

Marcelo Hernández\*

## PEDAGOGÍA DE LA INSUMISIÓN

LA OBRA DE PAULO FREIRE forma parte del pensamiento pedagógico en diversos países del mundo y de una manera especial en toda Latinoamérica. La dimensión que ha cobrado su producción lo convierte en un referente inevitable y, como ocurre con todos los autores clásicos, las múltiples lecturas que de él pueden hacerse estarán en relación con los diversos anclajes epistemológicos desde donde se realicen. No es la intención de este trabajo forzar su obra hacia ciertos posicionamientos; nos proponemos recuperar aquellos aportes que contribuyan a sostener una pedagogía que no se subordine a los intereses de la clase privilegiada.

En medio del actual desarrollo de las ideas pedagógicas, y desde los planteos de Freire y la pedagogía crítica, nos tomamos la libertad de hablar de una pedagogía de la insumisión. Apoyarnos en estas concepciones nos obliga a ser rigurosos con sus planteos y también a reflexionar sobre las posibilidades de actualizar el debate a partir de la extensa producción del intelectual brasileño y la corriente de pedagogía crítica.

\* Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Luján (UNLu), Buenos Aires, Argentina. Ayudante de primera en la asignatura Introducción a la Problemática Educacional, Departamento de Educación (UNLu). Integrante del proyecto de investigación Dispositivos de Control Social en Contextos de Modernización Empresaria (UBACYT).

Partimos de recuperar la indignación que debe despertar todo orden social injusto, y junto a ella la posibilidad de enfrentar la dominación, sin la cual sería imposible mantener el equilibrio que permite la reproducción de las desigualdades. No se trata de un abordaje de la dominación como determinación; en su resistencia y en las alternativas que se logren conformar se asienta la esperanza.

### **DISPUTANDO TODOS LOS ESPACIOS EDUCACIONALES POSIBLES**

El debate entre la corriente nacida en Francia que postuló la teoría de la reproducción y la corriente de la pedagogía crítica ha reforzado la idea de la escuela como ámbito donde transcurre lo educacional. A pesar de que ambas corrientes han realizado aportes más amplios, la fuerza de la contradicción entre una escuela que sólo reproduce las relaciones sociales de producción y otra que ofrece grietas desde donde impulsar la transformación resumió notablemente ambos planteos. Desde nuestra perspectiva, consideramos que es necesario ampliar el análisis de lo educacional más allá del ámbito escolar y cuestionarnos acerca de las prácticas que pueden definirse tanto al interior de las instituciones educativas como por fuera de ellas.

Los medios de comunicación, las fábricas, las bibliotecas y las ONG, entre otros, son también espacios en los que se conforman sentidos. No sólo la escuela es un sitio donde la permanencia de una cantidad de horas diarias abre la posibilidad a la conformación de sujetos disciplinados a un orden social. Mientras un obrero permanece en la fábrica produciendo bienes, siempre se está buscando la forma de ocultar el conflicto que es inherente a esta forma de producción. Hacia el interior de las organizaciones sociales también se da una batalla por la imposición de sentidos a través de conceptos que se intentan instalar, como empoderamiento, voluntariado, liderazgo, gerenciamiento y gestión, que no son exclusivos del ámbito de las empresas, y que se ponen en circulación en estos espacios con la pretensión de construir hegemonía. Cuando la clase oprimida quiere informarse, queda mayormente bajo las garras de unos medios masivos de comunicación que en la actualidad se encuentran en manos de grandes grupos económicos, responsables de poner en acción refinados mecanismos para manipular los hechos y dejar bien lejos cualquier posibilidad de problematizar las condiciones materiales de existencia de la mayoría de los trabajadores y desocupados.

En diferentes espacios en los que se pone en juego lo educacional, pertenezcan estos o no a la educación formal, los sujetos también pueden recibir una formación crítica a partir de las grietas que se abren como resultado de la lucha y la acumulación histórica de organizaciones independientes de los trabajadores, movimientos sociales, educadores críticos, medios de comunicación alternativos, etc. Una formación

que debe quedar velada al momento de asistir al mercado para buscar trabajo, debido no sólo a que ninguna empresa lo considerará como algo que le suma valor a la fuerza de trabajo, sino que implicaría la negación inmediata de cualquier empleo. En otros ámbitos, este ocultamiento puede darse por una decisión conciente, en la que en pos del “progreso” individual se acepta subordinar la mirada de la sociedad a aquellos sentidos que la hegemonía va imponiendo.

En el caso de la institución escolar, hoy la discusión debe contemplar la considerable expansión que ha experimentado la educación privada en Argentina y otros países de la región. En estos microespacios habitan los patrones, y ya no se trata sólo de discutir el carácter del Estado y las posibilidades de intervención en el espacio público, sino que aparece aquí la relación capital-trabajo sin ninguna mediación y de la misma forma en que puede darse en otras empresas de producción o de servicios.

La pedagogía de la insumisión implica entonces una propuesta de educación popular, que no se define por la pro-institucionalización o la anti-institucionalización, sino por disputarle al capital absolutamente todos los espacios educacionales posibles.

### **PROBLEMATIZACIÓN E INSUMISIÓN**

“Confrontamos con esa certeza ideologizada, según la cual el estudiante existe para aprender y el profesor para enseñar” (Freire, 1986: 51). Este modelo de transmisión de conocimientos no es propiedad exclusiva de aquellos que impulsan la reproducción de una sociedad basada en la explotación. Entre quienes proponen su transformación se encuentran aquellos que, sintiéndose parte de una vanguardia que conducirá el proceso de cambio, intervienen desde sus certezas y no consideran la posibilidad de construir conocimiento junto a los distintos movimientos sociales que llevan adelante diversas luchas, ni junto a sectores populares que, a pesar de no aparecer en los titulares de los diarios por grandes estallidos, afrontan cotidianamente múltiples injusticias.

La problematización debe ayudar a reconocernos en ciertas contradicciones que nos constituyen.

Nada bueno hay en ser miembros de la clase trabajadora, en ser ordenados, comandados, separados de nuestro producto y de nuestro proceso de producción. La lucha no surge de que somos clase trabajadora, sino de que somos-y-no-somos clase trabajadora, de que existimos en-contra-de-y-más-allá-de ser clase trabajadora (Holloway, 2002: 210).

Si la dominación, a través de la educación bancaria, procura hacernos ordenados, comandados y alienados, la educación problematizadora

debe permitir interrogarnos sobre esta condición de que existimos en-  
contra-de-y-más-allá-de ser clase trabajadora. La reproducción de un  
universo de saberes validados a partir de ciertas prescripciones acerca  
de cómo transformar el orden económico y social, resulta antagónica  
con la posibilidad de sostener una concepción constructivista del cono-  
cimiento junto a los oprimidos. La ausencia de problematización, aún  
en aquellos casos que no está fundada en el interés por perpetuar la  
explotación, localiza este tipo de prácticas en el terreno de lo que Freire  
denominó pedagogía bancaria.

La crítica a la pedagogía bancaria no se reduce a la relación asi-  
métrica entre el docente y el estudiante, o a la capacidad y disposición  
del primero para formular preguntas o la visión del estudiante como  
tabla rasa; del mismo modo que alertamos contra los posicionamientos  
políticos que proponen la transformación y sostienen la transmisión de  
conocimientos, resulta necesario alertar contra aquellos que se despren-  
den del contenido político de la propuesta y presentan recetas tecnocrá-  
ticas que ocultan la naturaleza política de la educación.

La problematización busca desmitificar la realidad en una socie-  
dad capitalista que procura negar el carácter histórico de los sujetos,  
tarea que por sus dimensiones no puede adjudicarse exclusivamente a  
la institución escolar. Una propuesta pedagógica que promueva la insu-  
misión no puede sostener una práctica basada en un optimismo peda-  
gógico encerrado en los límites de la escuela.

El sujeto sensible a la realidad que le toca vivir, que se reconoce  
como sujeto histórico, que se piensa como parte de un colectivo social en  
pos de la transformación, no es precisamente aquel que se encuentra en el  
horizonte pedagógico del capital. La lucha por la búsqueda de este sujeto  
no será entonces contra la escuela o a favor de ella, sino contra los intere-  
ses del capital en cualquiera de los espacios educacionales posibles.

### **CÍRCULOS DE CULTURA, DIÁLOGO Y RESISTENCIA**

No podemos utilizar un patrón único de cultura popular. No son igua-  
les los sentidos que le asignan a la realidad y los procesos que generan  
un grupo de jóvenes desocupados que un grupo de obreros de muchos  
años de fábrica, un grupo de trabajadores inmigrantes o un grupo de  
estudiantes universitarios que deben enfrentar las amenazas de arance-  
lamiento u otros embates contra la educación pública.

Dominadores y dominados siempre están presentes en la obra de  
Freire, y son a la vez esenciales para analizar y comprender la praxis  
político-pedagógica, ya que esta implica acción y un conocimiento que  
se va construyendo con los dominados y que tiene como búsqueda la  
transformación. Un tipo de posicionamiento que constituye a la vez  
identidades.

“La cultura popular casi nunca es considerada como elemento constitutivo de los acervos que deben ser considerados importantes para la evolución de la especie” (Romão, 2006: 1). Más allá de este reconocimiento, en muchos casos se trata de que los mismos sectores populares puedan reconocerse desde su identidad y preservar diferentes producciones como su música, su literatura, y sus diversas resistencias. Desde distintos espacios educativos, se dará una lucha de sentidos para imponer las miradas hegemónicas en las que, entre otras cuestiones, se alentará el consumo, la desconfianza hacia el otro y la cultura erudita como única noción de cultura.

Ante la necesidad de promover espacios de resistencia que se propongan recuperar y/o producir otras miradas, Gadotti recuerda el pensamiento de Gramsci:

Gramsci atribuye gran importancia a lo que llama academia y núcleos de cultura popular, organizados a partir de comunidades pequeñas. Esas academias –que se extenderían desde los círculos locales, urbanos y rurales hasta secciones regionales y centrales– deberían estar articuladas con las escuelas y las universidades; tendrían una organización más flexible que las escuelas [...] Gramsci atribuye a esos círculos la función de minar las estructuras capitalistas de la sociedad y fortalecer la organización de los movimientos populares (Gadotti, 1996: 70).

Estos núcleos de cultura popular, muy cercanos a los círculos de cultura que propone Freire, pueden convertirse en los espacios para darle vida a una pedagogía de la insumisión que resista una dominación que busca imponerse por sobre cualquier expresión de la cultura popular.

Resulta evidente que las experiencias y prácticas de los movimientos sociales de todo el mundo para resolver problemas como el acceso a la tierra, la defensa de los recursos naturales, los derechos de los pueblos originarios y las diversas experiencias educativas que en muchos casos llevan adelante no formarán parte del acervo cultural que los opresores están dispuestos a poner en circulación.

Los círculos de cultura son pensados a partir del diálogo; son espacios donde se promueven los intercambios entre los educadores y los diferentes grupos. Estos aportes que le reconocemos a Freire deben ser recuperados, debido a que sería un gran error lograr constituir estos círculos para llevar adelante una pedagogía bancaria.

Aquí nos parece interesante recordar el aporte de Burbules respecto a la concepción de diálogo de Freire:

Tres aspectos importantes de la teoría de Freire que han influido marcadamente en mi pensamiento acerca del diálogo:

el carácter relacional del diálogo, una visión constructivista del conocimiento y una concepción no autoritaria de la enseñanza. Para Freire, la meta de la enseñanza y el aprendizaje dialógicos es el desarrollo común del entendimiento por un proceso de indagación compartida, no la transmisión de verdades del especialista informado a un receptor pasivo (Burbules, 1999: 29).

Si sostenemos que no existe un patrón único de cultura popular, resulta evidente que a la hora de pensar en estos círculos no podemos imaginar receptores pasivos. “Si el educador no se expone por entero a la cultura popular, difícilmente su discurso tendrá más oyentes que él mismo” (Freire, 1999: 102). Esto significa mucho más que una estrategia para conseguir oyentes, o un sincretismo que busque imponer sentidos; alude a un diálogo necesario en función de una construcción colectiva de conocimientos.

La relación dialógica contiene un elemento marcadamente pedagógico, en el que los participantes buscan enseñarse el uno al otro y aprender el uno del otro; y el aspecto voluntario de esa participación es decisivo, puesto que es improbable que un participante que se resista al diálogo obtenga o aporte algo (Burbules, 1999: 55).

Respecto al sentido que le asignamos al diálogo, es necesario dejar en claro que recuperamos la concepción de diálogo entre diferentes, pero en contra de los antagonicos. La obra de Freire puede ser manipulada en distintos sentidos, y esta apelación al diálogo puede alimentar ciertas tendencias a escaparle a la lucha de intereses antagonicos. Exponerse a la cultura popular, reconocer experiencias que nos pueden resultar lejanas y enseñar aprendiendo son algunas de las posibilidades de diálogo que avizoramos desde esta concepción pedagógica, manteniendo intactas la alegría de ser parte de diferentes luchas por conformar una sociedad diferente y la no-alegría ante las múltiples injusticias.

### **LA EDUCACIÓN POPULAR MÁS ALLÁ DE LA POBREZA**

En la sociedad de clases, como afirmamos anteriormente, la realidad se nos presenta mitificada. Diferentes situaciones injustas aparecerán como determinaciones que, como tales, resultan imposibles de transformar. La posibilidad de plantearse objetivos que se presentan como imposibles y que Freire denominó como *inédito viable* es algo que podemos asociar a las actuales resistencias a la dominación, y junto a ellas los procesos de construcción de conocimiento que contribuyen a convertir diversas luchas populares en acumulaciones que posibiliten la transformación social.

La idea de educación popular está, en muchos discursos, asociada a la pobreza. La existencia de un proyecto popular emancipatorio plantea la necesidad de articularlo en todos los espacios educacionales posibles que no se limitan a los barrios más pobres; también podemos pensarlo en los sindicatos, en organizaciones independientes de los trabajadores, centros culturales, e incluso en las instituciones educativas como elementos de articulación con el resto. Este proyecto emancipatorio se enfrenta a realidades como la siguiente:

En medio de tanta destrucción de fuerzas productivas, de la naturaleza y del medio ambiente, hay también, a escala mundial, una acción destructiva contra la fuerza humana de trabajo, lo que provoca la aparición de enormes contingentes de precarizados y hasta de población al margen del proceso productivo, elevando la intensidad de los niveles de desempleo estructural (Antunes, 2005: 20).

Una enorme posibilidad es la de nutrirse de las resistencias y las diferentes respuestas que se les dan a estas iniciativas, de una expresión de los oprimidos que se nos presenta muy rica y de ningún modo circunscripta a los sectores marginales de la sociedad.

Las formas que adquiere el trabajo en la sociedad capitalista se encuentran muy distantes de lo que significa el trabajo como posibilidad humana. Marx le otorgará una vital importancia en su relación con la educación, y también Freire lo considera cuando, en su experiencia africana en el Centro de Formación Profesional de C6 (ubicado a 50 km de Bissau), entendía que se daba “un verdadero proceso político pedagógico que tenía como base de sustentación el sistema productivo y las relaciones prácticas establecidas por el trabajo colectivo (tanto manual como intelectual)” (Scocuglia, 2001: 340).

La posibilidad de recuperar la condición humana del trabajo no reside en la esfera del capital. Resulta necesaria una educación (formal y/o no-formal) que se vincule con el hacer humano y se oriente a la construcción de una alternativa opuesta a la marginalidad y la expulsión de fuerza de trabajo del mercado laboral. Las *ayudas sociales* destinadas a los excluidos, a la vez que sirven para paliar el hambre, se constituyen en gigantescos instrumentos de control social para la dominación y alejan al sujeto de la posibilidad de reconocerse desde el hacer humano.

No se trata de educar en la idea de que *el trabajo dignifica* con el simple propósito de proveer al capital de una disciplinada fuerza de trabajo. Debemos propiciar preguntas como las que nos propone Peter McLaren: “¿Cómo sería un mundo sin trabajo asalariado, sin el trabajo viviente, absorbido por el trabajo muerto, sin la extracción del valor

excedente y la explotación que lo acompaña?” (Aguirre, 2003: 21). Postulamos recuperar la posición teleológica que el trabajo tiene para el hombre, como parte de la resistencia a un sistema social que refuerza la explotación y la destrucción de fuerzas productivas. Los desocupados que el mercado ya ha desechado tienen mucho para aportar al inédito viable de la pedagogía de la insumisión.

### **ACERCA DE LA AUTONOMÍA**

Incluir el concepto de autonomía implica correr el riesgo de ser acusado de anarquista y pretender ignorar al Estado en toda su dimensión; de agente de algún organismo internacional, por reforzar la idea de la comunidad asumiendo una gestión que el Estado abandona; o de estar obnubilado por el zapatismo, la figura del Subcomandante Marcos y la experiencia del Chiapas mexicano.

Los múltiples cuidados que implica el concepto de autonomía nos llevan a explicitar que de ningún modo la clase social puede perderse en los oscuros laberintos de la comunidad, para asilarse de otros colectivos y de diferentes procesos sociales de resistencia.

La idea de autonomía está atravesada también por una discusión acerca del Estado que excede el tratamiento de este trabajo. Sin embargo, para evitar confusiones, estamos obligados a ser claros respecto a los alcances de la autonomía en la que estamos pensando.

La praxis de la pedagogía de la insumisión implica la acción y la reflexión como educadores, que conduzcan a cuestionarnos sobre el tipo de prácticas que estamos llevando adelante.

El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión. Tales condiciones implican o exigen la presencia de educadores y de educandos creadores, investigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes (Freire, 2005: 27).

La capacidad crítica se ha convertido en un contenido común en los procesos de reforma educativa de la región, respecto a la propuesta de Freire que citamos; lo que no está presente en los documentos es la posibilidad de alentar la insumisión. Autonomía, en estos términos, significa poder definir los contenidos desde los espacios educacionales que venimos proponiendo y no desde los acogedores despachos ministeriales donde el *consenso* tritura los proyectos emancipatorios.

En el caso argentino, la aparición de muchos intelectuales de prestigio del campo educativo en cargos oficiales parece mostrarnos una evolución de los sistemas democráticos y una mayor participación de los intereses populares en el ámbito del Estado. Al momento de correr la hojarasca y ver las políticas públicas, no se observan saltos significativos en favor de los intereses populares.

Volviendo a Freire, encontramos que la rebeldía es un punto de partida indispensable; es el detonante de la ira justa, pero no es suficiente. La rebeldía en cuanto denuncia necesita prolongarse hasta una posición más radical y crítica, la revolucionaria, fundamentalmente anunciadora. La transformación del mundo implica establecer una dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es, en el fondo, nuestro sueño (Freire, 2005: 77).

Un proyecto autónomo debe interrogarse sobre este *anuncio de la superación*, y mantenerse atento a que el voluntarismo, el prestigio y/o la atracción por el poder no generen confusiones acerca de los verdaderos espacios e intereses desde donde construir una transformación radical.

### CONSIDERACIONES FINALES

Este atrevimiento de nombrar a la pedagogía de la insumisión tiene que ver con la sensación de que, en el campo educacional, la pedagogía crítica (por responsabilidades propias y ajenas) está quedando encerrada en la reflexión, y que, para abordar una nueva definición que conforme la idea de praxis, es necesario integrar diferentes experiencias actuales que mucho tienen de acción y que significan magníficos ejemplos para la esperanza de transformación.

La palabra *crítica* ha sufrido distintas profanaciones y re-apropiaciones, por lo cual hablar de insumisión alude a una acción que pareciera generar mayores incomodidades a la dominación. Lo anterior no implica, de ningún modo, renunciar al ejercicio de la crítica.

Pese a esta licencia de nombrar, este trabajo se asienta sobre la obra de Freire y los diferentes aportes de la pedagogía crítica, considerando a su vez las diversas teorías pedagógicas con las cuales –o contra las cuales– se fue conformando esta corriente de pensamiento.

Si bien es cierto que siempre existen fisuras en la dominación que se convierten en posibilidades de transitar los conflictos, no es menos cierto que el capital busca permanentemente la forma de suturarlas. De allí la necesidad de promover una insumisión que escape a los límites impuestos y busque constantemente la apertura de nuevas grietas.

Son momentos en los que es clave defender el carácter político de la educación. El ritmo con que en el campo afloran técnicos y gerentes de instituciones educativas convierte en inevitable la recuperación del educador político y del político educador.

En una coyuntura internacional que se caracteriza por la agresión militar en Medio Oriente y en la que recrudecen los ataques a las condiciones de vida de la inmensa mayoría de la población mundial, no podemos renunciar a la búsqueda constante de nuevos inéditos viables.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, Lucía 2003 “El sentido de la pedagogía crítica en la era de la globalización después del 11 de septiembre de 2001” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 5, N° 1. En <<http://redie.uabc.mx/contenido/vol5no1/contenido-coral2.pdf>> acceso 10 de noviembre de 2006.
- Antunes, Ricardo 2005 *Los sentidos del trabajo. Ensayo sobre la afirmación y la negación del trabajo* (Buenos Aires: Herramienta).
- Burbules, Nicholas 1999 *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica* (Buenos Aires: Amorrortu).
- Freire, Paulo 1985 *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Freire, Paulo 1986 *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez* (Buenos Aires: La Aurora).
- Freire, Paulo 1999 *Pedagogía de la esperanza* (México DF: Siglo XXI).
- Freire, Paulo 2005 *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Gadotti, Moacir 1996 *Pedagogía de la praxis* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Gadotti, Moacir 1998 *Historia de las ideas pedagógicas* (México DF: Siglo XXI).
- Holloway, John 2002 *Cambiar el mundo sin tomar el poder* (Buenos Aires: Herramienta).
- Romão, José Eustáquio 2006 “Civilização do oprimido” en <[www.paulofreire.org/Biblioteca/coprim.htm](http://www.paulofreire.org/Biblioteca/coprim.htm)>.
- Scocuglia, Afonso Celso 2001 “A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire” en Torres, Carlos Alberto (comp.) *Paulo Freire y la agenda de la educación en el siglo XXI* (Buenos Aires: CLACSO).