

- Miranda, A. (2004). *Stroessner*. Asunción: Diario Última Hora/UniNorte.
- Morínigo, J. y Silvero, I. (1986). *Opiniones y actitudes políticas en el Paraguay*. Asunción: Histórica.
- Nikson. *Breve historia del movimiento obrero paraguayo*. (s/f)
- Paredes, R. (2002). *La lucha de clases en el Paraguay (1989-2002)*. Asunción.
- Yore, M. (1992). *La dominación stronista. Orígenes y consolidación*. Asunción: Base Investigaciones Sociales.

Recibido el 18-10-16 / Aceptado el 28-11-16

Educación para la competencia política. Un abordaje desde la pedagogía de Paulo Freire

Lic. Cristian Andino¹
andinocrisdav@gmail.com

Resumen

La reforma educativa paraguaya planteada desde la década del noventa implicó, entre otras cosas, la adopción del enfoque por competencias en el sistema educativo. ¿Qué implica la competencia educativa? ¿Cuáles son las competencias que se buscan fomentar en los estudiantes? ¿Se educa para la libertad, la toma de decisiones y la democracia? Desde una lectura clásica y siempre renovada de la pedagogía de Paulo Freire, este artículo se plantea la necesidad de fomentar una educación para la competencia política de los estudiantes. Desde las cuatro dimensiones educativas propuestas por la Unesco, sostenemos con Freire que la educación es un acto político esencial y la escuela —más allá de formar estudiantes competentes en saberes técnicos, absolutamente necesarios— debe formar personas capaces de ejercer plenamente su ciudadanía.

Palabras clave: competencia - pedagogía - política - ciudadanía - democracia

Abstract

The Paraguayan education reform, proposed since the nineties involved, among other things, the adoption of the proficiency-based approach in the education system. What does the educational proficiency involve? What are the skills that are sought after to encourage students? Is people educated for taking decisions, exercise their liberty and democracy? From a classic and always renewed reading of the pedagogy of Paulo Freire, this article proposes the need to promote an education model based on student's political proficiency. From the four educational dimensions proposed by the Unesco, we hold with Freire that education is an essential political act, and school —more than educating students with proficiency in technical knowledge, which is absolutely necessary— must educate people to fully exercise their citizenship.

Keywords: proficiency - pedagogy - politics - citizenship

¹ Investigador del Centro de Investigaciones en Filosofía y Ciencias Humanas y docente en la UNA y la UC.

Soy adjetivamente pedagogo, porque sustantivamente soy político.

Paulo Freire

La reforma educativa paraguaya y el enfoque por competencias

En 1991 Paraguay inició un nuevo proceso de reforma educativa, innovación que continúa hasta hoy y que, según el análisis de los expertos, ha tenido más sombras que luces. En sus primeros años, el proceso de reforma alcanzó gran impacto ya que desde 1992, el proceso fue acompañado por un Consejo Asesor de la Reforma Educativa (CARE), organismo que le dio gran legitimidad, pues reunía a los referentes intelectuales más importantes del país.

Luego, tras aprobarse la Ley General de Educación en 1998, pasó a denominarse Conec (Consejo Nacional de Educación), órgano consultivo, cuya función y honorabilidad ha sido puesta en cuestión notablemente en los últimos años y cuyos miembros son nombrados por el Poder Ejecutivo, en acuerdo con las comisiones de educación y cultura de ambas cámaras del Congreso Nacional.

Son muchos los estudios que actualmente dan cuenta de los aspectos cuantitativos y cualitativos, de los avances y los retrocesos del proceso de la reforma educativa en el Paraguay². No es nuestra intención en este trabajo pasar revista a todo el proceso de la reforma, más bien queremos detenernos en un aspecto fundamental de este proceso: las implicancias de la adopción del enfoque por competencias. En este sentido, el sociólogo Luis Ortiz, al analizar la reforma educativa Paraguaya, y en relación a las «competencias», afirma:

² Véase fundamentalmente Rivarola, Domingo (2000) *La reforma Educativa en Paraguay*. Santiago: CEPAL y, del mismo autor, (2006) *Reforma educativa y crisis de la docencia*; Ortiz, Luis (2012) *Reforma educativa y conservación social. Aspectos sociales del cambio educativo en Paraguay*. En RLEE (México) Vol. XLII n.º 4 pp. 55-90; Elías, Rodolfo (2014). *Análisis de la reforma educativa en Paraguay: discursos, prácticas y resultados*. Buenos Aires: CLACSO.

A raíz del aumento de la población en edad escolar y de la expansión del acceso al título de bachiller, se desarrolló una competencia por las oportunidades sociales, de modo que el mercado de trabajo formal se fue estrechando, cada vez más, para todos los que buscan acceder a dicho título, especialmente para las clases populares, cuyo éxito educativo es un objetivo ansiado, al mismo tiempo que disminuyen las oportunidades de obtener un puesto laboral estable y seguro. (Ortiz, 2012: p. 56).

De la afirmación anterior se puede colegir que, según este autor, la competencia que buscó desarrollar la reforma educativa hace referencia a la preparación que se espera de la escuela para el acceso al mercado de trabajo y las oportunidades laborales. Cabe preguntarse al respecto: El enfoque por competencias, ¿implica algo más que solo la preparación técnica para el mercado laboral? ¿Qué se busca desarrollar realmente en los estudiantes en la educación con enfoque por competencias?

Los propulsores del enfoque por competencia en los años setenta consideraban que esta perspectiva intenta replantear el proceso educativo de un modo significativamente diferente y hacer frente a los avances científicos y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a los cambios producidos en los procesos económicos y financieros y la aparición de nuevos problemas sociales y culturales. En otras palabras, este enfoque busca, claramente, vincular el sector educativo con el productivo.

La educación basada en competencias estaría direccionada, entonces, fundamentalmente al desarrollo socioeconómico de los países. Al menos así se vislumbra en la utilización del concepto en los trabajos de David McClelland, profesor de la Universidad de Harvard, quien en 1973 publicó su famoso artículo: *Testing for competence rather than for intelligence*.

Para este autor, la «competencia» se orientaba a identificar el desempeño en el trabajo y su relación con el nivel de rendimiento de los trabajadores. Desde entonces, el enfoque por competencias ha tenido amplia repercusión mundial ya que los gobiernos lo consideraron como una herramienta útil para vincular, de un buen modo, el sector educativo y el sector productivo.

En esta línea, el también teórico norteamericano, Richard Boyatzis, en su conocido texto *Competent manager: a model for effective performance* (1982) expresa que una competencia es la destreza para demostrar la secuencia de un sistema de comportamiento que funcionalmente está relacionado con el desempeño o con el resultado propuesto para alcanzar una meta. Por consiguiente, las competencias deben poder demostrarse de modo empírico y son cuantificables y medibles en términos de productividad o rendimiento.

Ciertamente, otros teóricos de este enfoque aseguran que la competencia no se reduce al simple desempeño laboral ni a la sola apropiación de conocimientos técnicos, sino que se desarrollaría por medio de procesos que orientan a la persona a realizar múltiples acciones productivo-laborales, cognitivas o procedimentales, por medio de las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver problemas dentro de un contexto específico y cambiante.

Esta es la posición clásica de autores como Noam Chomsky, quien en su libro *Aspects of theory of syntax* (1965), a partir de un enfoque lingüístico, define competencias como la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación. Una competencia educativa supone, entonces, un conjunto de habilidades sociales, afectivo-sensoriales, cognoscitivas y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente una actividad determinada.

De la idea anterior se desprende que las *competencias* incluyen las *capacidades* que todo ser humano requiere para resolver de manera eficaz y autónoma las situaciones complejas de la vida. Por consiguiente, no se debería circunscribir las «competencias» solamente al ámbito de los saberes técnico-científicos —absolutamente necesarios— pero que apuntan, casi con exclusividad, a una mera cualificación laboral.

Si bien entre los fines y objetivos de la educación paraguaya se menciona la necesidad de un enfoque holístico que permita el desarrollo pleno de la personalidad humana, a partir de la «transversalidad» de las humanidades (Cfr. MEC, 2014: pp. 13-21); el norte de la reforma educativa ha sido —al menos teóricamente— la búsqueda de consolidación del tipo de competencias que hemos mencionado en primer lugar, aunque los resultados insatisfactorios son ampliamente difundidos.

Al respecto puede leerse, por ejemplo, las *Expectativas de la educación paraguaya*; documento del MEC que, en los primeros años de la reforma, recoge las recomendaciones del Congreso Nacional de Educación de 1992. Entre alguna de las expectativas más destacadas sobresale:

Una educación que responda a las exigencias de las nuevas circunstancias socioeconómicas y el avance vertiginoso del saber científico y técnico de nuestra civilización contemporánea... que incorpore el trabajo socialmente útil que forme al joven y la joven para contribuir, mantener y acrecentar el bienestar social y cultural de nuestro pueblo. (MEC, Diseño Curricular Nacional: p. 12).

En esta perspectiva, más recientemente, en el *Plan Nacional de Educación 2024* (2011) se sostiene que los cambios del desarrollo científico y tecnológico presionan y obligan a cambiar contenidos, programas, currículos, metodologías y objetivos. A su vez, este documento afirma que el desafío proveniente de los acelerados cambios científicos y tecnológicos es el más exigente y difícil de todos los retos que enfrenta la educación en la actualidad. (Cfr. MEC, 2011: p. 11).

Una muestra clara de esta preocupación es el actual proyecto de Universidad Científica y Tecnológica del Paraguay, que aspira a ser una institución de segundo piso; es decir, cuya actividad más importante sea la investigación. Para el grupo impulsor del proyecto, el *Equipo Nacional de Estrategia País* (ENEP) —coordinado por el ministro secretario ejecutivo de la Secretaría Técnica de Planificación del Desarrollo Económico y Social (STP)— la investigación representa un elemento central para el logro de una «economía del desarrollo».

Según este proyecto, la investigación posiciona a la sociedad en un lugar diferente, pues el incremento de la producción intelectual a través del fortalecimiento de los sistemas nacionales de ciencia y tecnología y de innovación, redundará en un incremento del desarrollo tecnológico de los sectores prioritarios que involucren a las universidades³. Esto representaría un gran avance hacia un considerable crecimiento de la producción económica del país en consonancia con el *Plan de Desarrollo Nacional, Paraguay 2030* (2014), programa impulsado por la STP y que asume como clave de desarrollo la «economía del conocimiento». (Cfr. STP, 2014: pp. 14-15).

³ Cfr. Estatuto de la UCTP presentado por el secretario ministro de la STP, disponible: <http://www.stp.gov.py/v1/universidad-cientifica-y-tecnologica-del-paraguay/>

Con este último concepto se alude actualmente a la necesidad de vincular el ámbito productivo con el educativo por medio de la mediación tecnológica y científica. A la vanguardia de dicho enfoque se encuentran organismos como el Banco Mundial que promueve su «modelo pedagógico» en textos tales como *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento* (2002).

En el texto anterior se advierte claramente que en la utilización del concepto de «economía del conocimiento», este organismo internacional ahonda en la promoción de las competencias técnico-científicas, a las que hemos aludido en las líneas anteriores y cuyo objetivo fundamental es la cualificación laboral de mano de obra, necesaria para la producción y el crecimiento económico según la lógica del mercado, pero absolutamente deficiente para el pensamiento crítico y la solidaridad democrática.

La pedagogía de Freire ante el complejo mundo de los saberes

En este contexto existen una serie de interrogantes epistémicos que no se pueden soslayar cuáles son los saberes importantes que la escuela debe enseñar hoy, por qué y para qué se educa, quiénes establecen los currículos educativos y cuáles son sus intereses.

De la mano de la Unesco, en los años setenta se establecieron una serie de principios y criterios educativos para el siglo XXI, que sirvieron de base para las diversas reformas educativas en la región. La publicación de referencia en este proceso ha sido el libro *Aprender a ser. La educación del futuro* (1973), de Edgar Faure y otros.

En los años noventa, otra publicación de la Unesco se ha hecho clásica, es el informe de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI *La educación encierra un tesoro* (1996), de Jacques Delors y otros. Entre otras cosas, en este material se sintetizan los cuatro pilares de la educación, a saber: *aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser*. Desde la reforma educativa paraguaya se estableció un quinto principio: *aprender a emprender*, con clara vinculación con el hacer.

En esta perspectiva, autores como Edgar Morin plantean la necesidad de abordar el tema educativo desde la complejidad de la existencia humana. Morin desarrolla la temática de cómo educar para un futuro sostenible, en perspectivas de un pensamiento complejo, cuestión que se refleja en obras tales como *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1997), *La cabeza bien puesta, Repensar la reforma, Reformar el pensamiento* (1999) y *Educar en la era planetaria* (2002).

El autor contrapone dos paradigmas: el de la simplicidad y el de la complejidad. Al respecto sostiene:

[...] el paradigma de simplicidad [...] pone orden en el universo y persigue el desorden. El orden se reduce a una ley, a un principio. La simplicidad ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo uno puede, al mismo tiempo, ser múltiple. El principio de simplicidad o bien separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción) la complejidad de la relación orden/desorden/organización surge, entonces, cuando se constata empíricamente que fenómenos desordenados son necesarios en ciertas condiciones, en ciertos casos, para la producción de fenómenos organizados, los cuales contribuyen al incremento del orden [...] la conciencia de la multidimensionalidad nos lleva a la idea de que toda visión unidimensional, toda visión especializada, parcial, es pobre [...] (Morin, 1997b: pp. 54-64).

Uno de los temas fundamentales que Morin analiza es la necesidad de pensar en la posible emergencia de una sociedad-mundo capaz de gobernar el devenir planetario de la humanidad. En este sentido, una de las cuestiones principales de una educación que asume la complejidad es educar para la competencia política y ciudadana.

En relación con la adopción de este enfoque desde la reforma educativa paraguaya, Luis Ortiz nos sigue diciendo que la dimensión política no tuvo repercusiones reales en el proceso, porque «[...] la democracia, en tanto una de las dimensiones principales de la reforma educativa, aparece como un postulado abstracto, indicado como un valor para el currículo, pero que tiene, en la práctica, poco arraigo entre los diferentes grupos sociales y baja incidencia en la vida pública, de la cual la educación es un factor clave» (Ortiz, 2012, p. 59).

Es en este contexto que queremos rescatar los aportes del pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1997) para pensar un sistema educativo que tenga clara conciencia de que, como decía Freire, educar implica un acto político fundamental, así como todo acto político es intrínsecamente educativo. Freire se pregunta, ¿qué significa educar en el contexto de las transformaciones que sufren las sociedades latinoamericanas del momento? Consideramos pertinente recordar y resignificar algunas categorías conceptuales constantes en la pedagogía crítica de Freire, tales como *liberación*, *concientización*, *problematización* y *diálogo*, para la concreción de la «competencia» política en la educación, que permita el ejercicio crítico de la ciudadanía democrática.

Tales conceptos son patentes en sus cinco pedagogías; a saber: *pedagogía del oprimido* (1970), *de la esperanza* (1992), *de la autonomía* (1996), *de la indignación* (2000) y *de la tolerancia* (2006). Entre sus muchas obras, otros trabajos importantes que requerimos revisar en este contexto son: *La educación como práctica de la libertad* (1965) y *Política y educación*. (1997).

Sobre el horizonte del pensar freireano se ha hecho clásica la caracterización de Ernani María Fiori, quien en el prólogo a la *Pedagogía del oprimido* señala que Freire «es un pensador comprometido con la vida; no piensa ideas, piensa la existencia». A su vez, sobre su labor de educador, sostiene que su pensamiento cobra existencia «en una pedagogía en que el esfuerzo totalizador de la “praxis” humana busca, en la interioridad de esta, retotalizarse como “práctica de la libertad”» (Freire, 2005: p. 11).

En relación con la categoría *liberación*, es preciso recordar que el método pedagógico de Paulo Freire es un método que propone, fundamentalmente, la liberación política; pero esta propuesta pedagógico-política, no es un sistema que pretende atraer adeptos a favor de una concepción «política» determinada, sino que, al contrario, es una propuesta humanista que lleva al educando a un compromiso solidario con la comunidad, ya que «nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión» (Freire, 2005, p. 23).

Por otra parte, una constante en los escritos de Freire es su insistencia en la educación como *concientización*. Una formulación expresa de esta idea se encuentra en su obra *La educación como práctica de la libertad* (1965) en la que distingue la conciencia crítica de la conciencia ingenua y mágica.

Según el autor, la conciencia crítica es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales. La conciencia ingenua, por el contrario, se cree superior a los hechos, dominándolos desde fuera, y por eso se juzga libre para entenderlos conforme mejor le agrada.

La conciencia mágica, por otro lado, no se considera superior a los hechos, dominándolos desde afuera, ni se juzga libre para entenderlos como mejor le agrada. Simplemente los capta, otorgándoles un poder superior al que teme porque la domina desde afuera y al cual se somete con docilidad. Es propio de esta conciencia el fatalismo que le lleva a cruzarse de brazos, a la imposibilidad de hacer algo frente al poder de los hechos consumados, bajo los cuales queda vencido el hombre.

Por tanto, para Freire, la tarea educativa implica poner a disposición del educando los medios para adquirir una conciencia crítica y con ello colaborar con el proceso de democratización social.

El autor se pregunta: ¿Cómo realizar esta educación? ¿Cómo proporcionar al hombre medios para superar sus actitudes mágicas o ingenuas frente a su realidad? ¿Cómo ayudarlo a comprometerse con su realidad? Al respecto sugiere: «a) Un método activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico; b) una modificación del programa educacional; c) el uso de técnicas tales como la reducción y codificación. Esto solamente podría lograrse con un método activo, dialogal y participante» (Freire, 1965: p. 103).

Con esto queda claro que para Freire, el sentido de la educación liberadora es desencadenar un proceso de concientización en las personas involucradas en ella, en un proceso de toma de conciencia crítica de la totalidad de la vida. El cambio en la conciencia, en la forma de ver el mundo, se produce, entonces, en el contexto de un proceso educativo que intenta potenciar a los seres humanos como sujetos; en otras palabras, como seres activos, como protagonistas del acto de conocimiento, «como el ser concreto que sale fuera de sí, que estalla hacia la problemática del mundo desde una óptica crítica y creativa» (Ibíd., p. 104).

En *La pedagogía del oprimido*, Freire se muestra aún más radical y plantea que el cambio de mentalidad requiere, además del diálogo crítico, una praxis social y política y un aprendizaje de nuevas formas de organización y de gestión comunitaria. (Cfr. Freire, 2005: pp. 105-115).

La tercera categoría a la que hemos aludido es la de *problematización*, una de las características esenciales del carácter político de su propuesta educativa. Según Freire, un punto clave de la pedagogía es la estimulación en el educando de la capacidad de problematización del mundo. Esta *problematización* se manifiesta como la capacidad de cuestionar el estado actual de cosas a partir de la estimulación y la formación de «ciudadanos críticos», capaces de superar la conciencia ingenua desde un compromiso histórico con el oprimido. (Cfr. Ibíd., p. 116).

En esta línea es que se inscribe la *pedagogía de la indignación* freiriana. Una pedagogía que moviliza a favor de la dignidad, del cuestionamiento, de la interpretación del mundo, de la problematización de las certezas construidas y que inmovilizan. Una pedagogía de la complejidad, entendida como la posibilidad de explicar el mundo desde la tensión, lo contradictorio y la incertidumbre, como plantea Morin, cuya tarea fundamental es la formación de una ciudadanía crítica y reflexiva capaz de intervenir en las diferentes instancias sociales en las que la democracia aparece vulnerable a los intereses del poder dominante.

Ahora bien, una de las cuestiones que posibilita la intervención en el mundo es la *condición dialógica* del ser humano. Freire nos recuerda que «no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda...si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo». (Ibíd., pp. 72-73).

Para el autor, una educación liberadora no tiene razón de ser sin una apuesta a la condición dialógica del ser humano:

La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno a él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación (Ibíd., p. 76).

Difícilmente puede leerse un capítulo de la obra de Freire en que no se haga alusión al tema del diálogo. Esto es así, ya que para él, el diálogo es el arma más poderosa para «pronunciar» el mundo y así transformarlo, cuestión clave en todo el pensamiento latinoamericano que asume, desde Freire la necesidad de «pensar la realidad, desde la propia historia, crítica y creativamente, para transformarla» (Cerutti, 2000: p. 42).

Según Freire, en el diálogo se cumplen los requisitos de la transformación social y la existencia humana auténtica debe nutrirse de palabras verdaderas, con las cuales se pueda transformar el mundo, pues no existe ninguna posibilidad de transformación en la *antidialógica* de la concepción «bancaria» de la educación:

Existir humanamente es *pronunciar el mundo*, es modificarlo. El mundo pronunciado, a su vez, se vuelve problematizado sobre los sujetos *pronunciantes* para exigirles que lo *pronuncien* de nuevo. [...] Esta es la razón por la cual no es posible el diálogo entre los que quieren el *pronunciamento* del mundo y los que no lo quieren; entre los que niegan a los demás el derecho de decir su palabra y aquellos a quienes se les niega este derecho. Es preciso, primero, que los que se encuentran así, negados en el derecho primordial de decir la palabra, reconquisten ese derecho, impidiendo que este asalto deshumanizante continúe (Ibíd., pp. 90-91).

Educación para la competencia política. El legado de Paulo Freire

A partir de la vigencia de nuevos modelos pedagógicos en los contextos actuales de globalización y mundialización, son muchos los que afirman que una formulación pedagógica como la de Freire ya no tendría razón de ser por la radicalidad de algunas de sus tesis o por la caducidad de otras, tales como las categorías binarias de opresor-oprimido; centro-periferia, etc.

Si bien la vigencia de algunos de estos conceptos puede ponerse en cuestión, lo realmente novedoso en Freire, —más allá de plantear un método absolutamente práctico para la alfabetización— tiene que ver con la radicalidad epistémica y gnoseológica de pensar la naturaleza política de la educación y, con ello, la condición intrínsecamente política de los seres humanos, en la línea aristotélica de considerar al hombre como «animal político» (Cfr. Ovelar, 2005: p. 192).

Según Freire, tanto en la teoría como en la práctica educativa, existe un sustrato ideológico que tiene que ver con relaciones de poder y con la visión o modelo de sociedad y de ser humano que se promueve o se quiere promover. Por consiguiente, la tarea educativa más importante consiste en desmontar estas estructuras ideológicas de pensamiento.

De lo que se trata entonces, según Freire, es de enseñar a «ser más» desde un proceso de humanización, que implica una doble tarea de transformación política y transformación educativa. El punto de partida del «ser más» lo describe el autor en los siguientes términos:

Los oprimidos tienen que luchar como hombres y no como «cosas». Se encuentran destruidos precisamente porque están reducidos a cosas, en la relación de opresión en que están. Para construirse de nuevo es importante que sobrepasen el estado de «cosas»: no pueden comparecer a la lucha como «cosas», para después ser hombres. Es radical esta exigencia. El paso de este estado, en que se destruyen, al de hombres, en que se reconstruyen, no es un *a posteriori*. La lucha por esta reconstrucción comienza en el autorreconocimiento de que son hombres destruidos (Freire, 2005: p. 32).

Con esto se entrevé que el ser humano es político para la humanización de la comunidad, y en dicha humanización interviene la toma de conciencia o «concientización política». De esta conciencia política es que se desprenden los conceptos políticos y de estos, a su vez, las actitudes políticas que se resumen en «alfabetizar».

Para Freire un paso fundamental para todo proceso liberacionista será la alfabetización; una alfabetización que proponga una lectura crítica de la realidad y no suponga solo la decodificación de signos gráficos. La lectura, afirma nuestro autor, es un proceso mecánico que exige la interconexión entre las letras y el conocimiento de la realidad (Cfr. Freire, 2005: p. 49).

Vista de esta manera, la educación politizadora es una herramienta fundamental que permite no solo conocer el mundo, sino transformarlo y, de este modo, llevar a la práctica la famosa tesis 11 de Marx sobre Feurbach. A su vez, la pedagogía de Freire se convierte en un método y una táctica contra-hegemónica de la sociedad del consumo y de las instituciones políticas e ideológicas construidas por las clases dominantes, que reproducen la cultura y la lógica de la dominación y la exclusión.

La pedagogía crítica propuesta por Freire responde, en este sentido, a una filosofía política práctica; es decir, pensamiento y acción son subsumidos en praxis y con ello se nota claramente la intencionalidad política de todo acto educativo. Aún más, Paulo Freire dirá que aquella que pretende ser neutral está al servicio del poder político dominante.

Al respecto, María Adela Rey Leyes, en un interesante artículo titulado, *Paulo Freire, ¿Pedagogo o Político?* nos recuerda que Freire insiste contra aquellos que plantean convertir la educación en un problema puramente metodológico y consideran el acto educativo como algo absolutamente neutral. Esta intención «pretende eliminar todo el contenido político de la educación, y entonces la expresión «educación para la liberación» deja de tener significado. Solo alguien con mentalidad mecanicista sería capaz de reducir la alfabetización de adultos a una actividad puramente técnica» (Rey Leyes, 2004, p. 3).

De esta constatación se desprende que toda educación debe someterse al proceso de reflexión, ingresando así al plano intelectual, del análisis y la síntesis. Ese ámbito de reflexión pedagógica, según Freire, ofrece tres niveles de análisis sobre la acción de educar: el antropológico, el teleológico y el metodológico (Freire, 1969: p. 63).

Pero la reflexión sobre la educación en el plano pedagógico, nace de una matriz política explícita: la opción a favor de los oprimidos. De esta opción se desprende que la politicidad del acto educativo nos lleva a tener que pensar profundamente las relaciones entre educación y contexto social y a tomar seriamente en cuenta las fuerzas culturales, sociales y políticas que le dan forma.

¿Cabe pensar, entonces, una educación que no tenga en cuenta la dimensión política de su proyecto? O, por decirlo positivamente, ¿es posible una teoría de la educación que piense críticamente el proceso educativo como un instrumento capaz de contribuir a la superación de la desigualdad social, la marginalidad y los distintos tipos de opresión?

Freire nos muestra que esta educación no solo es posible, sino que es absolutamente necesaria, pues, desde su punto de vista, la educación misma puede definirse como un proceso para la decisión y para la responsabilidad política y social. Se comprende, entonces, la educación como un proceso para la formación de ciudadanos, y en la actualidad se impone pensar las posibilidades reales que tiene la educación para impactar de manera significativa en el proceso de conformación de una ciudadanía de carácter democrática (Cfr. Torres, 1980: p. 102).

Otro aspecto importante para explicar el carácter político de la educación, señalado por Freire, es el reconocimiento de la condición de *inacabamiento* de los seres humanos. En esa condición existencial y, sobre todo, en la conciencia de dicha condición de libertad, surge una diversidad de posibles caminos por transitar y multiplicidad de opciones que abren ante el sujeto humano una serie de posibilidades de acción.

Freire lo expresa de la siguiente manera: «La raíz más profunda de la politicidad de la educación está en la propia educabilidad del ser humano, que se funde en su naturaleza inacabada y de la cual se volvió inconsciente. Inacabado y consciente de su inacabamiento histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión» (Freire, 1997: p. 191).

La educación surge, entonces, aparejada con el carácter histórico y político de los seres humanos y tiene la misión histórica de construir y «fecundar» el futuro; es decir; la capacidad de empezar algo nuevo, de nacer de nuevo en el mismo sentido de «natalidad» que Hannah Arendt describe en su obra *La condición humana* (1993).

Para Freire, una educación con tales características exige «que el educador asuma en forma ética su sueño, que es político» (Cfr. Freire, 1997b, p. 192).

De este modo, el carácter político de la educación, expresado en la asociación entre educación y ciudadanía, apunta a la formación de ciudadanos más allá de la mera repetición de contenidos en un modelo bancario y a la transformación del mundo que surge del sueño utópico operante en la historia y que hunde, profundamente, sus raíces en la esperanza. (Cfr. Freire, 2005b).

La transformación necesita tanto del sueño como de la indispensable autenticidad, de este dependen la lealtad de quien sueña, las condiciones históricas, materiales, según el desarrollo tecnológico y científico del contexto del soñador. Los sueños son proyectos por los cuales se lucha [...] la transformación del mundo a la que aspira el sueño es un acto político y sería una ingenuidad no reconocer que los sueños tienen su contrasueño. (Freire, 2012: pp. 63-64)

Ahora bien, habrá alguno que desde la lectura de la *Pedagogía del oprimido* (1970) considera que el tipo de transformación al que apunta la pedagogía freireana se identifica con modelos absolutistas, totalitarios u homogeneizantes. Las últimas reflexiones del autor apuntan claramente a la necesidad de una transformación social democrática más allá de los meros enunciados formales:

No una democracia que profundiza las desigualdades, meramente convencional, que otorga más fuerza al poder de los poderosos, que presencia de brazos cruzados la humillación y el maltrato de los humildes y que alimenta la impunidad. No una democracia cuyo sueño de Estado, que se proclama liberal, es el Estado que maximiza la libertad de los fuertes para acumular capital frente a la pobreza y a veces frente a la miseria de las mayorías. Sino una democracia en la que el Estado [...] no renuncia a su papel de regulación de las relaciones sociales. [...] No creo en la democracia puramente formal que «se lava las manos» ante las relaciones entre quien puede y quien no puede porque ya se dijo que «todos son iguales ante la ley» [...] la palabra queda vacía de contenido si la práctica prueba lo contrario de lo que la palabra declara [...] Lo que me parece imposible de aceptar es una democracia fundada en la *ética del mercado* que, perversa y solo movida por el lucro, resulta un obstáculo para la misma democracia [...] (Ibíd., pp. 57-58).

Una democracia con tales características reclama la intervención de todos los grupos y clases sociales, tanto en el diseño como en la concreción de un proyecto de sociedad y en esta búsqueda de vinculación entre educación y ciudadanía Freire enlazó, como acto indisoluble el campo político con el acto pedagógico.

Al respecto, Araujo Freire escribe:

[...] proclamó, por tanto, la dialecticidad en la politicidad del acto de educar. Posibilitó que se atendiera no solo a las reivindicaciones de clase, sino también a las de todos aquellos y aquellas que carecen de voz y necesitan escolarizarse, educarse. Nos mostró, sobre todo, la posibilidad de construir una sociedad más solidaria y justa, más democrática, una sociedad en la que todos puedan, en comunión, erigirse como ciudadanos de pleno derecho (Araujo Freire, 2004: p. 27).

Consideraciones finales

Las líneas anteriores han querido dar cuenta de la complejidad actual del sistema educativo y la forma en que son encarados los saberes hoy. Una educación por competencias debe apuntar a la formación integral de la persona y no quedarse solamente en la declaración de principios abstractos.

Por ello consideramos significativo rescatar los planteamientos fundamentales de Freire, en el contexto de una educación que enseñe la competencia política, para el ejercicio pleno de la ciudadanía democrática. En ese sentido, una lectura atenta de su obra nos da los elementos necesarios para pensar las condiciones favorables y los obstáculos que existen para constituir, desde la educación, sociedades verdaderamente democráticas, con mayores niveles de participación y una mejor calidad de vida de las mayorías populares.

En épocas de crisis democrática absoluta, como la que estamos viviendo, con instituciones viciadas de corrupción y clientelismo, la idea freiriana del carácter político de la educación y el proceso de concientización que se desprende de su método, nos muestra la necesidad de que la escuela forme, no solo técnicos necesarios para el progreso social y económico, sino también, y sobre todo, ciudadanos críticos y responsables, capaces de reclamar y proponer mejores instituciones y una mejor sociedad.

Para este cometido, la capacidad de *problematización*, la condición *dialogica* y la *intervención en el mundo* son categorías freireanas cuya vigencia son notables. Una mirada desde Freire lleva a reafirmar que la politicidad de la educación supone enfocar las prácticas educativas hacia la transformación social, en un proceso democrático, respetuosa de las libertades y de la pluralidad y, fundamentalmente, orientada a la búsqueda del desarrollo cultural y económico con justicia social.

En la actualidad, somos testigos de una absoluta marginación de las humanidades como estudios necesarios e importantes en todos los ciclos educativos. La tendencia creciente a nivel mundial es la de la reducción o eliminación de disciplinas humanísticas como la Filosofía de los ciclos secundarios y universitarios, esta última acusada de «inutilidad» desde los tiempos socráticos.

Al respecto consideramos que desde la escuela y la sociedad, debemos cuestionarnos profundamente y responder de un modo sincero algunos de los siguientes planteamientos: ¿Cómo tomar decisiones sin criterios y principios éticos que orienten los saberes? ¿Cómo distinguir lo realmente importante, sin una conciencia epistemológica que cuestione las competencias y los saberes necesarios?

¿De verdad pretendemos una formación integral que permita la dignificación social de todas las vidas, el pensamiento crítico, ético y político o nuestra educación solo pretende satisfacer las demandas del mercado, en el contexto de una economía global, so pena de impulsar una actitud acrítica, desmovilizada e individualista, bajo el dominio absoluto de la técnica?

La formulación pedagógica de Freire nos ofrece, en esta línea, una serie de herramientas teóricas y prácticas para reflexionar profundamente en torno a los cuestionamientos anteriores y sobre la manera en que se enfoca la actual educación por «competencia» en el sistema educativo nacional.

El profundo sentido democrático que anima la obra de Freire es una invitación para analizar el contexto educativo de nuestros países latinoamericanos y, en especial, el paraguayo. Nuestro país sigue con un alto índice de población marginada y excluida, sin instituciones que desde el Estado puedan hacer frente de modo estructural a estas problemáticas.

Una educación problematizadora, dialógica y considerada como modo de intervención en el mundo exige una actuación educativo-política que implique no solo un compromiso con la defensa de la libertad y de la justicia, sino también con la promoción de aquellos sueños y proyectos que apoyen la concreción de una sociedad libre, justa, pluralista, inclusiva, participativa y digna. Estas tareas son, desde la perspectiva freireana, deberes democráticos irrenunciable e impostergables.

Freire pone en evidencia en cada una de sus líneas, su compromiso con la «opción política» que asume y en esa perspectiva, sostiene reiteradamente, que no hay forma de mantenerse en la mera declaración de principios y al margen de compromisos sociohistóricos concretos.

Este compromiso tiene una gran carga utópica y ese saber utópico, operante en la historia, es lo que le permite a nuestro autor, afirmar que *solo adjetivamente es pedagogo, porque sustantivamente es político*.

La afirmación anterior muestra que Freire se definía como pedagogo, desde una clara opción política, situándose desde el punto de vista «de los condenados de la tierra», por decirlo con Frantz Fanon (1961). Por ello, sospechaba de aquellos que postulaban una tal «neutralidad» de la educación y de la ciencia, pues entendía siempre que no existe ni una ni otra, en la medida misma en que no hay acción humana desprovista de intención, de objetivos, de caminos de búsqueda. No hay ningún ser humano que sea ahistórico ni apolítico.

Por otro lado, probablemente nuestro contexto actual exige que algunas de las tesis de Freire —sobre todo las de la *pedagogía del oprimido*— deban ser revisadas a la luz de los procesos democráticos, pues la radicalidad del compromiso con la «liberación» del oprimido, asumida en esa obra en el contexto de las dictaduras militares en Latinoamérica, tenía clara impronta de las luchas armadas que se estaban gestando en el continente, desde la revolución cubana en adelante.

Sin embargo, sus opciones fundamentales permanecen intactas. El compromiso de su obra y de su vida nos muestra lo decisivo de la esperanza y de la utopía, como elementos esenciales para una humanización aún por construirse y de un compromiso ético en contextos contemporáneos de globalización y exclusión. (Cfr. Dussel, 1998).

Mientras no desaparezcan las situaciones de deshumanización, es decir, situaciones materiales que impiden el desarrollo digno y sostenido de la vida, el compromiso ético y político de la educación que nos muestra Freire será una exigencia irrenunciable en nuestros días si queremos marcar el norte de una verdadera educación crítica y comprometida con la realidad.

Bibliografía

- A. A. V. V. (1973). *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana*. Buenos Aires: Bonun.
- Arroyo, Jesús. (1986). *Paulo Freire. Su ideología y método*. Madrid: Hechos y dichos.
- Arendt, Hannah. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Araújo Freire, Ana María. Coord. (2004). *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Graó.
- Banco Mundial. (2002). *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento*. BM/Alfaomega.
- Bandera, Armando. (1981). «Dialogando con Paulo Freire» en *Tierra Nueva*. Bogotá.
- Boyatzis, Richard. (1982). *Competent manager: a model for effective performance*. New York: Wiley.
- Cerutti, Guldberg, Horacio. (2000). *Filosofar desde nuestra América. Ensayo problematizador de su modus operandi*. México: UNAM-CCyDEL/Porrúa.
- Chomsky, Noam. (1965). *Aspects of theory of syntax*. Cambridge: The M. I. T. PRESS.
- Delors, Jacques y otros. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: Unesco.
- Dussel, Enrique. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta.
- _____ (2006). *Filosofía de la cultura y de la liberación*. México: UACM.
- Elías, Rodolfo. (2014). *Análisis de la reforma educativa en Paraguay: discursos, prácticas y resultados*. Buenos Aires: Clacso.
- Faure, Edgar y otros. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza/Unesco.

- Freire, Paulo. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Santiago: ICIRA.
- _____ (1997b). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- _____ (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- _____ (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2.ª ed. México: Siglo XXI editores.
- _____ (2005b). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- _____ (2012). *Pedagogía de la indignación*. 1.ª ed. México: Siglo XXI.
- Fanon, Frantz. (2007). *Los condenados de la tierra*. México: FCE.
- Lévinas, Emmanuel. (1999). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- McClelland, David. *Testing for competence rather than for intelligence*. American Psychologist, vol. 28, n.º 1, January 1973.
- Marcuse, Herbert. (1998). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Ariel.
- Marcel, G. (2003). *Ser y tener*. Madrid: Caparrós.
- Mounier, Emmanuel. (2002). *El personalismo. Antología esencial*. Salamanca: Sígueme.
- Morin, Edgar. (1997). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Santillana/Unesco.
- _____ (1997b). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- _____ (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva visión.
- _____ y otros. (2002b). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Paraguay. Ministerio de Educación y Cultura. *Diseño Curricular Nacional*. Asunción: MEC.
- Paraguay. Ministerio de Educación y Cultura. (2014). *Actualización curricular del bachillerato científico*. Asunción: MEC.
- Paraguay. Ministerio de Educación y Cultura. (2011). *Plan Nacional de Educación 2024*. Asunción: MEC.
- Ortiz, Luis. (2012). «Reforma educativa y conservación social. Aspectos sociales del cambio educativo en Paraguay» en RLEE (México). Vol. XLII n.º 4 pp. 55-90.

- Ovelar, Nora. (2005). *Educación, política y ciudadanía democrática. A través de la especial mirada de Paulo Freire*. Universidad Central de Venezuela. Revista de Pedagogía vol. 26 n.º 76. Caracas, mayo-agosto, pp. 187-206 (on-line). Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/659/65913205002.pdf>
- Rey Leyes, María Adela. (2004). «Paulo Freire. ¿Pedagogo o político?» en *Revista Iberoamericana de Educación*. p. 1. (on-line). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/569Rey.PDF>
- Rivarola, Domingo. (2000). *La reforma educativa en Paraguay*. Santiago: CEPAL.
- _____ (2006). *Reforma educativa y crisis de la docencia*. OEI.
- STP. (2014). *Plan Nacional de Desarrollo Paraguay 2030*. Asunción.
- Sartre, Jean-Paul. (1996). *El existencialismo es un humanismo*. Madrid: Santillana.
- Scanone, Juan Carlos. (1987). *Teología de la liberación y doctrina social de la Iglesia*. Madrid: Guadalupe.
- Tamayo Acosta, J. J. (1989). *Para comprender la teología de la liberación*. Estrella: Verbo Divino.
- Torres, Carlos Alberto. (1980). *Paulo Freire. Educación y concientización*. Salamanca: Sígueme.

Recibido el 17-06-16 / Aceptado el 29-09-16

Historia del presente: aplicación de categorías foucaultianas como herramientas de problematización de la realidad social paraguaya

Mgtr. Javier Numan Caballero Merlo¹
javiernuman18@hotmail.com

Resumen

En el artículo a seguir se presentan algunas de las categorías teóricas centrales en la obra de Michel Foucault, que a manera de caja de herramientas, permiten el análisis —descripción/explicación— y aplicación a la historia presente de los sucesos de Paraguay. Así como a la construcción de identidades como efectos de relaciones de saber-poder históricas, que producen una subjetividad determinada de la cual estamos presos sin cuestionarla, y que nos obliga moralmente a actuar, pensar y hasta elegir con las «opciones» que previamente nos han sido impuestas naturalizándolas.

Pudiendo comprender ambos estados de situación de manera crítica, haciendo visibles relaciones invisibles, explícito lo implícito y por tanto, poder estar en condiciones consientes de hacer historia como un sujeto. Que, por primera vez puede darse cuenta de su posición social dada su propia experiencia vital, según cómo vive realmente su día a día, por qué piensa, siente, actúa como lo hace, definiendo su nuevo actuar de acuerdo con un reconocimiento y reencuentro consigo mismo, de su propia historia personal, familiar e intereses.

Esa es una tercera cuestión fundamental, poder pensar y hacer historia en el presente que es lo que afecta directamente a las personas que están vivas hoy, y que desde la contemporaneidad de sus acciones u omisiones, aciertos y errores, pautan asimismo las posibilidades futuras de ellos mismos, sus descendientes y el país.

Palabras clave: Foucault - historia del presente - sujeto - saber - poder - identidad.

¹ Sociólogo. Investigador Categorizado PRONII – CONACYT. Docente universitario.