

*Las caras visible y oculta de la pedagogía crítica en la  
producción intelectual y las actuaciones del profesor  
Rigoberto Lanz*

Entrevista realizada por Luis Bermúdez a Jorge Díaz Piña<sup>1</sup>

Luis Bermúdez (LB).- A modo de comenzar, usted que conoció bastante al profesor Rigoberto Lanz, ¿cómo le parecería a él que hagamos una interpretación pedagógica a su obra y si rechazaría que le tengamos como pedagogo?

Jorge Díaz Piña (JDP).- Quisiera antes de comenzar a responder, agradecerle a usted y a la *Revista de Pedagogía* su entrevista con la finalidad de resaltar la contribución educativa de Rigoberto Lanz, a quien tanto adeudo en el terreno de mi formación como aprendiz de un gran maestro, y en el terreno afectivo por brindarme su amistad y compañerismo solidario a toda prueba. Imagino que para él, que tenía muy claro que las palabras no tienen significaciones neutras, que se le endosara el calificativo de “pedagogo” a secas, le hubiese parecido inicialmente algo incómodo, si no es a condición de que se le permitiera aclarar qué entendía por tal, ya que rechazaba que se le adscribiera su práctica educativa sin más y de manera simplificada a lo que hegemónicamente se ha denominado pedagogía: un discurso que intenta fundamentar y justificar un conjunto de acciones educativas orientadas ideológicamente en un sentido reproductor de saberes, prácticas y relaciones de poder que favorecen a través de los agentes pedagógicos la subjetivación alienante de los individuos educados, su dominación, en el ámbito escolar y extraescolar. Discurso que se reclama además, de legitimaciones científicas de muy dudosa y acrítica fundamentación epistemológica, teórica y política. Seguramente solicitaría de quienes lo estimasen como pedagogo que a ese nominativo se le complementara contradictoria o paradójicamente con el de antipedagógico y recomponerlo como “pedagogo antipedagógico” para ir a contracorriente de lo establecido reproductivamente como pedagogía, ya señalado.

<sup>1</sup> Luis Bermúdez, profesor e investigador titular jubilado de la Universidad de Carabobo; autor de importantes artículos y libros en el campo de la sociopedagogía. Jorge Díaz Piña, destacado docente e investigador de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Núcleo Maracay, Estado Aragua.

Hay que destacar que para Rigoberto, el discurso pedagógico moderno, junto con instituciones como la escuela y la universidad, y con otras ideas-fuerza (sujeto, progreso, desarrollo, ciencia, tecnología y otras), forman parte de un modelo civilizacional, el de la Modernidad, que transita una profunda crisis estructural de agotamiento y deslegitimación que ya no admite más reparaciones y recuperaciones de reingeniería. Para él, en consecuencia, la asunción de la pedagogía en este contexto, ha de ser como discurso vaciado, desfondado o a la deriva por la crisis civilizacional, y por estar sometido a la crítica posmoderna deconstructiva con la finalidad de la revisión de sus articulaciones y nexos con la racionalidad y presupuestos de la Modernidad. Para de ese modo, dar cuenta de su erosión y deriva semiótica, de sus atascos y sus posibilidades de resignificación o recuperación desde opciones transicionales hacia una eventualidad epocal novedosa animada por él. Eventualidad aún no perfilada pero sí anticipada utópicamente como necesidad de la insurgencia primera de una racionalidad emancipadora, ya que para pensar la emancipación, hay que emancipar al pensamiento de las lógicas y gramáticas reproductoras subyacentes a los discursos y prácticas.

La condición de docente universitario que ejerció durante toda su trayectoria profesional, al lado de su inquebrantable propósito existencial de favorecer la emancipación social de la sujeción de los poderes que someten a la sociedad, y a sabiendas de que la institución universitaria reproducía por diversas vías en todos sus ámbitos tal sujeción, como lo evidenció en sus innumerables investigaciones publicadas a propósito de la universidad, hizo que él tensionara en su propia praxis los límites impuestos institucionalmente a su ejercicio educativo. Se exigía, por tanto, de modo permanente, como ejercitación vigilante de sí, de la responsabilidad social que había asumido de por vida y en la que encontraba el gozo estético de encontrarse con otros para contribuir a corroer el poder, repensar de otro modo la acción formadora de la universidad.

De allí derivaron, principalmente, sus reflexiones y prácticas sobre otras maneras de establecer formas educativas de relacionarse con los participantes de sus cursos, y de ellos entre sí, así como con sus colegas en los eventos en que se confrontaban, que implicaban de suyo atreverse por parte de éstos a pensar y pensarse desde perspectivas, enfoques o ángulos inexplorados como, por ejemplo, transdisciplinaria o transcomplejamente, que exigían dedicación al trabajo intelectual autónomo y crítico, emplazamientos desafiantes respecto de los supuestos desde los que significaban y daban sentido. Además de ser un estilista de la provocación intelectual re creadora en éste ámbito, era un interlocutor para una significación-otra y no un interlocutor significante de sus participantes. Semejaba la ambientación de sus cursos una comunidad reinterpretativa de la sociedad y el mundo. Es de destacar aquí que era un fiel creyente y practicante en el agenciamiento intersubjetivo para producir intelectualmente con sentido compartido. Por consiguiente, propiciaba un ambiente educativo

de intercambio dialógico deliberativo. Un tipo de espacio público donde se sometían a la revisión de su coherencia y pertinencia los aportes y consideraciones académicas sobre los saberes, sin querer resolver así, primordialmente, disputas o lograr consensos, sino dar consistencia a los más variados y divergentes puntos de vista intelectuales en aras de la defensa de la pluralidad de las ideas en la que creía firmemente, sin dejar de asumir consecuentemente las suyas (por ello, su defensa a ultranza de una mayor autonomía intelectual-científico-cultural y mejor democracia contralora universitarias). Quizá esta praxis educativa pudiera ser considerada dentro del marco de una de las estrategias realizadoras de la denominada “pedagogía crítica” que expresa a la vez la crítica de la pedagogía.

(LB).- ¿Cree usted que resulta exagerado o impertinente otorgar a la obra escrita y a las actuaciones del profesor Rigoberto Lanz una vocación pedagógica?

(JDP).- La vocación, en tanto registro de manifestación de disposiciones en los individuos, no escapa a su consideración como noción discursiva que engrana con los modos de subjetivación capitalistas instituidos como dispositivos de poder en la sociedad, entre éstos se encuentra la institución escolar. Sobre la base de presuntas aptitudes, se orienta regulativamente la actuación social de los individuos según la división social del trabajo y de las funciones de reproducción político-cultural establecidas en una determinada sociedad. Por consiguiente, la noción de vocación es una denominación problematizada para dar cuenta de lo que se puede llamar “voluntad de poder sobre sí” para resistir la acción de los dispositivos de dominación disciplinadores o normalizadores de los cuerpos.

Por otra parte, la vocación estaría asociada en Rigoberto, en su permanente examen a la categoría de sujeto, tan cuestionada por él desde su enfoque posmoderno crítico. De allí que sea reticente a inscribir la voluntad autodirigida tan conscientemente asumida de Rigoberto, bajo la denominación de vocación. Sin embargo, entiendo que el uso del término en la pregunta formulada no guarda relación con la significación criticada, sino que alude a la sostenida direccionalidad que él le imprimió a su tenaz dedicación de animar y contribuir a una formación consistente, coherente y crítica frente al orden de dominación imperante. Aquí, si podríamos convenir que no es exagerado ni impertinente el sentido de “vocación pedagógica”, teniendo siempre presente las salvedades ya mencionadas.

(LB).- Si nos fijamos bien en la ruta de desarrollo seguida por el pensamiento crítico de Rigoberto Lanz, nos percatamos que su pensamiento iba exponiéndose al tiempo que sus actuaciones producían una sucesión de medios teóricos y prácticos creados “expresamente” para atravesar con éxito situaciones y coyunturas, y que tal ruta no la hace solo sino enfrentando al adversario, convocando al debate a los productores intelectuales más representativos del asunto en discusión y, lo más importante para

una pedagogía crítica, colectiva y de solidaridad, incorporando a quienes mostraron interés en que se les informase y reformase, camino a una transformación del conocimiento y de quien lo investiga. ¿Cómo considera usted este planteo pedagógico?

(JDP).- Considerar pedagógicamente las relaciones establecidas con quienes manifestaban interés por conocer los planteamientos de Rigoberto, así como con quienes convocaba a producir con él, y con quienes incitaba a confrontar sus opuestas concepciones, a lo largo del desenvolvimiento de sus sucesivas y recreadoras investigaciones y densas elaboraciones intelectuales desde su inicial Marxismo Crítico, pasando por la Teoría Crítica Radical, hasta el Posmodernismo Oposicional, implica resaltar el lugar que para él tenían los otros como motivantes, destinatarios y copartícipes de su producción intelectual. Su asidero existencial, la creencia firme en la posibilidad de la acción emancipadora común, le conducía, festivamente, a propiciar de manera permanente los más diversos encuentros y escenarios de diálogo fecundo, crítico y transformador para animar y realizar la tarea de subvertir, colectivamente, los fundamentos y prácticas que sustentaban, reproductivamente, al actual orden. En esa dinámica dialógica y de reconocimiento de la dignidad de los demás por encima de las diferencias que pudieran existir, se establecían flujos diversos y multidireccionales (cognoscitivos, éticos, estéticos, etcétera), incitados o animados, principalmente, por él, que entretreñían relaciones, entre las cuales pueden ser estimadas las pedagógicas como de formación recreadora recíproca, haciendo la salvedad sobre la concepción de la pedagogía ya manifestada en la respuesta a la primera pregunta.

(LB).- A pesar de la distancia en el tiempo y la diferencia de contextos, permítame imaginar un debate donde Kant muestra su pedagogía ilustrada: “la ilustración es la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad...minoría de edad (que) significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro”. ¿Qué respondería Rigoberto Lanz?

(JDP).- En las concepciones de Kant se encuentra una defensa de las ideas-fuerza de la Ilustración, entre éstas destaca la de progreso que es una de las principales que sustenta a la Modernidad. Idea fuerza que está conectada de manera directa con su propuesta del logro históricamente progresivo o evolutivo de la madurez del género humano a través de su identificación con la razón ilustrada. De aquí que Kant conciba la superación de la “minoría de edad” como la asunción por parte de los individuos de la racionalidad moderna occidental con pretensiones de universalidad que conlleva a la noción de sujeto o a los individuos “sin guía de otro”. Noción de sujeto que para Rigoberto, denota y connota sujeción a las ideas-fuerza de la Ilustración o de la Modernidad, que propician la reproducción de un orden civilizatorio que agotó por sus condiciones constitutivas intrínsecas, sus posibilidades de concretarlas en realidades, y que tan solo han servido de endeble cobertura ideológica al quedar a la deriva semiótica para favorecer la hegemonía justificadora del dominio de un

modelo civilizatorio cada vez más regresivo por depredador de la naturaleza y de la humanidad.

(LB).- Ante esa maquinaria de constatar la demolición de razones (razón escéptica, razón ilustrada y otras), que es el pensamiento crítico de Lanz, también aparece demolida la “razón académica” y con ésta la universidad. ¿Cuál academia ha muerto y en cuáles condiciones según él, podría tener avance un reemprendimiento universitario después de la caída de tantos parapetos intelectuales?

(JDP).- En la exhaustiva búsqueda de potencialidades y condiciones favorables para que la universidad se reformara y superara su actual situación de anomia o entropía institucional, Rigoberto concluyó, en primer lugar, que sin reforma del pensamiento (académico, administrativo, investigativo, etcétera), no habría reforma posible de la universidad. Para él era evidente que la otrora débil sede del pensamiento crítico impugnador, no podía repensarse a sí misma si no emplazaba su anquilosamiento institucional, producto de la preservación inercial de concepciones y prácticas que rendían tributo ritual rutinario a la razón ilustrada. Por tanto, concluyó también, en segundo lugar, que la tarea a emprender era la de erosionar y desmoronar, definitivamente, esas concepciones que por el agotamiento sistémico y crisis paradigmática que atravesaban, provocaban primordialmente la crisis universitaria actual, así como la de ir produciendo paralelamente otro modo de pensar que expresara una racionalidad negativa o emancipadora por contrapuesta a la de la Modernidad en las universidades.

Tarea esta que hacia recaer en la construcción de comunidades intelectuales no-elitistas, extensivas y conectadas de diversas maneras y con múltiples actores y agentes, que bajo una agenda que formulara grandes preguntas sobre la crisis del mundo, el país y la función en correspondencia de la universidad en crisis igualmente, buscara reflexiva y críticamente desde perspectivas no reproductoras de las racionalidades o gramáticas del saber-poder, reproblematicar epistemológica y teóricamente primeramente esos asuntos. Con la finalidad de un mejor y más pertinente abordaje, sin el apremio pragmático de buscar respuestas inmediatas que es una forma de cerrar las interrogantes del pensamiento emancipador por parte de la razón instrumental. Tratando a contracorriente de la lógica instrumentalizadora capitalista dominante, de hacer comprender que esta opción es parte fundamental e indispensable de la respuesta a buscar y que responsablemente se asume ante la sociedad desde la universidad cambiante. La prolija obra de Rigoberto sobre la universidad, es un extraordinario aporte en ese sentido. En ella, una lectura atenta sabrá encontrar la deconstrucción de los dispositivos de poder que obstaculizan el pensamiento emancipador al interior de las instituciones universitarias.

En ese contexto, él le otorgaba prioridad a la revisión crítica de los modos de pensar que sustentaban los modelos cognitivos universitarios que epistemológica y

teóricamente guiaban el quehacer práctico de su formación, investigación, extensión y gestión institucional, junto con la crítica del modelo civilizacional del que la misma universidad históricamente ha formado parte. No obstante, éste propósito ético institucional suyo, sabía de las pocas y menguadas reservas académico intelectuales que la universidad poseía a su interior para autoreformarse. De allí que, además de redoblar sus denodados esfuerzos individuales por animar la reforma universitaria en todos sus sectores, buscó fuera de la universidad, en el campo institucional de las fuerzas progresistas, democráticas y revolucionarias de la sociedad y del Estado-Gobierno (aquí, vale destacar, a título de ejemplo, que fue uno de los más destacados promotores de la necesidad de formular y aprobar una nueva Ley de Educación Universitaria), incluyendo instituciones educativas o culturales renovadoras de carácter internacional (por ejemplo, el Observatorio Internacional para la Reforma Universitaria que dirige Edgar Morin), interesarlas y coordinar acciones conjuntas para sumar fuerzas en procura del logro reformador de las instituciones universitarias.

(LB).- ¿Era tan optimista el profesor Lanz en pedagogía al creer que la educación crítica fuera el escenario apropiado para destruir, reconstruir y crear paradigmas?

(JDP) Si algo signaba su pensamiento y actuación intelectual era el optimismo. Él sabía que el poder no se podía ejercer de manera absoluta y que producía efectos de resistencia en los individuos sobre los cuales se ejercía. Por eso apostaba: a ampliar y consolidar consistentemente las bases de apoyo y sustentación de la resistencia y derrota de la dominación en todos los sectores y planos. Asimismo, sabía que la necesidad existencial de atribuirle significado y sentido al entorno y al mundo por parte de cada quien, abría, en un contexto de crisis global del capitalismo, la posibilidad de reinterpretarlos críticamente y, para ello, se podría interponer seductora y estéticamente nuevos criterios vitales que cuestionaran y pusiesen en duda la alienante legitimación semiótica de las significaciones y sentidos de la vida que la ideología capitalista hacía circular a través de los cuerpos sometidos. Por ello, no desestimaba ningún ámbito en el que se manifestasen interrogantes cuestionadoras y resistencias que pudieran impugnar al poder dominante.

Es el caso de las formulaciones críticas sobre la educación a las que estaba muy atento. Rigoberto nos hacía llegar rápidamente a los educadores articulados a su red, además de sus consideraciones sobre la educación, los más diversos y variados textos que le enviaban a propósito de las reflexiones que apuntalaban las propuestas de nuevos y revolucionarios paradigmas educativos para poner en diálogo y confrontación nuestros puntos de vista al respecto. De ese modo nos convocaba a revisarlos y dar mayor consistencia a las formulaciones por nosotros producidas para exponerlas en la misma red, en eventos que animaba a sus publicaciones, que las divulgaban para continuar confrontando a fin de construir o fortalecer paradigmas críticos en torno a la educación.

(LB).- Acoplado al trabajo intelectual, creador del conocimiento crítico, el profesor Lanz despliega una incansable actividad práctica de editor de publicaciones periódicas como *Relea*, *Expresamente* y otros andamiajes del pensamiento, lo mismo que va creando espacios de viabilización del debate, una especie de academia “crítica” externa a las universidades, y de donde se realiza una pedagogía re-civilizatoria que rectifica el saber inculcado en la academia regular ¿Qué nos dice usted de todo esto?

(JDP).- Escribir para Rigoberto, era escribir para los otros. De lo que esperaba que su lectura de lo escrito, lo condujera a la reescritura del texto leído o interpretado, convirtiéndolo en otro texto para continuar un intercambio. Él estaba muy consciente de que la escritura inscribía y que la lectura adscribía y congregaba alrededor del texto sin que, necesariamente, provocara su suscripción. Esta congregación alrededor de los textos favorecía su revisión exhaustiva en los interesados y su recreación en textos que diferían, motivando de este modo, la necesidad de continuar el diálogo de manera sistemática. Con base en esa apreciación, valoraba altamente el requerimiento de que los pensamientos expuestos textualmente fuesen editados para su más amplia divulgación y discusión, ampliando las bases de participación a través de publicaciones seriadas o no (revistas, libros y otros), que diesen continuidad al debate y la confrontación intelectual respecto de tematizaciones estructurales o coyunturales. Esa dinámica aglutinante en torno a los textos generaba una suerte de ámbitos públicos, como ya adelantamos, que ante el vaciamiento institucional de pensamiento crítico y de discusión no banalizada en las universidades, lucían ciertamente como espacios reflexivos paralelos o de contrahegemonía que trataban de presionar sobre aquellas, cambios con base en la resonancia que pudieran generar su práctica dialogante y el contenido de sus debates.

(LB).- Llama la atención que habiendo alcanzado tanta notoriedad y tantos seguidores y colegas, el profesor Lanz no haya accedido a los cargos directivos de la universidad o al liderazgo político nacional. ¿Esa actitud, un tanto socrática, se debe a un pesimismo acerca de las posibilidades críticas institucionales o al temor de que el ejercicio del poder condicionara su autonomía en las investigaciones y exposiciones críticas?

(JDP).- No olvidemos que Rigoberto fue Director de la Escuela de Sociología de la UCV, Director del CIPOST de la UCV, Presidente del CELARG y miembro de la Dirección Nacional del MIR, esto es, asumió responsabilidades de conducción institucional en la universidad y en una organización política revolucionaria. No obstante, conocía los límites que tales instituciones tenían para su actuación por la lógica instrumental o burocrática prevalecientes en ellas, aunque es necesario aclarar que las atravesaban desiguales niveles para el despliegue de su ejercicio autónomo y crítico. Considero más bien que su renuencia a ocupar responsabilidades burocrático-administrativas que les fueron ofrecidas, obedecía a reconocer que su papel a

desempeñar socio-culturalmente y ético-políticamente, era el de *educador intelectual*. Para él la tarea estratégica fundamental residía en animar en los demás la re-creación de los modos de pensar emancipadores ya que, reiterándolo, sin emancipación del pensamiento no se puede pensar la revolución auténticamente emancipadora. Y a esa tarea dedicó con ahínco sus esfuerzos. Por ello, hoy día es indispensable y urgente releer su vasta obra para conocer los dispositivos o mecanismos de poder que sujetan o bloquean la posibilidad de pensar y actuar críticamente con sentido de transformación radical. Ese es su legado pedagógico crítico.