populares por recrear sus propias visiones, etc. Estas luchas fueron las que le dieron la impronta a la tradición de escuela pública que, maltrecha y a la vez viva, expresa una corriente con sus tradiciones, con estructuras heredadas, con subjetividades construidas en el marco de un desenvolvimiento muy dinámico de la cultura escolar (Imen, 2005).

Retomemos un elemento complejo más, que enunciamos en la primera sección de este artículo: la tradición de la escuela pública no fue homogénea, sino que reconoce matices y antagonismos. Hubo y hay en esa corriente expresiones conservadoras y autoritarias; otras de una concepción limitada de democracia escolar y otras de rebelde potencia igualitaria, diversa y libertaria. En consecuencia, tenemos a la educación como campo de disputa de carácter dinámico y cambiante; como esfera imbricada con la totalidad social y en juego permanente con sus contextos; que se despliega a partir de ciertas luchas — las específicamente pedagógicas, pero también las políticas, económicas, culturales, etc. —, configurando tradiciones y culturas que expresan corrientes.

En cuarto lugar, enfatizamos una idea fuerza que también fue sugerida en los párrafos previos: cada corriente o proyecto político-educativo y pedagógico, no ha nacido de un laboratorio, no tiene un carácter acabado desde su origen y se despliega como fuerza a la que se oponen otras fuerzas. En el caso de la educación que definimos como emancipadora, es preciso advertir que ha existido desde siempre, construyéndose a partir de un horizonte utópico, a través de un proceso complejo y contradictorio así como — finalmente — unos resultados siempre parciales que pasan por el tamiz de la vida y en este recorrido se van revisando, reformulando y recreando.

## 2.2. La pedagogía emancipadora en cuestión

Si aceptamos las premisas de las páginas precedentes, advertiremos que hay dos razones fuertes para explicitar los límites de un proyecto educativo emancipador. En primer lugar, porque la educación, como práctica histórica y social, tiene una relación de imbricación subordinada a la política, a la economía y a la cultura: sin cambios profundos en todos los órdenes, la vieja educación dominante tiene una gran capacidad de reproducción, aunque se vea desafiada una y otra vez por audaces docentes, a nivel individual o colectivo. El ejem-

plo de Freinet (1995), cuyas concepciones influyeron decisivamente en la política pública francesa en los años cincuenta y sesenta, revelan lo que puede alcanzarse, así como también sus límites, pues aquella riquísima experiencia solidaria y democrática fue sepultada —en primer término como política educativa— cuando amenazó los límites de la escuela capitalista y del propio orden social.

La segunda razón, o segundo límite, es que la reproducción del orden capitalista tiene como un puntal sustantivo la hegemonía y que, en tal configuración cultural, la escuela ha cumplido un papel muy relevante hasta hoy. En tal sentido, muchas definiciones y recursos se han destinado a asegurar el papel reproductor de la escuela como institución del orden. Tal voluntad política se expresa en la difusión de valores, visiones, dispositivos, recursos que aseguran una direccionalidad a los sistemas educativos, al menos hasta cierto punto. Pero si esto es cierto, también lo es que desde el inicio hubo voces —algunas muy potentes— que desafiaron tal direccionalidad reproductiva para instalar otra educación. Esto ocurrió en contextos turbulentos de revolución —como en el caso de Simón Rodríguez (2001)—, pero también en momentos menos luminosos, como aquellos que dieron lugar a la creación de los Sistemas Educativos Nacionales —con los legados contradictorios, pero valiosos de los hermanos Varela en Uruguay o del propio Sarmiento en Argentina—; así como en gobiernos populares que impulsaron proyectos democratizadores. Vale recalcar que incluso en los momentos más oscuros hubo experiencias y apuestas emancipadoras.

### 3. Las dimensiones de una pedagogía emancipadora

A los fines analíticos, queremos proponer cuatro dimensiones de las pedagogías emancipadoras: la dimensión utópica; la dimensión procesual-dialéctica; la dimensión productivo-acervo y la dimensión táctica-estratégica. Recorrámoslas sumariamente.

#### 3.1. La dimensión utópica

Esta dimensión refiere a los valores y principios que orientan la resistencia de los modelos reproductores de la injusticia y la creación de alternativas pedagógicas contra-hegemónicas. Se trata de una serie de definiciones ético-políticas y pedagógicas que dan un marco y formulan un horizonte. Si la sociedad está organizada en torno a relaciones de explotación económica, dominación política y hegemonía cultural, se trata de construir una pedagogía que habilite la comprensión de la realidad —y sus injusticias—, la resistencia a tal realidad y la exploración de alternativas emancipadoras.

También hay aquí una exigencia de alerta epistemológica y metodológica, exigiendo junto a los valores libertarios, un eficaz rigor en los procesos de caracterización y análisis de las formas de injusticia vigentes. Un ejemplo: la lucha feminista, que ha adquirido una dinámica masiva que promete nuevos pisos de igualdad de género, se ha convertido en un particular desafío para la creación de una educación emancipadora. Lo que hasta hace poco sólo figuraba de modo difuso en una «agenda pedagógica contra-hegemónica» hoy se convierte en un imperativo ineludible de la acción pedagógica inspirada en valores, principios y objetivos libertarios.

Por su parte, los modos de injusticia también se van reformulando, y a veces adquieren formas que ocultan procesos inaceptables de explotación, dominación o despotismo cultural. Sólo a modo de ejemplo: la superación de las formas oficiales de la esclavitud entre los seres humanos ha mutado a nuevas formas —muchas veces invisibles— de esclavitud. Develar las relaciones de opresión ocultas es parte del proceso analítico, pues estas injusticias se deben integrar a un programa político-educativo y pedagógico, de inspiración emancipadora. Queremos señalar que hay una dimensión ético-política de la educación emancipadora que es la defensa de determinados valores, principios y fines que orientan el sentipensamiento y la acción. Y un segundo atributo —en una esfera más difusa— es que tales principios se aplican a realidades y relaciones concretas que requieren su clarificación conceptual.

No alcanza con oponerse a la «injusticia» en abstracto, sino que es imprescindible estudiar sus rasgos para delinear los caminos para «liberarse» de ese modo concreto de la opresión y construir una nueva sociedad. En palabras de Rosa Luxemburgo, se trata de construir *“un mundo donde seamos socialmente iguales, humanamente diferentes, y totalmente libres”*. A eso apuesta, con toda la complejidad de sus traducciones, una pedagogía emancipadora.

En este punto es importante resaltar una definición de gran relevancia: damos por supuesta la ligazón entre política y educación, y planteamos la exigencia de hacer explícita la opción política en función de la cual se organiza la respuesta educativa. Para Sosa (1968), el elemento más importante para comprender cualquier proyecto pedagógico es su finalidad. Para él hay dos posiciones polares: aquellas que omiten una finalidad común de la educación y la que afirma el propósito político esencialmente intencionado. Entre ambas, hay distintas posiciones intermedias. Toma un planteo de Luzuriaga, quién afirma que hubo en cada período ideales concretos: el religioso y el caballeresco en la Edad Media, o humanista y clasicista en el Renacimiento, positivista y realista del Siglo XIX, pero que en la primera parte del Siglo XX se carece de tal ideal. Para Sosa no se trata de fines universalmente aceptados, sino impulsados por grupos particulares con intereses muy concretos. Es así que:

Sin desconocer la parte de verdad que pueda existir en su afirmación, no creemos, sin embargo, que tales ideales, en cualquier época que fuera de la historia, hayan respondido a otra clase social que la dirigente, que es quien impone por todos los medios, el predominio de sus ideales. (Sosa, 1968, p. 16)

Para justificar su perspectiva toma como referencia a Aníbal Ponce quien señala que:

la educación en cada momento histórico no puede ser más que el reflejo necesario y fatal de los intereses y aspiraciones de las clases sociales que actúan. Cosa que igualmente sostiene Dewey desde su punto de vista pragmatista. De este modo, la nueva educación ha de moverse, pues, necesariamente, en una de estas dos direcciones, o bien, para colaborar en la conservación de las formas de una sociedad capitalista en crisis y en su etapa final y para lo cual ha tenido, tiene y tendrá que ir haciendo sus lógicas concesiones: marchar hacia una educación de régimen monopolista, religioso y fascista o imperialista (o el que sea, que la denominación no cambia el fenómeno en sí), lo que ha sucedido y viene sucediendo en muchos países, peligrando incluso una de las mayores conquistas de la escuela en la época moderna, como es el laicismo. (Sosa, 1968, p. 16)

En síntesis, sostenemos que el componente o dimensión utópica de la pedagogía emancipadora no puede prescindir del análisis, la comprensión y el compromiso con la transformación general del orden en un mismo sentido de igualdad, justicia, diversidad, etc.

### 3.2. La dimensión procesual-dialéctica

Una segunda y compleja cuestión es la idea de que una educación emancipadora no se construye de una vez y para siempre, sino que es un camino que se despliega en el devenir histórico, dentro y fuera del sistema educativo. Requiere de la construcción y reproducción, en el tiempo, de un Sujeto Colectivo y Pedagógico que pueda asumir la tarea de modo permanente. El desafío es relevante y nada fácil, pues debe dar respuesta a los interrogantes sustanciales que ya formuló Simón Rodríguez (2001) en tiempos de Revolución: ¿cómo pensar una educación que forme pueblos y repúblicas a partir de la actualidad colonial de sus instituciones y educadores/as?, ¿quiénes están llamados y llamadas a tal construcción?, ¿contra quién y contra qué, a favor de qué y de quienes se libran las batallas?, ¿cómo ocurre el proceso desde la actualidad hacia el porvenir?

La construcción de una educación emancipadora expresa así la labor de crear lo nuevo de lo viejo. Crear nuevas instituciones a partir de las viejas instituciones; concebir nuevos sujetos y una nueva pedagogía a partir de lo viejo. En este caminar, lo más valioso de todo es el ca-

mino. Es en esa tensión, en el tránsito entre lo que somos y lo que queremos ser, que se tensan todas las luchas que se dan en el campo de la educación y también en el interior de cada individuo. Y esa lucha, que es la manifestación subjetiva y objetiva de las contradicciones, que es la manifestación de la voluntad de resistir y crear frente a lo instituido, constituye el motor fundamental para avanzar en el camino trazado.

Para desespero de los espíritus conservadores y alegría de las almas inquietas e insurgentes, la educación emancipadora no se resuelve de una vez y para siempre, sino que debe marchar —con toda su complejidad— acompañando los procesos de desarrollo de las sociedades. Es decir, no hay descanso sino creación permanente, no hay punto final sino un camino abierto guiado por un horizonte utópico y apoyado en un pasado de luchas y construcciones valiosas.

### **3.3. La dimensión producto-acervo: unas ideas para el presente**

La pedagogía emancipadora es, entonces, una lucha y una construcción constantes. Su carácter inagotable no impide, sin embargo, dar cuenta de algunos rasgos que permanecen en el tiempo y que van delineando atributos posibles. Pueden definirse como invariantes o constantes pedagógicas libertarias que tienen que ser parte de toda construcción pedagógica que se precie de tal. Estos rasgos no son —o al menos no son solamente— ideas valiosas y fértiles surgidas de los escritorios, sino experiencias de maestras y maestros que han sido sistematizadas en sus artículos y libros, desde Simón Rodríguez (2001) a las invenciones del Movimiento Pedagógico Colombiano; por ejemplo. También aquí hay aspectos de esta dimensión, al menos tres, que deben ser analizadas. En primer lugar, los rasgos y finalidades de la pedagogía emancipadora; en segundo término, los atributos del docente individual y colectivo; y tercero, las características de una política educativa que de un sustento amplio, profundo e instituyente a esta creación de época.

#### **3.3.1. Rasgos y finalidades de la pedagogía emancipadora**

Repasando las creaciones de las pedagogías y pedagogos/as de Nuestra América podemos identificar algunos elementos comunes expuestos, de diversos modos, en los respectivos relatos de los y las creadoras, estableciendo, al menos, un listado provisorio:

- a) soberanía cognitiva o capacidad de pensar con autonomía;
- b) desarrollo de una expresión libre y propia que forme sujetos capaces de decir y sostener su palabra;
- c) desarrollo omnilateral de todos los aspectos de la personalidad, construcción de un ser humano integral con herramientas para una acción eficaz y transformadora;
- d) formación para el trabajo liberador;
- e) formación de ciudadanos-gobernantes para democracias protagónicas y participativas.

#### **3.3.2. Atributos del docente individual y colectivo**

El horizonte de metas nos lleva inmediatamente al punto de quiénes serán los artífices de esta obra. Los procesos políticos de este siglo han demostrado que muchas veces, los colectivos docentes, son empujados por la energía popular a avanzar en cambios profundos; pero en todo caso, el lugar de los colectivos docentes y de sus procesos de trabajo debe ser objeto atento de intervención (Contreras, 1997). Tal intervención ha de poner en diálogo la perspectiva de los y las trabajadoras de la educación, con la de las comunidades educativas y la comunidad social más amplia, incluyendo a los interlocutores estatales. Pero si hubiese que indicar algunos rasgos del docente y su trabajo para una educación emancipadora, hacia estos lugares debiera marcharse por una:

- a) formación y configuración de un puesto de trabajo desenajenado, donde el docente individual y colectivo, tenga incidencia en la definición de los fines y medios de su proceso de trabajo;
- b) conformación y consolidación de un colectivo docente comprometido con los valores, principios y fines de una educación emancipadora;

- c) establecimiento de formas colectivas de trabajo y colegiadas de gobierno;
- d) condiciones materiales y simbólicas que aseguren tiempos, recursos y herramientas para un modelo pedagógico desenajenado y liberador;
- e) concepción ampliada de educación y de educadores/as integrados al proceso pedagógico de la comunidad territorial donde hacen vida las propias colectividades educativas.

Tal imbricación será materia de complejidades y tensiones, pero enriquecerá decididamente los alcances de la educación. Por ejemplo, la experiencia uruguaya de las misiones socio-educativas son en tal sentido un valioso acumulado histórico.

### **3.3.3. Características de la política educativa**

Si el Estado no se compromete con este recorrido —como es obvio—, los avances en la dirección propuesta dependerán de la iniciativa de los actores educativos que viven y vibran en las escuelas. De ahí que la lucha por una educación emancipadora no puede aislarse de la lucha por una sociedad emancipada, sin renunciar —como propone Freinet (1995)— a ampliar siempre los límites de lo existente, a extender el campo de lo posible. Un primer gran nudo de época es la disputa acerca de la concepción de educación como derecho humano, social o ciudadano, versus las distintas variantes de la educación como privilegio o mercancía.

La noción de educación como derecho presupone un Estado activo asegurando las condiciones de una política educativa democrática. Esto es, una legislación consistente con esos fines; mecanismos de gobierno democráticos; asignación suficiente de recursos; estrategias y dispositivos de avances en la noción de educación como derecho. La pregunta acerca de si la educación es un derecho o un privilegio es un punto inicial para orientar la política educativa: en función de la respuesta, el Estado y sus instituciones irán en direcciones radicalmente opuestas. Pero hay una segunda pregunta que complementa a la primera. Si la educación es un derecho, ¿a qué educación tienen derecho los y las ciudadanas de nuestros países? Y es aquí donde se ponen en juego las grandes corrientes que dialogan y disputan. La tradición de la educación pública frente a las tradiciones emancipadoras entra en el escenario de modo muy especial. Basta leer los libros de Jesualdo Sosa (1968), acerca del nunca bien ponderado sistema educativo uruguayo, para hacer patentes las diferencias y antagonismos entre la educación liberal-democrática y la tradición emancipadora.

### **3.4. La dimensión táctica y estratégica**

Hasta aquí intentamos poner en el papel los atributos, actores e implicancias de la compleja configuración del proyecto nunca acabado de una pedagogía emancipadora. La tensión de hacer nacer lo nuevo, a partir de lo viejo en el marco de unos contextos dinámicos, exigen rebasar el terreno de las formulaciones más o menos afinadas como las que intentamos hasta aquí y dar cuenta de los desafíos de construir una pedagogía emancipadora en la actual coyuntura histórica. Atravesamos hoy una verdadera crisis orgánica del orden capitalista neoliberal, en el que se registran elementos, procesos y relaciones particulares.

Un primer rasgo del actual orden es que ha consolidado una dinámica de aguda brecha entre quienes más tienen, y quienes menos tienen. Según Oxfam (2016), las 62 fortunas individuales más concentradas del mundo tienen la misma riqueza que la mitad de la población mundial, unos 3500 millones de seres humanos. Una segunda característica informa que, por cada dólar que se «invierte» en la producción de bienes y servicios, se utilizan al menos veinte para la especulación financiera, generando un régimen de acumulación ficticio e históricamente insostenible. Tercero, el modelo productivo es altamente predador de la naturaleza. El cuarto rasgo se reconoce por el hecho de que el desarrollo tecnológico está abriendo un escenario en el cual la especie se verá liberada del pesado trabajo manual, reemplazada por máquinas, lo que permite interrogarse por quién se beneficiará de tales

avances técnicos y organizacionales.

Un quinto rasgo de ese mismo orden mundial, en el campo de las relaciones internacionales, revela que el predominio alcanzado por «Occidente» tras la caída del llamado «socialismo real» y la disolución de la ex Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, está ahora amenazado por nuevas alianzas entre China, Rusia y otros países del sur que están ganando la carrera económica y tienen una creciente capacidad militar que se ha expresado —y se sigue expresando— en los conflictos de Ucrania, Siria y Venezuela. Sexto, ha sido América Latina el lugar que, en los primeros años del tercer milenio, formuló alternativas civilizatorias: desde el socialismo del Siglo XXI —en su variante bolivariana, comunitarista y ciudadana— hasta el modelo de desarrollo fundado en el Buen Vivir, dan cuenta de apuestas colectivas, cuyo éxito o fracaso no están asegurados de antemano. Una vez más, todo es lucha y creación. Y séptimo, la pandemia mundial ha generado un escenario inédito pero, desde el punto de vista estructural, no hizo sino evidenciar los rasgos sustantivos del neoliberalismo en cuestión, e inducir respuestas como las del *Financial Times* citadas en las primeras páginas de este artículo.

El modelo educativo predominante, a escala mundial, es el de la «calidad educativa», pensado en cánones tecnocráticos y mercantilistas. Así, una noción fundamental de «buena educación» es el equivalente a lograr resultados aceptables de exámenes estandarizados que habilitan la comparación de rendimientos. Tal esquema no sólo indica qué deben aprender los y las alumnas, sino que deben enseñar los y las docentes. Se convierte en un eficaz *corsette* para la dinámica de las instituciones y para la regulación y control del trabajo docente. Se trata de una pedagogía enajenada, autoritaria, amenazante como lo evidencia el modelo aplicado en Chile. La otra noción de «calidad educativa» —siempre en clave neoliberal— es la formación de emprendedores, de personas con una convicción mercantilista que hagan de las relaciones sociales vigentes, motivos de exaltación entusiasta en la medida de lo posible (Colella & Díaz-Salazar, 2015).

La creación de una pedagogía emancipadora no puede aislarse de este contexto crítico y turbulento. Es preciso comprender esta etapa y los mandatos dominantes para construir respuestas. Un docente, un colectivo docente, una corriente pedagógica, una política educativa fundada en valores, principios y fines democráticos y emancipadores; deben rebasar el campo educativo e involucrarse activamente, al mismo tiempo, con la creación de un orden social frente a la inviabilidad del actualmente vigente. El compromiso con una educación emancipadora no puede esquivar un pronunciamiento claro acerca de qué mundo habrá de construirse.

A la vez, la respuesta acerca del mundo que existe y del mundo que necesita la Humanidad no se hace en un vacío histórico ni identitario. Cabe aquí consignar que sólo como Patria Grande tendremos un destino común fundado en la soberanía y la justicia. Esa construcción se inició trescientos años de colonialismo con la gesta continental encabezada por Bolívar —en medio de un núcleo potente de mujeres y hombres, de pueblos dispuestos a ser libres o a morir, como efectivamente ocurrió, y como prometen nuestros himnos nacionales—. Y tras dos siglos de invisibilización del proyecto americanista, volvió a emerger el impulso de unidad regional tras el triunfo de Hugo Chávez en Venezuela.

La agenda política tiene su capítulo pedagógico, para avanzar en un proceso de emancipación continental, social, política, cultural y educativa, en que se han empeñado y se empeñan nuestros pueblos. Específicamente, en el plano de la educación, pueden anotarse las siguientes tareas, en curso, o aún pendientes:

- 1) recuperar el acervo de pedagogías propias, negadas o domesticadas, poniéndolas en diálogo con las prácticas y propuestas del presente;
- 2) avanzar en la sistematización de las prácticas pedagógicas realmente existentes, desple-

- gando un proceso de crítica de lo viejo y de creación de lo nuevo;
- 3) sistematizar un método que vaya ampliando y consolidando los logros parciales de una pedagogía emancipadora;
  - 4) generar un modelo organizativo que permita avanzar, de manera expandida, en la búsqueda y construcción de una pedagogía emancipadora: redes, círculos pedagógicos, expediciones;
  - 5) configurar otros modos de comunicación, tanto para la crítica de lo existente como para la creación de lo nuevo;
  - 6) tender puentes en torno a la creación de una nueva hegemonía. La lucha, en el sistema educativo, es condición necesaria pero no suficiente, pues habrá que crear alternativas en todas las esferas de la vida social que alumbren una nueva sociedad.

#### 4. A modo de cierre siempre abierto

Hasta aquí llegamos, con estos fundamentos iniciales que esperamos habiliten anclajes más concretos. Y es que la educación emancipadora no puede —a juicio nuestro— formularse como un enunciado abstracto. Tal definición, política, pedagógica, epistemológica, metodológica, organizativa y ética nos llevó por estas páginas.

En la idea de que hay que suturar la brecha entre la teoría y la práctica; y entre el pasado y el porvenir, afirmamos nuestras convicciones insurgentes y libertarias asumiendo la múltiple agenda sugerida por Freinet (1995). En la convicción de que el capitalismo neoliberal es un orden agónico e inviable, en la decisión de contribuir a una pedagogía emancipadora para una sociedad igualitaria, diversa y libre; es que pensamos una educación que se enrumba hacia esa meta. El día en que la Patria Grande sea una realidad sin retorno al tiempo colonial y neocolonial, deberemos haber conquistado el mayor grado de avance de una pedagogía consistente con esos fines libertarios. Ese trabajo, iniciado siglos atrás, requiere hoy nuevos impulsos.

La pandemia, que anuncia la inminencia de cambios importantes, redobla la exigencia de crear y dar la batalla desde un proyecto propio, colectivo, transformador. El COVID-19, en suma, se revela como un hecho que, en muchos sentidos, encierra una dimensión pedagógica. Y, desde luego, tenemos que poner un esfuerzo importante, personal y colectivo, para dilucidar los mejores modos de atravesar este momento de emergencia. Frente al neoliberalismo, cuyo agotamiento desnuda con claridad palmaria la pandemia, es preciso retomar la senda estratégica, de fondo, para construir una educación democrática, que fortalezca las instituciones educativas con comunidades robustas, inquietas, participativas, creadoras, democráticas. El futuro de la educación pública que necesitamos y que queremos, se juega mucho en el debate y, sobre todo, en la acción de los y las protagonistas.

Como advirtiera, hace poco, Löwy, el mundo está en una encerrona de la cual puede salir recompuesto o deshecho, expresando en su última tesis:

¿Tenemos posibilidades de ganar esta batalla antes de que sea demasiado tarde? Contrariamente a los pretendidos colapsólogos, que proclaman, a bombo y platillo, que la catástrofe es inevitable y que cualquier resistencia es inútil, creemos que el futuro sigue abierto. No hay ninguna garantía que ese futuro será ecosocialista: es el objeto de una apuesta en el sentido pascaliano, en la que se comprometen todas las fuerzas, en un trabajo por lo incierto. Pero, como decía, con una gran y simple prudencia, Bertold Brecht: *“El que lucha puede perder. El que no lucha ha perdido ya”*. (2020, p. 14)

La clave está en asumir la lucha y en hacerlo con eficacia. Las y los educadores somos más poderosos que los tecnócratas y sus vocerías. El final de esta historia no está escrito, de antemano, y se completa en cada lucha y cada construcción de las cuales este texto se propuso dar cuenta. Es una invitación, así, a la lucha y a la esperanza.

#### Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1989). *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Banco Mundial. (1996). *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Bonilla-Molina, L. (2016). Apagón Pedagógico Global (APG). Las reformas educativas en clave de resistencias. *Viento Sur*, (147), 92–101. Recuperado de <https://vientosur.info/apagon-pedagogico-global-apg-las-reformas-educativas-en-clave-de-resistencias/>
- Bruns, B. & Luque, J. (2014). *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Colella, L. & Díaz-Salazar, R. (2015). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico. *Educación y Educadores*, 18(2), 287–303. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83441028006.pdf>
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Financial Times. (3 de abril de 2020). Virus Lays Bare the Frailty of the Social Contract. *Financial Times*. Recuperado de <https://www.ft.com/content/7eff769a-74dd-11ea-95fe-fcd274e920ca>
- Fraser, N. & Honnet, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Freinet, C. (1995). *Parábolas par una pedagogía popular*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Han, B–C. (2020). La emergencia viral y el mundo de mañana. En P. Amadeo (Ed.), *Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias* (pp. 97–111). La Plata: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio).
- Hirsch, D. & Rio, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *Foro de Educación*, 13(18), 69-91. doi: 10.14516/fde.2015.013.018.004
- Imen, P. (2005). *La escuela pública sitiada: crítica de la transformación educativa*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal.
- Löwy, M. (2020). *xiii tesis sobre la catástrofe (ecológica) inminente y los medios (revolucionarios) de evitarla*. Recuperado de <https://omegalfa.es/autores.php?letra=&pagina=17#>
- Martí, J. (2015). *Ideario pedagógico*. La Habana: Centro de Estudios Martianos.
- Oxfam. (18 de enero de 2016). *62 personas poseen la misma riqueza que la mitad de la población mundial*. Recuperado de <https://www.oxfam.org/es/notas-prensa/62-personas-poseen-la-misma-riqueza-que-la-mitad-de-la-poblacion-mundial>
- Psacharopoulos, G., Tan, J. P. & Jiménez, E. (1987). *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo: opciones de Políticas* (Informe 8226). Washington, DC: Banco Mundial.
- Rodríguez, S. (2001). *Obra completa* (Tomos I y II). Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República.

- Sosa, J. (1968). *Los fundamentos de la nueva pedagogía*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- Vior, S. & Oreja, M. B. (2015). El Banco Mundial y tres décadas de reformas educacionales en América Latina. *Atlántida: Revista Canaria de Ciencias Sociales*, (6), 201–236
- Žižek, S. (2020). Coronavirus es un golpe al capitalismo al estilo de «Kill Bill» y podría conducir a la reinención del comunismo. En P. Amadeo (Ed.), *Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias* (pp. 21–28). La Plata: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio).