

Pedagogía/Conflicto

Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar.

Alfredo Ghiso C., Cesep – Medellín, Julio, 1998.

“Que la palabra retorne de su exilio”

Resumen:

*El propósito de este trabajo es abordar **la relación pedagogía - conflicto** desde un punto de vista fenomenológico, en un intento por clarificar algunos de los elementos que se hallan vinculados con el tema. Con este propósito, se hace un recuento de las aproximaciones más comunes que se han realizado al asunto; para después desarrollar un ejercicio, que desde intuiciones iniciales busca reconstruir tipologías y relaciones en la perspectiva de encontrar pistas que permitan avanzar en la comprensión del problema. En la última parte del trabajo, se presentan de una manera sintética diferentes paradigmas desde los cuales se podría abordar y profundizar el tema, rompiendo con el inmovilismo que parecen generar los enfoques tradicionales de sociología de la educación.*

1. - Introducción:

“Lo que hoy vemos en la escuela (alcoholismo, drogadicción, sicariato, desprecios, ultrajes, amenazas, ejecuciones, etc.) es quizás lo que no vimos o no quisimos ver en sus inicios. Es quizás lo que sembramos con nuestra mediocridad, abstencionismo, con nuestra apatía a lo que sucedía en las comunidades, en las familias, en las calles, por las que pasábamos apurados para llegar a tiempo al turno de la tarde.

Usando una metáfora, nosotros, los educadores barríamos las escuelas y dejábamos la basura afuera, del otro lado de las puertas; hoy abrimos las puertas y el viento social, **la poderosa realidad nos devuelve lo que creíamos haber desterrado de nuestros espacios**. Queríamos una escuela limpia de realidad y ahora tenemos que la realidad desechada invade y abate la escuela. **Lo peor es que no sabemos qué hacer; porque nuestras viejas tácticas evasivas ya no dan resultado**. La realidad se impone con su abrumadora perversidad e irrumpe en nuestra comodidad, que en algunos casos no es más que mediocridad social”.¹

La escuela hoy no es el espacio de socialización por excelencia, en ella no se logran fortalecer y construir los valores de convivencia, de diálogo y de justicia entre los sujetos. La escolarización dejó de ser uno de los procedimientos determinantes en la formación de

¹ Tomado de Ghiso A. *“En nuestras escuelas, hoy, irrumpe la realidad.”* Publicado por El Colombiano en 1996.

las personas, de los ciudadanos; poniendo de manifiesto que la escuela y la pedagogía, como campos prácticos - teóricos de intervención en lo ideológico-cultural, sufren un fuerte proceso de desestructuración simbólica. La escuela y la pedagogía dejan de ser espacios, propuestas o procesos intencionados que evocan, invocan y acogen. Los mensajes que aquí se producen, se recontextualizan y se transmiten son increíbles, ilegítimos e inviables para un número creciente de alumnos, padres de familia y profesores. Las consecuencias prácticas de ello tienen naturalezas muy diferentes y repercuten en todas las facetas de la convivencia humana.²

La realidad antes planteada lleva a retomar los diferentes tipos de acercamientos que se han realizado a la escuela y a las propuestas pedagógicas. Inicialmente nos encontramos con una aproximación fenoménica que distingue tres modalidades educativas: la primera es aquella en las que el conflicto y el error son negados y castigados; en la segunda, la situación problemática es eludida, administrada, invisibilizada y tratada con el fin de controlar las disfunciones. La tercera modalidad es aquella que visibiliza el conflicto y el error, asumiéndolo como componente dinamizador del proceso de formación, situándolo en el centro de la dinámica pedagógica; en este enfoque el proceso educativo se construye en torno a este tipo de ejes. Es en relación con el error y el conflicto donde se dan los aprendizajes significativos, las transformaciones conductuales, los cambios en las formas de expresión y de acción. Es en torno al conflicto y a los desaciertos que los procesos pedagógicos construyen las aptitudes reflexivas y autoreflexivas, las capacidades críticas y autocríticas que facilitan las transformaciones en la acción.³

Otro es el acercamiento que se realiza desde las teorías reproductivistas donde la escuela es básicamente uno de los tantos espacios en los que se replica y fecunda la estructura inequitativa, autoritaria y vertical de nuestro modelo social. La autoridad, sus códigos, sus textos y sus normas se oponen al surgimiento de nuevos textos, argumentos y propuestas que transformen las situaciones y condiciones de dominación en realidades de emancipación, en las que las identidades diversas sean asumidas por medio del encuentro, la comunicación, el diálogo.⁴ Illich, en los 70, consideró la institución escolar como uno de los espacios perversos y proclamó como alternativa educativa la muerte de la escuela y la necesidad urgente de desescolarizar la sociedad conformando redes de socialización.⁵ Para este pensador en el espacio escolar, como estructura y propuesta pedagógica, no hay esperanzas de resolver conflictos sociales, ya que la escuela, por naturaleza, está inhabilitada intencional e instrumentalmente y es incapaz de asumir los problemas y los conflictos en los que los sujetos se debaten. Mendel desde una corriente sociopsicoanalítica sostiene que al morir la escuela se descoloniza "el niño" y se rompe con una entidad autoritaria y patriarcal que forma en la dependencia y la sumisión, más que preparar en la libertad y la autonomía.⁶

² Este tema lo aborda desde la perspectiva de la antropología filosófica Duch L. *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós, 1997.

³ Ver reflexión de Kaplum Mario El Comunicador popular, Ciespal, Quito,

⁴ Bordieu, P., Passeron, J.C. "La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza" Barcelona, Laia, 1977.

⁵ Illich Hacia el fin de la era escolar Cuernavaca, Cidoc, 1997. Reimer E. La escuela ha muerto, alternativas en materias de educación Barcelona, Barral 1973

⁶ Mendel La descolonización del niño Barcelona Ariel 1974.

"Aún cuando los adultos se muestren comprensivos con los niños como individuos, suelen negarse bastante a menudo a admitir que puedan gozar de una existencia colectiva, entre ellos y para ellos, y , en vez de facilitar la creación de una sociedad joven, se oponen a ésta por medios diversos: la disciplina, los castigos, la competición, el amor propio, y otros medios cuyo objetivo no es otro que obligar al niño a someterse a la sociedad adulta".

XV Conferencia general de la UNESCO, 1968, INFORME PREPARATORIO.

Desde los planteamientos Foucault se puede entender la escuela como dispositivo panóptico, en donde se permite que alguien vea lo que otros no llegan a ver. Sujetos bajo observación regidos y acogidos por mecanismos desarrollados desde el poder que tienen la facultad de controlar, intervenir, investigar y registrar los conflictos y sus componentes configurativos⁷. Unos poseen los ojos abiertos, todos los demás cerrados y son conducidos en su ceguera desde intereses ajenos. Ceguera que impide ver al que guía, ceguera que impide ver el problema, ceguera que impide ver el camino, ceguera que no posibilita ver que es posible ver. Convertir los espacios escolares en laboratorios y desarrollar mecanismos pedagógicos que permitan conducir sujetos hacen parte de las tradiciones pedagógicas diseñadas desde el poder para ser aplicadas en el panóptico llamado escuela⁸.

"Los alumnos no disponían de ningún medio para poner en duda las decisiones de los maestros y nosotros, los maestros, nos encontrábamos en la misma situación respecto a los supervisores y a los autores de los libros de texto y respecto a los manuales para profesores"

Kohl H. "autoritarismo y libertad en la enseñanza" Barcelona, Ariel, 1972.

Por su parte, el educador latinoamericano Paulo Freire⁹ nos alerta al enfrentar la mirada positivista de la escuela que sitúa al maestro como sujeto neutro y que reclama de él neutralidad narrativa, selectiva, organizativa y afectiva. El pedagogo brasileño nos indica que el quehacer del maestro en la escuela es pedagógico-político y, por consiguiente, no puede ser neutro. Si se asume la idea de neutralidad lo que se hace es, sin lugar a dudas, *neutralizar* todo aquello que genere conflicto llevando al alumno y al maestro a posiciones falsas de "no implicación". Ante estas afirmaciones J. Trilla introduce una distinción indicando dos tipos de neutralidad: *pasiva* y *activa*.

"*La neutralidad pasiva* consiste en excluir de la situación educativa el tratamiento de aquellas cuestiones ante las cuales se considera que el educador o la institución debe mantenerse "neutral"; se trata de una neutralidad por omisión. Por su parte la neutralidad activa consiste en facilitar la introducción y el debate en la escuela de un determinado

⁷ Foucault M. Microfísica del poder, Madrid, la piqueta, 1991. Larrosa J. Escuela, poder y subjetivación Madrid, La piqueta, 1995.

⁸ Larrosa J. "escuela, poder y subjetivación" Madrid, La piqueta, 1995.

⁹ Freire P. "Pedagogía del Oprimido" Buenos Aires, S.XXI, 1974. Política y educación México, SXXI, 1996. Gutiérrez F. Educación como praxis política, México, SXXI, 1984.

tema controvertido y de las posiciones enfrentadas en relación a él, pero renunciando el educador o la institución a influir en que el educando se decante por una opción determinada¹⁰.

El primer acercamiento nos podría situar en la condición utópica de la comunicación y la argumentación propias del paradigma de la acción comunicativa movida por intereses socio-críticos, transformadores. Los otros acercamientos nos inquietan más porque parecen restringir nuestras posibilidades de visión y de acción. Estos análisis, al ser percibidos como inmovilizadores, están reclamando un cambio paradigmático. La condición teórico-práctica de inmovilidad nos lleva a pensar el tema desde perspectivas epistemológicas emergentes, desde planteamientos metodológicos no evasivos, expresadas en acciones educativas radicalmente diferentes.

2. - Juegos de palabras (o la desconstrucción de mitos pedagógicos.)

La escuela está vacía.

Las puertas están cerradas y los campos desiertos.

Los niños lloran

Las llantas rechinan y las sirenas ululan

- ***Pedagogía del y sobre conflictos:*** El enunciar que lo educativo como teoría y práctica ideológica y cultural es un campo de combate no es nuevo, ***Estanislao Zuleta*** lo marcó en reiteradas oportunidades describiéndolo de la siguiente forma: "Es el campo en el que se presenta en la forma más tensa el ***desajuste entre los requerimientos de las personas y los requerimientos del sistema...***" La escuela, " la educación y el maestro están, sin saberlo formando al ***individuo para que funcione como necesita el sistema;*** reprimen el pensamiento para que puedan funcionar en cualquier parte." "Lo que se enseña no tiene muchas veces relación alguna con el pensamiento del estudiante, en otros términos, ***no se lo respeta ni se lo reconoce como un pensador***" y remata indicando: "Cuando termina los estudios, el individuo no sale a expresar sus inquietudes, sus tendencias o sus aspiraciones, sino a engancharse a un aparato o sistema burocrático que ya tiene su propio movimiento, y que le exige la realización de determinadas tareas o actividades sin preguntársele si está de acuerdo o no con los fines que se persiguen." "En nuestro sistema educativo la gente ***adquiere la disciplina desgraciada de hacer lo que no quiere, de competir por una nota, de estudiar por miedo*** a perder un año. Más tarde trabaja por miedo a perder el puesto. Desde la niñez el individuo ***aprende a estudiar por miedo y a resolver problemas que a él no le interesan***"¹¹.

Resumamos algunas pistas que nos permiten caracterizar lo educativo como campo de combate o como ***pedagogías en y con conflictos:*** son desajustadas a los requerimientos de las personas, responden básicamente a las necesidades del sistema, los sujetos involucrados en el proceso educativo no se reconocen mutuamente en sus identidades, construyen un imaginario social y cultural donde las

¹⁰ Trilla J. "El profesor y los valores controvertidos" Barcelona, Paidós, 1992.

¹¹ Zuleta E. *Educación y democracia un campo de combate*" Bogotá, Tercer milenio, 1995

fuerzas que contienen las energías de los sujetos son: la competencia y el miedo; formando un sujeto que es incapaz de reconocer y resolver los problemas que se le presentan.

Todo lo que se ha planteado de una manera muy sintética, nos está indicando que **no existen propuestas pedagógicas sin conflictos**. Parecería que las prácticas y proyectos educativos, en especial en Colombia¹², están planteados para la uniformidad, la inhibición del pensamiento, del deseo y del saber. Una Escuela que niega y evade el conflicto forma para que no se actúe, para que no sean sujetos de su historia, que es una de las tantas maneras de impedir y de controlar el pensar, el sentir y el actuar.

- **Pedagogías según y desde el conflicto** (o algunas prácticas o propuestas de educación popular): Vamos a ubicarnos en practicas educativas poco comunes, que desde un aquí y ahora desafiante buscan la forma de generar conocimientos, habilidades y actitudes destinados a resolver, de un modo efectivo, los problemas que se presentan.

En estas prácticas hay un reconocimiento del conflicto; pero también un conocimiento de que frente a el no se está solo y existe una necesidad y exigencia de compartir interrogantes y respuestas, intercambiar saberes y aportes de otros distintos¹³.

El desarrollar propuestas pedagógicas desde y según el tipo de conflictos implica reconocer que éstas asumen el **quehacer educativo como un proceso social, histórico y contextualizado**; en el que la **interlocución y la interacción** son indispensables. Esta propuesta educativa y la puesta en práctica de la misma no está exenta de conflictos. En ella **se evidencia y se reconoce la existencia de diferentes comprensiones, de distintas valoraciones, de diversos proyectos e intereses**. Estas propuestas no se generan desde las identidades y las homogeneidades o desde los acuerdos; por el contrario **se construyen en el disenso y privilegian el diálogo** para resolver las diferencias y buscar consensos y aprender en la practica como se resuelven los conflictos.

Naturaleza	Componentes	Fines
Práctica social dialogal Carácter emancipador Interculturalidad	Contexto Intereses Sujetos, interacción, interlocución Saberes Problemas, necesidades	Recuperación Valorar Socializar, actuar, recrear Producir, apropiar Resolver

¹² Ver investigaciones históricas de Humberto Quiceno, publicadas en Planeta sobre la Educación en Colombia.

¹³ Ghiso A. "Cuando el saber rompe el silencio..." En la Piragua #7, Santiago, Ceaal, 1993

- **Pedagogías ante y contra el conflicto:** Estas podrían llamarse: pedagogías de la paz¹⁴. Nunca se plantearon como proyectos educativos para formar en el *conformismo*, sino con la intención de fomentar procesos de aprendizaje en los cuales se examinaran las causas estructurales y sociales de la presencia de guerras y conflictos en los diferentes espacios de la vida cotidiana: familia, escuela, grupos juveniles, empresas.

Los aprendizajes logrados sobre la falta de paz permitían desarrollar estrategias para lograr superar las causas generadoras de las confrontaciones (violencia estructural)

Las pedagogías de la paz estudian con más atención la división del trabajo, la carencia de solidaridad y la solidaridad de las elites, la fragmentación del tejido social y de las redes de cooperación y los procesos de penetración cultural, alienación y enajenación como mecanismos generadores de violencia.

La pedagogía de la paz se construye sobre cuatro pilares básicos: el político, el económico, el ecológico y el ético, desde ellos se supone es posible desarrollar proyectos educativos que formen sujetos capaces de actuar en un contexto marcado por la crisis, la injusticia y la violación permanente a los derechos humanos.

Es interesante ver como en estas propuestas se van afianzando y apropiando estrategias y técnicas que tienen que ver con: la lucha no-violenta, la no-violencia frente a las personas, la denuncia pública de la injusticia, la no cooperación, la desobediencia civil, la creación de redes e instituciones paralelas. (muchas de estas técnicas han sido usadas por grupos ecológicos y de derechos humanos en estos últimos 20 años)

- **Pedagogías entre y bajo el conflicto:** Encontramos dos tipos de propuestas educativas, aquellas que se expresan en propuestas educativas que reconocen y analizan el contexto de crisis en el que se ubican; distinguiéndose por el análisis de la cultura tradicional y porque acentúan el autodesarrollo del sujeto capaz de reaccionar y rechazar toda coacción violenta o autoritaria¹⁵.

Y aquellas propuestas educativas que, entre y bajo el conflicto, buscan pasar sin ser tocadas; aunque, reconocen los antagonismos y las confrontaciones la evaden, formando en la ceguera, en el abstencionismo, en el silencio cómplice. No ejercen ninguna influencia que permita una nueva configuración de la escuela frente al contexto, ni de los sujetos frente a su realidad¹⁶.

- **Pedagogías en y con el conflicto:** Son las que parten del reconocimiento de que la escuela es una estructura social - cultural - política que se caracteriza por haber

¹⁴ Este tipo de proyectos ha sido desarrollado por J. Galtung .

¹⁵ Ver las propuestas de Dewey, Neil, Freinet. Todas estas propuestas reaccionan a su manera frente a situaciones de profundas crisis sociales.

¹⁶ Este tipo de respuesta tuvieron muchos docentes en procesos dictatoriales y de violencia en América Latina.

delimitado de una manera "homogénea" y "dura" sus diferentes componentes y las relaciones entre estos se dan.

Reaccionan, entre otras cosas, a la identificación funcionalista que se hace del personal docente y administrativo con sus campos de intervención, sus roles y diferencias de poder en el espacio escolar. En el análisis que se hace se destaca cómo los diferentes códigos y lenguajes configuran un modelo de organización que tiene la facilidad de neutralizar o mantener los conflictos generados por: aprendizajes alternos, cambios contextuales, intereses e identidades diferenciados.

Este tipo de reflexión pedagógica permite dar cuenta de una fuerte tradición que se mueve en un doble sentido conservar y transmitir y, donde el cambio - cambio social -, no tiene lugar.

Estas pedagogías ubican el conflicto al interior de la escuela, reconociendo y controlando su papel dialéctico como motor de cambios y expresión de contradicciones que requieren ser superadas.¹⁷

*"Los muchachos de las escuelas... están acostumbrados a los métodos autoritarios. Los experimentan en la escuela, en sus familias y, en general, en la sociedad. Están habituados a dominar o a ser dominados y a menudo se mostrarán más duros con ellos mismos que los adultos más represivos." "Las normas y las rutinas no son las únicas bases de la clase autoritaria. La misma función realizan los libros de texto y los libros de tareas. Los sucesos accidentales están reducidos al grado mínimo. **El fantasma del caos obseciona a numerosos maestros debido, probablemente, a que no tienen mucha fe en su propia fuerza o capacidad para manejar el poder que asumen.**"¹⁸*

3- Pasos hacia fenomenología o a la deconstrucción de la relación pedagogía-conflicto.

***"La escuela se configura a partir de una serie de determinaciones Explícitas que están cargadas de valores y son producto de decisiones políticas, sociales económicas... que se generan fuera de su marco institucional"*¹⁹.**

- Acerca de la posibilidad transformativa de los procesos pedagógicos

Para hacer este ejercicio utilizaremos algunos referentes que no desarrollaremos en el presente ensayo, en razón de su extensión y ágil lectura. Los referentes en cuestión son:

- **Vida** o mundo de la vida, todo aquello que nos configura como sujetos constructores de norma, como fuerzas instituyentes desde el pensar, hacer y querer.

¹⁷ En esta línea ubicamos los trabajos realizados por Appel, Brenstein y Torres sobre currículos ocultos, códigos y relaciones de poder.

¹⁸ Khol H. "Autoritarismo y libertad en la enseñanza" Madrid, Ariel, 1972.

¹⁹ Op. Cit. Trillas J. Pag. 39.

- **Norma:** como el discurso instituido, la regla y las fuerzas que llevan a institucionalizar los procesos vitales. La tradición.
- **Invisibilización:** como la fuerza que lleva a sujetos e instituciones a ocultar procesos, haceres, querer y pensamientos. Es el encubrimiento de intenciones, decisiones y de situaciones. Camuflaje, simulaciones.
- **Visibilización:** como la fuerza que busca evidenciar las tensiones, conflictos y las formas de superarlos.

En el siguiente cuadro podemos esbozar movimientos de dos continuos que se cruzan en toda acción educativa, el que va de la vida, como movimiento instituyente a la norma o sea, a la tradición instituida y reglada y el segundo movimiento que va desde lo no perceptible, lo velado, lo encubierto a lo visible.

En el cruce nos encontramos con enfoques educativos que podrían estar caracterizados en los cuadrantes. Cuando se cruza la invisibilidad con la vida tenemos las pedagogías ingenuas, que asumen el conflicto desde la visión mágica y fatalista, que evaden y encubren el conflicto con un: " la vida es así...", "Dios lo quiere así. " No se asume el conflicto porque no se lo puede develar en toda su magnitud. En el otro extremo tenemos la invisibilización del conflicto desde la norma. Esta impide que sea develado, restándole poder a los sujetos para actuar sobre él, reprimiéndolos si es el caso. En algunas pedagogías (y manuales de convivencia), la norma instituida desde el poder obliga a la ceguera y a la inmovilidad, neutralizando toda intención de operar sobre las realidades conflictivas. En estos dos cuadrantes podemos ubicar las posturas o enfoques educativos inmovilizadores que imposibilitan develar el conflicto, encubriéndolo desde visiones y dinámicas ideológico-culturales o desde dispositivos de control y represión.

En los cuadrantes superiores encontramos aquellas propuestas educativas que, de diferente manera, asumen el conflicto. Una marcada por el deseo de construir vida, de generar conocimientos para la vida, de buscar satisfactores a las necesidades vitales²⁰, de destapar y resolver los conflictos buscando modelos de convivencia, de interacción y de comunicación pertinentes a la cultura, al contexto con un alto grado de provisionalidad, que los hacen negociables y modificables. Todas estas estrategias llevadas al plano de las prácticas sociales educativas requieren de los sujetos involucrados capacidades para el análisis y el ejercicio de la creatividad.

La otra modalidad transformativa hace visible y resuelve el conflicto desde la norma, desde los acuerdos establecidos o instituidos, desde la regla convenida o desde los argumentos consensuados. Los sujetos actúan de acuerdo a lo pactado, al convenio o contrato estipulado entre las partes (Plan Dalton y Winnetka²¹).

²⁰ Ver el texto: Ghiso A. "*Practica social popular referente y contenido de la educación popular*", En Contexto y educación # 23. Ijuí, Unijui, 1991

²¹ Ver propuestas pedagógicas como el Plan Dalton o al Plan Winnetka. La propuesta desarrollada en Dalton fue altamente significativa, ya que en 1917 esta ciudad atraía gran cantidad de trabajadores migrantes que por su heterogeneidad cultural generaban serios problemas en los planteles educativos. De esta manera entre 1917 y 1921 las escuelas manejan desde contratos los conflictos que generaba la heterogeneidad cultural y de clase de los alumnos.

Tanto desde la vertiente de la vida en su movimiento incierto pero altamente instituyente, como desde la normatividad consensuada; proyectos pedagógicos como la Educación Popular y la escuela personalizada han logrado identificar conflictos clarificando intereses y roles frente a ellos, para poder establecer soluciones.²²

- Tipologías de los conflictos escolares y su resolución pedagógica:

*"Cargan con nuestros dioses
y nuestro idioma,
Nuestros rencores y
Nuestro porvenir
Nos empeñamos en dirigir sus vidas
Sin saber el oficio y sin vocación.
Les vamos trasmitiendo nuestras frustraciones
Con la leche templada y en cada canción"
(Serrat,85)*

El conflicto en la teoría pedagógica se ha entendido habitualmente como asunto al que habría que contraponer posturas, actitudes o valores. A lo largo de la historia de la educación el tema ha estado presente. El pensamiento liberal (Locke) en concordancia con la teoría del contrato social confía a la educación la tarea de superar los conflictos y de establecer una paz duradera entre las diferentes clases mediante el reconocimiento de valores comunes que marcan la vida cotidiana de los diferentes grupos humanos. Por su parte el materialismo histórico pone a la educación la tarea de hacer conciencia de que el conflicto es inevitable y que la única dirección es asumirlo para superarlo. En los debates actuales también se afirma que la educación tiene como tarea específica reducir el área de conflicto y promover nuevos contratos sociales en el que los diferentes sectores sociales negocien y se comprometan con arreglo a la consecución de "inéditos viables" o en nuestro caso de ciudades y países posibles.

Es notable como desde las diferentes disciplinas que alimentan la pedagogía los principales aportes apuntan a proyectar y experimentar formas de convivencia menos conflictivas, procurando soluciones acordadas y por sobre todo, menos violentas.²³

Cuáles son los conflictos duros y de gran profundidad más comunes en el ámbito escolar? Habitualmente se plantean los que se generan en la relación pedagógica; se pueden considerar otros para los cuales tanto el maestro, como la escuela no poseen los recursos conceptuales, metodológicos y operativos para enfrentarlos.

²² Op.Cit. Kohl H.

²³ Ver Bernard Y *"La sociología del conflicto"* México, Unam, 1958 Coser L *"Nuevas aportaciones a la teoría del conflicto social"* Buenos Aires, Amorrortu, 1975 Volpi C. *"El Conflicto en la teoría pedagógica"* Diccionario de ciencias de la educación, Madrid, Ed. Paulinas, 1990. Es de notar que todos los diccionarios de ciencias humanas y pedagogía abordan el tema muchos de ellos con mucha simplicidad.

El primer conflicto es el que hace mención a las diferentes cogniciones, formas de conocer, de construir conocimientos, de producir y legitimar saberes.

En las prácticas educativas los conocimientos tienen fuentes determinadas y sobrevaloradas: los textos y el educador. Desde la sede del saber a la sede de la ignorancia parten las verdades. La tarea de los alumnos es repetir, reproducirlas, manipularlas y memorizarlas. La búsqueda de conocimientos por parte de los alumnos está limitada. Las condiciones y caminos para acceder al conocimiento están prefijados y señalados por el educador. Esta posición frente a las formas de conocer niegan la construcción del sujeto y de su identidad, bloqueando el descubrimiento, la creatividad, el entender que las verdades y el conocimiento son históricos y perfectibles. Los alumnos no transitan por diferentes visiones y concepciones y no logran reconocerse como portadores de parte de la verdad, interaccionando son sedes de saberes y de ignorancias.

Toca entonces partir del reconocimiento de que cada sujeto se involucra en el proceso educativo con saberes diferentes, siendo las prácticas sociales fuentes de experiencias, de conocimiento y de formas de sistematizarlo y expresarlo. Estas construcciones cognitivas se producen, circulan y apropian en un contexto particular, extraescolar y mediante unas interacciones específicas e intencionadas.²⁴

El Conocimiento, su construcción, su apropiación, su expresión y aplicación se vuelve en mediador de la comunicación y el diálogo entre educadores y educandos. Los educandos en un proceso educativo que asuma la diversidad, tienen la oportunidad de hablar de sus propias experiencias, historias peculiares y diferentes dando cuenta de las ***diferentes cogniciones***, formas de conocer, de construir conocimientos, de producir y legitimar saberes.²⁵

El segundo conflicto tiene que ver con los comportamientos principalmente aquellos que alteran la neutralidad de las interacciones quebrando los dispositivos de control desequilibrando las relaciones de fuerza y poder dentro del establecimiento educativo. Son los comportamientos que generan divergencias y convergencias no intervenidas.

Las relaciones de los educadores y educandos parecen estar determinadas por normativas condicionadas política, ideológica y culturalmente que llevan a establecer relaciones reglamentadas desde la dominación, la superioridad del uno sobre el otro. Este tipo de relaciones reprimen la diferencia y los factores de conflictividad y obstaculizan la construcción de sujetos capaces de estructurar identidades con competencias comunicativas propias que les permitan dirimir sus diferencias sin agresión.

Los procesos individuales y colectivos de estructuración de identidades individuales y grupales se expresan en formas verbales, en acciones, en agrupaciones, en manifestaciones estéticas, recreativas como : juegos, pintas, dibujos, graffittis, canciones y sobre todo en formas de hacer que reelaboran de una manera contestataria los

²⁴ Ghiso A. "Cuando el Saber Rompe el silencio" En La Piragua. # 7 , Santiago Ceal, 1993

²⁵ Ver Giroux H. "teoría y resistencia en educación" México. SXXI, 1992. Freire P. "La naturaleza política de la educación, cultura, poder y liberación" Madrid. Paidós, 1990.

referentes normativos que organizaban desde una intencionalidad definida las maneras de comportarse, relacionarse, acercarse, establecer contactos físicos y afectivos, hablar con otros y formar grupos. Un ejemplo:

"Juguemos una chucha donde los hombres carguemos a las mujeres en los hombros, ellas se empujan y a la primera que se deje caer le hacemos ensalada de agua. Todos afirmamos, él me cogió de la cintura, me montó sobre sus hombros e inmediatamente Peguy hace lo mismo y se tira sobre los hombros de Pocho.

Al instante las "Tortugas Ninjas" (los profesores y adultos) murmuran. A los pocos minutos mi mamá me llamó.

- Ya me va a regañar, creo que hasta aquí llegó el Juego. Le dije a Chalo

*- Está bien que estén Jugando, estamos de paseo, pero traten de jugar a otra cosa. Hay mucha gente hablando de la forma de jugar, están utilizando mucho roce y toque. Es mejor que para evitar problemas y chismes cambien la forma de jugar. **Es por el bien de todos.**"²⁶*

El tercer conflicto, quizás es el más duro, la caja negra de los anteriores, es el que se da a nivel de las representaciones, de los constructos simbólicos, de los imaginarios. Esta es la zona crítica desde donde pueden interpretarse las disonancias cognitivas y los conflictos relacionales o de comportamientos.

Es en el ámbito de lo representacional donde se generan los imaginarios de poder, la percepción de la interacción y de la alteridad, el sentido del acuerdo, de la negociación y de la seducción. La cultura en su diversidad y riqueza y la vida cotidiana son los referentes y contenidos existenciales y axiológicos que permiten, a los sujetos, construir o reelaborar sus representaciones.

Este mundo representacional se ve enriquecido, intervenido, integrado o amenazado en y por las relaciones pedagógicas. El conflicto se manifiesta en su intensidad máxima cuando el educador y el ambiente educativo no reconocen a los alumnos como sujetos en proceso de constitución, "*como condensadores*" de historicidad, de cultura, de representaciones. Esto es no entender a los alumnos y no entenderse como educadores como sujetos de un pasado y de un presente que brinda las múltiples posibilidades de comprenderse, sentirse, hacerse y expresarse.²⁷

El conflicto en el fondo lleva a que las propuestas y proyectos educativos se pregunten por las representaciones que poseen los diferentes actores y si éstas les permiten alcanzar, o no, los niveles de convergencia necesarios para comunicarse, negociar e interactuar confiadamente.

²⁶ Testimonio de Carmona A. Junio 1998.

²⁷ Ghiso A. "De la negación a la construcción de identidades" En Contexto & educación. # 33 Unijui, Ijui, 1994.

4.- Sobre los caminos posibles:

En esta parte presentamos algunos enfoques que podrían responder al desafío de un cambio paradigmático que modifique la condición teórico-práctica de inmovilidad y que nos lleva a recrear las propuestas educativas desde perspectivas epistemológicas menos reduccionistas y más complejas, impulsándonos a desarrollar estrategias y metodologías no evasivas y orientando acciones educativas radicalmente diferentes.

- **Pedagogías que retoman el mundo de la vida:** los procesos educativos asumen su papel iniciador en el mundo social y en el mundo personal. La escuela deja de estar de espaldas a la vida comprometiéndose a dinamizar potencialidades y energías de los sujetos que participan en los procesos educativos.

Desde esta perspectiva los sujetos se ven en su proceso de constitución, como condensadores de historicidad. Historicidad entendida en una doble acepción : fruto del pasado y como presente que contiene las posibilidades del futuro.²⁸

Esta perspectiva asume el conflicto y todas las expresiones que permiten distinguir construcciones identitarias diferenciadas, desarrollando básicamente un camino pedagógico que problematiza el ajuste de los educadores y educandos a modelos preexistentes y direcciona sus acciones hacia el desarrollo de capacidades creadoras y transformadoras que permitan al individuo , en el estadio de estructuración de la identidad en que se encuentre desafiar y proponer alternativas a las fuerzas culturales, sociales, políticas y económicas que buscan su negación, reificación, adoctrinamiento y sometimiento.²⁹

Este camino tiene el inconveniente de las simulaciones y simulacros en los que se satisfacen las necesidades sentidas, se instituye y se utiliza la participación y el diálogo, se parte de las realidades vividas para modelarlas , reconstruyéndolas de un modo artificial y desarrollando con ellas mecanismos de control social.

- **Pedagogías Comunicativas - socio-críticas** - (Carr, Kemmis, Giroux)

Este paradigma se construye desde el enfoque de la acción comunicativa y la aparición de nuevas teorías críticas. Las propuestas educativas se entienden como procesos de interacción entre los participantes, proceso que ayuda a la persona a reflexionar sobre sus ideas y sus prejuicios para así poderlos modificar si lo consideran preciso.

La autoreflexión y el diálogo entre los participantes del grupo son constantes; de esta forma el individuo puede hacerse consciente de sus propios condicionamientos, liberarse de determinadas ideas preconcebidas y de concepciones que considera suyas, pero que en realidad responden a unas experiencias y a una

²⁸ Zemelman H. Educación como construcción de sujetos sociales. En la Piragua # 5, Santiago, Ceaal, 1992

²⁹ Giroux H . Teoría y resistencia en educación . Mexico, SXXI, 1992.

historia personal condicionada por la educación, la familia, el estado, la cultura y la religión.

El conflicto en estas propuestas sirve para reconstruir mejores consensos. Todas las personas que participan tienen derecho a expresar y a defender sus opiniones, a reflexionar y a argumentar sus experiencias y construir nuevos significados. El disenso lejos de convertirse en algo que bloquea el aprendizaje, provoca el conflicto cuya resolución supone una importante fuente de motivación para buscar argumentos más completos.

Las decisiones se toman por consenso, el argumento mejor es el que prevalece y se va construyendo, ampliando o enriqueciendo con la reflexión y la contribución de los que participan en este proceso que es eminentemente autoreflexivo.

A diferencia de los reproducciónistas, las propuestas enmarcadas en este enfoque³⁰ consideran que la realidad no es simple producto de las estructuras o sistemas, sino también del quehacer humano o del mundo de la vida. En otras palabras alumnos, padres, maestros, administradores no son simples piezas del sistema educativo, sino también individuos y colectivos que pueden actuar en ocasiones de forma diferente e incluso contraria a como lo establecen las estructuras.

En este enfoque pedagógico los sujetos del proceso educativo son actuantes a partir de la relación dialéctica que establecen entre el pensamiento y la acción, son responsables de sus propias voces. Las construcciones de significados y la apropiación de conocimientos resultan de la interacción sujeto--sujeto y sujeto --objeto en un marco histórico y cultural dado. Así comprendidos las propuestas formativas, la educación como tal es un proyecto político encaminado a profundizar los valores y procesos democráticos.

Por último el enfoque comunicativo, sociocrítico, se fundamenta en el valor de la diferencia. El discurso hegemónico u oficial intenta silenciar las voces de determinados grupos o sectores sociales. Por esta razón los espacios educativos tienen la misión y el papel de generar y abrir espacios en los que las historias, textos, memorias, experiencias y narrativas de diferentes grupos de la comunidad se interrelacionen.³¹

- **Pedagogías pos-estructuralistas:** Es el camino que se plantea la acción educativa desde la deconstrucción de los textos y narrativas construidas desde el discurso positivista y dominante, que ha llevado a fragmentar la visión y resolución de los problemas y conflictos sociales. Desde esta visión las epistemologías y normativas universales han llegado a su fin y por consiguiente se propone una lectura de lo pedagógico desde sus márgenes, coyunturas e intersticios.

El foco de esta propuesta se centra en construir con los estudiantes un instrumental para dismantelar discursos y deconstruir textualizaciones que se produjeron

³⁰ Autores como Giroux, Carr, Kemmis, Apple, Willis, Brenstein se inscriben de maneras diferentes en este enfoque. Todos coinciden en que es necesario elaborar propuestas educativas críticas que superen las limitaciones de los discursos tecnocráticos.

³¹ Para retomar este enfoque es bueno retomar el texto de Ayuste A. et al *"Planteamientos de la pedagogía crítica, comunicar y transformar"*, Barcelona, Graó, 1994.

desde las culturas dominantes y de masas. La comunidad educativa se compromete en el desarrollo de un proceso educativo básicamente hermenéutico que tendrá como resultados separaciones y continuidades, rupturas y consensos.

Este camino expresa un compromiso por mapear la construcción de significados en las formaciones sociales contemporáneas, prestando atención rigurosa y consistente a las representaciones de poder que están asociadas a ámbitos y rituales que se expresan institucionalmente en hábitos, gesto, construcciones curriculares y teóricas.

El conflicto entonces es de alguna manera el motor que permite el desarrollo de discursos y prácticas emancipatorias que reconocen la diversidad y que cuestionan la propia discursividad.³² Teniendo en cuenta esto podemos plantear las siguientes hipótesis pedagógicas:

* *Todo proceso educativo es policéntrico*: las propuestas hoy no tienen que girar en torno a un sólo eje, rotan, se estructuran y se desarrollan en torno a múltiples y variados centros de interés y de direccionalidad³³.

* *Los procesos educativos tejen puentes entre ambientes de socialización múltiples y diversos*: Las propuestas educativas hoy tienen la facilidad, la oportunidad, la necesidad y la urgencia de aprender a identificar los diferentes ambientes educativos en los que las personas nos movemos y de establecer conexiones entre ellos.

* *Las propuestas educativas construyen, desde el aquí y el ahora, una red de sentidos que brinda a los sujetos y al proceso educativo mismo, identidad y pertenencia en los diferentes momentos y espacios en los que transcurre su vida y se desarrolla la labor educativa*: Lo nuevo no es que la vida no tenga, o tenga poco, o menos sentido que antes, sino que todos experimentamos explícita e intensamente la necesidad cotidiana de darle alguno. Esta es una necesidad relacionada con la identidad, la pertenencia y atada al presente.

* *La pedagogía asume el acontecimiento como detonador de procesos formativos*. ¿Qué va a pasar hoy? ¿qué pasó hoy? ¿qué iré a hacer hoy? ¿cuál será mi trabajo hoy? ¿cómo podré sobrevivir hoy? La dimensión del tiempo se nos movió, el pasado, la historia se nos acortó al ayer y el futuro, la utopía a realizar debe hacerse hoy o mañana, de lo contrario pierde vigencia o puede ser anulada por algún acontecimiento nuevo e impredecible.

El acontecimiento es fuente de aprendizaje en la medida que posea valor para los sujetos que participan en el proceso de educación popular. Son acontecimientos que originan búsquedas, construcción de sentidos y significados, son motivos dinamizadores que provocan transformaciones en las competencias, actitudes, comportamientos, conocimientos, valores y creencias de los participantes en el proceso educativo. Es necesario indicar que el sólo cotidiano vivir o el acontecimiento como tal "no

³² MacLaren P. La escuela como performance ritual. México SigloXXI, 1996. Ghiso A. Unidad y diversidad, continuidad y rupturas, En Contexto y educación # 44, IJUI, Unijui, 1996

³³ El texto que se presenta a continuación pertenece al ensayo: Ghiso A. Unidad y diversidad, continuidad y rupturas" en Aportes 47 Bogotá, Dimed,1997

da la dimensión pedagógica; es necesario que lo vivido por lo menos se conceptualice, se enriquezca con otros saberes y se comunique”.³⁴

Los procesos educativos ubicados en el hoy, van sensibilizando en lo imprevisto, modificando comportamientos, conocimientos y rompiendo con los modos rutinarios de aprender para transformar la realidad.³⁵

- Pedagogías del sentir alternativo ³⁶:

Educación para la incertidumbre: El autoritarismo está lleno de certezas y la escuela también. Nadie educa para vivir en la incertidumbre, solo la vida se encarga de ello, y a que precio!. La escuela y las propuestas educativas parecen organizarse en una lucha permanente contra la incertidumbre, en el esfuerzo de lograr la ilusión de la certidumbre.

Pero qué significa educar en la incertidumbre en la sociedad actual? Lo primero es educar para interrogar en forma permanente a la realidad de cada día y, por tanto, no enseñar ni inculcar respuestas. Lo segundo educar para localizar, reconocer, procesar y utilizar información. Lo tercero educar para resolver problemas. Lo cuarto educar para saber reconocer las propuestas mágicas de certidumbre, para desmitificarlas y resignificarlas. Lo quinto, educar para crear, recrear y utilizar recursos tecnológicos a escala humana.

Educación para gozar la vida: Significa generar entusiasmo en todas y cada una de las actividades, de los ejercicios y de las prácticas. Gozar los ambientes, las relaciones, los resultados, los progresos y los errores. Significa en el fondo una propuesta educativa en que todos los involucrados se sienten vivos, comparten su creatividad y generan propuestas originales, se divierten juegan y gozan.

Educación para el goce significa movilizar las energías en una aventura lúdica compartida; sentir y hacer sentir. El sentido de una educación alternativa es educación para el goce. El goce es un punto de partida y de llegada un acicate para vivir y la clave para superar los conflictos y problemas que en la vida se presentan.

Educación para la significación: Esto es dar sentido a lo que hacemos. Incorporar mi sentido al sentido de la cultura y del mundo. Compartir y dar sentido. Comprender el sinsentido de ciertas propuestas educativas, políticas, económicas, sociales y culturales. Relacionar y contextualizar los conflictos y las experiencias, relacionar y contextualizar los discursos que dan cuenta de los conflictos y de las experiencias e impregnar de sentido las diversas prácticas sociales y en especial la vida cotidiana.

Educación para la expresión: El conflicto, que se manifiesta en los planteles educativos es producto, entre otras cosas, de la sin expresión de la educación. La práctica educativa se caracterizó por la represión, la supresión la impresión, la comprensión, la depresión y la falta de expresión.

³⁴ Mariño G. “Nuevas tendencias, actores y escenarios en educación de adultos en América Latina” En : Contraste, Nro. 19 , ICEA, Cali, 1994.

³⁵ Este asunto lo trabajamos en el apunte Ghiso A . “Sorprendidos por la vida crecemos juntos” publicado en la revista Contraste Nro. 21 , Cali, ICEA, 1994.

³⁶ Prieto D y Gutierrez F. *La mediación pedagógica*, Mendoza, Ed. Culturales, 1991

Hemos eliminado, controlado ordenado coaccionado, hemos grabado, reducido, humillado y rebajado, hemos negado las cualidades e identidades de las personas.

La capacidad expresiva es una conquista, a nadie se la regala la sociedad ni la escuela. La capacidad expresiva significa dominio de temas, materias y se manifiesta a través de la claridad, la coherencia, la seguridad, riqueza y belleza en el manejo de las formas de los diferentes lenguajes.

Educar para el convivir. La clave es el interaprendizaje que resulta imposible si se parte de la descalificación del otro. Cuando se reconoce a los otros se es coresponsable de la propia formación y de la de los demás. Educar es un producto de la interacción de la comunicación y de la colaboración.

Se requiere romper con la escuela organizada para aislar a los educandos, de manera que no trabajen entre ellos sino con el docente. La propuesta alternativa reivindica necesidades humanas como la de la convivencia, las relaciones interpersonales, la participación y el afecto.

Educar para apropiarse de su historia y cultura: Uno se apropia de la historia y de la cultura en el interaprendizaje, en la interrogación a las propias situaciones, en la invención, en el planteamiento de alternativas, en la aplicación, en la práctica, en la alegría de construir y de imaginar.

En la cultura se educa por la producción cultural, porque todo producto cultural y su proceso de producción son educativos. El camino no es el de preparar para hacer historia y cultura en el futuro, sino lograrlas aquí y ahora, haciendo historia y haciendo cultura en cada acto educativo.

- Pedagogías que asumen la complejidad (Morin, Luhman, Maturana)

El conflicto podría entenderse como un fenómeno que no se sujeta a los determinismos de un sistema establecido o a los esquemas organizativos prefijados. Es una perturbación que altera y trastorna la circulación de información y energía. En algún tipo de "máquinas todo aquello que es desorden, ruido, error acrecienta la entropía del sistema, es decir genera degradación, degeneración y desorganización.

Pero no somos máquinas, nuestros proyectos educativos funcionan a pesar de y con el conflicto, el desorden, el ruido y el error, no entrañan un aumento de la entropía del sistema o conducen necesariamente a la degeneración, sino que incluso pueden actuar como regeneradores, como motivos de procesos de autoproducción permanente, de *autopoiesis* (Maturana 1972) o de *reorganización permanente* (Atlan 1972) que suprime o expulsa la entropía que se produce en el interior del sistema y da respuesta a los conflictos desorganizadores procedentes del contexto.³⁷

³⁷ Por su extensión el texto no nos permite integrar a Luhmann en su interrogante sobre la homogeneización y la diversidad en la escuela.

Los sistemas , como el educativo, que tienen un carácter hipercomplejo podrían tener la capacidad de reconvertir los conflictos si son capaces de aumentar las competencias y aptitudes reorganizativas, en especial la capacidad para el cambiar.

Las aptitudes a desarrollar para enfrentar los conflictos son las heurísticas - aquellas que permiten descubrir soluciones -, las estratégicas - aquellas que permiten combinar un conjunto de decisiones - elecciones en función de una finalidad -, las creativas o inventivas - que facilitan el efectuar nuevas relaciones - Capacidades que permitirían organizar el orden a partir del ruido, es decir a partir de elementos heterogéneos, contradictorios, desordenados y de mensajes ambiguos generados por intereses divergentes.

Del Paradigma de la complejidad podemos rescatar tres principios : *el dialógico*, que permite mantener la dualidad en el seno de la unidad asociando realidades complementarias o por momentos antagónicas. *El de recursividad organizacional*, que concibe cada momento como producido y productor. Permite entender los procesos de retroacción y de reorganización en grupos e individuos, rompiendo con la idea de linealidad y aportando un nuevo sentido a lo cíclico como : autoconstructivo, autoorganizador, autoprodutor. El tercer principio es el *hologramático*: que nos permite entender que el menor punto de la imagen del holograma contiene la casi totalidad de la información del objeto representado. No solamente la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte; trascendiendo al reduccionismo que no ve más que las partes o al holismo o integralismo que no ve más que el todo.³⁸

- ***Pedagogía de la autonomía y la esperanza***³⁹. (P. Freire)

- *Diálogo o Construcción dialógica*: Una de las ideas centrales de Freire es la del *DIALOGO* como centro del proceso pedagógico, como la dinámica que, guiada por la razón, permite el encuentro entre las personas y de éstas con el mundo. El diálogo es, así, expresión de la historicidad, condición para el desarrollo de una cultura humanizante y fundamento societal.⁴⁰

Pero si rastreamos más, encontraremos que, en Freire, el diálogo es el encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, es la fuente de poder desde su carga de criticidad y realidad contenidas en el lenguaje , las palabras y las interacciones. El diálogo es capacidad de reinención, de conocimiento y de reconocimiento.

El diálogo es, también en Freire, una actitud y una praxis que impugna el autoritarismo, la arrogancia, la intolerancia, la masificación.⁴¹ El diálogo aparece como la

³⁸ Este paradigma lo desarrollamos a partir de textos de E. Morin, (El paradigma perdido, Introducción al pensamiento complejo.) Somos conscientes que se puede enriquecer si tomamos autores como H Maturana, J. Galindo, F. Varela y Luhman.

³⁹ El texto que presentamos a continuación extracta apartes del ensayo de Ghiso A. "Cinco Claves ético Pedagógicas en P. Freire " Publicado Memorias de Maestros Gestores, Medellín. 1998.

⁴⁰ Mariño G. "Freire : anotaciones para una lectura de la evolución de sus planteamientos" En: aportes 43, Bogotá, Dimed, 1996.-

⁴¹ Freire P. "Educación como práctica de la libertad " Bogotá, De. Pepe. S/f. investigación y metodología de la investigación del tema generador " en : La praxis educativa de P. Freire , compilador Torres C. México, Gernica, 1978.

forma de superar los fundamentalismos, de posibilitar el encuentro entre semejantes y diferentes ⁴².

En esta construcción dialógica la pregunta surge como afirmación del sujeto, capaz de correr riesgos, capaz de resolver la tensión entre la palabra y el silencio. De esta manera la pregunta confronta la modalidad pedagógica de la contestación, de la respuesta única y definitiva. Hay que alertar que tampoco se dan preguntas definitivas.

Por último, agregamos que el diálogo y el lenguaje es para Freire el terreno en el que se otorgan significado a los deseos, a las aspiraciones, a los sueños y a las esperanzas, al posibilitar el intercambio de discursos y de conversaciones críticas cargadas de realidad y de posibilidad ⁴³.

- *Reconocimiento y reinención* : Estos podrían entenderse como dos principios metodológicos que Freire parece haber aplicado a lo largo de su vida como pedagogo y pensador. Por reconocimiento entendemos esa permanente conciencia crítica que permite al sujeto comparar, relacionar, tomar distancia, explorar, identificar, diferenciar, conceptualizar. El reconocimiento, el observar críticamente es punto de partida y condición de la "pedagogía del conocimiento" que postula el educador brasileño.

El reconocimiento no sólo se da con los objetos de conocimiento, se da, también, con el otro, con el diferente, con el semejante, con el alumno. Es pensar con él, acerca de él, por esto el reconocimiento es la puerta de entrada al diálogo y al encuentro pedagógico⁴⁴.

La reinención tiene que ver con la posibilidad que tienen los sujetos de una práctica educativa dialógica y liberadora ya que facilita, por una parte, interpretar, significar, decir, expresar y por la otra de resolver, generar respuestas y poner, en la práctica, acciones alternativas.

La condición de reinención es la de alcanzar la comprensión crítica de las condiciones históricas en las cuales se generaron las diferentes prácticas. Reflexionar críticamente las diferentes prácticas y la experiencia de los otros es comprender los factores sociales, políticos históricos y culturales de la práctica o experiencia que se quiere reinventar⁴⁵

Reinventar la sociedad es participar en la historia "rehaciéndose a sí mismo". "Simultáneamente esta reinención se da en diferentes sectores y niveles de la vida de un país". El "proceso requiere reflexión crítica acerca de los contextos concretos, de los momentos, de los desafíos y de las dificultades que deben superarse".⁴⁶

⁴² Freire P. "Pedagogía da esperanza" Río Janeiro, De. Paz e Terra, 1992.

⁴³ Freire P, Macedo D. "Alfabetización lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona, Paidós, 1989. Este tema puede ser rastreado en Pedagogía del Oprimido. Cap.III.

⁴⁴ Ídem.

⁴⁵ Freire P, Macedo D. "Alfabetización lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona, Paidós, 1989.

⁴⁶ Freire P, Macedo D. "Alfabetización lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona, Paidós, 1989.

La recreación y reinención del poder es uno de los temas que, para Freire, la “posmodernidad progresista” debe asumir⁴⁷ tocando necesariamente las maneras de producción, los desarrollos culturales y los modos de participación.

- *Humanismo crítico, emancipador*: La deshumanización es una expresión de la alienación y dominación, es la distorsión de la vocación de humanizarnos. La humanización, por el contrario, es un proyecto emancipador que exige procesos de transformación, de modificación de la realidad, siendo ésta una forma de experimentar lo que significa ser personas.

La existencia humana no tiene el punto determinante de su trayectoria fijado en la especie. Para Freire, “al inventar la existencia, como los materiales que la vida les ofrece, los hombres y las mujeres inventarán o descubrirán la *posibilidad* que implica necesariamente la *libertad*, que no recibirán más que luchando por ella... .. Mujeres y hombres se arriesgan, se aventuran, se educan en el juego de la libertad.”⁴⁸

Este sueño humanista, se concreta en procesos que siempre operan rupturas con “amarras” reales y concretas del orden económico, político, social, ideológico, etc., “que nos están condenando a la deshumanización”. “El sueño es así una exigencia o una condición que se va haciendo permanentemente en la historia que hacemos, y que nos hace y rehace”. “Una utopía, que no sería posible si en ella faltase el deseo de libertad, medida en la vocación de humanización. Si faltase, también, la esperanza sin la cuál no luchamos”⁴⁹

- *Realismo esperanzado* : Para Freire “la verdadera realidad no es la que es sino la que puja por ser” Es realidad que es esperanza de sí misma. Y dice : “en estos momentos históricos, como en el que vivimos hoy en el país y fuera de él, es la realidad misma que grita.... cómo hacer concreto lo *inédito viable* que nos exige que luchemos por él.”⁵⁰

El realismo esperanzado es un “*imperativo existencial e histórico*” necesario , pero no suficiente. La esperanza sola no transforma el mundo, pero no es posible prescindir de ella si se quiere cambiarlo. “Necesitamos la esperanza crítica , como un pez necesita el agua pura” .

Sin esperanza no podemos ni siquiera empezar procesos transformadores, pero sin procesos la esperanza se corrompe y se convierte en “trágica desesperación”, y desesperanza es lo mismo que quietud, inmovilismo, mantener el status quo.

El proyecto de la esperanza es para Freire el cambio radical de la historia. Es eso que se quiere que exista y que se percibe cargado de posibilidades de ser, pero tenemos que hacerlo, que “lucharlo” ,o no vendrá en la forma como lo queremos.

⁴⁷ Freire P. “Pedagogía da esperanza” Río Janeiro, De. Paz e Terra, 1992.

⁴⁸ Freire P. Educación y Participación comunitaria “ En : Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona , Paidós, 1994.

⁴⁹ Freire P. “Pedagogía da esperanza” Río Janeiro, De. Paz e Terra, 1992

⁵⁰ . Freire P. “Pedagogía da esperanca” Río Janeiro, De. Paz e Terra, 1992.

La esperanza necesita de la práctica, de la acción para no quedar en un simple deseo. La esperanza necesita hechos para convertirse en realidad histórica.⁵¹

Nota final:

Las propuestas pedagógicas que asumiendo el conflicto planteen la construcción de sujetos y ámbitos de convivencia deberán superar el desfase y las rutinas que las llevan a no corresponder ni a los intereses de la comunidad, ni a los de los jóvenes y menos responden a los desafíos que presenta el contexto.

El camino que históricamente se ha tomado se limita a enseñar, a reglamentar, a exigir obediencia a las tradiciones, a evadir el conflicto. Se alecciona en la igualdad y la democracia al tiempo en que se incapacitan y esterilizan los alumnos y se somete a reglamentos la creatividad y libertad pedagógica de los maestros.

Es hora de construir una pedagogía que no enseñe a guardar silencio sobre lo que se piensa y se siente. Es hora de desarrollar propuestas educativas que no enseñen a fingir que dicen, que piensan y sienten. Es hora de impulsar una práctica y teoría educativa que, para formar la convivencia, permita que la palabra retorne de su exilio.

Alfredo Ghiso
Medellín, 1998
Cesep

⁵¹ Freire P. "Pedagogía da esperanca" Río Janeiro, De. Paz e Terra, 1992.