

# Educación para la emancipación: *desafíos para las prácticas de formación de docentes*

Education for emancipation: challenges for the teacher training practices

Education pour l'émancipation: un défi pour les pratiques de formations des professeurs

Educação para a emancipação: desafios para as práticas de formação de docentes

Fecha de recepción: 16 DE OCTUBRE DE 2009 / Fecha de aceptación: 30 DE NOVIEMBRE DE 2009  
Encuentre este artículo en <http://www.javeriana.edu.co/magis>

Escrito por RICARDO DELGADO-SALAZAR  
FACULTAD DE EDUCACIÓN, PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, BOGOTÁ, COLOMBIA  
[rdelgado@javeriana.edu.co](mailto:rdelgado@javeriana.edu.co)

## Resumen

El presente texto recoge los planteamientos expuestos en el Coloquio de prácticas de formación de docentes, que tuvo como eje de reflexión el sentido político de las prácticas educativas. Al acoger algunos presupuestos derivados de la teoría crítica, se desarrollan ideas que invitan a pensar en la urgente necesidad de reorientar el pensamiento y la acción para comprender y transformar las experiencias de barbarie e injusticias que ocasionan la violencia en una sociedad como la colombiana que enfrenta una crisis humanitaria, lo que lleva a resaltar el valor de la *experiencia, de la narración, de los repertorios emocionales y el trabajo de la memoria* como referentes de una educación para la emancipación.

## Palabras clave autor

Educación, emancipación, experiencia, narración, memoria, emociones.

## Palabras clave descriptor

Prácticas de la enseñanza, formación de maestros, crisis cultural.

## Para citar este artículo | To cite this article | Pour citer cet article | Para citar este artigo

Delgado-Salazar, R. (2009). Educación para la emancipación: desafíos para las prácticas de formación de docentes. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (3), 227-234.

**Key words author**

Education, emancipation, experience, storytelling, memory, emotions.

**Key words plus**

Student teaching, teacher education, cultural crisis.

**Abstract**

This text gathers the statements presented at the Colloquium on teacher training practices, which had as a central crux of reflection the political sense of educational practices. When adopting some of the assumptions coming from the critical theory, some ideas that invite to think in the urgent need to redirect thinking and action to understand and transform the savage experiences and unfairnesses that cause violence in a society like the Colombian which faces a humanitarian crisis are developed. All of the above leads to highlighting the value of *experience, storytelling, the emotional repertory, and the work on memory* as the referrals for an education for emancipation.

**Mots clés auteur**

Education, émancipation, expérience, narration, mémoire, émotions.

**Mots clés descripteur**

Pratique de l'enseignement, formation des maîtres, crise culturelle.

**Résumé**

Le texte présent reprend les propositions exposées lors du Colloque de pratiques de formation des professeurs, qui a eu comme aire de réflexions le sens politique des pratiques éducatives. A l'accueil de quelques suppositions dérivées de la théorie critique se sont développées des idées qui invitent à penser à l'urgente nécessité de réorienter la pensée et l'action pour comprendre et transformer les expériences de barbarie et d'injustice qui occasionne la violence dans une société, comme la société colombienne qui se confronte à une crise humanitaire. Ce qui porte à distinguer la valeur de *l'expérience, de la narration, des répertoires émotionnelles et le travail de la mémoire* comme référents d'une éducation par l'émancipation.

**Palavras-chav autor**

Educação, emancipação, experiência, narração, memória, emoções.

**Palavras-chave descritor**

Práticas de ensino, formação de professores, crise cultural.

**Resumo**

O presente texto recolhe os planteamentos expostos no Coloquio de práticas de formação de docentes, que teve como eixe de reflexão o sentido político das práticas educativas. Ao acolher alguns presupostos derivados da teoria crítica se desenvolvem ideias que convidam a pensar na necessidade urgente de reorientar o pensamento e a ação para compreender e transformar as experiências de barbarie e injustiças que ocasionam a violência em uma sociedade como a colombiana que enfrenta uma crise humanitaria. O que leva a destacar o valor da *experiência, da narração, dos repertórios emocionais e o trabalho da memória* como referentes de uma educação para a emancipação.

No se puede querer que Auschwitz retorne eternamente porque, en verdad, nunca ha dejado de suceder, se está repitiendo siempre.  
Giorgio Agamben (2000)

Abordar la problemática sobre el sentido político de las prácticas de formación de docentes, como eje de este coloquio, en un país como Colombia que enfrenta una crisis humanitaria como consecuencia del daño que la guerra y la violencia ocasionan en la constitución de la vida social, me llevan a retomar planteamientos que desde la teoría crítica nos ofrecen pensadores como Theodor Adorno y Boaventura de Sousa-Santos quienes, con trayectorias distintas y en contextos espacio-temporales disímiles, nos invitan a renovar el pensamiento y a reinventar la emancipación social. Desafío que tensiona e interpela las prácticas educativas respecto a sus implicaciones éticas y políticas.

### **Las crisis, tensiones y antinomias del contrato social de la modernidad**

Inicio mi reflexión haciendo alusión al planteamiento que Boaventura de Sousa-Santos (2005) presenta en su texto *Reinventar la democracia: reinventar el Estado*, en el cual realiza un diagnóstico acerca de las tensiones y antinomias que en la actualidad enfrenta el *contrato social de la modernidad* que ha operado como el metarrelato sobre el que se sienta la racionalidad moderna en su ideal de progreso y libertad. En el marco de la turbulencia de la contractualización social, económica y política, De Sousa-Santos identifica tres fragilidades inherentes a las tensiones dialécticas entre regulación social y emancipación social como propósitos centrales del contrato.

La primera fragilidad alude al agotamiento de lo que este autor llama el *régimen general de valores*, sobre los cuales se cimientan las ideas de bien común y de la voluntad general que han operado como principios agregadores de sociabilidad entre los sujetos libres e iguales. Este agotamiento del régimen general de valores no parece poder resistir la creciente fragmentación de una sociedad como la nuestra, dividida en múltiples *apartheids* y polarizada en torno a ejes económicos, sociales, políticos y culturales. Esta situación ha llevado a que la lucha por el bien común pierda sentido y a que los referentes que nos vinculan y nos motivan a constituir y a pertenecer a una comunidad ética en la que está de presente la construcción de la dignidad humana se refundan. Los valores de libertad, igualdad y justicia como consecuencia de las condiciones de exclusión y marginalidad que vivimos, vienen a significar cosas cada vez más dispares para los distintos grupos y personas, paralizando así la eficacia de estos valores, los cuales pierden su capacidad de cohesión y de constituirse en fuentes de obligación moral y política.

El segundo rasgo presente en la crisis del contrato social moderno tiene qué ver con lo que De Sousa-Santos denomina el *sistema común de medidas*, es decir, con la pérdida de estabilidad de unos criterios homogéneos, neutros, lineales y atemporales provenientes muchos de ellos de teorías normativas de la justicia, en las cuales ésta se reduce al establecimiento de unas escalas derivadas de modelos de distribución de ciertos bienes básicos, que desconocen el pasado, y las experiencias vitales de las personas resultan ser irrelevantes.

Las turbulencias que atraviesan las escalas con que hemos venido identificando los fenómenos, los conflictos y las reacciones generan extra-

---

#### **Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo Descrição**

Conferencia presentada en el *Encuentro sobre el sentido político de las prácticas de formación de docentes*, en la Pontificia Universidad Javeriana, en octubre de 2009.

ñamiento, perplejidad y ocultación: la violencia urbana señala Boaventura de Sousa-Santos (2005, p. 18) es un ejemplo de esta turbulencia en las escalas. “*Cuando un niño de la calle busca cobijo para pasar la noche y acaba, por ese motivo, asesinado por un policía o cuando una persona abordada por un mendigo se niega a dar limosna y, por ese motivo, es asesinada por el mendigo estamos ante una explosión imprevisible de la escala del conflicto: un fenómeno aparentemente trivial e inconsecuente se ve correspondido por otro dramático y de fatales consecuencias. Este cambio abrupto e imprevisible se da hoy en día en los más variados ámbitos de la praxis social*”.

El tercer aspecto asociado con la crisis del contrato social tiene que ver con el *espacio-tiempo nacional y estatal*, el cual está perdiendo su primacía ante la creciente competencia del espacio-tiempo global y local y se está desestructurando, lo que genera una desarticulación y desinstitucionalización entre sus distintas dimensiones, las cuales entran muchas veces en contradicción y se convierten en instancias en disputa, tal es el ejemplo de la dimensión judicial y las políticas de seguridad, las reformas económicas y la demanda de mayores niveles de inclusión social y política.

El debilitamiento de estos principios reguladores que han constituido el fundamento ideológico y político del contrato social moderno pone en cuestionamiento la legitimidad de los gobiernos, el bienestar económico y social, la seguridad y la identidad colectiva de los supuestos ciudadanos.

Debido a esta divergencia y a las antinomias inherentes al contrato social, la materialidad normativa e institucional de unos mínimos de justicia, producto de las luchas sociales y políticas, se ha visto truncada por el crecimiento estructural de la exclusión social. Esta situación es interpretada por Boaventura de Sousa-Santos como *de alto riesgo* para la convivencia democrática, por lo cual nos invita a plantearnos, si a pesar de todo existe oportunidad para sustituir el viejo contrato social centrado en una racionalidad técnico-instrumental, por otro capaz de contrarrestar la proliferación de la lógica de la exclusión y la emergencia de lo que este sociólogo denomina como *fascismo societal*.

No se trata, del regreso al fascismo de las décadas de 1930 y 1940, sino la imposición de un régimen social y de civilización que no sacrifica la democracia ante las exigencias del mercado, sino que la fomenta y se vale de ella para promover y profundizar los ideales del capitalismo. Se trata, en palabras de De Sousa-Santos de un fascismo pluralista que promueve las siguientes formas de sociabilidad:

La primera es el fascismo del *apartheid* social que propicia la segregación social de los excluidos: los inmigrantes, los desempleados, la población joven que se estigmatiza como delincuente, las víctimas de la vio-

lencia, los actores sociales y los defensores de los derechos humanos que son criminalizados y judicializados, para los cuales se declaran estados de excepción que se convierten en regla, lo que conlleva la suspensión de toda norma, la pérdida de sus derechos y, consecuentemente, la reducción y limitación de su subjetividad convirtiéndose, como lo plantea Giorgio Agamben (2003), en el nuevo *nomos* biopolítico del poder.

Al respecto, cobran sentido los planteamientos de Walter Benjamin (1991), quien afirmaba que, para los oprimidos y excluidos por la racionalidad del progreso, el estado de excepción no es ninguna excepción sino la regla, pues recaen y se justifican las experiencias de injusticia y las del olvido posterior. Aquí el olvido y la invisibilidad de los excluidos no son una causalidad, sino el resultado de una estrategia política dirigida por el mismo agresor.

La segunda forma es el fascismo del Estado paralelo, que define aquellas formas de acción estatal que se caracterizan por su distanciamiento del derecho positivo, como las prácticas de represión, la desaparición de personas, la violación del derecho a la privacidad, las acciones de control y vigilancia sin ningún soporte judicial, violatorias del mismo Estado de Derecho, entre muchas otras.

La tercera forma que adquiere es el fascismo paraestatal, resultante de la usurpación por parte de poderosos actores económicos y sociales de las prerrogativas estatales de la coerción y de la regulación social.

La cuarta forma es el fascismo de la inseguridad, éste se trata de la manipulación discrecional de situaciones de inseguridad en ciertas zonas estratégicas para la inversión económica, con el fin de justificar la militarización de la vida social y la criminalización de defensores del medio ambiente, de los recursos naturales y de los derechos culturales de grupos sociales debilitados por la exclusión y la precariedad del trabajo.

Por último, De Sousa-Santos reconoce como una quinta expresión de este nuevo régimen el fascismo financiero, imperante en los mercados de valores y divisas, en la especulación financiera. Esto constituye una zona salvaje del sistema mundial que busca eludir parámetros de regulación al imponer criterios propios y arbitrarios, que generan la concentración del capital y promueven una mayor desigualdad con sus efectos perversos para el sistema mundial.

Los riesgos de este *fascismo societal* que De Sousa-Santos anuncia como consecuencia de la erosión del contrato social son demasiado graves, como para permanecer cruzados de brazos ante ellos. La tarea no es fácil, la desregulación social generada por la crisis nos demanda una reinención en varios órdenes.

## Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social

Se requiere de una parte de una epistemología que, a diferencia de la moderna, cuya trayectoria parte de una razón instrumental caracterizada por la voluntad de dominar la naturaleza y a los seres humanos, y cuyo principio es el conocimiento como regulación, se renueve y avance hacia una *episteme* que reoriente el pensamiento y la acción de tal forma que las experiencias totalitarias, los estados de excepción y de barbarie no se repitan, para lo cual De Sousa-Santos propone un transitar de *un conocimiento como regulación hacia un conocimiento como emancipación*, el cual debe permitirnos paralelamente la reinención de la deliberación democrática, sobre la base de traducir dicho conocimiento en acciones de resistencia y de crítica.

Este planteamiento guarda similitud con las afirmaciones que en su tiempo hizo Theodor Adorno (1984, 1991) en la formulación de su imperativo categórico, quien en su empeño por superar la razón afirmativa y dogmática, propone una *razón negativa*, que emerge no solamente del conocimiento del bien, de unos principios *a priori* que se traducen en normas y leyes absolutas y universales, sino que requiere como complemento nutrirse de la experiencia humana, en especial de las múltiples experiencias de injusticia que nos deja la historia de progreso y barbarie. Si algún conocimiento podemos derivar del análisis crítico de la historia, plantea Theodor Adorno (1984, p. 25), *“es la amplia, rica y plural experiencia de lo que el mal y la injusticia significan y sus muchas formas, y es a partir de este conocimiento por experiencia que podemos también guiarnos”*.

En consecuencia, una razón negativa y crítica debe moverse y plantearse como una forma de respuesta, como denuncia a las experiencias de lo inhumano, de la barbarie, de la violencia. Ahí radica el carácter negativo, crítico de este conocimiento emancipatorio, que se propone como resistencia a cualquier forma de dominación y cuyo interés es la denuncia de toda práctica de exclusión y violencia y del establecimiento de estados de excepción que, como reglas permanentes, buscan la imposición del unanimismo sobre lo plural, lo abstracto sobre lo concreto, lo universal sobre lo individual.

La configuración de este conocimiento emancipatorio tiene además que reconocer el alcance y las limitaciones de una razón crítica, para estar consciente de su finitud y abrir posibilidades para darle un lugar relevante a lo que la razón positiva y absoluta dejó por fuera, como la *mimesis*, es decir, lo corporal, lo somático, las emociones y los sentimientos. De esta manera, el conocimiento como emancipación se enriquece con otras fuentes y tiene la capacidad de abrirse a lo distinto, a lo plural, para lograr romper así, la lógica identificadora, totalitaria y reduccionista de la razón instrumental.

De otra parte, para hacer frente a los campos o zonas salvajes de los excluidos en las que reinan el silencio y el progresivo olvido, como producto de las estrategias de invisibilidad que impone el nuevo fascismo societal, que restringe los procesos de deliberación democrática, es necesario que el conocimiento emancipatorio se haga cargo del tiempo, que el pasado no se cierna como la desesperanza del porvenir, para lo cual, retomando de nuevo a Theodor Adorno, *el trabajo de la memoria, el recuerdo de las injusticias vividas* es una condición de posibilidad de justicia futura y de alcanzar mayores niveles de libertad y solidaridad.

Por consiguiente, el conocimiento como emancipación nos debe permitir tomar una clara conciencia de que los mejores logros históricos como la democracia y los derechos humanos, por ejemplo son terriblemente frágiles y, debido a este fascismo societal, podrían desaparecer en cualquier instante.

Un conocimiento emancipatorio debe partir de la contingencia y, por tanto, debe asumir la responsabilidad de hacer frente al olvido, desde un trabajo de la memoria, pues la falta de ésta es una de las causas de que la historia -como lo afirmó Walter Benjamin- avance en una dialéctica de progreso y barbarie.

De ahí que la exigencia de que los fascismos no se repitan en sus diversas versiones y expresiones sea la primera de todas para la educación y en especial para los procesos de formación de docentes.

Por lo anterior, encuentro para estos tiempos que vivimos en nuestro país aportantes y vigentes las reflexiones que en los años 60 formuló Theodor Adorno (1998) en su texto *Educación para la emancipación*, que además son argumento para sustentar la invitación que Boaventura de Sousa-Santos hace para repensar y reinventar la democracia y el Estado.

### Experiencia, memoria y narración: referentes para una educación para la emancipación

A continuación, presento algunos presupuestos que nos permitan asumir desde nuestras prácticas de formación de docentes la construcción de un *conocimiento como emancipación*.

Construir un conocimiento como emancipación demanda reconocer el proceso formativo como un acontecimiento comunicativo y relacional, que encierra presencia y ausencia del otro, en el cual se pone de presente la *finitud* ineludible de los seres humanos, es decir, reconocer que no hay nada absoluto en la vida humana, y que el asumirnos en constante cambio y transformación hace de la *contingencia*, en palabras de Joan Carles Mèlich (2002), una *presencia inquietante*, que quiebra la supuesta tranquilidad y que nos

obliga a repensarlo todo, la cual nos abre la posibilidad de imaginar mundos alternativos. Y es esta provisionalidad -que se manifiesta en el proceso formativo por medio de la palabra y del diálogo- la que nos obliga a una incesante interpretación y relectura de nuestras experiencias y de nuestras acciones como formadores.

Este presupuesto se orienta en recalcar, que el propósito de construir una pedagogía de la experiencia parte por afirmar que un auténtico proceso educativo que se distancie del adoctrinamiento conduce a establecer una estrecha relación entre *finitud, experiencia y narración*. Se reconoce que la experiencia que uno tiene del mundo, de los otros y de uno mismo, siempre resulta ineludiblemente una experiencia de la contingencia, de la vulnerabilidad.

Podríamos decir en palabras de Hans-Georg Gadamer (1997), que una auténtica experiencia es aquella en la que la persona se hace consciente de su finitud, es decir, conoce los límites de toda previsión y reconoce la inseguridad de todo plan. De lo anterior, se derivan unas consecuencias éticas y políticas de gran importancia en los procesos de formación de docentes, como comprender que la experiencia de la contingencia es también experiencia del límite de todo dogmatismo.

Las prácticas de formación deben resaltar el valor que encierra la *experiencia*, reconocer en ésta una fuente de aprendizaje, que se asume como un salir de uno mismo e ir hacia lo otro, hacia el otro. Y en este salir de uno mismo hay una transformación que pasa por la narración, por la exterioridad. De ahí se entiende la necesidad de diseñar distintas estrategias pedagógicas que pretendan revitalizar la fuerza de la palabra, el poder renovador del testimonio, porque es en el lenguaje de la experiencia, en el lenguaje literario como diría Walter Benjamin (1991), en el que es posible resistir y enfrentar la moderna crisis de la experiencia y el declinar de palabra narrada.

A partir de esta subjetividad narrada en la escritura y en el arte, surge en el proceso formativo la posibilidad de ser otro, de ser otra, de ser diferente, de ser para el otro, de asumírnos como responsabilidad. De ahí que la educación para la emancipación constituya en sí misma un acontecimiento revelador de la alteridad en mí y en los demás, y conlleve una dimensión ética y política como acción responsable.

Las diversas situaciones de exclusión, marginalidad, violencia y/o desprecio social que viven personas y grupos sociales desencadenan un conjunto de repertorios emocionales presentes en las experiencias cotidianas que en palabras de Peter Strawson (1995) aluden a sentimientos morales como resentimiento, ira, indignación, vergüenza, perdón y solidaridad, entre otros.

Por lo anterior, las prácticas formativas que le apuesten a la construcción de un conocimiento como emancipación consideran la importancia del mundo

de los sentimientos y de las emociones. El valor que tienen los sentimientos morales como marcos de justificación y fundamentación de la acción y del derecho ha sido reconocido por Martha Nussbaum (2006) y Jon Elster (2002), quienes sostienen que estos estados intencionales contienen en sí mismos una estimación o evaluación de su objeto.

Es decir, no son impulsos afectivos sin sentido, sino respuestas inteligentes, con contenidos proposicionales que están en sintonía con los acontecimientos y con los valores y las metas importantes para las personas. Lo que nos muestra las estrechas relaciones establecidas entre los sentimientos morales, la acción individual y colectiva y las normas sociales, para llamar la atención en el papel que juegan dichos sentimientos en la toma de decisiones prácticas.

Uno de los ejes de una educación para la emancipación es el lugar significativo que adquiere el trabajo de la memoria y el olvido. Se reconoce que la experiencia está anclada en el tiempo y en el espacio, y como expresión de su finitud adquiere su condición de historicidad, de contingencia, de innovación, de pasado y futuro en el presente. Como bien lo plantea Paul Ricoeur (2000), hablar de trabajos de memoria significa hacer referencia al "espacio de la experiencia" en el presente, a comprender que el recuerdo y el olvido del pasado están incorporados de manera dinámica en la experiencia y, por tanto, pueden ser modificados.

Para concluir, señalamos que el trabajo sobre la historia personal y colectiva, el enfrentamiento de las huellas derivadas del dolor y el valor reparador del duelo muestran su potencial formativo en tanto abren posibilidades para aprender de las experiencias de injusticias compartidas, al centrar su acción en los procesos de resignificación subjetivos, cuyos participantes de manera activa se acercan y se alejan simultáneamente de acontecimientos pasados que tejen sus historias y socializan también sueños incorporados en las expectativas presentes sobre las que construyen su dignidad.

### Sobre el autor

**Ricardo Delgado-Salazar** es psicólogo de la Universidad Santo Tomás; magíster en desarrollo educativo y social, de la Universidad Pedagógica Nacional y la fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, UPN - CINDE; doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales - CINDE. Profesor investigador y coordinador de la línea de investigación *Educación para el conocimiento social y político*, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

## Referencias

- Adorno, T. (1984). *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus.
- Adorno, T. (1991). *Actualidad de la filosofía*. Barcelona: Paidós.
- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Agamben, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo*. Homo Sacer III. Valencia: Pre-Textos.
- Agamben, G. (2003). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-Textos.
- Benjamin, W. (1991). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus.
- De Sousa, B. (2005). *Reinventar la democracia: reinventar el Estado*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.
- Elster, J. (2002). *Las alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. G. (1997). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Mèlich, J. C. (2001). *La ausencia del testimonio*. Barcelona: Anthropos.
- Mèlich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Strawson, P. (1995). *Libertad y resentimiento y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.

