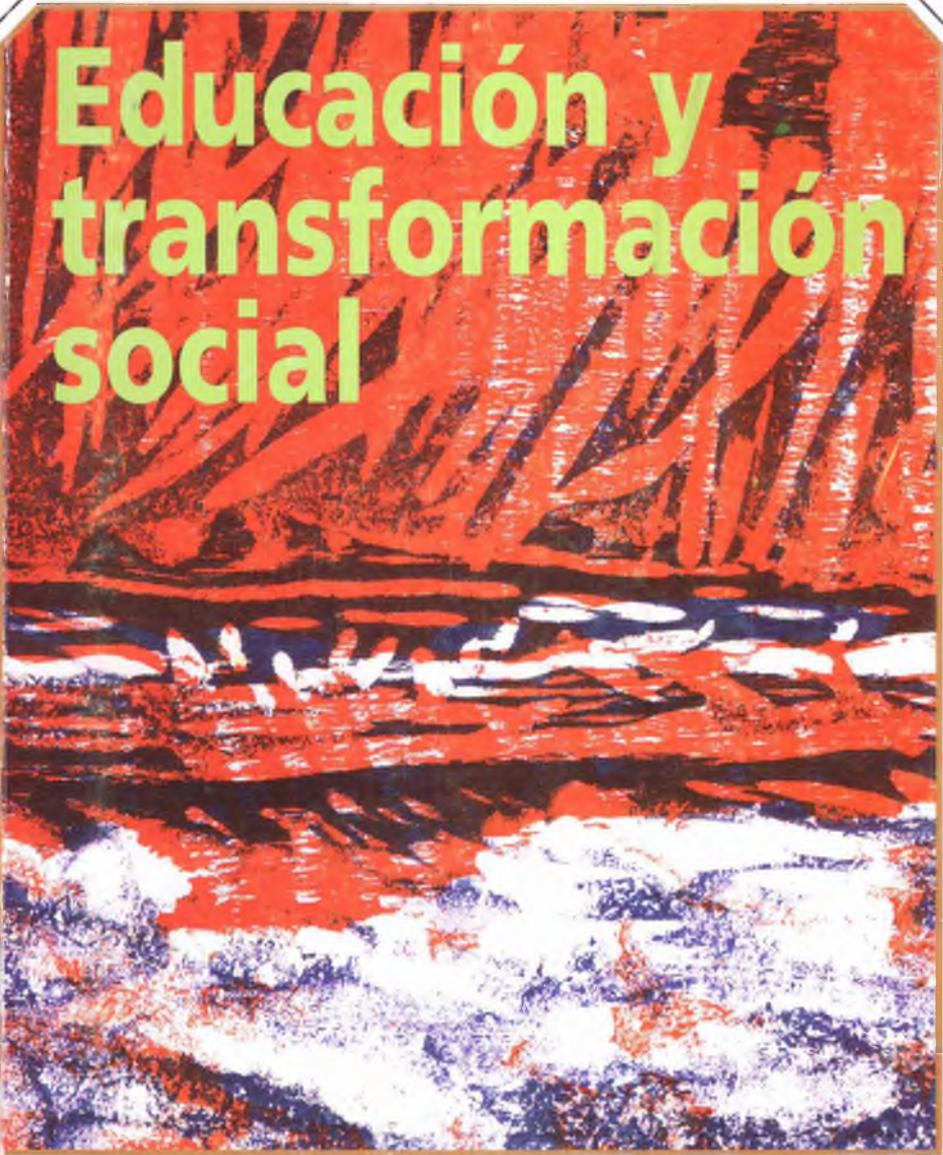


DOCUMENTACIÓN SOCIAL

REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES Y DE SOCIOLOGIA APLICADA

An abstract painting featuring bold, expressive brushstrokes in vibrant red, white, and blue. The composition is dynamic, with the red strokes dominating the upper and middle sections, while white and blue strokes create a textured, layered effect at the bottom. The overall style is reminiscent of modernist or expressionist art.

**Educación y
transformación
social**

DOCUMENTACIÓN SOCIAL

REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES
Y DE SOCIOLOGÍA APLICADA

N.º 110

Enero-Marzo 1998

Consejero Delegado:

Fernando Carrasco del Río

Director:

Francisco Salinas Ramos

Consejo de Redacción:

Javier Alonso
Enrique del Río
Carlos Giner
Miguel Roiz
José Sánchez Jiménez
Colectivo IOE
Teresa Zamanillo

EDITA
CÁRITAS ESPAÑOLA
San Bernardo, 99 bis, 7.º
28015 MADRID

CONDICIONES DE SUSCRIPCIÓN Y VENTA 1998

España: Suscripción a cuatro números: 3.770 ptas.
Precio de este número: 1.590 ptas.
Extranjero: Suscripción Europa: 5.900 ptas.
Número suelto a Europa: 2.000 ptas.
Suscripción América: 56 dólares.
Número suelto a América: 18 dólares.

(IVA incluido)

DOCUMENTACIÓN SOCIAL no se identifica necesariamente con los juicios expresados en los trabajos firmados.

EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Homenaje a Paulo Freire

**DOCUMENTACIÓN
SOCIAL**

REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES
Y DE SOCIOLOGÍA APLICADA

ISSN: 0417-8106

Depósito legal: M. 4.389-1971

Gráficas Arias Montano, S. A. - Móstoles (Madrid)

Diseño portada: *M.^a Jesús Sanguino Gutiérrez*

SUMARIO

- 5 ● Presentación
- 13 ● 1 El Pablo que yo conocí.
 Carlos Núñez Hurtado
- 27 ● 2 La intrahistoria de un pensamiento imperfecto.
 José Antonio Fernández
- 43 ● 3 Paulo Freire, filósofo de la transformación de la historia.
 Óscar Jara Holliday
- 53 ● 4 Freire: una herencia para el futuro (Aportaciones de P. Freire a la acción socioeducativa de nuestro tiempo).
 M.^a Jesús Vitón de Antonio
- 67 ● 5 Educación y práctica transformadora.
 Raúl Leis
- 81 ● 6 Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales.
 Ramón Flecha y Lidia Puigvert
- 93 ● 7 Paulo Freire: educación y proyecto ético-político de transformación.
 José Luis Rebellato

- 109 ● 8 **Paulo Freire: atreverse a nombrar la realidad en una sociedad científico-técnica.**
Tusta Aguilar y Carmen González Landa
- 125 ● 9 **«Pedagogía de la indignación», «existencia indignada»: los estilos creativos con y por los movimientos sociales.**
Tomás Rodríguez Villasante
- 145 ● 10 **Seis paisajes con Paulo Freire al fondo.**
Fernando de la Riva
- 159 ● 11 **La Animación comunitaria en el marco de los grupos de Acción Social.**
Germán Jaraiz Arroyo
- 173 ● 12 **Los nietos de Paulo Freire (Reflexiones en torno a una experiencia de educación popular en Ecuador).**
Francisco Aperador Garza
- 187 ● 13 **Aportaciones de P. Freire en la construcción del futuro.**
Heinz Schulze
- 197 ● 14 **ECOIE (1985-1998): Una experiencia de educación y comunicación popular.**
Javier Malagón
- 215 ● 15 **Biografía, ideas y textos de Paulo Freire.**
Jesús Javier Gómez Alonso
e Ignacio Santa Cruz
- 231 ● 16 **Bibliografía.**
Esther González Rodríguez

Presentación

Mis primeros contactos con Paulo FREIRE fueron a través de sus escritos. Cuando empezaba mis estudios universitarios llegaron a mis manos fotocopias de algunos de sus artículos o capítulos de libros. Muy pronto se formaron grupos de estudios y reflexión sobre las obras de FREIRE, sobre todo para ver cómo aplicar su pedagogía a la realidad social de Perú y más concretamente de Arequipa que empezaba, a mediados de los años sesenta, a crecer demográficamente debido al gran movimiento migratorio interno. Constatábamos que la «educación bancaria» es la que predominaba y que era urgente caminar hacia la «educación liberadora», donde el respeto al otro, el reconocimiento de sus potencialidades, de su riqueza, como sujeto de su historia. En definitiva, se optaba por una «educación como práctica de la libertad» donde se buscaba el «ser más» y no el «tener más» porque es una forma de «ser menos». Estas y otras muchas fueron las ideas programáticas que estuvieron presentes en un grupo, cada día más amplio de gente, que buscábamos la «transformación» de estructuras de nuestro país, Perú, y por extensión de América Latina.

Éramos conscientes de que era un sueño, una utopía, pero queríamos soñar con los pies en la tierra y con los ojos y nuestras mentes abiertos hacia lo que nos rodeaba y a lo que nos exigía la realidad. Circunstancias de la vida en los primeros años se los setenta me trajeron al Viejo Continente, donde he seguido, aunque de más lejos, la trayectoria y escritos de FREIRE. Aunque no he tenido la suerte de conocer personalmente a Paulo, sí puedo decir que me ha aportado mucho y me he servido de él, a través de sus escritos, en mi desarrollo profesional y en mi compromiso por transformar determinadas estructuras. Una vez más puede sonar a utopía, a una cosa trasnochada, fruto de otra época, pero no creo que sea

así. Estoy convencido que si no se apuesta por esta utopía, tal como la entiende FREIRE, no estamos siendo consecuentes con nosotros mismos.

Para FREIRE la utopía no es lo irrealizable, no es el idealismo; es la idialectización de los actos de denunciar la estructura deshumanizante y anunciar la estructura humanizante. Por esta razón, la utopía es también compromiso histórico.

La utopía exige crítica. Es acto de conocimiento. Yo no puedo denunciar la estructura deshumanizante si no la penetro para conocerla. No puedo anunciar si no conozco, pero entre el momento del anuncio y la realización del anuncio hay algo que debe ser puesto de relieve: el anuncio no es un anuncio de un proyecto, sino anuncio de un anteproyecto, porque en la praxis histórica es donde el anteproyecto se hace proyecto. Obrando es como yo puedo transformar mi anteproyecto en proyecto.

«Por esta razón, sólo los utópicos pueden ser proféticos y portadores de esperanza. Solamente pueden ser proféticos los que anuncian y denuncian comprometidos permanentemente en proceso radical de transformación del mundo para que los hombres puedan ser más. Los hombres reaccionarios, los hombres opresores no pueden ser utópicos. No pueden ser proféticos y, por tanto, no pueden tener esperanza.»

Mi experiencia y conocimiento de FREIRE me hace pensar y estoy de acuerdo con el artículo de H.A. GIROUX, «Una vida de lucha, compromiso y esperanza» (Cuadernos de Pedagogía, núm. 265, enero 1998, págs. 42-45), del que reproducimos algunos párrafos: «Paulo FREIRE pasó la mayor parte de su vida trabajando con la convicción de que merece la pena luchar por los elementos radicales de la democracia, de que la educación crítica es un elemento básico del cambio social y de que nuestra forma de pensar sobre la política es inseparable de nuestra forma de entender el mundo, el poder y la vida moral que aspiramos a llevar». «Para FREIRE la esperanza era una práctica de testimonio, un acto de imaginación moral que permitía a los educadores progresistas y a otras personas pensar de modo diferente. La esperanza exigía comprometerse desarrollando unas prácticas transformadoras, y uno de los cometidos del educador progresista consistía en “desvelar las oportunidades de esperanza, con independencia de los obstáculos que pueda haber”.»

«Paulo FREIRE deja tras de sí un cuerpo de trabajo construido en el transcurso de una vida de lucha y compromiso. Rechazando la comodidad de las grandes narraciones ejemplares, la obra de FREIRE siempre re-

sultó inquieta e inquietante, agitada, y sin embargo, atractiva... la obra de FREIRE estuvo impulsada consistentemente por una sana furia contra la opresión y el sufrimiento inútiles de los que fue testigo a lo largo de su vida en sus viajes por todo el mundo. Igualmente, su obra muestra una calidad vibrante y dinámica que le permitió crecer, rechazar las fórmulas fáciles y abrirse a las realidades y proyectos políticos nuevos. El genio de FREIRE consistió en elaborar una teoría del cambio y el compromiso sociales que no era vanguardista ni populista.»

DOCUMENTACIÓN SOCIAL, con la publicación de este monográfico, quiere rendir un sincero homenaje a la persona y obra de Paulo FREIRE, aunque ya no podamos contar con él, porque se ha anticipado y está «disfrutando de la plenitud del amor y la trascendencia...». A la vez quiere dejar constancia, como lo demuestran los autores que escriben en este número, y reconocimiento de la herencia y legados que nos ha dejado, siendo responsabilidad nuestra no olvidarla ni dejarla perder, sino de darla a conocer, de compartirla con los demás y sobre todo de hacerla nuestra, interiorizarla y aplicarla en nuestro quehacer.

Bajo el título de «Educación y transformación social» se quiere profundizar en aquello de la «educación integral» para lo cual necesita de herramientas eficaces para implementar todo el proceso; por ello la educación se mueve entre el polo de «conocer» y el de «transformar», pues «no existe la posibilidad de conocer sino se transforma, y viceversa» (R. LEIS). En este sentido, dice M.^a J. VITÓN, «la transformación en la que nos hace pensar FREIRE, implica una concepción de mundo no acabado y un sentido último de tarea educativa. La tarea educativa es la tarea estratégica de ir consiguiendo una creciente humanidad. Para que la educación signifique el cumplimiento de esta tarea, ha de ser la práctica de libertad, práctica de liberar, de hacer emerger la conciencia, de la que resulta la inserción crítica de la realidad». En definitiva, «no somos seres de adaptación sino de transformación».

A través de este número monográfico CÁRITAS y DOCUMENTACIÓN SOCIAL quieren sumarse a los múltiples homenajes que se están celebrando en los distintos puntos de la «aldeá global» en recuerdo de Paulo FREIRE. El número se estructura en cuatro bloques de artículos. El primero se refiere a dos testimonios: C. NÚÑEZ hace una semblanza de «el Pablo que yo conocí», escrito de forma coloquial, le dirige una carta a «domicilio desconocido, aunque seguro», donde se imagina que está «mejor que

nunca: tranquilo, en perfecta paz y armonía..., cosechando con creces eso mismo que en la vida tú sembraste». Reconoce en FREIRE el «ser humano más humano» que haya conocido. Termina diciendo «porque tu pensamiento y tu vida nos han marcado para siempre, pienso que en verdad estás aquí, entre nosotros, inspirándonos para fortalecernos en la lucha por la verdadera resolución todavía inalcanza: la revolución ética, en la que el amor, la indignación, la tolerancia, la coherencia y el conocimiento científico se entretujan con el pueblo su saber, su cultura, sus valores y sus luchas...» J. A. FERNÁNDEZ también conoció personalmente a FREIRE; desde pequeñas anécdotas describe el pensamiento del «maestro» e intenta «evocar el contexto político-social en que se fue gestando su visión del mundo y sus ideas educativas». Como el autor tenemos que decir «tengo que agradecerle ahora su osadía adolescente, su ingenuidad política y su dilatantismo intelectual, pues eso impedía que en su entorno pudiese consolidarse ningún pensamiento único y ningún dogmatismo. Tengo que agradecerle que a muchos les permitiese la osadía de matar al padre, sin que él se diese por enterado, porque él seguía siendo hijo de la libertad y hermano de todos».

El segundo grupo son los artículos relacionados con la educación y transformación social. O. JARA analiza algunos elementos fundamentales de la filosofía educativa concebida y vivida por FREIRE, como los fundamentos teórico-prácticos que han marcado las propuestas de Educación Popular en los que están comprometidos muchos educadores y educadoras. Estudia la doble cara de la Pedagogía de FREIRE, la del «oprimido» y de la «esperanza»:

«...hay una relación entre la alegría necesaria de la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que profesor y alumnos juntos podemos aprender, enseñar, inquietarnos, producir y juntos igualmente resistir los obstáculos a nuestra alegría. La esperanza es el ingrediente indispensable de la experiencia histórica. Sin ella, no habría historia, sino sólo determinismo. Sólo hay historia donde hay tiempo problematizado y no ya pre-asignado. La inexorabilidad del futuro es la negación de la Historia».

M.^a J. VITÓN analiza las aportaciones de FREIRE a la acción socioeducativa en nuestro tiempo y lo hace desde tres vectores «que empan la práctica y la reflexión de FREIRE desde 1964 hasta 1997: la sostenibilidad de la esperanza, la conflictividad como lugar de conocimiento y la competencia dialógica como generadora de la relación

educativa; concluye la autora afirmando que «dar razones a lo educativo, dar razones a la significatividad del mensaje de las acciones y escritos de Paulo como una herencia para el futuro, es crear y recrear el soporte de diálogo para hacer de los conflictos reales, de las aspiraciones más profundamente humanas, potencialidad de transformación». Esto nos obliga a una «exigencia» de gustar la realidad que trabajamos como realidad inconclusa, como realidad en la que asumimos el proyecto de nuestro sueño y el «aliento» humanos y esperanzador de creer en nosotros, es el aliento de la esperanza.

R. LEIS, en *Educación y práctica transformadora, habla de la educación integral como un medio para incluir una pluralidad de ejes temáticos que expresen valores universales poco integrados en programas educativos, es decir, que «la educación integral debe lograr relacionar los objetivos con una pedagogía participativa y crítica y una dialéctica adecuada. Tiene como piedra angular la concepción metodológica, dialéctica, y como filosofía la humanización de las relaciones sociales, ligadas a la coherencia, a la capacidad de participación y gestión para construir las utopías concretas».* R. FLECHA y L. PUIGVERT constatan que las aportaciones de FREIRE a la educación y a las ciencias sociales son múltiples y las sintetiza en: *diálogo en lugar de corporativismo, transformación en lugar de adaptación e igualdad de diferencias en lugar de diversidad. Los autores afirman que FREIRE «nos ha dejado la obra educativa más importante y más influyente del cambio de siglo. Pero sobre todo Paulo nos ha enseñado que se puede luchar toda la vida por los mismos ideales, incluso cuando los tiempos lo hacen más difícil». Por su parte, J. L. REBELLATO dice que FREIRE «es para nosotros un mensajero de la esperanza. Un educador y luchador de la esperanza, que apostó a la vida, la liberación, a las potencialidades y al protagonismo de los sectores populares. Su vida y su pensamiento son una llamada permanente para que nos comprometamos a ser educadores de la esperanza y no educadores de la resignación», esta reflexión la desarrolla desde tres puntos: testimonio de vida cercano a los educadores uruguayos, después analiza educación y política, educación liberadora, en este punto señala tres tareas a tener en cuenta en el momento actual: seguir construyendo una teoría crítico-emancipatoria frente al proyecto neoliberal, articular poderes populares hacia una democracia radical y transformación de la educación y recuperación de su dimensión ético-política; finalmente, desde el paradigma del diálogo y la comunicación, compara los pensamientos de HABERMAS y FREIRE.*

T. AGUILAR y C. GONZÁLEZ pretenden «extender, ampliar, concretar las aplicaciones de la práctica educativa de P. FREIRE. Tratan de manifestar la actualidad y oportunidad de prestar atención a ciertos planteamientos epistemológicos y educativos relacionándolos con presupuestos semióticos y socioconstructivistas, ya que proporcionan iluminación para la práctica educativa y la transformación social en una sociedad como la nuestra en la que las ciencias y las tecnologías forman parte de nuestro entorno cotidiano». Hablan de la importancia de «una metodología para la relectura de nuestra sociedad» y apuestan por «la relación entre una adecuada alfabetización científica y la educación para la ciudadanía». T.R. VILLASANTE desarrolla los estilos creativos con y para los movimientos sociales. Finalmente, F. de la RIVA describe desde seis paisajes, seis momentos de la historia reciente de España en los que FREIRE estuvo presente, «en los que cambiamos con él y aprendimos con él a amar la vida y a los hombres y mujeres que luchan por encontrar la felicidad», el último de ellos es la constitución del FORO Internacional Paulo FREIRE para el Desarrollo y la Cooperación.

El tercer grupo de artículos lo forman las experiencias concretas. G. JARÁIZ desarrolla los elementos y la importancia de la animación en el marco de los grupos de acción social. Recuerda que debemos de «recuperar el sentido de la comunidad objeto y sujeto de nuestra acción, para pensar la más concreta y específica de las acciones, desde la animación de la comunidad». F. APARADOR pretende compartir en «voz alta» algunas reflexiones a la luz de una vivencia personal: la experiencia educativa al frente de la emisora Radio Chaguarurco, en Ecuador, el autor concluye con el siguiente mensaje: «el desordenado mundo de la cooperación al desarrollo Norte-Sur empezaría a mejorar si los responsables o técnicos de las ONGs para el desarrollo leyesen un poquito a Paulo FREIRE». H. SCHULZE describe cómo conoció a FREIRE y sobre todo cómo le influyó en su trabajo profesional. J. MALAGÓN describe la experiencia de educación y comunicación popular del Equipo de Comunicación Educativa (ECO E) y cómo las enseñanzas de FREIRE les ha influido.

Finalmente, el cuarto grupo de artículos recoge los principales rasgos de la biografía, ideas y textos de FREIRE, así como una selección de sus principales obras que se han editado en España, tal vez no estén todas, y los principales escritos sobre FREIRE. Si el lector quiere consultar puede acudir a las referencias que se citan al final de la bibliografía.

Antes de concluir esta presentación quiero dejar constancia una vez más de nuestra profunda gratitud a Paulo FREIRE porque supo mostrarnos «sus amores, sus alegrías y sus depresiones, sus grandezas y sus debilidades». Por ello al maestro de maestros le dedicamos este número de DOCUMENTACIÓN SOCIAL y con Lidia TURNER decimos Paulo tu:

*Sembraste la esperanza
debemos abonarla,
tenemos que regarla con sudor y rocío,
tenemos que chapear
la malas yerbas
para que crezcan y florezcan
tus ramas militantes,
tu árbol de utopías*

DOCUMENTACIÓN SOCIAL agradece a los autores que escriben en este número monográfico habiéndose quedado otras colaboraciones pues fueron muchas más las que aceptaron la invitación. También deja constancia que no necesariamente se identifica con los contenidos que los autores reflejan en sus artículos.

Francisco SALINAS RAMOS
Director de DOCUMENTACIÓN SOCIAL



El Pablo que yo conocí

Carlos Núñez Hurtado

PROF. PAULO FREIRE
DOMICILIO DESCONOCIDO,
AUNQUE SEGURO.

Querido Pablo:

Te escribo desde Cartagena, donde —al igual que en La Habana en días pasados— pensaba encontrarte y decirte lo que ahora hago por este medio.

No te pregunto que cómo estás, porque estoy seguro que mejor que nunca: tranquilo, en perfecta paz y armonía, disfrutando de la plenitud del amor y la trascendencia..., cosechando con creces eso mismo que en la vida tú sembraste.

Nosotros, por acá —tengo que confesarte— todavía sorprendidos, impactados y muy tristes por tu inesperada partida, aunque al mismo tiempo, tranquilos y espiritualmente contentos al saber en «ese lugar» que no sabemos dónde está, ni cómo se llama..., ¿paraíso?...; ¿cielo?...; ¿el más allá?...; no lo sé, y en verdad no tiene importancia, porque lo verdaderamente importante es que estás ahí, donde van los hombres y mujeres buenos, amorosos, esperanzados y comprometidos con la verdad, la libertad y la justicia. Ahí, entre todos, seguramente tú brillas con particular luz.

NOTA: Este texto integra, reelaborados, tanto partes del Prólogo a *Pedagogía de la esperanza* que el autor escribió a solicitud de Paulo Freire, como de *La carta*, que escribió a petición de Orlando Fals Borda y leyó en el homenaje que a Paulo se le hizo (a pocos días de su muerte) en la ceremonia inaugural del «Congreso Mundial de Investigación-Acción Participativa», celebrado en Cartagena, Colombia, en junio de 1997.



Estaba por viajar a La Habana —motivado por encontrarte— cuando sonó el teléfono y recibí la triste noticia; quedé paralizado de dolor y desconcierto.

Estaba en el campo, a la orilla de un lago, en una noche que reventaba de estrellas. Poco a poco me tranquilicé al comprender que en realidad no te habías ido, porque tu ejemplo, tu compromiso, tu testimonio de coherencia y humildad, y ese corazón pleno de amor y esperanza, nunca en verdad dejará de latir para seguirnos mandando el torrente de humanidad que siempre fuiste.

Me contó Arles, una amiga uruguaya, que en días pasados te hicieron un homenaje en Montevideo (como te hicimos en Cuba, y en México y como seguramente te estarán recordando estos días en todo el mundo, como lo hago yo ahora desde Cartagena, rodeado de tantos y tan queridos amigos y amigas). Pues bien, me decía mi amiga que nuestro entrañable amigo común Pedro Pountual dijo que habías muerto de lo único que podías haber muerto: del CORAZÓN, porque ese fue el órgano que más habías utilizado. ¡Cuánta razón tiene Pedro!

Muchos que te conocieron sólo por tus libros quizá pudieron percibirlo, pero quienes tuvimos el privilegio de conocerte podremos estar de acuerdo en que, arrojando ese pensamiento lúdico y transformador, estaba el SER HUMANO MÁS HUMANO que yo haya conocido, como lo he dicho y escrito tantas veces desde que te conocí.

¿Te acuerdas? Fue en el año 1977; Francisco Gutiérrez, connotado comunicador y educador, organizó un seminario en San José, Costa Rica, para compartir contigo y otros invitados la propuesta y la práctica de su *Metodología del lenguaje total*. Raúl Leis, de Panamá, y yo participamos del privilegio de compartir esa inolvidable experiencia, que nos permitió conocerte personalmente, tanto en foros académicos en la Universidad, como en reuniones de intensa discusión con el equipo de Francisco, así como en largas, informales y muy humanas conversaciones, mientras viajábamos por las entonces polvosas carreteras de Talamanca en la costa atlántica de Costa Rica. Nacho Santos, mexicano radicado en ese entonces en aquel bello país, colaboraba en el equipo que aplicaba el «lenguaje total» en aquella apartada región.

Conducía el carro, mostrándonos las comunidades triétnicas, el hermosísimo paisaje y explicándonos los primeros estragos que en la vida, cultura y economía de los habitantes de la zona y en la ecología de aquella región causaba la «invasión» creciente de las compañías de explotación turística.

Así también tuvimos la oportunidad de conocerte «en mangas de camisa», recordando vivencias, como cuando conversamos sobre el tema de la experiencia que tuviste cuando, hacia muchos años, estuviste a punto de ahogarte en alguna playa de Brasil. El tema de la vida y la muerte y el tránsito de un estado a otro nos hicieron filosofar un buen rato sobre el sentido de la vida, el compromiso y la trascendencia, mientras saboreábamos algunas frutas aderezadas con el polvo de aquellos apartados caminos vecinales.

En toda esa inolvidable experiencia fuimos conociendo al profundo, auténtico, tierno y comprometido SER HUMANO que envolvía y cobijaba al intelectual y pedagogo de los oprimidos, que a tantos y tantos nos había hecho abrir los ojos, la mente y el corazón, mirando de nuevas maneras a los más desprotegidos, a los explotados de siempre.

Fuiste fundamentalmente para mí el ser humano más humano que he conocido, y por ello quiero hablar tanto de ti como de TU OBRA.

Tu obra había llegado a México a finales de los 60, causando un gran impacto en un país que «despertaba» —aunque a decir verdad, nunca estuvo dormido— de una especie de letargo prolongado, en el que la «estabilidad», la «paz social» y el «desarrollo» del partido-gobierno habían quedado seriamente cuestionados por la crisis del 88.

En ese México agitado y fértil por la sangre del 2 de octubre en Tlatelolco, tus propuestas germinaron de inmediato en muchísimos estudiantes, profesores, intelectuales, religiosos y religiosas, miembros de ONG's y de movimientos sociales, que encontrábamos en tus sugerentes propuestas políticas, teóricas y pedagógicas un camino que animaba a muchos a ponerse en marcha (y a otros nos ayudaba a precisar el rumbo ya emprendido) tratando de abrir camino en un espacio político monolítico, cerrado y autoritario.

La cerrazón del sistema, el corporativismo asfixiante y la falta de expresiones políticas «legales» (hay que recordar que la reforma polí-

tica en México vino casi diez años después) hicieron que miles de conciencias intranquilas, «concientizadas» por tu *Pedagogía del oprimido*, dieran pie al desarrollo de una creciente, vigorosa y militante corriente de «Educación popular», que hoy rinde frutos muy importantes en el contexto político mexicano...

¿Quién podrá decir —querido Pablo— que habiendo conocido tu *Educación como práctica de la libertad* y tu *Pedagogía del oprimido*, no tuvo que repensar su vida y su trabajo como educador, intelectual o político?

Y cuántas prácticas y actitudes verticalistas e impositivas tuvieron que revisarse al oírte hablar del diálogo o al leer tu *Pedagogía de la pregunta*.

Yo creo, Pablo, que por tu natural humildad nunca tuviste plena conciencia del impacto y alcance de tus aportes. Yo no te lo puedo precisar, pero sí te digo que estoy seguro que buena parte de todas las prácticas educativas, culturales, sociales y políticas liberadoras de nuestro continente —y no sólo— tienen origen o adecuaron el rumbo a partir de tu riquísimo pensamiento y de tu compromiso ético, aunque el impacto y la adopción de tus propuestas no podía ser ajena a cada contexto particular, a cada situación política determinada, por lo que las particularidades de ello son obvias y —de alguna manera— tú mismo. Pablo, nos hablas de ello en tu *Pedagogía de la esperanza*, pues en este nuevo trabajo no sólo nos ofreces ideas sugerentes y compromisos renovados, sino que nos haces conocer y sentir al hombre que sustenta esas ideas y esos compromisos, así como los contextos y circunstancias de tus búsquedas.

En este tu penúltimo libro nos cuentas anecdóticamente, testimonialmente, cómo fue desarrollándose tu vida y tu compromiso, siempre vital, siempre fresco, siempre en búsqueda de la coherencia; te nos presentas con tus dudas, tus angustias, tus aprendizajes, tus hallazgos y tus legítimas reivindicaciones ante una serie de detractores —principalmente de la vieja izquierda— que te cuestionaban por no ser «radicalmente revolucionario; con cuanta razón les imputabas su crítica de entonces con tu mismo compromiso y definición fundamental de siempre, mientras muchos de aquellos hoy día se han convertido en defensores y promotores del más rampante neo-liberalismo.

Y es que la búsqueda de la coherencia quizá haya sido tu principal valor, tu principal virtud, desde que te conocimos por aquellos lejanos años 60 y 70, y que se sigue manifestando plenamente en la *Pedagogía de la esperanza*. Esa es la razón por la que, viviendo con plena conciencia los tiempos actuales, no «repetiste» un discurso gastado, sino que rescataste y reafirmaste tus convicciones y definiciones sustantivas de entonces, justamente haciéndolas valer en los tiempos actuales de tantas confusiones, de tantas derrotas y hasta claudicaciones.

Es cierto. Fuiste siempre coherente, en tu pensamiento y en tus actos. Tus profundas reflexiones filosóficas, epistemológicas y pedagógicas, siempre —sin excepción— están sostenidas desde tu inaudible opción por los pobres y oprimidos y por la apuesta certera a la esperanza y a los sueños, que quizá sea ésta la más subversiva de tus ideas políticas.

En un mundo pragmático, mercantilizado y neoliberal, nos ofreciste justamente tu *Pedagogía de la esperanza*: un reencuentro con la *Pedagogía del oprimido* y de él, nos dices: «es un libro así, escrito con rabia, con amor, sin lo cual no hay esperanza, una defensa de la tolerancia —que no se confunde con la connivencia— y de la radicalidad».

No niegas —ni negaste nunca— la dura realidad..., pero tampoco la necesidad de luchar por cambiarla. Por eso nos dices que... «sin poder siquiera negar la desesperanza como algo concreto y sin desconocer las razones históricas, económicas y sociales que la explican, no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y el sueño».

Y reafirmas tu convicción, advirtiéndonos sobre cualquier interpretación ingenua o idealista que de tu pensamiento quisieran hacer, como lo hicieron tantos «radicales» de entonces, que hoy (como ya decíamos), convertidos muchos de ellos en personeros e ideólogos del neoliberalismo, te acusaban de ser sólo un político radical.

Por ello nos dices que: «pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad, es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a la pura cientificidad, es frívola ilusión».

En aquella ocasión en Costa Rica fuimos testigos de algunos episodios que compartimos, que me gustaría referir para dar mejor cuenta del Pablo que conocí.

Una de esas vivencias se desarrolló en un lejano poblado en la frontera con Panamá. Raúl Leis y yo la contamos en el libro que he publicado *Más sabe el pueblo... Anécdotas y testimonios de educadores populares*, de la siguiente manera:

...«La comunidad se llamaba “Cheis” (según la pronunciaban) y todos creímos que era un vocablo indígena, hasta que nos aclararon que no, que el nombre lo había tomado la comunidad del apellido del dueño de la bananera que controlaba toda la región, un gringo llamado “Mr. Cheis”.»

Pero volviendo al cuento, en esa reunión tú estabas muy callado... la verdad, todos esperábamos que estuvieras hablando. Cuando se terminó la reunión, creo recordar que alguien te preguntó por qué estabas tan callado, por qué no estabas participando. Entonces dijiste: «Estoy en un profundo silencio activo». Luego explicaste el sentido de tu respuesta.

Cuando estabas en Guinea haciendo un trabajo con los campesinos, en un taller cuyo tema era el de la salud, había un viejito que estaba siempre callado. No participaba en ninguna de las dinámicas que ponían los coordinadores en las mesas; estaba en una esquina, completamente callado, sin participar, durante tres semanas.

Pero un día, al final del taller, le pidieron que identificara una «palabra generadora». Y el viejito, que nunca había hablado, se puso de pie y dijo: «Salud es liberación, porque la salud se asocia con la liberación del hombre, etc.». Hizo entonces una larga y muy clara exposición analítica de todo lo que se había venido tratando durante esas semanas.

Entonces todo el mundo le dijo: «Oiga, pero usted no había hablado, pensamos que era mudo; en todas las dinámicas no hizo ruido, no participaba para nada...».

Él contestó: «No, yo estaba en silencio, en un silencio activo».

De esta manera, refiriéndonos a esta anécdota tuya, Paulo, nos diste tu punto de vista respecto a la participación y su verdadero sig-

nificado. Cómo hay momentos en que uno debe interiorizar, en «silencio activo», y por tanto, ni el grupo ni los coordinadores deben presionar a todos a tener el mismo nivel de participación en todo momento.

Esa mañana entendimos muy claramente lo que significaba el concepto de la PARTICIPACIÓN, componente esencial de la pedagogía actual. Y no lo comprendimos escuchandote disertar sobre él, sino siendo profundamente coherente con la lógica y el sentido de la participación popular. Habías sido llevado hasta lo profundo de la montaña costarricense (frontera precisa con Panamá)... y ahí, habiendo a la vez aprendido del anciano del África lejano, nos diste a todos, coherentemente, una verdadera «lección» sobre participación.

En el viaje de regreso a Puerto Limón, unos compañeros pescadores nos invitaron a comer bajo una palapa a las orillas del mar Caribe; era ya el atardecer y los pescadores nos obsequiaron con una deliciosa langosta hervida. En aquel maravilloso ambiente, te atreviste a pedir yuca con leche, complementos de recordados momentos de tu infancia «nunca más, por tantos años, revividos». Ahí, entre los colores maravillosos del Caribe, entre recuerdos y sabores recuperados y, sobre todo, entre aquel grupo humano tan unido —a pesar de no habernos conocido antes—, dialogamos sobre el sentido profundo de la palabra del pueblo, de su ritmo, de su visión, de su sabiduría, de su palabra pronunciada y de aquella guardada, siempre fértil y certera, cuando se «dispara» oportunamente, ni antes, ni después.

Trabajabas intensamente por aquellos tiempos en Guinea Bissau y estusiasmo platicabas, aquí y allá, junto a un café, en un receso de las jornadas con la Universidad o en medio de una comida, de tus aprendizajes con el pueblo africano. «Leímos» así de tus labios y de tu entusiasmo sin disimulo las «cartas a Guinea Bissau» que cargabas siempre en su versión mecanográfica y que lo mostrabas y señalabas a cada momento, como queriendo convencernos y convencerte tú mismo que eso que decías y tanto te entusiasmaba era cierto, tan cierto que tú mismo te habías atrevido a dar cuenta de ello poniéndolo por escrito en aquellas páginas que acariciabas con amor, al mismo tiempo que nos las leías de memoria, sin abrirlas siquiera, porque eran ya parte segura de tu praxis, de la única verdad que vale la pena tenerla por verdad, porque es viva, es propia, es personal..., pero también es

viva porque es de muchos, porque es de todos y a todos quiere servir; porque, por ser viva, se mueve, cambia, avanza y retrocede..., pero no muere ni claudica.

Así es la verdad del Pablo que conocí, así te leo con pasión y entusiasmo, cuando en medio de la *debacle*, de las flaquezas y traiciones, nos haces recorrer tu propia vida, dando cuenta en ello del constante aprendizaje que tu propia práctica comprometida te dio, y que tú, tan impactantemente, ofreciste y ofreces al mundo entero.

Por todo ello pudiste con autoridad moral reiterar tu crítica certera al autoritarismo aniquilador, de cualquier época; tanto del aparentemente triunfante liberalismo, como de los contradictorios procesos de los socialismos reales de la Europa Oriental.

Criticabas con certeras afirmaciones a quienes, desde la más rígida ortodoxia de izquierda, te calificaron de reformista, pedagogo y retrasador de las luchas revolucionarias del Continente.

A través de tus obras, sigues pronunciando una palabra fuerte y clara contra los opresores y a favor de los oprimidos, aunque hoy adquieran nuevas personalidades y estrenen conceptos. Al redefinirlos históricamente, no haces sino reafirmar la vieja contradicción entre las clases antagónicas, según su expresión de hoy, de los noventa, en el mundo de los noventa, pero con las injusticias de los sesenta y de siempre, al afirmar que «la lucha de clases no es el motor de la Historia, pero ciertamente es uno de ellos». Por eso insistes en el rigor del uso del lenguaje, por eso reafirmas que el tema de los contenidos no puede ser ajeno al de los objetivos que se persiguen, ni mucho menos, al cómo se trabajan esos contenidos.

El acto de educar y educarse sigue siendo, en estricto sentido, un acto político... y no sólo pedagógico.

Por ello también, al reconocer el fracaso del socialismo real, afirmas optimista que es justamente la oportunidad de «continuar soñando y luchando por el sueño socialista, depurándose de sus distorsiones autoritarias, de su ceguera dogmática». No te manejas con eufemismos, no. Reafirmas tu vocación SOCIALISTA (así, con mayúsculas) como ese modelo humanizante y libertador por el que siempre soñaste, propusiste, pero sobre todo, luchaste coherentemente.

En aquel referido encuentro en San José, una noche —la última— tuvimos una pequeña fiesta de celebración y despedida. Éramos apenas unos cuantos. Inevitablemente, poco a poco, sin perder el gusto y el ánimo de celebración festiva, la conversación volvió a ser la protagonista de la fiesta y las ideas, el alimento de la misma.

Charlamos, cantamos y seguimos aprendiendo de ti, cuando nos contaste de los momentos difíciles de la represión, la cárcel y la «saudade» que el prolongado exilio te causaba, advirtiéndonos de la necesidad de tener siempre listos los pasaportes, pues el militarismo siempre acecha.

«Hay que educar la nostalgia, para superar falsos optimismos o para derrotar la desesperanza, pues ambos extremos pueden hacernos perder nuestro compromiso esencial», nos advertiste.

Hablábamos del tema de la seguridad personal, de las amenazas siempre presentes por parte de los enemigos de toda causa justa en cualquier lugar del mundo. En la reunión había varios que explícitamente se entendían y actuaban desde una óptica y compromiso religioso. Aunque quizá todos —o la gran mayoría— éramos cristianos; había como dos tendencias no contradictorias, pero sí con diferentes matices. Quienes se empeñaban en entender la *Pedagogía del oprimido* desde una perspectiva más propiamente pedagógica (que dio origen a aquella tendencia psico-social de tu pensamiento, que te obligó a autocriticarte por lo que, aun sin pretenderlo, había provocado con algunas de tus afirmaciones ligadas al tema de la concientización) y los que la entendíamos también en su dimensión política.

La conversación fue riquísima y de gran impacto para todos. Cuando terminó la fiesta, una amiga nos llevó en su «carro» al hotel. En el camino, me resultó imposible no hacer algún comentario al respecto, como queriendo todavía aprovechar aquellos minutos para saborear el «postre» de aquella rica sesión.

«Es muy claro —dijiste más o menos— que los compañeros mantienen todavía una posición muy ingenua, que siendo honesta y comprometida, manifiesta su posición religiosa de influencia metafísica. Y por eso tratan de interpretarme a mí como un pedagogo; mas yo te digo a ti que soy SUSTANTIVAMENTE POLÍTICO y sólo adjetivamente pedagogo.»

Estas últimas palabras fueron exactamente dichas así, porque nunca se me pudieron olvidar. Me marcaron para toda mi vida, y cuando las leí en otros trabajos, siempre evocé esta noche inolvidable en la que te definiste, como lo hiciste también en el momento que —según nos cuentas en *Pedagogía de la esperanza*— abandonaste tu trabajo de abogado, que te llevaba a entrar en contradicción con tus principios y valores. Como te definiste de palabra y obra cuando, coherentemente con tu propuesta, fuiste escribiendo, como quien teje poco a poco, con paciencia de artesano, tu vida y tu aprendizaje compartido con Elza y otros muchos compañeros y compañeras, tu *Pedagogía del oprimido*, que por ser tuya, como tú fuiste, ha acabado siendo nuestra.

Como se te definió en el Brasil de los años 60, que te hizo «tener que definirte» —involuntariamente— por el exilio que tanto sufriste, pero que tanto te ayudó a vivir y sentir con realismo total, la tristeza y la «saudade». Exilio que te ayudó a vivir otras realidades, otras luchas, otros pueblos, otras afrentas y atropellos; otros colores, razas, inteligencias. Otros liderazgos y sabidurías, de tantas gentes, en tantos contextos, que te volvió todavía más universal, más de todos.

A poco más de 20 años de aquel clásico, reafirmaste ese compromiso ético e histórico, sin variar en lo esencial, pero enriquecido con tu aprendizaje en tu larga y fecunda experiencia con los campesinos de Jamaica, o de Chile, o de África, al igual que con los migrantes españoles en Suiza o con tus debates en Estados Unidos o Australia.

Fue la PRAXIS tu escuela por ser un buscador incansable de la coherencia, de la tolerancia (que tú mismo defines ahora en forma hermosa y contundente al decirnos que es: «la virtud revolucionaria que consiste en la convivencia con los diferentes, para que se pueda luchar mejor contra los antagónicos»). Hermosa forma de reafirmar tu compromiso, sin claudicar de tus posiciones políticas, pero tampoco sin tratar de imponerlas a nadie. Coherencia parece ser la palabra clave que te llevó a transitar este difícil camino de búsquedas, hallazgos, dudas, exilios, «saudades», golpes de Estado impensables, quiebres históricos y derrumbes de muros, claudicaciones, reafirmaciones heroicas... y poder decirnos con fuerza, casi gritarnos, que existe la esperanza, que los sueños existen, que no han muerto las utopías, por las que paradójicamente tantos han tenido que morir.

Así lo reafirmas vehemente en tu casa en Sao Paulo en mayo del 92, cuando me solicitaste que escribiera el Prólogo de *Pedagogía de la esperanza*, que fue un compromiso y un orgullo para mí.

Pero quizá el testimonio más elocuente de esa búsqueda de coherencia lo vivimos en aquella ocasión en San José. Dentro del cargado programa de seminarios, conversatorios, visitas de campo, etc., había sido programada una conferencia magistral en el teatro Colón en San José.

Cuando Raúl y yo llegamos al teatro, las puertas habían sido cerradas, pues estaba a reventar, a pesar de que todavía faltaba bastante tiempo para la hora programada. No sin dificultad logramos identificarnos como parte del grupo invitado y pudimos al fin ocupar los asientos reservados en la primera fila de la luneta.

El acto por fin empezó y caímos en cuenta de que se aprovechaba tu figura para revestir un acto oficial, conmemorativo de DINADECO (Dirección Nacional de Desarrollo Comunitario). En la mesa de honor, funcionarios, ministros, el propio Presidente de la República y tú, acompañado de los organizadores de los eventos que habían hecho posible tu visita a Costa Rica. Hablaron los ministros y funcionarios alabando sin pudor su propia institución y trabajo, mientras el público interpellaba a gritos lo que consideraban mentiras y repudiaban así el montaje tan bien preparado para un acto más propagandístico que legitimador.

Llegado el momento, el animador presentó —¡por fin!— a Paulo Freire; entonces tú, muy suavemente dijiste —palabras más, palabras menos— que cuando recibiste la invitación para ir a Costa Rica, habías aceptado, pero poniendo ciertas condiciones, como moverte libremente, no tener cortapisas para hablar con nadie y cosas por el estilo; todas —dijiste— han sido respetadas, pero no una, la más importante: no convertirte en un mito; «puse como condición —dijiste— no dar ninguna conferencia de este tipo... y esto no ha sido cumplido. Yo quiero ser coherente —continuaste— y quiero ser un hombre de diálogo; por tanto, invito a todos los presentes (un teatro a reventar) a que dialoguemos, porque —insisto— yo no soy un mito y lucho contra mi propio mito».

Hubo un desconcierto absoluto, y del silencio eterno empezaron a surgir algunos rumores; poco después, algunas preguntas llegaron por escrito a la mesa. Alguna de las primeras, muy provocadora, te

preguntaba —mejor dicho, te reclamaba— que cómo era posible que tú, siendo el «pedagogo de los oprimidos», te prestaras a ser invitado por un Gobierno opresor, etc. El clásico discurso «radical» de aquellos años, en pleno teatro y delante del Presidente.

Estas y otras muy pocas preguntas contestaste mientras el Presidente se retiraba, disculpándose de ello por tener compromisos ineludibles. Pero no sólo él se retiraba. El público entero, primero poco a poco y después masivamente, se retiraba manifestando explícitamente su descontento, mientras tú continuabas dando tu opinión sobre los pocos temas planteados.

Muy pronto el teatro quedó completamente vacío, y en la mesa de honor, sólo tú y algunos de los organizadores. Raúl y yo, sentados en primera fila, no podíamos asimilar lo que estaba pasando. El mismo público juvenil, entusiasta y radical que había peleado por entrar al teatro apenas minutos antes, dejaba al «mito» hablando solo.

Cuando terminaste de comentar la última pregunta, dijiste: «Este ha sido mi segundo gran fracaso monumental; el primero, muy similar, me sucedió en alguna (yo no recuerdo cuál) Universidad de los Estados Unidos no hace mucho. Pero aunque esto sea muy duro, estoy contento, porque he sido coherente. He logrado ser coherente con lo que digo y con lo que pienso. He vencido mi propio mito... y estoy contento por ello».

Te levantaste lentamente y bajaste hacia la luneta, encandilado por las luces que te enceguecían y te impedían ver a tus ya ausentes interlocutores; sorprendido, triste, golpeado pero orgulloso, nos descubriste ahí, parados, fuertemente impactados, nerviosos y muy emocionados. Al vernos ahí de pie, solos, te encaminaste a nosotros, y al encontrarnos, nos abrazaste a los dos en un profundo silencio que decía todo, sin tener nadie que decir nada. Permanecimos así no sé cuánto, ¿un minuto?, ¿dos? No lo sé; me pareció largo, íntimo y muy emotivo el tiempo que me hizo conocer y entender tu valor humano profundo y tu alma sensible y fraterna, que en aquel abrazo me enseñó más que cualquier tratado.

Habías luchado contra tu propio mito... y lo habías derrotado. Pero ¿cómo no admirar y apreciar más al hombre que pensaba, sentía, actuaba y se comprometía así?

Difícil hablar de esto sin caer o provocar la mitificación que tú mismo cuestionabas. Pero basándome en tu humildad y sencillez me arriesgo a hablar de ello, para reconocer el valor de la autenticidad... y justamente por ello ayudar a encontrar AL HOMBRE, para no seguir buscando al mito.

Querido Pablo: Te leo esta carta junto a una gran cantidad de amigos y colegas convocados por nuestro querido amigo Orlando Fals Borda para discernir y tomar posición, como científicos, intelectuales y educadores, frente a este momento histórico tan difícil y desesperanzador.

Aquí deberías estar tú, diciéndonos de viva voz algo seguramente lleno de lúcidas reflexiones, pero cargadas de amor, de rabia y de esperanza.

Estarías llamándonos a recuperar la capacidad de asombro e indignación ante la ya cotidiana escena de niños hambrientos en las calles; o de desocupados disfrazados de payasos por unas cuantas monedas; o de niñas y niños prostituyéndose; o de tantos otros rostros de la injusticia y la exclusión a que nos tiene sometidos el nuevo dios del mercado.

No quiero interpretarte, pero estoy seguro que de todo esto nos estarías hoy, aquí, hablando.

Por eso, querido Pablo, porque tu pensamiento y tu vida nos han marcado para siempre, pienso que en verdad estas aquí, entre nosotros, inspirándonos para fortalecernos en la lucha por la verdadera revolución todavía inalcanzada: LA REVOLUCIÓN ÉTICA, en la que el amor, la indignación, la tolerancia, la coherencia y el conocimiento científico se entretajan con el pueblo, su saber, su cultura, sus valores y sus luchas, teniendo como faro y rumbo cierto la esperanza. «La muerte no es verdad cuando se ha cumplido bien la obra de la vida», nos dijo el apóstol José Martí... Tú, querido Pablo, cumpliste con creces, y por eso afirmo emocionado que estas vivo, aquí, entre nosotros.

Por último, quiero leerte una hermosa poesía que en días pasados escribiera para ti una querida amiga cubana, la doctora Lidia Turner.

*Paulo, Maestro:
 Hoy supe que partías.
 Sentí tristeza, las partidas son tristes;
 pero también supe que llegabas,
 que llegabas con una fuerza nueva
 a los educadores,
 a los campesinos
 a la gente de pueblo,
 a los oprimidos.*

*Llegabas con la vida
 que da la muerte a los que luchan,
 porque los que mueren
 en brazos de un pueblo agradecido,
 como dijera el Poeta:
 «El cielo se abre, el mundo se dilata
 y empieza al fin con el morir, la vida».*

*Sembraste la esperanza,
 debemos abonarla,
 tenemos que regarla con sudor y rocío,
 tenemos que chapear
 las malas yerbas,
 para que crezca y florezcan
 tus ramas militantes,
 tu árbol de utopías.*

LIDIA TURNER (Cuba)

Querido Pablo: Sólo te digo a nombre de todos los que te queremos y admiramos,

¡Gracias y... hasta luego!

La intrahistoria de un pensamiento imperfecto

José Antonio Fernández
Consultor autónomo en asuntos de educación y
de integración latinoamericana

Diez meses después de su partida, todavía no he hecho luto por Paulo FREIRE, aunque el azar quiso que pasara por el aeropuerto de Sao Paulo dos días después. La prensa paulista se hacía eco de su sepelio. El poeta Thiago de Mello, ataviado de blanca túnica, recitó ante los restos de Paulo los fonemas de la esperanza con que el mismo abría la primera edición de La Educación como práctica de la Libertad en 1965. La primera palabra fue tijolo, ladrillo, por ejemplo, volvía a decir el poeta, porque ladrillo a ladrillo se construían las favelas. En el sopor de la espera de los aeropuertos comencé a fantasear cuáles serían hoy, tras las varias revoluciones que han atravesado la vida de Paulo y de todos nosotros, cuáles serían hoy las palabras y las «situaciones significativas» cargadas de presente y de futuro. Sumido todavía en esta meditación evoco aquí una parcecita de la historia que se va con Paulo, de la pequeña historia de Paulo, que participó con modestia en episodios significativos de la historia de este siglo que se va con él: las convulsiones latinoamericanas y africanas y la revolución en los modos y en el sentido del conocer. Lo hago desde mi rincón personal, que, como es natural, es sólo una perspectiva al lado de otras muchas (1).

EL BRASIL QUE PAULO DEJÓ

La primera vez que oí hablar de Paulo FREIRE fue en 1965, en la provincia de Ñuble del Chile rural. Unos amigos chilenos dedicados a la promoción de los campesinos me hablaban con entusiasmo de un

(1) Este artículo es una reconstrucción y ampliación del que, con el título *La construcción de un pensamiento inacabado*, fuera publicado por *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 265, enero de 1998.

método revolucionario de alfabetización y de concientización que estaría a punto de llegar a Chile de la mano de un exiliado brasileño. Pero no habría conocido a Paulo FREIRE si otras búsquedas personales no me hubiesen llevado a Brasil en 1966, cuando Paulo ya no estaba allí.

Brasil vivía el segundo año de dictadura tras el golpe de Estado que derrocó al gobierno populista de Joao Goulart. Los nombres de los generales tan temibles entonces nada dirán probablemente a los niños y jóvenes de hoy, que hasta podrían confundirlos —Costa e Silva, por ejemplo— con algún fichaje brasileño en *la liga de las estrellas*. Pero aquellos generales habían mandado a la cárcel y al exilio a quienes habían iniciado una siembra de esperanza que, como tantas otras emprendidas entre los años 50 y los 80 en América Latina, se malogró bajo el imperio de la sinrazón.

Supe de todo aquello en un lugar muy especial, en el Brasil de la época: el convento de los dominicos de las Perdizes, en que viví y trabajé durante un semestre. El convento era por entonces un hervidero de ideas teológicas y políticas y —¡paradojas de la dictadura!— se tornó en lugar, más o menos tolerado y reservado, de intercambio de ideas y de encuentro de personas de todo tipo, cuyo común denominador era la militancia cultural activa. El convento era una especie de catalizador de las varias formas de la resistencia activa a la dictadura. Allí conocí a Vinicius de Moraes, Chico Buarque y a los *managers* de Roberto Carlos y Elis Regina, pero también a varios dirigentes revolucionarios clandestinos, cuyos nombres, ay, casi nadie recordaría hoy. Allí tuve como alumno a frei Betto, tan famoso después tanto por su poster-foto leyendo esposado en la cárcel, como por su militancia a favor del diálogo marxista-cristiano, que lo hace ser un autor muy citado como *perfecto idiota* en el conocido libro del mismo título. Betto se había hecho fraile cuando todavía era dirigente de la potente *Unión Nacional de Estudiantes*, pilar de la campaña de alfabetización que llevó a FREIRE al exilio. En ese medio me introduje en el Nordeste virtual, es decir, en el nordeste visto por los revolucionarios y los que iban a ser teólogos de la liberación. Me hablaron de los campesinos sin tierra, de *vida y muerte severina* (bellísima romanza y montaje teatral), de la *bossa nova*, de Garrincha y Pelé, de la reforma agraria, de las *ligas camponesas* de Julio... y, en ese contexto, del método revolucionario de Paulo FREIRE. Varios de estos frailes cayeron años después presos, cuando ya la resistencia se había convertido en

guerrilla urbana y la dictablanda se hizo dictadura, corrupción y estancamiento social, que aún hoy lastran los encomiables esfuerzos del Gobierno y de la sociedad brasileña.

EL MITO DE *EL MÉTODO*

Así pues, comencé a conocer a Paulo a través de la *saudade* de sus amigos y admiradores, los derrotados del interior, que se quedaron añorando a los que se habían ido al tiempo que preparaban las condiciones para reemprender el camino... Las primeras referencias al *método* ya llevaban una intensa carga mítica, mezcla de lo realmente acontecido, del talante entusiasta de los brasileños y del valor agregado por la estupidez de la represión. Los relatos hablaban de una riada, en incesante aumento, que llevaba a decenas de miles de estudiantes al campo para concientizar alfabetizando. En 40 horas los campesinos aprendían a leer la palabra *tijolo*, ladrillo, pero con el ladrillo los campesinos comenzaban a demoler/construir/reconstruir la casa, el sindicato, el mundo... La conclusión era clara: si el golpe de Estado no los hubiese parado, se habría producido una revolución maravillosa. O al revés: el golpe de 1964 se habría dado para impedirla.

UN PAR DE ZAPATOS USADOS

Pero conocí a Paulo y su familia por una razón más prosaica. En junio de 1996 volvía a Chile y, entre los encargos, una parienta de Paulo me dio una caja con un par de zapatos usados. *Es que a Paulo le gustaban mucho, ¿sabe?* Los viejos zapatos me abrieron la puerta de la casa y me sentaron a la mesa de Paulo, Elza y sus cinco hijos. Hablamos de sus amigos brasileños, y, mientras admiraba el color y el sabor del vino chileno, Elza y Paulo evocaron la campaña de alfabetización del Nordeste. Así encontré al hombre que tantos han tenido la suerte de conocer en sus seminarios y conferencias, porque uno de sus rasgos característicos es que era el mismo en privado y en público. Tuve la suerte de seguir encontrándome con él y con otros brasileños exiliados en Chile, miembros algunos del actual Gobierno de Brasilia. Magdalena, la hija mayor, quiso que yo concelebrara la misa de su matrimonio con un marxista que hoy es ministro. Cristina fue alum-

na mía en la Universidad Católica de Santiago. Conocí a la que iba a ser mi mujer por un despiste suyo en el manejo de su agenda de seminarios. Después del golpe chileno, los contactos personales y familiares se espaciaron. En 1987 quiso conocer campesinos españoles y fue a mi pueblo con su hijo Joaquín, acompañando a mi padre en el que iba a ser su último cumpleaños y riendo las gracias y las astucias de mi hijo pequeño, que no quería aprender a leer.

Aunque me es muy difícil separar los vínculos personales de la historia intelectual y política de FREIRE, intentaré seguidamente evocar el contexto político-social en que se fue gestando su visión del mundo y sus ideas educativas, centrándome en la experiencia chilena, que fue la segunda «fundación» de Paulo FREIRE y que marcó toda su producción posterior.

EL ATERRIZAJE EN CHILE: EL MÉTODO BAJO SOSPECHA

En junio de 1967 entré a trabajar en el equipo de Paulo FREIRE en el Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario (INDAP), organismo del Ministerio de Agricultura, que, en convenio con el Ministerio de Educación, impulsaba un plan de alfabetización campesina, que pretendía ser el motor del proceso de organización de los sindicatos de los jornaleros y de las cooperativas de los pequeños propietarios rurales, todo ello, en el marco de la reforma agraria iniciada por el Gobierno demócratacristiano del Presidente Frei Montalva. Constituíamos el equipo seis personas, incluido el profesor. Trabajábamos en unos despachitos muy modestos, entre los cuales uno estaba dedicado a los dos dibujantes (*Paz y Peli*) de las «*situaciones significativas*», que luego darían la vuelta al mundo. Era patente ya entonces el contraste entre la ambiciosa tarea y el volumen y el rango administrativo del equipo.

El entusiasmo que sus ideas y su leyenda suscitaron en los medios universitarios es la parte que ha pasado a los relatos más o menos épicos, que con frecuencia confunde fechas y, sobre todo, los actores y sus posiciones en el escenario. En realidad, Paulo y su método entraron y se desarrollaron en Chile bajo múltiples sospechas, que nunca se tornaron en mordacidad o en vileza merced a la proverbial prudencia y tolerancia de los chilenos. Interpretando ahora los recuerdos de aquellos

días, es casi seguro que las primeras puestas en guardia deben haber emanado de los técnicos del Ministerio de Educación, o, lo que entonces era lo mismo, del mundo de la pedagogía chilena, que deben haber elencado profusamente las debilidades e inconsistencias de las ideas de Paulo y alertado a sus superiores jerárquicos. Treinta años después es fácil imaginar y comprender (2) su pasmo, su rechazo o sus dudas ante un método educativo que debía parecerles un manifiesto político y ante un equipo en que no había ni un solo lingüista, ningún pedagogo y un solo psicólogo, que hacía sobre todo otras tareas. El propio maestro-fundador no provenía del mundo de la pedagogía (Paulo había estudiado Derecho), aunque había sido profesor de Historia y de Filosofía de la Educación en la Universidad de Pernambuco. No conocía, por tanto, ni la jerga, ni los trucos, ni los temas generadores de los educadores. Sólo un joven maestro era el vínculo con la pedagogía oficial. Visto con la perspectiva actual, se trataba de una osadía, pero para bien y para mal así fue. Por las fechas en que yo me incorporo al equipo (1967), los técnicos del Ministerio de Educación habían emprendido, por lo demás con gran respeto, la tarea de rescate y de legitimación «científica» del *método* de cara al mundo educativo establecido.

La preocupación científico-pedagógica sintonizaba plenamente con los temores de los políticos y de los administradores de la reforma agraria del gobierno demócratacristiano. Aunque Paulo vino arropado por el ex ministro demócratacristiano de Educación de Brasil (Paulo de Tarso), los funcionarios intuían o sospechaban que el *método* escondía semillas revolucionarias, cuyo crecimiento había que controlar para evitar los malos brotes que, tal vez, podrían haberse producido en Brasil. La táctica que se impuso fue dotar al *método* de un marchamo tecnológico. Con escaso entusiasmo, por no decir claro disgusto por parte de Paulo, lo llamaron *método psicolingüístico de alfabetización* (3). La

(2) La duda y el recelo de los especialistas y de los funcionarios no debería habernos chocado. Debería habernos chocado más que algunas personas se adhieran con tanta facilidad a una propuesta tan distorsionadora de las prácticas educativas convencionales. Alguien dirigente político que apostó acríticamente por el *método* como instrumento de su carrera, no tuvo inconveniente en colaborar con Pinochet pocos años más tarde.

(3) Paulo me comentó muchos años después que un pedagogo americano dijo que el «método» de Freire era una versión vulgar del método analítico-sintético de descodificación silábica. El comentario jocosamente de Paulo, como diciendo a mí que me registren, fue: «... nosotros no sabíamos nada de cosas tan complicadas, ¿verdad?» La verdad es que, para bien y para mal, así era.

operación reduccionista era de envergadura. Por un lado, sólo se hablaba de un *método* y éste se reducía a la alfabetización de adultos. El *establishment* educativo podía descansar tranquilo: la cosa se quedaba a la puerta de la escuela. Pero se fue más allá al decidir que hubiese una sola lista nacional de *palabras generadoras* que fuesen comedidamente *concientizadoras*, es decir, en el sentido que convenía a la orientación reformista del Gobierno. Junto con evitar la inclusión de palabras explosivas, se hizo un manual único para los alfabetizadores (4), con orientaciones y preguntas políticamente correctas. Como el manual y, sobre todo, los textos *ciclostilados* de Paulo y su equipo central dejaban inevitables resquicios, el filtro principal era la selección del personal de terreno: coordinadores, promotores, alfabetizadores... Aceptados de mejor o peor grado por parte del equipo (Paulo era, a fin de cuentas, un exiliado y su natural bondad le impedía defender fanáticamente una teoría o método todavía en construcción), todo ese conjunto de filtros no pudieron contener la marea.

Desde la orilla marxista a Paulo se le veía con la aureola cristiana, tanto por su fe personal, heterodoxa a veces, pero siempre muy explícita, como por sus vínculos con los democristianos exiliados en Chile, que le habían dado su apoyo cuando eran altos cargos en Brasil. Para las nomenclaturas de entonces, todo lo revolucionario debía nacer en el campo marxista. La tesis de la alianza estratégica entre cristianos y marxistas se discutía sólo en altas esferas cubanas y entre algunos allegados en el resto de América Latina. La teología de la liberación era sólo un embrión en círculos reducidos cristianos. Por ello, la naciente teoría freireana, acusada de marxista en Brasil, tuvo que cargar en Chile con sambenitos tales como reformismo, idealismo, espontaneísmo y voluntarismo..., mientras que, desde la orilla opuesta, volvió a ser tildada de subversiva o puesta bajo sospecha.

EL INFLUJO DE FREIRE EN CHILE

Los recelos de ambos lados no impidieron que la semilla de Paulo germinara y fructificara en Chile. No sería de recibo hacer aquí un

(4) Fue editado en España, junto a los libritos de lecturas para neolectores. Un co-rector de pruebas produjo el cambio climático del hemisferio Sur: en julio hacía calor en los campos de Chile.

balance sumario del impacto de FREIRE en la educación de los campesinos chilenos. Prefiero referirme al impacto en algunos sectores cristianos y en el propio campo político, que era el terreno donde más recelos provocaba. Es sabido que un sector de la democracia cristiana terminó por romper y crear sendos movimientos, primero el MAPU, luego la Izquierda Cristiana, que jugaron un rol importante en el gobierno de la Unidad Popular. En ambos movimientos fue notable el peso de dirigentes provenientes del sector agrario, que era, como se sabe, el principal ámbito de trabajo con el método de FREIRE. Es obvio que en la radicalización política de un sector de la democracia cristiana influyeron varios factores (las nuevas lecturas del marxismo, el clima conciliar en la Iglesia...). Pero no hay duda de que el revuelo que generaron tanto las ideas de Paulo, como los relatos, más o menos imaginativos, sobre los efectos del *método* aquí y acullá, fueron uno de los catalizadores del cambio de mirada política de un sector de la juventud y de los profesionales. Lo cierto es que, junto a los influjos típicos de la izquierda latinoamericana en aquel momento (Fromm, Marcuse, Althusser, Guevara, Camilo Torres...), en amalgama no siempre coherente, el modo freireano de aproximarse a la realidad social se introdujo también en el debate político chileno en algunos ámbitos, incorporando al lenguaje anquilosado de la izquierda clásica algunas ideas y palabras nuevas: diálogo, conciencia mágica, ingenua, fanática y crítica, concientización, liberación, cultura popular, amor, pensamiento inacabado, el hombre como sujeto de su propia construcción y de la historia social...

Ningún discípulo de FREIRE ha sido tan conocido como lo fuera, por sus folletos divulgativos, la discípula de Althusser, Marta Harnegger. Pero es indudable que bastantes cuadros políticos, muchos de ellos todavía en activo hoy, recibieron algún influjo del pensamiento de FREIRE. Su última etapa en Chile transcurrió en el Instituto de Capacitación e Investigación para la Reforma Agraria (ICIRA), donde cuajaron ideas y «discípulos» que, como Marcela Gajardo, ayudaron a madurar el pensamiento freireano. A partir de 1972 y hasta el golpe de Estado tuve el honor de ser director del ICIRA. Pero Paulo ya no estaba allí. Tras un curso en la Universidad de Harvard, acababa de instalarse en Ginebra, acogido por el Consejo Mundial de las Iglesias. En contra de la imagen muy arraigada en España de un FREIRE trabajando en el Gobierno de Allende, Paulo se fue de Chile en 1969,

un año antes de la elección presidencial de Allende, por lo que no participó en el proceso político que finalizó trágicamente con el golpe de Estado de Pinochet. Paradójicamente, mientras algunas de sus ideas políticas se habían «infiltrado» en el lenguaje político, su metodología estuvo muy poco presente en las estrategias formativas del sector agrario, aunque algo más en los programas de educación de adultos del Ministerio de Educación. Las paradojas se explican en parte por la adscripción a uno u otro Ministerio de unos u otros partidos (y hasta personas) de la coalición gubernamental. En todo caso, Paulo siguió la evolución política chilena desde Ginebra, y desde allí comenzó a mirar sobre todo hacia África.

LA ETAPA AFRICANA

No le deprimieron los intentos fallidos de Brasil y de Chile. Desde el Consejo Mundial de las Iglesias en Ginebra su horizonte profesional fue África, sobre todo Tanzania y los países liberados de la tutela de Portugal. Muchos pensamos que su opción africana fue tan inevitable como ingenua (5). Inevitable, porque los movimientos políticos africanos se denominaban «de liberación». Los discursos del Presidente de Tanzania, Julius Nyerere (gran amigo de Paulo) o los textos escritos del FRELIMO, del PAIGC o del MPLA (6) parecían extraídos de *La Pedagogía del Oprimido*. Algunos teníamos la impresión de que la opción africana, tal y como se produjo, tal y como podía producirse, es decir, un trabajo desde y con los nuevos gobiernos revolucionarios y sus partidos y movimientos únicos de liberación, era una opción realista, pero que entrañaba un doble riesgo para la buena fe, el entusiasmo y la actitud solidaria de Paulo.

El riesgo más evidente era que la figura de Paulo iba a resultar avalando unas políticas y un modo de construcción de aquellos países, que podrían resultar escasamente liberadores. Ahora puede resul-

(5) Las relaciones de Paulo con África se extienden a lo largo de varios años, son distintas de un país a otro y en los varios momentos políticos. Con todo, me parece justo señalar para sus fieles la reflexión que en alguna oportunidad le hice a Paulo en privado, como es natural, con el mayor respeto y cariño.

(6) Las siglas significan *Frente para la Liberación de Mozambique*, *Partido Africano para la Independencia de Guinea y Cabo Verde* y *Movimiento para la Liberación de Angola*.

tar una crítica fácil, cuando conocemos el balance de los primeros 20 años de vida independiente de Angola, Mozambique y Guinea-Bissau, cuyos resultados negativos no son sólo imputables a los enemigos exteriores, sino a la corrupción, a la represión y al despotismo tribal amparado en siglas venerables. Pero ya entonces (1973-78) había signos inequívocos de que no era bueno que la liberación fuese el monopolio de un movimiento o partido único. En consecuencia, la conceptualización y la estrategia de la acción educativa liberadora podría haberse despegado más nítidamente de la acción partidaria y gubernamental, buscando otras lecturas sociales y culturales de la realidad africana, además de la lectura única, tan seductora, de los movimientos de liberación. La excesiva identificación con el liderazgo político único (fenómeno que se repitió, aunque de otra manera, con el sandinismo en Nicaragua), es inseparable del riesgo de mirar la realidad social de África principalmente a través de los ojos de algunos nuevos dominadores o caciques de sus propios pueblos.

La experiencia africana implicaba otro riesgo más sutil y que explica en parte el que no se haya sorteado plenamente el riesgo anterior: nos referimos a la ausencia de una reflexión crítica suficiente sobre lo acontecido en América Latina con el método de FREIRE antes de dar el salto africano. La doble experiencia latinoamericana (Brasil y Chile) concluyen en 1969. La incursión en África se inicia desde Ginebra en 1970. En el medio sólo está el paréntesis académico de Harvard (1969), que no parece que Paulo y sus colaboradores más próximos de aquella época utilizaran para someter a una crítica profunda la experiencia acumulada. Había en el ambiente próximo a Paulo una suerte de frustración, que, exagerando un poco la expresión de Lenin, estimaban que el *método* era bueno, pero que la realidad se había equivocado, es decir, mientras los golpistas brasileños sobrestimaron el potencial revolucionario del *método*, los dirigentes políticos chilenos no habían sabido apreciar su potencial transformador, tan acorde con la vía chilena al socialismo. En efecto, el Gobierno de la Unidad Popular de Chile no invitó a Paulo para que asumiera alguna responsabilidad en el proceso que se iniciaba, que todos sabían de antemano que era una prueba de fuego para toda América Latina. Aunque Paulo no mostró jamás el menor resentimiento al respecto, desde la amistad es legítimo preguntarse si en 1970, año de la elección de Salvador Allende, Paulo no habría preferido volver a Chile

antes que transterrarse en la fría Ginebra, aunque en el cálido refugio del Consejo Mundial de las Iglesias. Obviamente Paulo no pensaba que África fuese su revancha, incapaz como era de todo tipo de revanchismo. Estas cosas suceden a un nivel más sutil. En la práctica, creo que no es injusto afirmar que África sirvió como un nuevo escenario en que, sin analizar críticamente las representaciones anteriores, se iniciaron procesos, sobre todo en Guinea-Bissau, siguiendo básicamente el mismo guión. Sabemos cuán difícil sea someter a juicio cualquier idea previa. Paulo lo intentaba sin cesar. Crítico severo de cuantos aspectos negativos él pudo apreciar en su trabajo y en los equipos que él animaba, algunos pensamos que el mejor homenaje que puede rendírsele hoy es apuntar los aspectos o momentos más vulnerables de su trayectoria intelectual y vital e invitar a los especialistas a profundizar en el análisis.

LA INFLUENCIA DE PAULO EN EL MUNDO

Desde Ginebra Paulo comenzó a actuar en la aldea planetaria, aspecto que desarrollan otros artículos de este mismo número de DOCUMENTACIÓN SOCIAL. En realidad Ginebra se convirtió en un aeropuerto desde el que Paulo se desplazaba por el mundo, recuperando en gran medida el contacto con América Latina. Cuando por fin vuelve a Brasil, Paulo inicia un nuevo periplo intelectual, político y personal, que, no habiendo seguido de cerca, prefiero dejar que otros artículos de este mismo número de la revista aborden con mayor autoridad.

Paulo FREIRE ha tenido un éxito muy importante en todo el mundo. Un éxito desproporcionado, si consideramos objetivamente su producción intelectual y los resultados prácticos obtenidos. Un éxito inexplicable, por último, si consideramos la radical ausencia de una voluntad y de un aparato de lanzamiento publicitario y de marketing.

Con todo, convendría analizar más a fondo el fenómeno Paulo FREIRE. El éxito ha sido muy paradójico. Era enorme la demanda mundial de la presencia de Paulo para conferencias, seminarios, doctorados «honoris causa»... El éxito editorial ha sido fantástico. Se han hecho muchas ediciones en multitud de lenguas de varias de sus obras, lo que implica que minorías importantes del mundo desarrollado se han acercado a los textos de Paulo. Sin embargo, su influen-

cia en los sistemas educativos formales ha sido escasa, por no decir nula. Sólo en algún Libro Blanco de Quebec me parece haber encontrado alguna referencia a las ideas de FREIRE (7). Los elaboradores de las reformas educativas nacionales y los ideadores de las iniciativas y programas europeos o bien desconocen la existencia de Paulo o piensan que sus ideas se limitan a la educación no formal de adultos. Tanto en Estados Unidos como en Canadá, Australia y Europa, las experiencias educativas inspiradas en FREIRE se han limitado al trabajo en zonas suburbanas, con colectivos del Tercer Mundo o del llamado Cuarto Mundo, al margen, por tanto, de los sistemas educativos. En Portugal y España las experiencias alcanzaron un cierto peso o resonancia en el campo de la educación de adultos. Lo cierto es que en el mundo desarrollado el pensamiento de Paulo está vinculado no a las necesidades de los nativos normales, sino a los problemas de los otros, de los emigrantes y de los nativos pobres.

Los sistemas educativos de los países ricos que pretenden auto-reformarse no se inspiran en FREIRE, sino en el constructivismo y en otras corrientes psicopedagógicas y sociológicas. Lo mismo está pasando ahora mismo en América Latina. En el propio Brasil, las reformas educativas de los varios Estados se inspiran en los paradigmas de la gestión eficiente y en los indicadores de calidad de las buenas escuelas. El Banco Mundial y sus múltiples expertos tienen sin duda una mayor influencia real que FREIRE en el cambio educativo de Brasil. Es probable que la inspiración básica del constructivismo sea plenamente coincidente con el pensamiento de FREIRE. Pero no parece que se hayan percatado de ello los mentores de ambos bandos. No se oye decir que el enfoque constructivista sea la práctica educativa de la libertad o que la pedagogía constructivista sea la herramienta para la liberación de los oprimidos. En cualquier caso, valdría la pena profundizar en el cotejo entre dos enfoques que nacen en galaxias intelectuales e ideológicas tan distantes.

(7) El autor, redactor principal del *Libro Blanco de la Educación de Adultos* (Madrid, 1986), introdujo una referencia directa a FREIRE. Si bien es cierto que el hilo conductor más visible del *Libro Blanco* no era freireano, sí había una música de fondo freireana, entreverada, como no podía ser menos, con otras inspiraciones. En la reforma general española no creo que fuera fácil encontrar la más mínima reminiscencia de alguna idea freireana.

En el propio campo de la educación de adultos en América Latina, la influencia fue y es muy desigual (8). La adopción del pensamiento y del método de FREIRE en los medios revolucionarios no fue ni temprana ni uniforme, pues se consideraba que la concientización era un camino demasiado lento. Quienes iban viendo que los otros caminos no conducen a ninguna parte, adoptaban el método educativo freireano, en sus múltiples variantes, algunas de las cuales aparecen en otros artículos de este mismo número. La educación popular ha tenido y todavía tiene grupos y militantes, pero son, como diría don Helder Cámara, «minorías abrahámicas», que creen contra toda esperanza y son cada vez menos numerosas y menos activas. Los veteranos militantes de la educación popular revisan ahora sus mitos y sus deficiencias, mientras que, gracias al mandamiento de obligado cumplimiento en la presente década relativo al adelgazamiento del Estado, se ha suprimido en casi todos los Ministerios de Educación la Dirección de Educación de Adultos o, cuando permanece en el organigrama, tiene un presupuesto meramente simbólico. En algunos países se comienza ahora a retomar el hilo interrumpido, bajo denominaciones como Educación alternativa.

Y, sin embargo, salvo en los medios más ideologizados en la línea del eficientismo escolar, Paulo FREIRE es respetado y considerado como un referente. ¿Referente de qué? Al final ¿qué es lo que ha tenido éxito? ¿La intuición básica de que la educación puede ser una práctica, un ejercicio de la libertad, además de un camino hacia la liberación de las personas y de los pueblos oprimidos? ¿Un método educativo para las personas adultas? ¿Una suerte de inspiración o de actitud general para los enseñantes? ¿El talante personal de Paulo, su condición de hombre obviamente bueno y digno y, por ello, carismático? La respuesta a estas cuestiones nos llevaría mucho más allá de la persona y de la obra de Paulo y, por mi parte, no tengo una respuesta a estas paradojas. Pero lo cierto es que Paulo FREIRE se ha convertido en un hito y un mito de la educación del siglo XX, aunque sus ideas tengan, de manera directa, una muy escasa repercusión real en la práctica educativa de la gran mayoría de las personas. Otra cosa es que, probablemente, la educación formal no pueda subsistir mucho

(8) R.H. Dave, Quane, Ranaweera (edit), *Strategies d'apprentissage pour la postalphabétisation et l'éducation continue au Brésil, en Colombie, en Jamaïque et au Venezuela*, Instituto de la Unesco para la Educación (Hamburgo), 1986.

tiempo al margen de la interactividad exigida por la generalización de la informática personal y de Internet. Si se analizan en profundidad las posibilidades del nuevo horizonte tecnológico, veríamos que de repente la razón instrumental corre veloz en la misma dirección que la razón teórica de FREIRE. Pero ese es el desafío del futuro inmediato. Si Paulo, que me parece no llegó a entusiasmarse con la Informática, no hizo personalmente frente a este desafío mayor de nuestro tiempo, sus discípulos tienen la obligación de abordarlo. Si Paulo «descubrió» el uso de la diapositiva, si Paulo se lanzó a la aventura de los *libros hablados*, ¿qué no se podría hacer en el terreno de la creación y de la producción dialógica con los instrumentos que nos brinda la Red, la gran malla de comunicaciones que es Internet?

LA BÚSQUEDA INCESANTE Y LA CONSTRUCCIÓN INACABADA

Como suele suceder con toda persona elevada a personalidad, a su lado aparecen algunos fieles seguidores. Pero nunca llegó a cuajar el «freirismo», porque su manera de construir el pensamiento era una vacuna contra el fundamentalismo. Desde que era muy joven, los demás lo identificaban con un pensamiento consagrado, pero él estaba siempre buscando (como gran transterrado que era) nuevos pensamientos y experiencias, con que seguir elaborando su pensamiento, que era/es por ello híbrido e inacabado. Tanto en el terreno práctico como en la teoría, su vida fue una búsqueda incesante. En cada encuentro te contaba el nuevo descubrimiento que superaba su ingenuidad precedente, según se encargaba de decirte él mismo. En su primera etapa de Brasil es claro el influjo de sus maestros y de ciertos autores, como se refleja en su primer libro, *La educación como práctica de la Libertad*, el menos pretencioso intelectualmente y para muchos el mejor. En la etapa que trabajé con él, estaba preocupado por dar consistencia teórica a las prácticas liberadoras de la educación. Ernani Fiori, buen filósofo hegeliano, estaba muy cerca de Paulo por entonces. De ahí salió la construcción más hegeliana que marxista de *La Pedagogía del Oprimido*, cuya redacción seguí de cerca puesto que le gustaba leernos en voz alta los textos y escuchar nuestras reacciones (no sin que Elza le reconviniese cuando a alguno se le entornaban los párpados). Otros textos menores tenían claras influencias kantianas y de la fenomenología extrajó la idea

de la intencionalidad para fundamentar la concepción *no bancaria* del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se carteaba con Eric Fromm, aunque su influjo es menos patente en sus grandes textos que en sus visiones del amor y de la libertad. Muchos años después, en Madrid, quiso conocer al profesor Riviere, especialista español en Vitgosky. En 1987 ya se había asomado a Prygogine y estaba fascinado con la idea de que el mero intento de conocer las partículas subatómicas las cambiase. Era como si la Física cuántica viniese a fundamentar su intuición nordestina y su método educativo. Lo mismo le había pasado, en el terreno político, con el descubrimiento de Gramsci.

GRACIAS, PAULO

Gracias a Paulo por haber vivido cerca (siempre cerca, aunque mediaran años entre un encuentro y otro) de tantos de nosotros con naturalidad, por habernos mostrado sus amores, sus alegrías y sus depresiones, sus grandezas y sus debilidades. A algunos la manera esponjosa de construir el pensamiento les parecía improvisación. Otros han criticado su diletantismo. A algunos les molesta que colaborara con los movimientos revolucionarios africanos desde el Consejo Mundial de las Iglesias en Ginebra. Otros le hemos criticado su ingenua fidelidad al MPLA de Angola, al FRELIMO de Mozambique y al PAIGC de Guinea-Bissau, sin contar con su tardía relación con el régimen cubano, cuando ya muchos veníamos de vuelta. Hay que agradecerle su coherencia al implicarse activamente en la política brasileña y en la administración de la educación en el Estado de Sao Paulo. Él mismo autocriticaba sus fases anteriores como ingenuas. Yo tengo que agradecerle ahora su osadía adolescente, su ingenuidad política y su diletantismo intelectual, pues eso impedía que en su entorno pudiese consolidarse ningún pensamiento único y ningún dogmatismo. Tengo que agradecerle que a muchos nos permitiese la osadía de matar al padre, sin que él se diese por enterado, porque él seguía siendo hijo de la libertad y hermano de todos.

Aun cuando quería ser duro, no lo conseguía. Sucedía en el plano educativo y en el plano político. Sólo era duro con quienes eran visiblemente deshonestos en sus planteamientos o/y en su praxis. Recuerdo que en 1975, en una cena en Estoril con varios comandantes de la Re-

volución de los Claveles, para dar muestras de que no era un idealista (según él, había aprendido de los golpes latinoamericanos), les espetó: *No sean ingenuos. Ninguna clase dominante se suicida. No crean en los generales. Si quieren hacer la revolución, acaben con ellos.* Pero su talante le orientaba a la tolerancia y, aunque él ya no lo dijese así, al amor y al perdón. Al día siguiente se emocionó como un niño ante un auditorio totalmente portugués, en que no todos eran revolucionarios. Pero sé que recordó aquella cena, cuando, pocos meses después, aquellos comandantes pasaron a las cárceles de las que ellos habían sacado a tantos.

No sé cómo deberíamos cultivar la memoria de Paulo y seguir su ejemplo. Merced a la revolución de las comunicaciones, los buscadores de nuevas palabras e imágenes (de un discurso nuevo, de caminos alternativos al modelo y al pensamiento único...) somos como buscadores del fuego en medio de un incendio, pues el mundo se va convirtiendo entre otras cosas en un bosque de antenas parabólicas y de cables, que inundan todo de voces y de torrentes de imágenes que se suceden veloces. Las palabras podrían ser *meninos da rua*, paro, delincuencia, cocaína, muerte, pero también autopista, *mall*, mundial (de fútbol por supuesto), antena, canal, ordenador, competitividad, neoliberalismo, desafíos del año 2000... Pero la Historia no da marcha atrás felizmente. Las palabras se desgastan casi antes de ser escuchadas y las imágenes opacan la visión. Las palabras volverán probablemente a tener la primacía del sentido, que decían San Agustín y Paulo FREIRE. Pero, de momento, habrá que buscar no sólo en los diccionarios y en el vocabulario popular, sino en todas partes, sobre todo, en las nuevas posibilidades de comunicación que nos brinda la Informática y la Telemática, todos los signos eficaces de las nuevas historias, porque al final de una historia, justo cuando es lícito hablar en algún sentido de una sociedad planetaria, es necesario decir que empieza no una historia única escrita desde el pensamiento y desde el poder único, sino de muchas historias que han de confluir en la solidaridad de la especie humana en todo el planeta y a lo largo del tiempo.

A él le gustaba tanto que le lleváramos referencias y citas, que no resisto la tentación de terminar con una frase de otra brasileña, Clarice Lispector, que recogí en un artículo de Soledad Gallego (*El País*, 30/9/97, pág. 64): «*Dado que comprender es imposible, sé que si yo entendiera algo sería porque estaría equivocada. Entender es la prueba del error*». Le habría gustado a Paulo.



Paulo Freire, filósofo de la transformación de la historia

Oscar Jara Holliday (1)

Paulo FREIRE era un hombre sencillo y profundo. Quizá profundo por ser sencillo. O quizá mejor, sencillo por ser profundo. Esto quiere decir que cuando alguien se acercaba a él, con la expectativa de encontrarse y conocer a esta gran personalidad, responsable de uno de los principales virajes de la teoría y la práctica educativa de nuestro tiempo, él no le correspondía con una actitud distante, sino que le dirigía una mirada afectuosa y de profundo respeto.

Siempre me impresionó la profunda atención con la que escuchaba, y luego, como buscando en su interior los hilos que le conectaban con la persona con quien hablaba, cómo se concentraba para responder o para colocar su punto de vista..., siempre me impresionó cómo era capaz de dialogar y qué coherente con sus convicciones era en su manera cotidiana de ser. Así, decía cosas intensamente sencillas, cargadas de una enorme profundidad o, quizá mejor, decía cosas intensamente profundas, con una enorme sencillez.

Esta imagen dialogante de Paulo FREIRE, emocionándose ante cada nuevo tema o experiencia que tenía frente a él, abriendo los poros de su sensibilidad ante cada persona que honestamente se le acercaba, es la principal imagen que guardo de aquellas seis o siete circunstancias en que tuve el privilegio de conversar personalmente con él. Las podría resumir perfectamente en una frase que nos dijo una

(1) Educador Popular, nacido en Perú, Coordinador Regional del programa Coordinado de Educación Popular ALFORJA en México y Centroamérica, Coordinador del Programa Latinoamericano de apoyo a la Sistematización del CEAAL.

vez, a María Aparecida Ferreira Romano y a mí, en una visita que le hicimos a su casa en Sao Paulo, desde donde —teniendo al horizonte esa selva de cemento que es esa enorme ciudad de catorce millones de habitantes— Paulo se asomó a un gran ventanal abajo del cual había un increíble bosque que parecía pintado en medio de tanto edificio. Nos dijo algo más o menos así: «Lo que no debemos perder nunca, ante ninguna circunstancia, es nuestra capacidad de asombro».

No es posible asombrarse de lo que ocurre en la vida cotidiana, si creemos que ya sabemos las respuestas, si no somos capaces de hacernos nuevas preguntas.

No es posible asombrarse ante una experiencia nueva, si creemos que «ya hemos visto de todo», si no nos pica la curiosidad por descubrir pistas, señales, intuiciones que otras personas están poniendo en práctica con su trabajo.

No es posible asombrarse, en definitiva, si no estamos dispuestos a aprender. Y Paulo FREIRE quiso siempre ser coherente con su concepción del ser humano como sujeto que busca conocer, que necesita aprender para vivir. Mejor dicho, que vive en la medida que aprende y que aprende siempre de lo vivido.

Creo que en esta rápida descripción, se concentran algunos elementos fundamentales de la filosofía educativa concebida y vivida por Paulo FREIRE. Se concentran elementos fundamentales de la filosofía teórico/práctica que ha marcado con su sello indeleble las propuestas de Educación Popular en las que estamos comprometidos muchos educadoras y educadores populares latinoamericanos, dispuestos a no perder nunca, ante ninguna circunstancia, nuestra capacidad de asombro.

1. LA FILOSOFÍA VS EL MÉTODO

La filosofía de Paulo FREIRE, sustento de su pedagogía y su antropología, no estaba compuesta de un discurso complejo y reservado a especialistas. Su filosofía era una manera de ver la vida, y aún más, era una manera de vivir: teórico/práctica, «senti/pensante», siempre en búsqueda, siempre conciente de nuestra condición de seres incapaces, que nos vamos haciendo en la historia.

Por eso, la filosofía educativa de Paulo FREIRE es eminentemente una filosofía «preñada de historia» y su propia vida, fue constituyéndola, paso a paso, hasta ese día de abril de 1997 en que se despidió de nosotros señalándonos la ruta por la que nos invitaba a seguir caminando.

Esa filosofía en construcción está presente desde sus primeros escritos, marcados por la intensa experiencia en el Brasil de los años cincuenta y sesenta, y fue enriqueciéndose a lo largo de su exilio, siempre recreando su pensamiento ante cada nuevo desafío: primero en Bolivia, luego en Chile, donde estuvo de 1964 a 1969; posteriormente en Estados Unidos, y luego trabajando con el Consejo Mundial de Iglesias en Ginebra, de 1970 a 1980, parte de cuyo tiempo lo pasó vinculado a la experiencia educativa de Guinea-Bissau, hasta volver nuevamente a América Latina, especialmente en su último período de compromiso político, pedagógico y personal en Brasil.

Su filosofía estaba tan marcada por su propia historia y por su capacidad de aprender de ella permanentemente, que siempre reclamaba el que se pusiera atención a sus orígenes como condición de poder comprenderlo.

Cierta vez fue nombrado en un evento internacional «ciudadano del mundo». Él, que había nacido en Recife, capital del Estado de Pernambuco, en el nordeste brasileño, mencionó lo siguiente:

*Mi recifidad explica mi Pernambucalidad
 Mi Pernambucalidad explica mi Nordestinidad
 Mi Nordestinidad explica mi Brasileñidad
 Mi Brasileñidad explica mi Latinoamericanidad
 Mi Latinoamericanidad explica mi ser ciudadano del mundo.
 No es posible ser ciudadano del mundo
 Sin ser primero ciudadano de Recife.
 De Recife en cuanto es el contexto que me marcó, me marca y
 [me marcará.*

*Por eso digo que no me entienden
 Si no entienden Recife
 Y no me aman
 Si no aman Recife.*

Siendo profundamente histórico, FREIRE era —tenía que ser— radicalmente dialéctico e integral, preocupado por la interrelación de los distintos aspectos que componen la realidad. Veamos cómo en sus «Cartas a Guinea-Bissau – apuntes de una experiencia pedagógica en proceso», reflexiona en torno a la indisoluble relación entre Teoría del conocimiento, Objeto de conocimiento y Método.

«Considerando que la educación, la acción cultural, la animación, no importa el nombre que se dé a este proceso, implica siempre... una determinada teoría del conocimiento puesta en práctica, una de las primeras cuestiones que nos tenemos que plantear debe referirse justamente a esa teoría misma, al objeto que se trata de conocer —y que constituye el contenido programático de la educación...— y al método de conocer.

En primer lugar, la teoría del conocimiento al servicio de un objetivo revolucionario y puesta en práctica por la educación, se basa en la constatación de que el conocimiento, siempre proceso, resulta de la práctica consciente de los seres humanos sobre la realidad objetiva que, a su vez, los condiciona. De ahí que entre aquéllos y ésta se establezca una unidad dinámica y contradictoria, como dinámica y contradictoria es también la realidad.

Desde el punto de vista de tal teoría —y de la educación que la pone en práctica— no es posible:

- Dicotomizar la práctica de la teoría;
- Dicotomizar el acto de conocer el conocimiento hoy existente del acto de crear el nuevo conocimiento;
- Dicotomizar el enseñar del aprender, el educar del educarse.

Por otra parte, el método coherente con esta teoría del conocimiento, al igual que el objeto que se trata de conocer —o sea la realidad objetiva—, es dinámico también» (2).

Estas afirmaciones acerca de la íntima relación entre teoría, objeto y método de conocimiento, constituyen la base de la filosofía educativa freiriana. Veámoslas con más detalle:

(2) *Cartas a Guinea-Bissau, apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, Siglo XXI Editores, 2.ª edición, 1979.

Primero, señala que la educación es siempre la puesta en práctica de una determinada teoría del conocimiento. De esta manera, nos invita a explicitar la teoría del conocimiento en la que sustentamos nuestras prácticas educativas y si éstas sirven o no a un objetivo transformador.

Segundo, afirma que el conocimiento es siempre proceso, es decir, que es inacabado, no llega nunca a agotarse, es permanentemente recreable.

Lo anterior, debido a que el conocimiento es producto de la práctica de los seres humanos sobre una realidad, y que esta realidad a la vez condiciona dicha práctica. En otras palabras, el conocimiento es producto de la práctica histórica, dinámica y contradictoria de las personas, y no consiste en un conjunto de verdades inmutables, perennes.

Más allá aún, afirma la unidad existente entre práctica y realidad. Podríamos decir que, en verdad, no existe ninguna práctica que no forme parte de la realidad, así como no es posible entender la realidad sino como expresión de prácticas históricas, siempre «en unidad dinámica y contradictoria».

Así, no es posible separar la práctica de la teoría. Esto quiere decir que no tiene sentido una teoría que no tenga como punto de referencia la práctica, o que no parta de la práctica, o que no sirva a la práctica. Asimismo, no podrá entenderse ni modificarse la práctica si no es gracias a la teoría. Ambas se necesitan mutuamente para ser ellas mismas.

Tampoco será posible separar el acto de conocer el conocimiento hoy existente del acto de crear el nuevo conocimiento. Todo nuevo conocimiento se funda en el conocimiento existente, se relaciona con él sea para reafirmarlo con nuevos elementos, sea para profundizarlo, sea para modificarlo parcialmente, sea para negarlo a partir de nuevas afirmaciones.

El proceso educativo tendrá, pues, que partir de los conocimientos existentes en las personas participantes en él. El educador o educadora deberá «movilizar» los conocimientos existentes, antes de pretender proponer la apropiación de nuevos conocimientos. No hay conocimientos transferibles directamente, que puedan pasarse de forma

automática de una persona a otra. Siempre el nuevo conocimiento se produce por medio de un proceso activo de relación entre los conocimientos existentes y nuevas informaciones. El respeto a este proceso y la habilidad para seguir una secuencia de apropiación progresiva y de producción creadora de conocimientos es, quizá, la tarea más delicada del arte de educar.

Por fin, una nueva unidad dialéctica se produce entre el aprender y el enseñar, el educar y el educarse. Llegamos así a una comprensión del acto educativo como acto creador y dialógico en el que las personas, como sujetos activos de este proceso, nos desafiamos mutuamente a producir lo nuevo. Las mediaciones pedagógicas, los instrumentos didácticos, son sólo caminos y herramientas para desafiarlos a la aventura intelectual y vital de la producción del conocimiento a partir de nuestra práctica y en función de su transformación.

Cierta vez Paulo FREIRE fue entrevistado por una joven investigadora interesada en demostrar que quienes proponían la educación popular en América Latina (y afirmaban la importancia de una educación horizontal y dialógica, en la que quienes asumen el rol de educadores deben tener también una actitud de aprendizaje) estaban negando la importancia del enseñar. Ella necesitaba tener un argumento de autoridad que respaldara sus cuestionamientos y reafirmara sus planteamiento del rol principal de los educadores como quienes enseñan conocimientos ya estructurados.

Le hizo entonces a FREIRE una pregunta más o menos así: «Hay algunos educadores populares que afirman que el educador está sólo para aprender y niegan la importancia del enseñar. ¿Qué opina usted sobre ello?» Y FREIRE le respondió algo como: «Quien afirme que el educador no enseña es un mentiroso o un demagogo», pero inmediatamente continuó: «... pero enseña, como parte del acto más importante, que es el de aprender...».

En esa relación dialéctica entre enseñanza y el aprendizaje, la primera está en función de la segunda. Por supuesto que el educador o educadora tiene la responsabilidad de enseñar, de aportar todo lo que sabe sobre un tema, o de «enseñar» el camino o las vías posibles para apropiarse de un contenido, pero todo ello lo debe hacer «como parte del acto más importante, que es el de aprender».

Enseñar, en este sentido, nunca será «afirmar la noción verdadera para que los alumnos la repitan». Enseñar, será aportar todas las capacidades y conocimientos posibles, para posibilitar el proceso creador del aprendizaje, entendido como *apropiación* de los conocimientos. Como proceso activo y crítico en que se realiza un ejercicio intelectual propio e irreplicable en que nos aventuramos a construir nuevas nociones, asociaciones o relaciones.

Enseñar, en este sentido, no se asemeja tampoco a la noción metodologicista de «facilitar» el aprendizaje. Es bastante común oír que —en contraposición a una concepción autoritaria y directivista del rol de quien educa— se habla de que su rol se reduce a facilitar procesos de aprendizaje por parte de las demás personas. Esta noción corre el riesgo de asignarle un rol externo, como si quienes educan no fueran también sujetos activos del proceso de aprendizaje o apropiación.

Considero que una noción más acorde con la propuesta filosófica de Paulo FREIRE sería el asignar a quien educa la responsabilidad de *desafiar* a quienes se educan a la búsqueda, al cuestionamiento, a construir sus propios criterios (y así, desafiarse a sí mismos en ese proceso). De este modo, el proceso educativo entendido como desafío se convierte en una invitación a investigar, a inquirir, a formarse criterios propios y puede transformarse en la más apasionante aventura intelectual, formadora de personas libres y liberadas, sujetos creativos de la producción de nuevos conocimientos y, por tanto, de nuevas propuestas de interpretación y acción sobre la realidad.

Sin embargo, una de los aspectos que se ha difundido más ha sido el llamado «Método Paulo Freire de alfabetización», que si bien es un aporte innovador a los procesos educativos, y en particular a los procesos de alfabetización, es sólo uno de sus muchos aportes. Esta situación termina reduciendo su propuesta filosófica a consideraciones metodológicas o incluso de procedimiento.

Este reduccionismo es reflejo de una aproximación superficial al pensamiento, a la obra y a la vida de Paulo FREIRE. Pero es explicable. Lamentablemente. Es demasiado común entre las personas que realizan educación popular, trabajo social, promoción social, etc., el buscar «recetas» con las cuales trabajar. Fórmulas metodológicas que «mágicamente» nos den la respuesta a todos los problemas prácticos que, seguramente, alguna persona sabia ha logrado ya descifrar.

Esta pereza mental y vital, esta cobardía intelectual y anímica, esta complacencia tan acorde con los tiempos neoliberales y autoritarios en los que vivimos, que nos reducen al acomodamiento psicológico y a la mansedumbre del alma, que matan la rebeldía, la curiosidad, la inquietud y la sospecha, es la que se expresa en la búsqueda de «los cinco pasos de la investigación participativa», «los tres momentos de la acción social», «las seis etapas de la sistematización», etcétera, para —una vez descubiertas— aplicarlas mecánicamente a lo primero que se presente. Por supuesto, como no falta por ahí alguna persona ilustrada que se yerga como la inventora de dicha fórmula, ella hace que se cierre el círculo vicioso.

Paulo FREIRE era tan contrario a estas mitificaciones y superficialidades que no dudó en dejar de usar uno de los términos que le hicieron conocido en todo el mundo: la «concientización», al darse cuenta que le habían despojado del contenido profundo con el que él lo había creado. Con esa misma decisión afirmaba que a él no había que repetirlo, que había que «reinventarlo».

Esa reinención, haciéndola con la labor de cada día, con el trabajo popular paciente y sistemático, con la reflexión crítica y permanente a partir de lo que hacemos, es a la tarea que Paulo FREIRE nos invita y a la que muchos nos sumamos, en muchos rincones del planeta.

Y lo hacemos, no porque nos hemos aprendido de memoria sus frases, sino porque su coherencia vital, teórico-práctica, su filosofía, nos marca profundamente, más hondamente que cualquier método, técnica o procedimiento.

Lo hacemos porque al voltear la mirada y encontrarnos con el trayecto recorrido por Paulo FREIRE en las manos callosas y el corazón terco de nuestros pueblos, que se niega a desfallecer, encontramos una clave para la construcción del futuro: la esperanza como factor de construcción de la historia y de rechazo a someternos a destinos impuestos.

Llama mucho la atención que en los últimos escritos de FREIRE un tema recurrente sea el de la Pedagogía de la Esperanza. Pero no como esperanza pasiva, alienada, confiada en que «alguien» haga algo, sino como una esperanza activa, transformadora, confiada en las ca-

pacidades propias de la fuerza creadora de los hombres y mujeres sencillos de nuestras ciudades y campos.

La «Pedagogía de la Esperanza» no es sino la otra cara de la «Pedagogía del Oprimido». Una le da sentido a la otra. Y no como vago discurso genérico, sino como concreta y cotidiana afirmación práctica:

Hay una relación entre la alegría necesaria de la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que profesor y alumnos juntos podemos aprender, enseñar, inquietar-nos, producir y juntos igualmente resistir los obstáculos a nuestra alegría.

En verdad, desde el punto de vista de la naturaleza humana, la esperanza no es algo que se le yuxtaponga a ella. La esperanza es parte de la naturaleza humana.

Sería una contradicción si, inacabado y conciente de su inacabamiento, primero, el ser humano no estuviera dispuesto a participar de un incansante movimiento de búsqueda, y, segundo, si buscase sin esperanza.

«La esperanza es un ingrediente indispensable de la experiencia histórica. Sin ella, no habría historia, sino sólo determinismo. Sólo hay historia donde hay tiempo problematizado y no ya pre-asignado. La inexorabilidad del futuro es la negación de la historia.

... el futuro como problema y no como inexorabilidad. El saber de la historia como posibilidad y no como determinación. El mundo no es. El mundo está siendo. Para mí, como subjetividad curiosa, inteligente, que interfiere en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo el de quien constata lo que ocurre, sino también el de quien interviene como sujeto de lo que ocurrirá. No soy sólo un objeto de la historia, sino, igualmente, su sujeto.»

(PAULO FREIRE, *Pedagogía de la Autonomía*)

A ser sujetos de la historia nos invita FREIRE. Sea ésta una oportunidad propicia para afirmar nuestra disposición a emprender ese desafío en la labor de cada día.

Freire: una herencia para el futuro

Aportaciones de P. Freire a la acción socioeducativa de nuestro tiempo

M.^a Jesús Vitón de Antonio
Universidad de Comillas

INTRODUCCIÓN

El itinerario vital, profesional e intelectual que ha ido marcando el paso de la vida de Paulo FREIRE es hoy un itinerario de lectura obligada para dialogar, en nuestro tiempo, los pasos presentes y futuros de las acciones socioeducativas definidas y referidas por distintos espacios de conflicto y de esperanza, que las hace potencialmente educativas.

«Cualquiera que sea la dimensión por la cual consideremos la auténtica práctica educativa su proceso implica la esperanza... los educadores sin esperanza contradicen su práctica... las educadoras y educadores deberían analizar siempre las ideas venidas de la realidad social. Idas y venidas que permiten un mayor entendimiento de la esperanza» (FREIRE, 1997).

En este momento histórico en el que estamos familiarizados con numerosos análisis, como los informes anuales del programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, los informes de las últimas cumbres mundiales, Copenhague, Río..., cuyos datos describen y ponen de relevancia una situación dramática que suscitan clamores de cambios en nuestra manera de relacionarnos con el medio ambiente, de poner soluciones a la pobreza creciente... Desde la envergadura de las problemáticas surge, no pocas veces, junto a la iniciativa de propuestas de acción, el desánimo y la impotencia, la incertidumbre de que será realmente significativo para contribuir desde y con lo educativo a resolver los retos que nos deja abiertos el siglo XXI.

En este contexto, la aportación de la obra de FREIRE se hace especialmente relevante porque desde la dinámica de su praxis nos deja articulado un análisis de la realidad de las problemáticas y la significación de nuestras acciones para con ellas desde una perspectiva educativa esperanzadora.

El papel de la educación sistematizado en la estrecha vinculación entre política y pedagogía, por la obra freiriana, es una contribución ineludible para todo educador y espacio educativo que quiera analizar, crear y recrear los procesos educativos en los que estamos inmersos, como procesos en relación con los desafíos y oportunidades que brindar a la acción socioeducativa el futuro que tenemos por construir.

«¿Que podrá hacer la educación con vistas a la esperanza? En cuanto a proceso gnoseológico, ella implica sujetos (educadores y educandos) unidos por el objeto cognoscible... Cualquiera que sea la dimensión por la cual consideramos la auténtica práctica educativa su proceso implica la esperanza. Los educadores sin esperanza contradicen su práctica...» (FREIRE, 1997).

Esperanza, transformación, futuro, conciencia crítica, liberación... son ejes sobre los que gira la conceptualización educativa de Freire y de todos aquellos que han reflexionado sobre su obra. Son el andamiaje de una provocación al cambio más radicalmente humano, lo que impregna toda su vida y sus escritos.

La acción socioeducativa de hoy, para significar acción transformadora, precisa, tal vez más que nunca, de la reflexión para elaborar su praxis. Reflexión que, si es verdadera, te conduce de nuevo a la práctica (FREIRE, 1968). Praxis, que es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo (FREIRE, 1968), impregna a la tarea educativa de vocación de futuro.

La transformación en la que nos hace pensar FREIRE, implica una concepción de mundo no acabado y un sentido último de tarea educativa. La tarea educativa es la tarea estratégica de ir consiguiendo una creciente humanidad. Para que la educación signifique el cumplimiento de esta tarea, ha de ser una práctica de libertad, práctica de liberar, de hacer emerger la conciencia, de la que resulta la inserción crítica en la realidad (FREIRE, 1967)

Ver en esta perspectiva la acción educativa nos aporta y al mismo tiempo exige, desde mi punto de vista, abordar los hechos educativos concretos e históricos desde la tensión que se articula sobre tres vectores, que empapan la práctica y la reflexión de FREIRE desde 1964 hasta 1997 y que son: la sostenibilidad de la esperanza, la conflictividad como lugar de conocimiento y la competencia dialógica como generadora de la relación educativa.

En esta articulación, la lectura de FREIRE nos permite, de manera dialéctica, construir un engranaje significativo sobre el que llevar a cabo la elaboración, la confrontación y el contraste crítico de la situación socioeducativa de hoy, con visión de futuro.

LA SOSTENIBILIDAD DE LA ESPERANZA

La expresión de una sonrisa abierta y una mirada profunda y de hondura hacia el horizonte es una instantánea evocadora de la imagen de FREIRE. Se trata de una instantánea reveladora de quien creyó y configuro una forma de pensar a partir de una manera de estar en relación con el mundo.

«La vida se torna existencia y el entorno, mundo, cuando la conciencia de él, que implica conciencia de mí, al emerger ya se encuentra en relación dialéctica con el mundo... No soy un ser en el “soporte” sino un ser en el mundo, con el mundo y con los otros; un ser que hace cosas, que ignora, habla, teme y se aventura, sueña y ama, se indigna y se encanta... La historia es posibilidad y no determinismo. Somos seres condicionados, pero no determinados. Es imposible entender la Historia como tiempo de posibilidad si no reconocemos al ser humano como un ser de decisión y de ruptura» (FREIRE, 1997)

El mundo que FREIRE descubre, indaga, se acerca, es un mundo de contrastes, de relaciones antagónicas que le hacen poner su atención indignada (1) sobre quien sufre. Con este sujeto, que tiene más prohibida la posibilidad de cambio de su presente inhumano, pero al mismo tiempo tiene necesidad más grande que ningún otro de soñar

(1) FREIRE sistematiza en 1987 la pedagogía de la indignación.

y construir otro futuro, FREIRE plantea sus rupturas, sus decisiones. Asume el proyecto de su sueño, y nos interpela a asumir el proyecto del nuestro (Madrid, 1987).

Un proyecto, que va a hacer del sueño de humanización la posibilidad de irlo concretando de manera cierta, al intervenir con la responsabilidad y la coherencia que implica la exigencia de la esperanza. Así nos lo constatan sus palabras «la esperanza es exigencia ontológica de los seres humanos, y obliga a la responsabilidad y la coherencia para con ella...»

«...La educación me empuja a asumir una cierta responsabilidad y a ser coherente con el sueño que me exige que tenga...»
(1987)

Desde este punto de vista, para FREIRE, el proceso de la auténtica práctica educativa implica esperanza. Implica el mantener vivo el análisis de las posibilidades que pueden transformar la dificultad en potencialidad (FREIRE, 1997).

FREIRE encuentra en aquello que todavía no es la clave de lo que puede llegar a ser, en cuanto suponga viable el proceso que se exige desencadenar. Este proceso implica que el educador ha de tener la capacidad para descubrir lo inédito viable, al tiempo que saber esperar y llenarse del gusto por la esperanza.

Esta marcada propositividad de su reflexión viene fundamentalmente apoyada en su apuesta radical de humanización, que está en la aspiración más profunda del hombre. FREIRE cree en este hombre como sujeto (individual y colectivo) de cambio. Al recrear su sueño, recrea la confianza básica en el otro, y con ella establece el primer paso para generar y hacer posible otro futuro.

Crear en este futuro más humano, le da a FREIRE sentido de vivir el presente y le da razones para involucrarse, en cada contexto concreto y tiempo histórico que vivió. El sueño de FREIRE no lleva a una esperanza de cambios ahistóricos, ilusorios e inespecíficos o irreales y voluntariosos. La verdadera esperanza sueña lo posible desde y dentro de unas condiciones históricas favorables que conllevan a vivir un presente de luchas y esfuerzos.

Es por tanto, para FREIRE, necesario que, al mismo tiempo que se cree en el cambio esperanzadamente, se disponga un actuar en orden a su construcción.

Estos cimientos que sustentaron la esperanza del quehacer de FREIRE, desde Brasil a África, desde los espacios ministeriales a los barrios o a las Universidades, son los que hoy puede alimentar la sostenibilidad de nuestra esperanza en la acción socioeducativa, como acción que sigue apostando por una humanización creciente, asumiendo la Historia como devenir y el compromiso histórico como construcción.

En este sentido, el compromiso histórico de construcción, de la acción socioeducativa para el cambio, ha de estar orientado por lo que FREIRE llama lo inédito viable, esto es, por los espacios estratégicos de cada momento que permitan avances de las condiciones reales.

Es muy importante no perder de vista que el cambio, que está en el horizonte de la acción, es un cambio profundo, un cambio que comporta transformaciones de totalidad. Transformaciones para las cuales lo educativo tiene el papel de hacer emerger en la conciencia y acompañar el proceso que conlleva la formación de esta conciencia que implica al conjunto de relaciones de orden económico, social, político y cultural, que construimos y nos construyen

En este entramado de complejidad, donde la acción socioeducativa se configura como factor de esperanza, encuentra la educación la razón justificadora de la utopía sensata, como denomina FULLAT (1984).

Esta estrecha relación de coherencia entre el sueño y la acción, entre la esperanza y la transformación de lo real, que define el sentir y hacer de FREIRE es definitivo para recuperar en el hoy de la acción socioeducativa su sentido histórico de futuro.

En un momento en el que prevalece la sensación de impotencia ante la escala y el alcance que tienen las problemáticas de orden local y mundial, el tinte fatalista con el que se impone la mentalidad *del nada puede cambiar*, o la inmovilidad que genera el desenfoque de cambios cifrados en soluciones rápidas, atomizadas, sin lectura de globalidad, la acción socioeducativa tiene que empaparse de todo lo que conforma el contexto (FREIRE, 1984) y sostener una esperanza desde los viables inéditos.

Esto significa que la visión de futuro de su acción educativa no le viene dada desde la inercia de un cierto movimiento, pues muchas veces el moverse no conlleva avances; tampoco le viene dada sólo por una idea de intención que tan sólo puede reproducir una serie de tópicos instalados en el discurso elaborado o caer en el engaño de aparecer como cambios la concatenación de actividades acumuladas, fragmentadas, anecdóticas sin cohesión y coherencia.

El futuro le tiene que venir dado desde el análisis coherente, realista, estratégico que impregne la esperanza educativa en la construcción de posibilidad, de hacer posible lo que puede parecer imposible, en lo pequeño y concreto, pero articulado a lo global.

En la exigencia de esta coherencia de la acción y reflexión la figura del educador, como actor sometido a esta presión determinista, necesita retomar de manera sistemática una apelación constante de Paolo al ser que somos, al ser de transformación y no de adaptación que nos permita evocar a otros, a entender el mundo con obstáculos y a los hombres con capacidad de superarlos.

Hacer sostenible la esperanza en la acción socioeducativa de hoy es hacer sostenible la posibilidad del cambio, esto es, la posibilidad de descubrir los espacios inéditos que hagan viable la traducción del sueño de bienestar compartido. Esto implica sostenernos en nuestro ser activo, en la coherencia del lenguaje de nuestros actos, con capacidad de soñar.

En este eje la educación practicada ha de ser una práctica de libertad, una realidad donde el sujeto, que aspira a ser él, sea él en la medida que se construye como un sujeto pensante, pensando en relación con el mundo que le construye y él construye.

LA CONFLICTIVIDAD COMO LUGAR DE CONOCIMIENTO

Pensar el mundo que me construye y construyo en búsqueda permanente, sustentado en la esperanza, me impone su comprensión.

«El ser humano se integra en su contexto... El soporte se hace mundo, y la vida existencia, a medida que crece la solidaridad en-

tre la mente y las manos... Toda intervención en el mundo implica cierta comprensión.»

Conocer comprensivamente el soporte, nos permite dimensionar el mundo en su complejidad. De esta manera, si hemos llenado de sentido a la educación con la esperanza, y podemos responder *al para que* de una acción socioeducativa, en este segundo eje llenaremos el contenido esperanzado, respondiendo al *que educamos y nos educa*.

Para FREIRE, en la intencionalidad educativa media un conocimiento sobre el objeto cognoscible. Mediante el ejercicio de la búsqueda de la verdad, desentrañamos el objeto y encontramos las relaciones explicativas que nos permiten su comprensión.

En este acto tomamos lo que FREIRE llama distancia epistemológica. Superamos las respuestas que nos vienen dadas desde la curiosidad ingenua, y sin separarnos del contexto que nos ha estimulado la acción de pensar, y, mediante ésta, analizamos el carácter complejo de lo real.

En este nivel del análisis es donde lo que conflictúa el sueño de humanidad, se desvela contenido educativo, al disponerse el sujeto a interrogar a las causas y consecuencias de los hechos.

«La pasión con que conozco no disminuye el compromiso con que denuncio y anuncio... reconozco la realidad, reconozco obstáculos, pero rechazo acomodarme en silencio.»

Este momento reflexivo devuelve a la acción, a decir su palabra, a realizar su práctica, que niega la acomodación, el silencio cómplice.

El popularizado método de alfabetización de FREIRE desencadena este proceso, lo genera, a partir de unas palabras conflictuantes en la realidad que viven los alfabetizados, y por tanto potenciadoras de desencadenar conocimiento, de provocar el desarrollo de una conciencia crítica en la comunidad. La comunidad, el grupo, toma las palabras leídas para decir su palabra. Tras buscar las relaciones de multicausalidad que provocan sus conflictos tienen en sus manos y en su acción el encuentro de las soluciones. Este movimiento hace de un sujeto que lee su mundo, un sujeto activo en el mundo, un sujeto con un desarrollo de la conciencia histórica de ser en un mundo, que hace su mundo.

Construir conocimiento es, por tanto, para FREIRE y para la revisión de la acción socioeducativa de hoy, ver si nos construimos como sujetos en permanente actividad pensante, lo que significa mantenernos en posición crítico-reflexiva delante de nuestro actuar. La esperanza no se instala en hallazgos de resultados rápidos e inmediatistas de certezas *vendibles*.

En la acción socioeducativa de hoy, lo conflictivo ha de ser provocador, desencadenante de comprensión del mundo, generador de proceso de construcción de conocimiento. Así, no negar o evadir el conflicto, sino cogerlo en las manos y desentrañarlo, implica pasos en orden a conquistar la libertad. Libertad en tanto en cuanto conozco, concatenar las relaciones explicativas de los fenómenos que vivo, relaciones cada día de complejidad creciente y donde se hace indispensable ordenarlas según su marco de operaciones económicas, políticas, culturales, de forma dialéctica, como nos recuerda GARCÍA ROCA (1993).

El contenido de la acción será el conjunto de saberes técnicos y profesionales, pero igualmente de sueños y utopías. Lo educativo no se agotará con la razón instrumental predominante de nuestro tiempo, que puede ser, como dice FREIRE, solución silenciadora o simplemente eco vacío del discurso dominante (1997). Lo educativo necesita, por el contrario, llenarse de la inquietud que despierta el conflicto, devolviendo con los interrogantes la honestidad de lo humano no agotado con su racionalidad.

«Nuestra capacidad de comprender el mundo no se reduce a una experiencia racionalista. Es como una totalidad —razón, sentimientos, emociones, deseos— que mi cuerpo, consciente del mundo y de mí, capta el mundo al que se proyecta.»

La acción socioeducativa es hoy, más que nunca, un reto de acción constructora de identidad en el conflicto que se articula en lo profesional y lo humano, en el saber y el saber hacer, en lo estable y lo dinámico, lo que permanece y lo efímero, lo formal y lo real... de la red de relaciones del entramado real que no puede agotarse en la información de los hechos, sino tras la actividad analítica de las actuaciones.

En este sentido se hace vital, para FREIRE y para nuestra acción educativa, dar al sujeto herramientas de análisis para que lo conflic-

tivo se haga lugar de construcción, en cuanto se haga lugar de pensamiento, en cuanto se marque el tiempo de ir haciendo de la experiencia vivida el espacio pedagógico de la pregunta, garantizando de esta manera la reflexión teórica; no por estar separada de la práctica, sino por garantizar una determinada postura de la mente (FREIRE, 1997).

A la acción educativa de hoy, tentada de tener las respuestas hechas, y certeras respuestas, la lectura freidiana le invita a no perder el ámbito de la racionalidad crítica, haciendo de su praxis un desafío constante a lo inacabado que le permite seguir construyendo conocimiento. Pues es, en la racionalidad crítica, donde el sujeto logra la base de su autonomía, como base de un discurrir nacido de la conciencia de pertenecer a una realidad histórica en la que es actor.

A la acción socioeducativa de hoy le queda luego de escribir su palabra vivida, «no sólo es importante leer sino es importante también escribir» (FREIRE, 1984). La construcción de texto desde el contexto posibilita a quien escribe llevar a cabo una sistematización reflexiva de su actuar. Este proceso y su resultado se llena de contenido formativo.

Es esta la provocación de FREIRE para resituar y confrontar nuestros hechos, pretendidamente educativos, en apertura, en humildad ante la inquietante problemática global (CÁDIZ, 1997) que cuestiona un determinado modo de estar en el mundo de asimetrías y de exclusión.

La acción socioeducativa dispuesta en este contexto tiene, para con este hecho de dimensiones planetarias que se reproducen y concretan de problemáticas cercanas, un quehacer de desencadenar conocimiento, comprensión analítica y estrategia de intervención. Esta problemática transversaliza la realidad, y por tanto en ella se concreta la formación de la ciudadanía (DELORES, 1996). En este sentido la educación y el desarrollo como liberación de los pueblos (FREIRE, 1987) se hace presente y futuro en una propuesta educativa cada día más vigente (CÁDIZ, 1997) (2).

La implicación de esta propuesta, para los espacios educativos de hoy, es privilegiar procesos que permitan gestar preguntas para el futuro desde la conciencia de los conflictos actuales, para hacer valer pese a lo incómodo lo que da razón a la existencia.

(2) I Congreso de Educación popular y desarrollo.

La vida se torna existencia y el entorno, mundo, cuando la conciencia del mundo, que implica mi conciencia, al emerger ya se encuentra en relación dialéctica con el mundo. La cuestión es de tensión conciencia-mundo..., las relaciones entre ambas son naturalmente dialécticas... (FREIRE, 1997)

La acción educativa de nuestro tiempo, aun teniendo una razón instrumental, una razón teórica y una razón práctica, será su razón crítica, la aglutinante de una razón educativa en la medida que es la que genera conocimiento desde la dialogicidad que comporta para ser.

EL DIÁLOGO COMO GENERADOR DE RELACIÓN EDUCATIVA

La esperanza de construir un futuro distinto, de los conflictos que vivimos comprensivamente, es solamente real y se hace solamente realidad desde y con el diálogo. El diálogo como base de comunicación da razón de construirse lo humano en su elemento más vital y por tanto, lo que puede construir lo educativo.

No existe comunicación sin dialogicidad y en la comunicación está el núcleo del fenómeno vital (FREIRE, 1997). En este sentido la comunicación es factor de vida, y de generar más vida de calidad.

Como sujetos de vida, que aspiran a un cambio que supone más vida como bien común, los sujetos del proceso de la acción socioeducativa encuentran en el diálogo la única manera para sustentar el proceso comunicativo que dicha acción exige e implica.

Para la acción educativa, el diálogo es su raíz constitutiva, ya que permite que se cristalice la búsqueda permanente, en la apertura a lo distinto. Esto para FREIRE es real y para nosotros será real cuando estemos en el convencimiento de algo que, en 1984, nos recuerda FREIRE: «Nadie ignora todo, nadie sabe todo, todos nosotros sabemos alguna cosa. Todos nosotros ignoramos alguna cosa».

Desde ahí se hace cierto que en el diálogo somos y nos hacemos. En él se experimenta el acceso a los otros, a sus necesidades, a sus maneras de relacionarse con las cosas.

Lo otro, lo diferente a mí, adquiere una importancia central para FREIRE, pues en esa relación se crean los soportes interactivos, se concreta la riqueza, que permite fundamentar la unidad en la diversidad (FREIRE, 1997). En el valor de este hecho se inserta la máxima freiriana: «Nadie educa a nadie, los hombres se educan entre sí, mediatizados por su mundo».

FREIRE halla en la dialogicidad la construcción de relaciones propiamente educativas, y en ellas se fundamenta el modo de ser y de estar como educador y educando, educándose mutuamente, haciendo juntos el camino de la búsqueda de la verdad, construyéndose como personas en su dimensión más radicalmente humana.

El educador como acompañante de un proceso, como compañero, se educa con quien acompaña en la misma tarea de diálogo que comporta ir con, y por la misma reflexión abierta que provoca el querer ir con (ni delante ni detrás), el otro, junto al otro, reflexionando en el acompañamiento.

El objeto de diálogo es aquello que precisamos clarificar y para ello necesitamos ponerlo en relación con otros para reconocer en la red de relaciones que enramen una vida, las consecuencias las causas que me explican y me permiten comprender lo que percibo. Es esta mediación objetiva la que a través de la intersubjetividad, da sentido a mi existencia (FREIRE, 1974). Educamos nuestras aspiraciones en la medida que se abre un espacio de pregunta y un espacio de respuesta de posibilidades.

El objetivo del diálogo, en las acciones socioeducativas, es entonces leer y escribir el desafío de la historia de cada uno, descubrir, con el otro, mi lugar como el espacio histórico para construir y construirnos en proceso de liberación.

El acto educativo no puede quedar reducido al puro acto informativo o de una instrucción, no puede decirse educativo lo que tiene un sentido unidireccional. Para FREIRE es el conjunto de interacciones que se generan en el proceso vital de relación las que llenan toda la riqueza formativa; es, dice FREIRE, la relación dialógica el sello del proceso gnoseológico (FREIRE, 1997)

Entonces, lo que no es educativo, y puede tener un motivo importante de revisión en nuestras prácticas educativas, es hablar de diá-

logo cuando sólo se trata de un dejar hablar al otro, o un hablar de *chismes* (FREIRE, 1997). El diálogo es diálogo educativo, se constituye como tal, en la medida que implica una postura crítica, y una preocupación por aprehender la razón de ser del objeto que media entre los sujetos.

Por tanto las acciones socioeducativas, educan en cuanto que sus actos representen para los sujetos (individual o colectivo) un acto de liberar trabas, de dejar salir carencias, un momento de descubrimiento de las potencialidades, un momento de relación dialéctica con el sujeto-carente, con los espacios configuradores de las aspiraciones en pasos de acción. Este acto nos coloca en la tensión entre el pasado y el futuro, nos plantea la existencia como riesgo, no como desesperación (FREIRE, 1974). Esta relación conlleva una praxis desafiante que implica el continuo cambio, el devenir como acontecimiento humano, concreto e histórico.

¿Qué se ha de generar dialogando en los espacios de nuestras acciones? Dialogando se ha de generar vida, vida en cuanto se vincula acción y pensamiento configurador de un microcosmos más ajustado, más justo con lo aspirado. Cuando más soy capaz, es más capaz la acción socioeducativa, de poner en diálogo lo concreto que vive se enraíza y en esa misma medida se dan las condiciones para ampliarlo a otros espacios.

«Cuanto más enraizado estoy en mi localidad, tantas más posibilidades tengo de explayarme, de sentirme ciudadano del mundo.»

En este momento histórico donde la construcción de la identidad de ciudadano del mundo se nos impone a pasos agigantados y la acción educativa se debe en gran parte a la construcción de sujetos con responsabilidad social y sentido de ciudadanía global, FREIRE nos da una clave para responder a este nivel macro desde la articulación del nivel micro. Nos da la clave para que lo macro no se convierta en una pura abstracción, sino que llegue a ello desde el compromiso con mi cotidianidad.

Es en este nivel de relaciones donde el diálogo lo atraviesa todo y nos atraviesa todo, es donde se concreta la dialécticidad objetividad-subjetividad, conciencia-mundo que recoge la obra de FREIRE. En este nivel relacional es donde el diálogo adquiere su potencial de transformar y transformarme.

CONCLUSIONES

Dar razones a lo educativo, dar razones de significatividad del mensaje de las acciones y escritos de Paulo como una herencia (3) para el futuro, es crear y recrear el soporte de diálogo para hacer, de los conflictos reales, de las aspiraciones más profundamente humanas, potencialidad de transformación.

Esto nos implica hacer de los retos que definen al ciudadano del siglo XXI (TEDESCO, 1995) lugares de la reflexión y momentos de práctica de la acción socioeducativa.

Como actores de esta práctica y reflexión, la praxis freiriana nos deja como contribución una exigencia y un aliento

La exigencia permanente y constante de interrogar autocríticamente nuestra práctica. Gustar de la búsqueda de verdad en este proceso de construcción de conocimiento ligado a la práctica. La exigencia de mantenernos en actividad reflexiva crítica, rompiendo silenciamientos, pronunciando con nuestros actos en distintos contextos nuestra palabra sobre el mundo, sobre lo que nos venga dicho hoy en tono fatalista, «las cosas son así porque no pueden ser de otra manera». Es por tanto la exigencia de gustar la realidad que trabajamos como realidad inconclusa, como realidad en la que asumimos el proyecto de nuestro sueño.

El aliento humano y esperanzador de creer en nosotros, en ser seres con posibilidad de construir lo que está en su aspiración más humana, ser hombres y mujeres con posibilidades de vivir su sueño, el sueño de poder ser más humanos y hacer más humano el espacio que habitamos, nuestro mundo. Es el aliento de vida como posibilidad de cambios. Es el aliento de la esperanza.

La conquista de nuestra autonomía significa saber vivir con esta exigencia y este aliento.

(3) Aludiendo a la dimensión de tesoro del último libro de la UNESCO (1996).

BIBLIOGRAFÍA

- DELORS (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana
- I Congreso de Educación popular y Desarrollo. Cádiz, 1997, Madrid, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*.
- (1969): *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI.
- (1984): *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid, Siglo XXI.
- (1987): *Ponencia Educación y desarrollo*.
- (1993): *Pedagogía de la Esperanza*. Madrid, Siglo XXI.
- (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.
- Fundación Santillana (1996): *Semana Monográfica. Aprender para el futuro*.
- PNUD (1997): *Informe de Desarrollo Humano*.
- TEDESCO, C. (1995): *El nuevo pacto educativo*. Madrid, Anaya.

Educación y práctica transformadora

Raúl Leis (*)

La verdad es que no dudé ni un instante en aceptar la invitación —hace veinte años— para compartir una experiencia educativa en Costa Rica, en la que iba a encontrarme con Paulo Freire, el educador brasileño que había impactado la pedagogía y las formas de hacer política en todo el mundo. Igual pensó mi amigo mexicano, Carlos Núñez Hurtado. Ambos vivimos intensas vivencias recorriendo las comunidades de Talamanca y otros puntos de ese hermano país en compañía de Freire. Esta anécdota retrata la profunda búsqueda de coherencia que distinguió al educador brasileño fallecido hace unos días. En el marco de las actividades programadas en San José, llegamos al Teatro Nacional. Las puertas estaban cerradas, pues el lugar estaba repleto a pesar de que todavía faltaba bastante para la hora de inicio. No sin dificultad logramos identificarnos como invitados especiales y pudimos ubicarnos en asientos de primera fila de la luneta. El acto empezó de inmediato y nos dimos cuenta entonces de que se buscaba aprovechar la figura de Freire para revestir un acto oficial de aniversario de una institución pública. En la mesa de honor en medio del escenario estaba el Presidente de la República, varios ministros y Freire, que no conocía el carácter del evento hasta ese momento. Hablaron los ministros y funcionarios alabando su propia actuación y sus propias obras, mientras que el público cuestionaba a gritos lo que consideraba como falso y repudiaba acremente el montaje de ese espectáculo.

Llegó el momento y el animador del acto presentó al invitado por todos esperado. Freire, con voz muy suave, expresó que cuando reci-

(*) Sociólogo, escritor y educador popular panameño. Es parte del equipo de CEAS-PA (Centro de Estudios y Acción Social Panameño) y del Programa Coordinado de Educación Popular centroamericano ALFORJA.

bió la invitación para visitar ese país había aceptado, pero sobre la base de condiciones muy claras, como el poder moverse y hablar libremente y también que no lo convirtieran en un mito: «Puse como condición no dar ninguna conferencia de este tipo y esto no ha sido cumplido. Yo quiero ser coherente y quiero ser un hombre de diálogo, por tanto, invito a todos los presente a que dialoguemos, porque no soy un mito y lucho contra mi propio mito.» El silencio del gran teatro era total, luego se escucharon rumores y cuchicheos y empezaron a llegar algunas preguntas escritas a la mesa, algunas muy provocadoras, que eran contestadas con claridad por Freire. Al rato, el Presidente y luego sus ministros se fueron retirando, aduciendo compromisos previos. Lo mismo hicieron los funcionarios y también el público que había abarrotado el lugar. Unos esperaban loas y otros diatribas, pero ese viejito brasileño lo que hacía era encender el diálogo.

El Teatro Nacional quedó vacío. En la mesa principal sólo Pablo Freire y el moderador. En el público sólo Carlos Núñez y yo, que no podíamos asimilar lo que estaba sucediendo. Tanto los oficialistas como sus impugnadores habían dejado al «mito» hablando solo. Freire terminó de responder la última pregunta a sus ausentes interrogadores y agregó: «Este ha sido mi segundo fracaso monumental, pues la primera vez fue en una Universidad norteamericana no hace mucho, pero aunque esto sea muy duro estoy contento, porque he sido coherente. He logrado ser coherente con lo que digo y con lo que pienso. He vencido mi propio mito... y estoy contento por ello.»

Necesitamos una educación que fortalezca la capacidad de la gente de intervenir en la gestión de su propio desarrollo. Esta propuesta debe entenderse como un proceso de búsqueda de alternativas a la crisis de un sistema educativo que no tiene capacidad para responder con la calidad y evolución necesaria a sus actuales y futuros educandos y que tampoco posee capacidad inclusiva para lograr sumar a segmentos de la población que quedan al margen de la instrucción, en muchos casos permanentemente.

La propuesta debe basarse en un pensamiento innovador, entendiendo operativamente innovación como las «conductas u objetos que son nuevos porque son cualitativamente diferentes de formas existentes, han sido ideados deliberadamente para mejorar algún componente del sistema educativo formal o de prácticas educativas

no formales que mejoran el nivel educativo de la población y llevan un tiempo de aplicación tal que permite medir su efectividad y juzgar su poder de estabilidad o permanencia relativa» (Restrepo, 1985, 3).

La propuesta lleva implícita la necesidad de una reconceptualización del modelo pedagógico desde una sociología del cambio educativo, haciendo énfasis la metodología que aporta elementos tan vitales como la revalorización del saber del educando y su relación con el contexto, lo que le otorgaría una potencialidad transformadora, puesto que es fundamental que el proceso educativo exprese nuestra cultura, capacidad de interculturalidad, idiosincrasia, historia, perspectivas e identidad. En nuestro país se han desarrollado diversos espacios donde, de una manera u otra, podemos encontrar experiencias de integralidad desde el espacio territorial, como la comunidad indígena que aún sobrevive, el cabildo municipal de origen europeo (en Panamá se produce la primera elección municipal en América), pasando por los palenques o pueblos libres de los cimarrones, hasta los más contemporáneos comité de salud, comunidad eclesial de base, junta local, ciclo básico de producción, asentamiento o comité pro mejoras.

Una educación integral significaría incluir también una pluralidad de ejes temáticos que expresen valores universales poco integrados a los programas educativos. Un caso es el tema de la participación de la mujer, que en la propuesta debería responder tanto a las necesidades prácticas de género (vida diaria, cotidiana, educación sexual), como a las necesidades estratégicas de género (igualdad de oportunidades a diversos niveles), y también expresar énfasis no sexistas y productores-reproductores de nuevos valores. Otro ejemplo es el respeto a la diversidad cultural y el tema ambiental, donde podría integrarse la perspectiva de sostenibilidad desde la dimensión local a la más general.

Otro caso es la etnoeducación, donde se parte de la recuperación de la metodología implícita en la cultura autóctona y se liga a los principios universales válidos, desarrollando una propuesta propia de educación de acuerdo a necesidades, contextos y cultura indígenas. También cuando se reconceptualiza el concepto de propaganda por el de comunicación política ligándolo a una relación horizontal, que es más eficaz para el logro de sus objetivos. Asimismo se han desarrollado interesantes propuestas de educación política de cuadros, con par-

tidos que reconocen la necesidad de cambiar sus métodos y estilos políticos. En la investigación se encuentra todo el desarrollo de la investigación acción participativa, sobre todo para procesos micros, locales o regionales.

La propuesta de educación integral supone la combinación de modalidades formales y no formales en ofertas educativas en una íntima relación con las realidades, aspiraciones y necesidades de los sectores sociales con los que se trabaja. Calidad y equidad se ligan como principios infaltables de un proceso que debe abarcar la integralidad de los ejes temáticos, la diversidad de género, cultura, edad, situación socioeconómica, capacidad física o mental y la pluralidad de las formas educativas ligadas a la máxima calidad posible.

Debe propiciar la creación de ambientes educativos en los espacios de la cotidianidad, estimulando la construcción y diálogo de saberes. Redefiniendo los procesos educativos en función de una visión diferente del conocimiento y de la participación de la gente en su extensión, producción, aplicación y apropiación.

Se trata de valorar los procesos de socialización dirigidos a acrecentar y consolidar las capacidades individuales, grupales y colectivas de los sectores (en especial, marginales) a través de la recuperación y recreación de valores, la revalorización de la memoria histórica y la producción, apropiación y aplicación de conocimientos que permitan la participación activa en las propuestas de desarrollo nacional en el ámbito local, regional y nacional.

Debe ser parte activa de los procesos sociales que generen o reconstruyan intereses, aspiraciones, cultura e identidades que apunten al desarrollo humano. Debe aportar al crecimiento y consolidación, tanto en la conciencia como en la práctica, de los valores de solidaridad, participación, laboriosidad, honestidad, creatividad, criticidad y el compromiso de la acción transformadora.

Busco desarrollar la capacidad de articular propuestas metodológicas participativas tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en la planificación, evaluación, decisión y gestión, al igual que en la comprensión, búsqueda y solución de problemas, pues el quehacer educativo debe ser espacio del desenvolvimiento de esas capacidades y estar vinculada tanto a la participación social como a las cien-

cias, artes y tecnología, desarrollando habilidades, destrezas, creatividad y capacidad de discernimiento.

En este sentido, la educación debe estar relacionada con el proceso organizativo y la vida social de la comunidad. No puede haber divorcio entre la cotidianidad, necesidades y potencialidades de la gente y el planteamiento educativo.

En esta práctica transformadora se advierten tres dimensiones: 1) La dimensión del DESCUBRIR, RECONOCER, es decir, lo investigativo, la recuperación y la revalorización. 2) La dimensión del APROPIARSE, es decir, pedagógico. 3) La dimensión del COMPARTIR, EXPLICITAR, es decir, lo comunicativo.

Estas dimensiones están articuladas entre sí y a las diversas prácticas y vida de la gente. En ellas la educación es una dimensión del proceso. No se trata, pues, sólo de mejorar los «actos pedagógicos» sin tocar otras facetas de su vida. Ahora bien, esto no le resta importancia al papel de la educación integral, sino que la pone en su lugar en la dimensión de APROPIARSE. Así como la comunicación popular y/o alternativa estarían más en el COMPARTIR y la investigación participativa en el DESCUBRIR.

La educación se mueve entre el polo de CONOCER y el polo de TRANSFORMAR. No existe la posibilidad de conocer si no se transforma, y viceversa. Son una unidad didáctica que nos señala que no podemos realizar el hecho pedagógico de conocer para que después venga la transformación. Por el contrario, conocemos transformando y transformamos conociendo. Pero en la educación integral lo hacemos siempre desde el conocer; ahora bien, el transformar es el aspecto principal de la contradicción. Si no el acto de conocer tendría su fin en sí mismo, en el conocimiento *per se*. Se conoce en función de y es en la relación con el transformar lo que le da sentido al conocer. La evaluación real de la actividad educativa no se mide sobre la base de la apropiación de conceptos, sino a la capacidad de provocar una práctica mejorada o con mayor capacidad de transformar en el sentido correcto.

Regresando a las tres dimensiones (descubrir, apropiarse y compartir), ¿cuál es la más importante?, definitivamente no puede establecerse en todo momento el mismo peso o ponderación entre ellas.

A pesar de estar articuladas, en lo operativo existen relaciones de subordinación de acuerdo a las intencionalidades y particularidades del contexto, objetivos o sujetos. Es decir, un proceso puede ser de investigación participativa o de comunicación o de capacitación. Entrando por una de las tres dimensiones podemos abarcar las otras. Lo importante es la integralidad y sobre todo el saldo en términos de la práctica transformadora. Las tres dimensiones son determinadas por el polo principal de transformar, pero de acuerdo a ritmos y procesos.

Las tres dimensiones no pueden tampoco reducirse a lo puramente instrumental; ejemplo, compartir es hacer el periodiquito comunal o descubrir es un diagnóstico superficial. Debe ser más profundo, dinámico y continuo. Investigar es reconocerse, pero si no se logra ir ampliando histórica y gradualmente lo que se conoce puede ser un limitante.

Todo el proceso supone tomar notas de las tensiones entre lo micro y lo macro, entre el partir y el llegar, entre el viejo y el nuevo conocimiento, entre lo personal y lo colectivo, entre lo subjetivo y lo objetivo, entre proyecto y proceso, entre eficiencia y eficacia, entre ciencia y conciencia, entre saber y sabor, entre calidad y claridad.

La educación integral debe lograr relacionar los objetivos con una pedagogía participativa y crítica y una didáctica adecuada, para ello necesita llaves, herramientas eficaces (técnicas) para implementar todo el proceso. Pero estas técnicas, los métodos, los objetivos, la concepción, son coherentes en el marco de la metodología de la práctica transformadora.

No hay proceso de educación si no se propicia la relación estrecha entre la educación y la vida, visualizando a la gente no sólo como beneficiarias sino como actores principales del proceso.

La metodología procura basarse en la integralidad, relacionando las diversas realidades como unidad articulada. Así no puede ser sólo «técnica», dejando de lado aspectos humanos o éticos, o sólo científica, o sólo artística, o sólo humanista, o sólo formal, o sólo no formal. Mas bien debe ligar, encontrar y complementar diversas dimensiones.

Es importante desarrollar la producción y apropiación colectiva del conocimiento. Se trata de capacitar a la gente para construir conocimiento y apropiarse críticamente del conocimiento universal

acumulado, en lugar de sólo transmitirlo unidireccionalmente. En este proceso el punto de partida y de llegada es la práctica, constituyendo lo acumulado el momento de profundización que permita a la práctica existente dar el salto de calidad hacia una práctica mejorada, en un proceso siempre ascendente. En este sentido, la propuesta educativa debe estar atravesada por el énfasis participativo, la coherencia entre métodos y técnicas y entre otros temas.

Se presenta el desafío como trabajar con realidades concretas, nuevas formas de pensar y hacer educación básica, nuevas formas de dimensionar el papel de la sociedad, del Estado, de la escuela, de los maestros, de los sujetos y los apoyadores, nuevas formas de coordinar y construir alianzas sociales; nuevas formas de concebir y construir la infraestructura educativo-cultural; nuevas formas de combinar y articular las distintas formas y modalidades de educación en relación con las expresiones educativas correspondientes a todos los grupos de edad; nuevas formas de captar recursos y captar espacios.

La propuesta puede constituirse en una estrategia innovadora de educación integral, que se exprese subsidiariamente tanto en el plano funcional o territorial. En lo funcional puede estar compuesto por programas educativos de una entidad, asociación o gremio que busque incorporar a sus agremiados o no agremiados en determinados niveles de educación, capacitación o formación. En lo territorial puede ser un centro físico instalado en una comunidad que genera ofertas educativas en relación directa con las aspiraciones, necesidades y saberes de los moradores.

En esta perspectiva la educación integral no es sinónimo de «educación no formal» o «educación de adultos» o «educación participativa», sino que la trasciende, puesto que por su planteamiento metodológico puede generar propuestas en diversas esferas, desde la educación formal hasta la educación política de cuadros, pasando por la alfabetización de adultos o la etnoeducación.

¿Es o no viable esta propuesta de educación integral? Lo cierto es que si la educación transformadora no consigue ingresar a la intencionalidad de políticas sociales, a los planes de sociedad civil y a las capacidades organizativas comunales, se corre el riesgo de quedar en el limbo de las ideas buenas, pero irrealizables. Es necesario la existencia de animadores y animadoras con capacidad de cautivar, propa-

gar, impulsar la propuesta no sólo en la esfera de la sociedad civil, sino en la sociedad política y en la economía privada.

En este marco es importante subrayar el tema del nivel educativo más abarcador y fundamental: la educación básica. Una verdad de a puño es la constatación de que la educación básica no se encuentra en la agenda nacional de discusión y más bien ha sido marginada de los procesos de interacción entre la sociedad civil y la sociedad política.

Claro que además de la tendencia general de los modelos de ajuste estructural, de disminuir el gasto público por la vía del recorte de programas sociales, también es válido preguntarse si las propias limitaciones de la educación básica ya señaladas no han afectado su credibilidad social, al no ser reconocido como válido por los sujetos sociales que lo requieren.

La educación básica parece reducirse únicamente a espacios escolarizados, perdiendo contacto con muchos sectores de la población urgidos de educación, difuminando sus objetivos educacionales y aislándose del contexto y situación de los participantes del acto educativo. Así los currículums y honorarios limitan la posibilidad de acceso a las clases, los estilos administrativos burocratizados dejan por fuera del proceso a sectores informales, empleados eventuales e informales que requieren otros ritmos. «La discriminación en la distribución del saber se manifiesta en la baja calidad de la oferta educativa. Los participantes descubren tarde o temprano que la enseñanza impartida no es pertinente y que los conocimientos que han tenido que memorizar no tienen relación con su vida, ni con los que en su contexto se producen» (GHISO, 1994, 23).

Esta discriminación de conocimiento se visualiza al no tomar en cuenta la práctica de los participantes, ni permitirles ejercitar su adultez, ni ver al educando como un productor —y no sólo un consumidor— de conocimientos.

La educación básica vive con deformaciones como el olvido del contexto, el programar marginando a los educandos y sus necesidades, olvidar las áreas de la realidad social e individual que inciden en el proceso educativo y la falta de definición precisa de las áreas de incidencia y de los sectores con los que se compartirá las actividades educativas.

Existe en este marco una falta de coherencia entre la teoría y práctica en la educación básica, claras distorsiones en las conceptuali-

zaciones adecuadas a la realidad que se vive y la propuesta educativa que desea impulsar. Se da poco desarrollo de la sistematización, de la fundamentación, del pulimento de conceptos generadores.

Alfredo GHISO apunta hacia la filosofía de la educación posible, hilvanando la educación básica y alfabetización con aspectos cualitativamente distintos como:

- Procesos de socialización orientados a acrecentar y consolidar las capacidades individuales y colectivas de los sujetos (especialmente populares), mediante la recuperación y recreación de valores, la producción, apropiación y aplicación de conocimientos que permitan el desarrollo de propuestas de movilización que transformen la realidad.
- La educación básica debe estar ubicada en los procesos sociales que generen o reconstruyan intencionalidades, intereses e identidades, con un punto de partida y de llegada en la realidad y cultura, desarrollando e instrumentalizando en el plano individual y colectivo los intereses, expectativas y esperanzas de los sujetos.
- Orientada a acrecentar y consolidar, tanto en la conciencia como en la práctica, los valores de solidaridad, participación, creatividad, criticidad y el compromiso de la acción transformadora.
- Asumir como experiencia de intercomunicación y de interacción que permitan la recuperación, socialización, valoración, producción y apropiación de conocimientos, pues es un ejercicio emancipatorio e intercultural del poder-saber.
- Desarrollar las capacidades para participar en cuanto a la planificación, evaluación, decisión y gestión, tanto como en la comprensión, búsqueda y solución de problemas, pues el quehacer educativo debe ser espacio de ejercicio de esas capacidades y estar vinculada a la participación social como a las ciencias y tecnología, desarrollando habilidades, destrezas, creatividad y capacidad de discernimiento.

Recordemos que para la filosofía de la educación integral, la práctica social es el único y mejor criterio de la verdad. La práctica trans-

formadora es compleja, múltiple y procesual, donde una metodología dialéctica incorpora los tornasoles de una pluralidad de dimensiones que se refleja en el movimiento de la realidad. La educación debe insertarse en esa multiplicidad de la práctica para propiciar el reconocimiento, ordenamiento y comprensión de la misma, para interpretarla desde una perspectiva social y convertirla transformadoramente en cuotas de aporte al de un proyecto liberador que personalice (los haga más personas) a los humanos, ayude a convertir a los habitantes pasivos en ciudadanos activos. Esto implica la intervención consciente, intencionada y crítica en forma de múltiples acciones de la realidad polifacética y compleja.

La educación integral tiene como piedra angular la concepción metodológica dialéctica y como filosofía la humanización de las relaciones sociales, ligadas a la coherencia, a la capacidad de participación y gestión para construir las utopías concretas. De eso se trata.

La educación integral es, pues, un proceso sistemático e intencionado de comprensión de la práctica social para transformarla conscientemente en función del proceso organizativo y en la perspectiva de un proyecto histórico de liberación. En otras palabras, es un conjunto de acciones articuladas sistemática y procesualmente con el fin de comprender colectivamente la vida, para transformarla organizadamente. La palabra clave es coherencia, entre la práctica y la teoría, entre el decir y el hacer, entre las dimensiones de la vida.

El trasfondo es, pues, la metodología de la práctica transformadora o concepción metodológica dialéctica, que es válida no sólo para los hechos educativos sino para el proceso global de transformación, puesto que se hilvana en la multiplicidad de la práctica social para propiciar el reconocimiento, ordenamiento y comprensión de la misma para interpretarla desde una perspectiva social y transformarla en función del proyecto histórico. Esto implica la intervención consciente, crítica e intencionada en múltiples dimensiones y a acciones de una realidad múltiple y compleja. La educación privilegia entonces el método de conocimiento de la realidad, la interrelación dialéctica de las dimensiones, la acumulación y articulación organizativa y la identidad y la cultura.

¿Están los caminos cerrados para siempre? ¿Estamos condenados a existir dentro de proyectos asfixiantes donde somos sólo sombras? ¿Cómo lograr el proyecto propio, el desarrollo integral que se exprese

en «nuevas relaciones de convivencia y no simplemente en el mayor acceso a los bienes, aunque el acceso a un mínimo de ellos, o sea, al fin de la pobreza, es una condición fundamental para la realización humana?» (IGUÍÑEZ, 1991, 20).

Martí expresa que el buen gobernante en Nuestra América «no es el que sabe cómo se gobierna el alemán o el francés, sino el que sabe con qué elementos está hecho su país y cómo puede ir guiándolos en junto para llegar, por métodos e instituciones nacidas del país mismo, a aquel estado apetecible donde cada hombre se conoce y ejerce y disfruta todos de la abundancia que la Naturaleza puso para todos en el pueblo que fecundan con su trabajo y defienden con sus vidas. El gobierno ha de nacer del país. La forma de gobierno ha de avenirse a la constitución propia del país..., se imita demasiado, y que la salvación está en crear. Crear es la palabra de pase de esta generación. Pero esa invitación a crear no nos aísla del mundo: «Injértese en nuestras Repúblicas el mundo; pero el trono ha de ser el de nuestras Repúblicas» (MARTÍ, 1984, 405-406).

Mucho de nuestro pensamiento es más bien un «producto imitativo sin originalidad y sin fuerza, en lugar de crear repite un pensar ajeno», exclama un siglo después de MARTÍ, Augusto SALAZAR BONDY (SALAZAR, 1988, 346) y replica Darío BOTERO URIBE: «Tenemos una cultura filosófica mimética que repite los planteamientos que formulan los pensadores alemanes, franceses, británicos, etc., sin vincular para nada esas reflexiones con nuestro pasado histórico, con nuestro ethos cultural, con nuestras necesidades y perspectivas» (BOTERO, 1994, 13).

El pensamiento propio no puede tomar en cuenta una parte de la vida humana, sino que aunque haga su énfasis de acuerdo a la intencionalidad que se busque desarrollar, debe concebir la vida como una unidad articulada. Es necesario por ello incluir y tener lo subjetivo, el claroscuro de la cotidianidad. Se trata de buscar la coherencia entre la diversas dimensiones buscando la conformación de un sujeto más integral y con capacidad de transformación en las diversas facetas de la existencia.

Construir la capacidad de apropiación y creación crítica del conocimiento universal acumulado, en lugar de sólo transmitirlo unidireccionalmente. Proporcionar condiciones para la creación y producción de un nuevo conocimiento sin caer en el elitismo, que niega que

el pueblo es productor de conocimiento, o el basismo, que niega el conocimiento univeral acumulado. En este proceso el punto de partida y de llegada es la práctica, constituyendo la teoría producida o acumulando el momento de profundización, que permita a la práctica existente dar el salto de calidad hacia una práctica mejora o una nueva práctica en un proceso siempre ascendente.

La participación es una piedra de toque. La participación está íntimamente ligada al acceso a la toma de decisiones, tomando en cuenta la voluntad de los sujetos. Es la voluntad de ser menos objeto y más sujeto.

En ella se agitan estas motivaciones:

«Ganar control sobre la propia situación y el propio proyecto de vida mediante la intervención en decisiones que afecten el entorno vital en que dicha situación y proyecto se desenvuelven. Acceder a mejores y mayores bienes y/o servicios que la sociedad está en condiciones de suministrar, pero que algún mecanismo institucional o estructural no suministran. Aumentar el grado de autoestima, mediante más reconocimiento de derechos, necesidades y capacidades propias» (HOPENHAYN, 1983). Desarrollar la vocación de poder a través del ejercicio participatorio democrático. Incrementar la participación en todas las esferas de su vida.

La participación es la antítesis del autoritarismo que pregona una direccionalidad preestablecida, o del populismo que plantea el consentimiento de la gente en base al paternalismo, o el neoliberalismo que pregona la participación individualista en un mercado concentrador de ingresos y excluyente de los grupos humanos subordinados. La participación es el pivote de la integralidad de la vida. La participación es además crítica, acumulativa y germinal.

Reconstruir la política dimensionando todos los espacios posibles con el filo de un planteamiento y una concepción de la vida, con un énfasis transformador. Aportar el desenvolvimiento de otra manera de hacer política, el enorme desafío que supone el impulso a pensamientos, metodologías, métodos y técnicas que atraviese el campo del quehacer social, apuntando a la construcción de sujetos, paradigmas y sociedades se convierte en una tarea impostergable. Urge tejer nuevas alianzas. Superar las protestas sin propuestas, por la construcción de propuestas con protestas.

Entonces, ¿sin un pensamiento propio puede acaso existir un proyecto propio? ¿No hay una relación directa en copiar esquemas económicos, sociales, políticos y culturales y las limitaciones propias ante el mandato histórico de crear?

Para Franz HINKELAMMERT expresa abiertamente la necesidad de una sociedad incluyente y no excluyente como pieza fundamental de las utopías posibles: «Yo creo que el criterio universal donde debemos apoyarnos no puede ser sino aquel que los zapatistas de Chiapas reclamaron: una sociedad en la que todos quepan.» FREIRE fue un hombre que se definió a sí mismo como «sustantivamente político y adjetivamente pedagogo», ejemplificando la relación entre educación y cambio. Mucho antes, Thomas MAN escribió: «De esta fiesta de la muerte, de esta mala fiebre que incendia en torno suyo al cielo de esta noche lluviosa, ¿se levantará el amor algún día?» Claro que sí, ¿por qué no? ¿Acaso no debe estar siempre en el centro de nuestras utopías esa fe irrenunciable en la capacidad humana, en la humanización transformadora?

BIBLIOGRAFÍA

- ARTILES GIL, Leopoldo (1987): *Meditaciones sobre el Poder y la Hegemonía*, Santo Domingo, Centro Poveda.
- BRECHT, Bertold (1973): *Me-Ti. El Libro de las Mutaciones*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- BONFIL BATALLA, Guillermo (1987): *Cultura Popular. Enfoque desde América Latina*, Aportes #28, Bogotá, Colombia.
- BOTERO URIBE, Darío (1994): *Manifiesto del Pensamiento Latinoamericano*, Universidad del Valle, Colombia.
- CASTORIADIS, Cornelius (1994): «Miseria de la ética tradicional», *Revista Letra Internacional*, 32, 27-33.
- FALS BORDA, Orlando (1993): *Vigencia de la Utopía en América Latina*, La Lupa, Brecha, Montevideo.
- GHISO, Alfredo (1994): «La educación básica y alfabetización popular buscan una nueva identidad», *Boletín Informativo*, CLEBA #2, Medellín.
- HOPENHAYN, Martin (1988): *La participación y sus motivos*, Acción Crítica #24, Lima, Perú.

- HINHELARRUNERT, F. (1996): «El compromiso ético político del filósofo latinoamericano», *Revista Hombres de Maíz*, 42, San José de Costa Rica.
- IGUIÑEZ, Xavier (1991): *Hacia una alternativa de desarrollo*, Fondad, Lima, Perú.
- NÚÑEZ, Carlos (1990): *Más sabe el pueblo*, IMDEC, Guadalajara, México.
- PONTUAL, Pedro (1991): *Metodología, métodos y técnicas en la educación popular*, CENCOPHI, Tegucigalpa, Honduras.
- RESTREPO, Bernardo, *et al.* (1985): *La innovación en educación Identificación, documentación y caracterización de seis casos en Antioquía*, UNESCO, Medellín.
- SALAZAR BONDY, A. (1988): *Filosofía e identidad cultural en América Latina*, Monte Ávila, Caracas.
- SÁNCHEZ U., Adolfo (1980): *Filosofía de la práctica*, Editorial Grijalbo, México.

Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales

Ramón Flecha y Lidia Puigvert (1)

INTRODUCCIÓN

Algunos autores poco informados dicen que ya desde principios de los ochenta FREIRE es cuestión del pasado, que su validez está restringida a la Latinoamérica de los años sesenta, sociedad muy diferente de la nuestra, que mira al siglo XXI. Otros afirman que en la Europa postmoderna ya no caben propuestas utópicas y transformadoras. Esa irresponsabilidad la pagan muy cara las personas que reciben planificaciones educativas y sociales diseñadas desde esa negligencia.

Estamos haciendo una reforma de la enseñanza que no ha dedicado una sola cita a FREIRE y que en cambio ha puesto la clave en una concepción de aprendizaje significativo atribuida a autores como AUSUBEL. Incluso sin saber nada del tema, es muy fácil comprobar cómo FREIRE es el educador contemporáneo más influyente a nivel mundial y cómo su importancia no para de crecer también en los países más ricos. Basta dedicar dos o tres minutos a consultar las bases de datos más poderosas de educación (ERIC) y ciencias sociales (SOCIOFILE): en los últimos diez años FREIRE tiene en ellas, respectivamente, 203 y 89 citas, mientras que AUSUBEL tiene 9 y 0. Se llega a la misma conclusión profundizando en las principales obras de las ciencias sociales de la actualidad (HABERMAS, 1998/1992; GIDDENS, 1995-1991; BECK, 1997-1994): todas siguen la misma perspectiva dialógica de la que Paulo ha sido precursor.

(1) Ramón Flecha y Lidia Puigvert son miembros de CREA, Centro de Investigación en Educación de Personas Adultas de la Universidad de Barcelona.

¿Cuáles serían las ventajas de tener en cuenta la obra freireana en la necesaria reorientación de nuestra educación? Las sintetizaremos en tres: diálogo en lugar de corporativismo, transformación en lugar de adaptación e igualdad de diferencias en lugar de diversidad.

1. DIÁLOGO EN LUGAR DE CORPORATIVISMO

La reforma actual ha excluido a las familias no académicas (2) (la gran mayoría de la sociedad) y las comunidades de la planificación del aprendizaje de sus niñas y niños. Ha encerrado esta cuestión en el profesorado y los especialistas del currículum.

La misma mediocridad intelectual que lleva a prescindir del principal autor de educación en una reforma de la enseñanza provoca que se ignore una conclusión de todas las investigaciones importantes sobre el tema: el rendimiento escolar depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la relación entre el aula y otros ámbitos e interacciones donde las niñas y niños desarrollan su vida social.

FREIRE desarrolló una perspectiva dialógica en la educación ya en los años sesenta. Algunas veces se ha entendido esa aportación en forma restringida, limitándola al diálogo entre profesor y alumno dentro de la clase. No es ni ha sido nunca así; el diálogo propuesto por FREIRE no queda recluido entre cuatro paredes sino que abarca al conjunto de la comunidad de aprendizaje incluyendo padres, madres, otros familiares, voluntariado, otros profesionales, además de alumnado y profesorado. Todos influyen en el aprendizaje y todos deben planificarlo conjuntamente.

Las experiencias que están desarrollando esa perspectiva (entre ellas están las comunidades de aprendizaje de Euskadi o las escuelas aceleradas de USA) están demostrando un gran salto cualitativo y cuantitativo en el rendimiento, además de un aumento de la solidaridad familiar y social (AAVV, 1998). Estas experiencias están usando elementos de FREIRE y de las obras más importantes de las ciencias sociales en la actualidad.

(2) CREA entiende por familia no académica la que ninguna de sus personas adultas tiene título universitario.

Por el contrario, la reforma está anclada en las teorías que eran importantes con anterioridad a los años setenta. Por ejemplo, la concepción constructivista del aprendizaje se basa en el constructivismo que predominaba en las ciencias sociales en los años sesenta. Esta perspectiva ha sido superada por las teorías comunicativas de HABERMAS y otros autores ya en los ochenta.

La perspectiva comunicativa de FREIRE y HABERMAS es posterior y superadora de la constructivista en que se basa el aprendizaje significativo. La concepción de la acción humana como dotada de significado por los sujetos fue ya desarrollada por WEBER (1969-1904-1905) a principios de siglo. Tras continuarla SCHÜTZ (1974-1962) en los años cuarenta y cincuenta, fueron dos de sus alumnos quienes la popularizaron con la publicación de *La construcción social de la realidad* en 1966 (BERGER & LUCKMANN, 1968-1966). Simultáneamente, otros autores y aportaciones estaban trabajando en esa misma perspectiva.

Aunque SCHÜTZ había entrado en contacto con la tradición interaccionista (MEAD, 1982-1934), no llegó a transformar en comunicativa su concepción. Fue en los años ochenta, con la publicación de *La teoría de la acción comunicativa*, de HABERMAS (1987-1981), cuando las ciencias sociales emprendieron un nuevo rumbo, clarificando que la construcción de significados era generada por la comunicación entre todos los sujetos, por la intersubjetividad. La concepción constructivista está en relación con los desarrollos de las ciencias sociales anteriores a 1981. La concepción freireana de aprendizaje dialógico está en la misma orientación que los desarrollos de los años ochenta y noventa. Si los planes educativos se basan en el aprendizaje significativo en lugar de en el dialógico no es porque ya hayan superado la obra freireana sino porque aún no han llegado a ella.

El paso al aprendizaje dialógico freireano supondría englobar los aspectos positivos del aprendizaje significativo superándolos en una concepción más global que llevaría a plantearse una acción conjunta y consensuada de todos los agentes de aprendizaje que interactúan con el alumnado. Entre las transformaciones que ese avance supondría estarían los siguientes: a) La acción conjunta de profesorado, familiares, grupos de iguales y otras entidades y colectivos en la creación de condiciones de aprendizaje de todas las niñas y niños; b) la

formación de todos los agentes de aprendizaje en lugar de restringirla al profesorado, excluyendo a otros sectores.

Pero la reforma de la diversidad no establece ese diálogo abierto, sino una pirámide en cuya cumbre se supone que está el núcleo experto en la concepción constructivista del aprendizaje. Después vienen los escalones sucesivos de especialistas que van transmitiendo a los niveles inferiores ese saber y, al final, el profesorado encargado de concretarlo en un proyecto curricular para cada centro. Las familias y comunidades ni siquiera están en la base de la pirámide; simplemente, se considera que el aprendizaje no es propio de profanos. Se hace un gran esfuerzo en formación, pero toda exclusivamente para el profesorado. ¿Dónde está la formación de las familias? ¿Donde están los CEPs de familiares?

Quienes establecen esos muros entre profesionales y profanos son muy malos profesionales. Debieran leer como Paulo demuestra que *no hay ignorancia absoluta ni sabiduría absoluta. Nadie ignora todo, nadie sabe todo*. Lo caduco, lo no científico, no es FREIRE ni la perspectiva dialógica, sino las concepciones de la reforma. ¿Cuánto tardaremos en corregir esos errores? Cuando lo hagamos, volveremos a tener como máximas referencias a FREIRE y a otros autores de la perspectiva comunicativa, como ya lo hacen las experiencias educativas más avanzadas del mundo.

2. TRANSFORMACIÓN EN LUGAR DE ADAPTACIÓN

La adaptación a la diversidad se ha pretendido legitimar en una hipotética fundamentación en VYGOTSKY (1979-1930-1934). Dos elementos fundamentales de este autor son: a) énfasis en la relación entre desarrollo cognitivo y entorno sociocultural, y b) propuesta de transformar el entorno para provocar desarrollo cognitivo. La reforma ha tomado correctamente el primer elemento, pero ha convertido en su contrario el segundo. En lugar de transformar el contexto para provocar un desarrollo cognitivo igualitario, pretende adaptar el currículum al contexto dado.

FREIRE plantea que *no somos seres de adaptación sino de transformación* (FREIRE, 1997-1995). Consideraba que su muy valorado VY-

GOTSKY coincidía plenamente con él en esta orientación; este autor era revolucionario y pretendía la transformación del contexto entre otras cosas para lograr una plena alfabetización de las comunidades. Todo lector serio de VYGOTSKY ve en su obra y su vida una propuesta transformadora y no adaptadora.

Esa perspectiva transformadora freireana y vygotskyana es la que siguen experiencias como las comunidades de aprendizaje. Aplican a la práctica una evidencia: En todas las niñas y niños pertenecientes a familias no académicas está claro que no puede lograrse el éxito escolar para todos si no se transforma tanto lo que ocurre en el aula como en el salón de casa o en la calle.

Siempre que se han hecho adaptaciones al contexto han llevado a que en las escuelas de medios sociales privilegiados se concreten aprendizajes mucho más elevados que los de barrios populares. Por tanto, todas las reformas orientadas a la adaptación a la diversidad se han concretado en aumento de las desigualdades educativas y sociales. La referencia clave no es la adaptación, sino la transformación.

¿Cómo es posible que hayamos planificado toda una reforma de la enseñanza pasando del pensamiento y la obra del autor de educación más importante del mundo? El trabajo poco riguroso es, pues, una de las causas de su exclusión en los fundamentos de las instancias oficiales. Desconocen que el autor de *La educación como práctica de la libertad* (1970-1967) y *Pedagogía del oprimido* (1970-1969) ya había elaborado en los años sesenta una concepción de aprendizaje dialógico que es precursora y está en la línea de las actuales aportaciones comunicativas de las ciencias sociales. También que en estas tres décadas no ha dejado de seguir desarrollando en la teoría y la práctica esa perspectiva dialógica, como atestiguan su trabajo con diferentes movimientos sociales y sus últimos y formidables libros: *A la sombra de este árbol* (1997-1995) y *Pedagogía de la autonomía* (1997-1996).

¿En qué contexto ha sido posible que los proyectos oficiales se hicieran desde ese desconocimiento? La causa principal hay que buscarla en la ofensiva antiigualitaria por parte de los poderes que hegemonizaban la transición de la sociedad industrial a la sociedad informacional (CASTELLS, 1994). El paso de trabajar con las manos o con la cabeza a tener o no tener empleo llevaba a planificar muy diferentes formaciones para los destinados a manipular las nuevas tecnologías y

para los predestinados al paro estructural. Este proceso se acompañó del arrinconamiento de quienes seguían defendiendo valores como igualdad o emancipación. La obra freireana fue excluida de los planes oficiales y sustituida por otras de mucho menor valor científico que, sin embargo, eran presentadas por las instancias oficiales como si fueran lo último y más avanzado en concepciones del aprendizaje.

Primero, el estructuralista modelo de la reproducción y, luego, la moda postmoderna hicieron de avanzadilla radical de la ofensiva antiigualitaria en los «ambientes críticos». La teoría y práctica de FREIRE orientaban a luchar por valores como igualdad, solidaridad, emancipación y a hacerlo conjuntamente con el conjunto del pueblo. Por el contrario, los estructuralistas crearon el modelo de la reproducción porque, según ellos, la escuela no puede hacer nada para cambiar las desigualdades. Descalificaban el pensamiento freireano porque siempre mantuvo que los sujetos sociales, las personas, los movimientos pueden desarrollar educaciones progresistas que contribuyan a superar las desigualdades.

Los estructuralistas acompañaban a los funcionalistas (PARSONS, 1966-1951) en su calificación de autores cercanos al pueblo como poco científicos, desconociendo que, como dice HABERMAS, no hay desnivel cualitativamente relevante entre profesionales de las ciencias sociales y el resto de actores sociales, sino que todo depende de los argumentos que cada cual aporte a un necesario diálogo. El modelo de la reproducción fue la aplicación a educación del estructuralismo marxista creado por ALTHUSSER con libros como *Para leer el Capital* (1969-1967). ALTHUSSER ya ha reconocido (1992) que escribió este texto sin haber leído él mismo *El Capital*, pero bastaba con que rechazara todo humanismo para ostentar el máximo estatus del saber objetivo.

El discurso postmoderno o postestructuralista fue aún más agresivo con los movimientos igualitarios, llegando a proponerse deconstruir (destruir) cualquier idea, práctica o movimiento transformador. Una de sus estrategias fue presentar las perspectivas emancipadoras como una modernidad caduca y el triunfo absoluto del poder como el presente y el futuro de una hipotética sociedad postmoderna. Ya no habría que leer FREIRE sino FOUCAULT (1988-1968), DERRIDA (1989-1967), LYOTARD (1984-1979), HEIDEGGER (1971-1962) o,

más exactamente, cualquier autor preferentemente del Norte que dijera que el diálogo o la democracia no eran sino torpes voluntades de poder enmascaradas. Paulo, coincidiendo con todas las obras claves de las ciencias sociales del presente, plantea que una de las tareas principales de los educadores progresistas es desmitologizar los discursos postmodernos sobre lo inexorable de esta situación (FREIRE 1997-1995). Esa tarea freireana es cada vez más necesaria en una Europa donde el alocado ataque a las propuestas transformadoras lleva a los postmodernos a hacerse partidarios incluso de autores nazis como HEIDEGGER.

El desarrollo de las ciencias sociales en las últimas décadas del siglo XX ha dado la razón a FREIRE. HABERMAS coloca en el centro de su preocupación sociológica el tema del diálogo. GIDDENS aclara las transformaciones impulsadas por movimientos sociales. BECK habla de modernización reflexiva. En las páginas escritas por FREIRE están los temas más actuales de las ciencias sociales (dialogicidad, transformación, superación del fatalismo, reflexividad). Su obra está llena de esperanza, de sueños posibles y de caminos realistas para conseguirlos. Somos seres en transformación y no en adaptación; esta afirmación puede parecer muy evidente, pero es continuamente negada por cuantas teorías y prácticas elabora el poder para reforzar sus privilegios. El neoliberalismo considera que las transformaciones deben ser guiadas por el mercado, que es el autoritario fundamentalismo de Occidente. El autor critica esta concepción desde una visión global tanto de la persona como de la educación que está generando elaboraciones y prácticas alternativas en Brasil y en muchos otros lugares.

Mientras tanto, muchas personas y movimientos de todas partes del mundo trabajaban seriamente en la elaboración de nuevas teorías y prácticas transformadoras. En el mismo año 1981, HABERMAS publicó la *Teoría de la acción comunicativa*. Los movimientos de mujeres transformaban las relaciones entre los géneros (BECK, 1998). Los mestizajes multiculturales generaban nuevas formas de vida. Alternativas con una orientación común que coincide con la perspectiva de FREIRE: el diálogo construido con las voces de todas las personas, la igualdad que incluye el derecho a la diferencia.

Paulo también seguía trabajando mientras sus obras se traducían a muchos idiomas. Ser el principal autor de educación en el mundo,

no le impidió seguir comprometiéndose a fondo con la acción transformadora de su entorno. Sus dos últimos libros son creaciones sobre la teoría y la práctica a las que estaba estrechamente vinculado. En sus páginas encontramos algunos de los mejores elementos de la literatura educativa de mediados del siglo XX y también del siglo XXI. Años después, tras olvidar los planteamientos de quienes tratan de arrinconarle como personaje del pasado, las personas y colectivos comprometidos con acciones educativas transformadoras seguiremos teniendo en FREIRE una imprescindible referencia.

Su profunda reflexión teórica se realizaba conjuntamente con la propia experiencia de trabajo práctico e intelectual. Es lo que más necesita la educación del siglo XXI. Cada vez resulta más caduca la concepción de ciencia de la modernidad tradicional, como saber neutral elaborado por expertos que presumen del alejamiento de la actividad cotidiana de la gente. Si todavía es posible diseñar reformas de la enseñanza sin tener en cuenta la obra freireana es por el enorme retraso de las bases teóricas de esas planificaciones respecto de la investigación social actual. Comprender críticamente la realidad y transformarla, construir un diálogo común entre voces diferentes, lograr unidad en la diversidad son grandes temas del presente y futuro de las ciencias sociales. La obra freireana está en sintonía con estas preocupaciones y propone una nueva pedagogía crítica que transforme *las dificultades en posibilidades*. Quienes le minusvaloran por creerse más «al día» que él tardarán años en llegar a las cuestiones que se abordan en este libro. Desgraciadamente, quizá pasen todavía tiempo escribiendo en contra de esos objetivos, proclamando la diversidad en lugar de la unidad en la diversidad, la deconstrucción en lugar de la construcción del diálogo, la genealogía del poder en lugar de la transformación social.

Aunque prescindan de ello los proyectos oficiales y el sector corporativo del profesorado, resulta indudable que el aprendizaje del alumnado depende cada vez más del conjunto de sus interacciones y no sólo de las que se producen en el aula. También está claro que la coordinación de los diferentes agentes de aprendizaje aumenta mucho el rendimiento del alumnado y fortalece las redes de solidaridad y los objetivos igualitarios. Avalan estas afirmaciones desde el sentido común hasta las investigaciones y experiencias sobre el tema. Por citar sólo algunas de éstas últimas, señalaremos las escuelas aceleradas de

USA, las comunidades de aprendizaje del País Vasco y la actuación de FREIRE como secretario de Educación de Sao Paulo, la cual puede consultarse en su libro *La pedagogía de la ciudad* (FREIRE, 1991).

3. IGUALDAD DE DIFERENCIAS EN LUGAR DE DIVERSIDAD

FREIRE siempre ha defendido una igualdad que incluye el igual derecho que tienen todas las personas, grupos y pueblos a vivir sus propias opciones. Desde su Latinoamérica siempre se ha opuesto a una igualdad homogeneizadora que supone en la práctica la imposición de una única cultura a todos los pueblos y personas. Y también ha luchado radicalmente contra una diversidad y diferencia que deja en segundo plano la igualdad de derechos de todas las personas y grupos.

Cuesta mucho abrir camino a un objetivo tan elemental como la igualdad en el terreno educativo. Supone simplemente reconocer que no hay división entre niños de sangre azul y otros de sangre roja, los primeros orientados hacia las mejores Universidades y los segundos destinados desde la cuna a no tener esas oportunidades educativas y sociales.

Hay dos formas de negar esa igualdad. Una es a través de una concepción homogeneizadora que trata de imponer a todos un mismo modelo educativo, lo cual asegura la superioridad de resultados académicos de los pueblos, grupos y personas dominantes. La otra es afirmar como primer objetivo la diversidad, con lo cual se llega incluso a valorar como positivo que el alumnado de grupos excluidos no aprenda lo que exige actualmente la sociedad de la información, incluso alabando cómo «se salen del sistema».

Las reformas de la diversidad han generado dobles lenguajes en muchos especialistas de educación. Mientras tratan de asegurar para sus hijas e hijos como mínimo una educación universitaria, aceptan e incluso defienden para las hijas e hijos de la mayoría de la sociedad itinerarios educativos que nunca llegarán a unos estudios universitarios. Un día un profesor me intentaba convencer que no más de un 25% debe estudiar en la Universidad, pero él tiene cuatro hijos y no ha sacado título sólo uno, sino los cuatro. Cuando aplaude los grupos

sociales que, según él, se resisten a la domesticación de la escuela se refiere a las hijas e hijos de los demás...

Diversos o diferentes hemos sido siempre, incluso hubo épocas en que se consideraba que los nacidos en unas familias eran de sangre azul y en otras de sangre roja; más tarde también se consideró que los nacidos en algunas familias debían tener un tipo de educación y los nacidos en el resto de familias otra. Lo realmente nuevo es tratar que seamos iguales, el objetivo freireano de unidad en la diversidad o igualdad de las diferencias supone que todas las personas, sin distinción de clase social, género, cultura o edad tengan derecho a una educación igualitaria. La diversidad no es el objetivo, sino el camino para llegar al verdadero objetivo que es la igualdad impidiendo que ésta se desfigure en homogeneidad. Pero cuando la diversidad suplanta del primer plano a la igualdad, se debilitan los esfuerzos por superar las desigualdades.

Paulo era un crítico sincero, incapaz de tal hipocresía.

Quería para los demás las mismas oportunidades educativas que intentó dar a sus hijos. Por eso, su valor máximo era la igualdad y consideraba la diversidad como parte imprescindible de ese objetivo. Por eso luchó incluso contra su salud como consejero de Educación de Sao Paulo por mejorar las condiciones educativas de todos, incluidos los más pobres, incluidos los niños de la calle. FREIRE nos ha dejado la obra educativa más importante y más influyente del cambio de siglo. Pero, sobre todo, Paulo nos ha enseñado que se puede luchar toda la vida por los mismos ideales, incluso cuando los tiempos lo hacen más difícil.

REFERENCIAS

- AAVV. 1988: *Dossier de comunidades de aprendizaje*. Aula, junio 1998, Barcelona, Graó.
- ALTHUSSER, L. 1969: *Para leer el Capital*. México, Siglo XXI (p.o. en 1967).
- 1992: *El porvenir es largo*. Barcelona, Destino.
- BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S., 1997: *Modernización reflexiva. Política, transición y estética en el orden social*. Madrid, Alianza (p.o. en 1994).

- BECK, U., & BECK-GERNSEHEIM, E., 1998: *El normal caos del amor*. Barcelona, Roure (p.o. en 1990).
- BERGER, P., y LUCKMANN, T. 1968: *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu (p.o. en 1966).
- CASTELLS, M.; FLECHA, R.; FREIRE, P.; GIROUX, H.; MACEDO, D.; WILLIS, P., 1994: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.
- DERRIDA, J. 1989: *De la Gramatología*. Madrid, Siglo XXI (p.o. en 1967).
- FOUCAULT, M., 1988: *Nietzsche, la Genealogía y la Historia*. Valencia, Pretextos (p.o. en 1968).
- FREIRE, P., 1970: *La Educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI (p.o. en 1967).
- 1970: *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI (p.o. en 1969).
- 1991: *A educação na cidade*. Sao Paulo, Cortez.
- 1997: *A la sombra de este árbol*. Barcelona, Roure (p.o. en 1995).
- 1997: *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI (p.o. en 1996).
- GIDDENS, A., 1994: *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, Península (p.o. en 1991).
- HABERMAS, J., 1987: *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, Taurus (p.o. en 1981).
- 1989: *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, Taurus (p.o. en 1985).
- 1998: *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático del derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid, Trotta.
- 1997: *Multiculturalism: Does culture matter in politics*. (Conferencia impartida en la Universidad de Barcelona el 9 de abril de 1997.)
- HEIDEGGER, M., 1971: *El ser y el tiempo*. México, Fondo de Cultura Económica (p.o. en 1927).
- LYOTARD, J.F., 1984: *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid, Cátedra (p.o. en 1979).
- MEAD, G.H., 1982: *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona & Buenos Aires, Paidós (p.o. en 1934).
- PARSONS, T., 1966: *El sistema social*. Madrid, Alianza (p.o. en 1951).

- SCHÜTZ, A., 1974: *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu (t.o. en 1962).
- VYGOTSKI, L.S., 1979: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica (p.o. en 1978; t.o. en 1930-1934).
- WEBER, M., 1969: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona, Península (p.o. en 1904-1905).

Paulo Freire: educación y proyecto ético-político de transformación

José Luis Rebellato (1)

«El sistema vacía el lenguaje de contenido, no por el placer de una pirueta técnica, sino porque necesita aislar a los hombres para dominarlos mejor. El lenguaje implica comunicación y resulta, por tanto, peligroso en un sistema que reduce las relaciones humanas al miedo, la desconfianza, la competencia y el consumo» (Eduardo GALEANO) (2).

Me he decidido a comenzar este artículo con este texto de Eduardo Galeano, porque creo que el lenguaje, entendido como comunicación, es un eje central del pensamiento de Paulo Freire. Estoy pensando en el lenguaje en su sentido más profundo: apertura a los otros, diálogo, encuentro y compromiso. El lenguaje verbal —al cual Freire dio tanta importancia, pues era un apasionado de las conversaciones—, pero también el lenguaje no verbal, gestual, corporal, escénico. Un lenguaje cargado de deseo, capaz de despertar energías y potencialidades y de comprometerlas en los procesos de transformación. El lenguaje como resonancia. Sin lenguaje, sin comunicación y sin deseo

(1) Educador popular y filósofo. Docente e investigador en el Departamento de Filosofía de la Práctica (Instituto de Filosofía) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República de Montevideo, Uruguay.

Algunas de estas reflexiones han sido publicadas en dos revistas: «Habermas y Paulo Freire: ¿Diálogos desencontrados?», en revista *Educación y Derechos Humanos*, Montevideo, Servicio Paz y Justicia, 31 (jul. 1997), 7-9; «Un hombre llamado Paulo...» en *Multiversidad*, Montevideo, revista de la Multiversidad Franciscana de América Latina, 7 (diciembre 1997), 5-7. Esta revista ha dedicado dicho número a un homenaje a Paulo Freire sobre la base de entrevistas y testimonios (págs. 41-58).

(2) Eduardo GALEANO: *Diez errores o mentiras frecuentes sobre literatura y cultura en América Latina*, págs. 43-44.

(sin pasión, como diría GRAMSCI) no hay una transformación que involucre las estructuras y las subjetividades. El lenguaje entendido como *performance*, como ejecución de actos, como actuación. Pienso en las reflexiones sugerentes de la educadora y crítica teatral cubana Magaly Muguercia, quien nos habla de la educación popular y de la comunicación como dimensiones del *escándalo de la actuación* (3).

La comunicación es insoportable para un sistema que ha hecho de la fragmentación su piedra de toque. El neoliberalismo realmente existente se afianza con una coherencia ideológica que parece inamovible. Se impone como pensamiento único, con una fuerza dogmática. Volviendo a la era de la sacralización, sostiene enérgicamente: fuera del mercado no hay salvación. Y lo que ha logrado es que el mercado y sus valores de competencia, destrucción y victimización, nos penetren, se instalen en nuestras vidas y conformen nuestros deseos. Ha hecho de la vida cotidiana un campo de batalla fundamental, lo que para muchos pasa inadvertido. Nos ha inducido a la ceguera frente a la exclusión, al olvido y a la desmemoria. No podía ser de otra manera, cuando el neoliberalismo realmente existente, para nosotros, latinoamericanos, se impuso autoritariamente con las dictaduras militares, destructoras de la vida, negadoras de la pregunta, expresiones del miedo. Y prosiguió, consolidándose con la primavera de las democracias, muy pronto recordadas, negociadas y amenazadas (4).

En este contexto, Paulo Freire es para nosotros un mensajero de la esperanza. Un educador y luchador de la esperanza, que apostó a la vida, a la liberación, a las potencialidades y al protagonismo de los sectores populares. Su vida y su pensamiento son una llamada permanente para que nos comprometamos a ser educadores de la esperanza

(3) Ver Magaly MUGUERCI: *El escándalo de la actuación*, La Habana, Ed. Caminos, Centro Memorial Martín Luther King, 1996. El título del libro tiene que ver con las experiencias y talleres de educación popular desarrollados en Cuba. «Cuando se escriba la historia de cómo resistió la cultura cubana en tiempos que habrían justificado la desesperanza, es posible que se recuerde a estos espacios híbridos, inclasificables. Y quizá se dirá entonces, siguiendo una idea de Fernando Martínez Heredia: fueron revolucionarios, porque se permitieron a sí mismos el escándalo de la actuación frente a lo posible» (49).

(4) He desarrollado un análisis del neoliberalismo y de los desafíos éticos, políticos y educativos que se nos plantean, en los libros *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur*. Liberación, Montevideo, Ed. Nordan, 1995; y en *Ética de la Autonomía. Desde la práctica de la Psicología con las comunidades*, Montevideo, Ed. Roca Viva, 1997 (éste último en coautoría con el psicólogo Luis Giménez).

y no educadores de la resignación. Nos lo recuerda Carlos Núñez en su hermosa introducción a la *Pedagogía de la esperanza*: «Así es la verdad del Pablo que conozco, así lo leo con pasión y entusiasmo, cuando en medio de la *debacle*, de las flaquezas y traiciones, nos hace recorrer su propia vida, dando cuenta en ello del constante aprendizaje que su propia práctica comprometida le ha dado y que él tan impactantemente ofreció y ofrece al mundo» (5).

De algo de esa práctica y teoría tan impactantes deseo dar cuenta en estas breves reflexiones. Me ha parecido oportuno partir primero de un testimonio de vida cercano a los educadores uruguayos; luego señalaré algunos temas de la reflexión de Paulo que son particularmente importantes y vigentes para el momento actual; por fin — sobre la base del paradigma del diálogo y de la comunicación— trazaré algunas líneas de relación con el pensamiento de Jürgen HABERMAS.

HABLANDO CON EDUCADORES Y EDUCADORAS DE OPRIMIDOS, EN LA CALLE...

Los educadores populares del Uruguay, de América Latina y de todo el mundo no podemos separar nuestros procesos de aprendizaje de la figura, de la vida y el pensamiento de un hombre íntegro como lo fue Paulo. Alguien que supo vivir intensamente la vida. En lo que me es personal no puedo olvidar mis primeros pasos en el trabajo de los barrios del interior de mi país, junto a un grupo de jóvenes cristianos, cuando terminábamos la jornada y nos reuníamos a leer algunas páginas de *Pedagogía del oprimido*. Aprendíamos confrontando lo que Paulo escribía, con nuestras vivencias aún primarias, pero muy ricas. Aprendimos juntos lo que significa el respeto por el otro, la importancia de escuchar, la necesidad de valorar las potencialidades de cada uno y de todos. Aprendimos vivencialmente que la esperanza es inseparable de la lucha. Lo aprendimos en una etapa que para nosotros, en Uruguay, fue muy difícil. Lo hicimos durante la dictadura, cuando la lucha política también suponía —como lo debe suponer siempre— fortalecer un proyecto social construido con la gente. El

(5) Carlos Núñez Hurtado en el Prólogo al libro de Paulo Freire *Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la Pedagogía del oprimido*, México, Ed. Siglo XXI, 1996 (a).

golpe de Estado en Uruguay fue dado —por los militares en alianza con civiles— el 27 de junio de 1973. La dictadura militar duró hasta el año 1985. Durante ese período se intensificó el trabajo en los barrios y surgieron numerosos centros de promoción social y de educación popular. El trabajo social y político de dichos centros fue un importante espacio de resistencia, junto con muchos otros espacios que revalorizaron la sociedad civil.

Leyendo desde nuestras prácticas a Paulo FREIRE, descubrimos vencialmente la centralidad de la cultura, que en el fondo no es más —pero tampoco menos— que el modo de vivir, relacionarse y resignificar nuestras posturas ante el mundo. Un mundo para leer y transformar. Aprendimos que no es posible leer un texto sin aprender a leer el mundo, siendo ésta, quizá, una de las lecturas más difíciles, porque más profunda.

Paulo FREIRE nos recuerda que el oprimido reproduce dentro de sí la imagen y los valores del opresor; alguien que sufre las consecuencias de la colonización de la mente. Alguien que no sólo tiene cadenas para perder, sino que también tiene para perder la conformidad y el fatalismo que acompañan a la dependencia: «El dominante necesita inculcar al dominado una actitud negativa hacia su propia cultura. Los primeros favorecen en los últimos el rechazo de la propia cultura, generándoles la falsa comprensión de la misma como algo desagradable e inferior (...). Han sido explotados, violados y se les ha negado violentamente el derecho a existir y a expresarse» (6).

En junio de 1989 tuvimos la alegría de contar con Paulo FREIRE entre nosotros, en Uruguay. Muchos recordamos aquellas hermosas jornadas con las organizaciones populares, con los trabajadores sociales, con los estudiantes, con los educadores populares, con los docentes, con los maestros. Fueron jornadas de encuentros intensos y de presencias multitudinarias. Lo vimos presente en los medios de comunicación. Su estancia en Uruguay nos significó un fortalecimiento en nuestras prácticas de promoción social y educación popular. Ciertamente nos emocionó su calidez humana y su capacidad de escuchar, pero también de hablar, partiendo de la pregunta del otro. En la con-

(6) Paulo FREIRE: *The Politics of Education. Culture, Power and Liberation*, Massachusetts, Bergin-Garvey Pub., 1985 (trad. de Silvia Hervath). *La naturaleza política de la educación*, Barcelona, Ed. Planeta, 1994 (188).

ferencia de prensa nos recordó con firmeza la urgencia de una pedagogía de la indignación: «Es la propia realidad la que, en muchos momentos, puede llevarnos a una situación de desesperación, de apatía, en la cual perdemos la visión de un mañana en el que ya no creemos. Es exactamente esta realidad la que me lleva a plantear la necesidad de la indignación. Es decir, en lugar de una posición fatalista frente a un mundo de dominación, en lugar de volverme fatalista —y por lo tanto cínico— yo planteo la necesidad de una pedagogía indignada. Yo planteo una existencia indignada. Para que sea eficaz esta indignación, tiene que ser planteada, también, en forma eficaz» (7).

Quizá el acontecimiento más emotivo lo constituyó el encuentro de Paulo FREIRE con las maestras y maestros uruguayos. El encuentro estaba previsto para realizarse en la sede del sindicato de docentes, en la llamada Casa del Maestro. Sin embargo, fue tan impresionante la concurrencia, que debió realizarse en la calle. Paulo habló desde un balcón a una multitud de educadores que le hacían preguntas y aplaudían desde la calle. Con palabras cargadas de emoción comenzó diciendo: «Mis queridos amigos y amigas de Uruguay: esta es una experiencia inédita para mí. No, nunca había experimentado una tarde como ésta, ni siquiera en mi país... Hablar a los educadores y educadoras de oprimidos en la calle». Respondiendo al afectuoso recibimiento de las maestras y maestros uruguayos, Paulo reflexionaba: «No hay que esperar a que la sociedad cambie, para luego hacer una escuela diferente. Cuando uno espera que la sociedad cambie, la sociedad no va a cambiar; es la mejor manera de no hacer nada».

En la entrevista en la radio, un periodista conocido de nuestro medio lo presentó preguntando: «¿Este hombre es un pedagogo o un ideólogo? ¿Es un educador o un político? Vamos a comenzar por estos extremos». La clásica disyuntiva fue una oportunidad más para que Paulo se alegrara por estar frente a una entrevista crítica y aprovechara para desarrollar su análisis siempre dialéctico: «Cuando tú planteas eso, retomas una de las principales críticas que me realiza la derecha de mi país y me das la oportunidad de clarificar esto en pocas palabras. ¿Qué es un pedagogo? Un pedagogo es un hombre o una

(7) Paulo FREIRE fue invitado al Uruguay con motivo de que el Centro de Investigaciones y Desarrollo Cultural (CIDC) —nacido desde prácticas concretas inspiradas en el pensamiento de Paulo— cumplía 15 años. Ver sus diversas intervenciones en el libro *Paulo Freire conversando con educadores*, Montevideo, Ed. Roca Viva, 1990.

mujer que piensa la política educativa desde el punto de vista teórico, filosófico, crítico. El pedagogo es, entonces, un técnico-práctico de lo que significa la educación, pero toda práctica educativa es —por naturaleza— un acto político (...). Sería totalmente ingenuo si dijera que la educación es el instrumento, si te dijera que es la palanca de la transformación social... No lo es... Pero sí es algo dialéctico, contradictorio. La educación no es la palanca de la transformación, pero la transformación social necesita de la educación» (8).

Nos prometió volver, porque también, para Paulo Freire, la acogida que le dio Uruguay lo llenó de emoción y cariño; no pudo hacerlo.

EDUCACIÓN Y POLÍTICA. UNA EDUCACIÓN LIBERADORA PARA LAS AULAS Y PARA LAS CALLES...

Paulo fue un hombre de pensamiento profundamente dialéctico, alguien que no quedaba aferrado intransigentemente a una postura, sin percibir los desafíos novedosos de cada contexto; tampoco fue alguien que diluyó su indignación en una cómoda adaptación a supuestas promesas de modernización. Para él pensar los nuevos problemas significaba pensarlos en forma radical, porque el sufrimiento de los pueblos es cada vez más acuciante, porque el autoritarismo se afianza cada vez más. Rechazaba las falsas contraposiciones: ser educador popular no significa caer en el espontaneísmo y el activismo; por el contrario, requiere una dosis profunda de rigurosidad, de cuestionamiento, de pensamiento desafiante. Cuando muchos contraponían la educación popular a la educación en el aula, Paulo nos recordaba que, frente al miedo de contradecirnos trabajando en el ámbito educativo institucional, era necesario tener la osadía de hacerlo, aprovechando las brechas, construyendo mapas ideológicos y estableciendo alianzas con quienes compartían valores y posturas similares (9).

(8) El reportaje fue realizado por los periodistas Néber Araújo y Graziano Pascale en el programa «En vivo y en directo», de Radio Sarandí (Montevideo), el día 22 de junio de 1989.

(9) Ira SHOR-Paulo FREIRE: *Medo e ousadia. O cotidiano do Professor*, Río de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1987. Es interesante —una vez más— cómo Paulo articula dialécticamente las categorías de rigurosidad y de creatividad, distanciándose de las categorías de rigidez y de espontaneísmo: «Tenho certeza, Ira, que temos que lutar com amor, com

Con ironía recuerda las críticas que se le hicieron por no insistir supuestamente en los antagonismos entre las clases sociales, señalando que ahora muchos de aquellos críticos se suman apresuradamente a la avalancha del neoliberalismo, afirmando que ya las clases sociales no existen. Supo integrar dialécticamente, en su pensamiento y en sus prácticas, la existencia y la lucha de las clases, con la emergencia de una pluralidad de sujetos dominados y organizados en los movimientos sociales. Paulo recuerda que en la década de los 70 ciertos representantes de la izquierda mostraban muy poco respeto por los movimientos sociales (específicamente se refiere a los movimientos de liberación femenina, pacifistas y ecologistas). Se los tildaba de inoperantes, escapistas y renuentes a la política. Freire —sin desconocer que muchos de dichos rasgos eran reales— muestra confianza en los mismos y en sus posibilidades de una resignificación política: «Tarde o temprano superarán el letargo político que les es inherente. Los movimientos sociales nacieron *ya siendo* políticos, aun cuando su naturaleza política no siempre fuera comprendida por los mismos interesados» (FREIRE, 1994; 189-191; 1996a, 87-89).

En la actualidad, un desafío central de todo proyecto emancipador radica en la articulación entre antagonismos de clases y luchas de los movimientos sociales. La explotación es una categoría que sigue vigente, junto con la categoría de dominación; a ambas se agrega la categoría de exclusión. Destrucción de la vida, destrucción de la Naturaleza, destrucción de las culturas. Un proyecto emancipador encuentra una fuente de prácticas y teorías en las luchas de los movimientos indígenas; del movimiento ecologista; de los sin tierra; en los movimientos por los derechos humanos y por los desaparecidos; en los movimientos feministas; en el movimiento de la filosofía y teología de la liberación; en la educación popular liberadora; en los movimientos juveniles; en el movimiento de los trabajadores, hoy enfrentados a la pérdida de sus lugares de trabajo y al trabajo informal; en el movimiento de los sin techo, y en los movimientos de todos los que luchan porque el sistema les niega la posibilidad de ser. Lo vemos en el movimiento de Chiapas,

paixão, para demonstrar que o que estamos propondo é absolutamente rigoroso. Ao fazer isso, temos que demonstrar que rigor não é sinónimo de autoritarismo, e que rigor não que dizer rigidez. O rigor vive com a liberdade, precisa de liberdade. Não posso entender como é possível ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito» (98).

que conjuga la resistencia con la necesidad de una democracia radical, luchando por una sociedad libre, justa, democrática. En palabras de Paulo FREIRE, reinventa el poder, creando las condiciones para que el pueblo, la sociedad civil, los movimientos populares, lo conquisten y ejerzan efectivamente. Un poder que es necesario aprender a ejercer democráticamente desde ya (10).

Bajo la influencia del pensamiento de GRAMSCI, FREIRE descubre la importancia de reinventar el poder. La reinención del poder tiene contenidos muy precisos en sus análisis: el desarrollo del poder en los múltiples espacios y canales de comunicación; el reconocimiento de que ya no es posible continuar hablando tan sólo *en nombre de*, sino que es preciso aprender a hablar con; la superación de la distancia hoy existente entre la organización y los sectores en nombre de los cuales la organización supone hablar; la construcción de un estilo diferente de hacer política; la vigencia de la pregunta, como condición de la existencia humana; el poder entendido como participación; la articulación de poderes populares (11).

Paulo supo ser un educador en el sentido integral de la palabra; gustaba decir que si un educador sólo calla para escuchar la voz del pueblo, o no tiene nada para enseñar o es un incompetente o es un demagogo. Pero enseguida completaba su pensamiento afirmando que nadie puede educar si, a la vez, no aprende de sus educandos. El educador educa y se educa. Los años de su exilio le aportaron muchas enseñanzas. Paulo trabajó con ahínco en Chile, en toda América Latina, en Estados Unidos, en Guinea-Bissau, en Cabo Verde, en São Tomé, en Príncipe, en Angola. De esas experiencias nacen sus *Cartas Pedagógicas*. De la práctica de esos pueblos en la construcción de sus proyectos políticos aprendió que el acto educativo, en cuanto acto de conocimiento, no es nunca neutral. La acción cultural —como él la

(10) Sobre el movimiento de Chiapas, Raul ZIBECI: *Los arroyos cuando bajan. Los desafíos del zapatismo*, Montevideo, Ed. Nordan, 1995; Michael LÖWY: «La dialéctica marxista del progreso y el actual desafío de los movimientos sociales» en *¿Hay alternativa al capitalismo?* Congreso Marx Internacional. Cien años de marxismo, Buenos Aires, Kohen & Ai Ed., 1996, 110-9; Giulio GIRARDI: *Los excluidos, ¿construirán la nueva historia? El movimiento indígena, negro y popular*, Quito-Managua, Ed. Nicarao, 1994. En torno a la ecología, véase la obra de Leonardo BOFF: *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*, Buenos Aires, Ed. Lumen, 1996.

(11) Paulo FREIRE: *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*, Buenos Aires, Ed. La Aurora, 1986.

denominaba— va unida a una teoría del conocimiento. Comprender el acto de conocer significa que nos preguntemos: conocer para qué; conocer con quién; conocer en favor de qué; conocer contra qué; conocer en favor de quién; conocer contra quién (12).

Esas experiencias, los cambios operados en el mundo, la emergencia de los movimientos sociales, los nuevos desafíos, pero sobre todo su pensamiento profundamente dialéctico, le permitieron ver los cambios operados en su propia manera de pensar. Hablaba de dos Paulo FREIRE. El Paulo FREIRE de antes (años 50 y comienzos de los 60) creía ingenuamente que la transformación política era tarea casi exclusiva de la educación. El Paulo FREIRE de los años 60 y 70 vio con más claridad los conflictos de las clases sociales, la necesidad de crear poder junto con la gente, percibiendo los espacios sociales y políticos que en toda sociedad hay para actuar. Comprendió la tarea imperiosa de reinventar el poder, dándole un sentido democrático, anti-autoritario y de servicio (13).

De una profunda formación religiosa —su padre era espiritista y su madre católica—, Paulo recuerda que fue en su hogar donde aprendió el diálogo y la tolerancia. Rescató siempre la virtud de la tolerancia como una virtud radicalmente revolucionaria. Ser tolerantes hacia las posturas de los demás, para unirse con fuerza ante el antagónico. Así como también la virtud de la coherencia, entre el discurso y nuestras prácticas. La capacidad de preguntar y de escuchar con humildad la pregunta, teniendo firmeza en nuestras convicciones, pero viviendo a fondo la búsqueda en medio de incertidumbres. Fue un educador cristiano, convencido del compromiso de un cristianismo profético; lo veía concretado en las comunidades cristianas de base y en la teología de la liberación. Se trata de un cristianismo que rechaza todo pensamiento estático: «Para ser, acepta devenir. Dado que piensa críticamente, esta Iglesia profética no se puede pensar a sí misma neutral. Tampoco trata de ocultar su elección. No separa el mundo de la trascendencia, la salvación de la liberación» (Paulo FREIRE,

(12) Paulo FREIRE: *Cartas a Guinea-Bissau. Registros de uma experiência em processo*, Río de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1977.

(13) Ver Paulo FREIRE, 1994, 154, 180-1.163, 167-170. Raul ARAMENDY-Alicia GONZÁLEZ: «Los dos Freire. Notas desde un punto de vista epistemológico», en *Alternativa Latinoamericana*, 5 (1987), 25-30; Rosa María TORRES: *Educação Popular: Um encontro com Paulo Freire*, San Pablo, Ed. Loyola, 1987.

1994, 129-148). Esto también explica el entusiasmo con el que prologó una obra norteamericana de teología de la liberación: la obra de James CONE. Ambas teologías —dice FREIRE refiriéndose a la latinoamericana y a la sostenida por CONE— no sólo hablan en nombre de aquellos a quienes se prohíbe hablar, sino que, sobre todo, luchan junto a quienes han sido silenciados. «Poder hablar es construir una historia que pueda reformularse una y otra vez (...). Toda reconciliación entre opresores y oprimidos presupone la liberación de los oprimidos» (14).

Concluyendo esta breve síntesis de ideas centrales en Paulo FREIRE, quiero señalar tres tareas que me parecen fundamentales para el momento actual.

Seguir construyendo una teoría crítico-emancipatoria, frente al proyecto neoliberal. Aun cuando pueda parecer paradoja, creo que es preciso afirmar, no sólo la actualidad de una teoría y de un pensamiento crítico-emancipatorio, sino la necesidad de radicalizar sus postulados. La tarea de una teoría crítica hoy es más radical que antes en virtud de que más radical es el peligro inminente de destrucción de la vida, de la Naturaleza y la creciente dificultad de superar la actual crisis de civilización. Nos enfrentamos a la expansión de una cultura y una ética que pretenden ahogar definitivamente los potenciales emancipatorios. Sin embargo, esta tarea teórico-práctica debe ser, a la vez, profundamente innovadora; requiere elaborar propositivamente nuevos temas, nuevos desafíos y caminos alternativos, con resultados eficaces, pero en horizontes utópicos. Supone investigar con rigurosidad y sistematizar la riqueza enorme de experiencias de educación popular, con intencionalidad ético-política (15).

Articular poderes populares hacia una democracia radical. Frente a la consolidación de una ética del mercado y del orden espontáneo y ante esta profunda crisis de civilización, es urgente la apuesta a una democracia integral construida desde la sociedad civil, y a la constitución de nuevas subjetividades colectivas. El proceso de maduración de una teoría crítica-emancipatoria le ha permitido integrar, en-

(14) Prólogo a la obra de James CONE: *Teología negra de la liberación*, Buenos Aires, Ed. Carlos Lohlé, 1973.

(15) Ver la importante contribución de Oscar JARA en su obra *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*, México, Imdec, 1997.

tre otros aspectos, el componente de incertidumbre, el reconocimiento y la defensa de la diversidad —específicamente la diversidad cultural o interculturalidad—, la importancia estratégica del espacio público y de la sociedad civil, la dimensión simbólico-cultural de toda acción colectiva. A la vez se le plantea también la necesidad de un pensamiento holístico; la elaboración de categorías teóricas y de estrategias prácticas que conjuguen la diversidad con la construcción de una unidad, que supere la desagregación producida por la ideología neoliberal; el compromiso con una democracia, de fuerte base social y popular que, a mi entender, resulta insostenible en el marco de un capitalismo destructor; el empeño en la construcción de redes y bloques sociales de los movimientos que luchan por la vida y contra la dominación. Es decir, una estrategia de articulación de los poderes de los oprimidos.

Transformación de la educación y recuperación de su dimensión ético-política. El proyecto hegemónico de reestructura del capitalismo mundial bajo la égida neoliberal, no ha dudado transponer el límite de la educación, pasando a operar dentro de la escuela, el liceo, la Universidad. Siempre las sociedades de dominación lo han hecho, en tanto penetran con sus valores, pautas culturales, imponiendo un currículum oculto. Sin embargo, la elaboración específica de políticas educativas, es característica de esta reestructuración mundial. No se trata de políticas democráticas y críticas. Se trata de políticas educativas orientadas al mercado, focalizadas en los sectores de pobreza crítica, pero sin una perspectiva de transformación estructural y buscando privatizar la enseñanza universitaria a través de una drástica reducción del presupuesto estatal destinado a la misma. Además, el autoritarismo y la tecnocracia constituyen un rasgo distintivo de la implantación de estas políticas. Una ética y una política del mercado requieren de una educación para el mercado; una educación, no centrada en los derechos humanos, sino en la fuerza: la fuerza de la competencia, de la eficacia sin deliberación y de la instrumentalidad gerencial. Asistimos a supuestas reformas educativas que pretenden que el acto educativo sea un calco de la racionalidad económica y el docente un eficiente técnico gerencial de los procesos de aprendizaje. Como acertadamente lo señala CORAGGIO, las políticas sociales, económicas y educativas están «cristalizando un contexto urbano amistosito para el mercado mundial, antes que un mercado amistoso para

la gente». Decididamente, el Banco Mundial se ha metido a educador (16).

En tal sentido, me parece importante retomar la idea —desarrollada ampliamente por GIROUX— del educador como intelectual transformador. Los educadores debemos desempeñar el papel de portadores de una memoria peligrosa. Debemos relacionar la comprensión histórica con elementos de crítica y esperanza. Necesitamos aprender a construir interlocutoriamente saberes con nuestros alumnos, a crear espacios públicos alternativos y democráticos en el ámbito educativo (17).

HABERMAS Y PAULO FREIRE: ¿DIÁLOGOS DESENCONTRADOS?

Partiendo de las reflexiones anteriores, creo que una comparación entre HABERMAS y Paulo FREIRE —referida a los procesos de aprendizaje— puede constituir un fecundo programa de investigación. A los efectos del presente trabajo, me limitaré a señalar tan sólo algunos ítems que podrían dar lugar a desarrollos posteriores más cuidadosos (18).

1. Para ambos autores, la comunicación ocupa un lugar privilegiado. Y para ambos el lenguaje es constitutivo de la comunicación. Si bien Paulo FREIRE no utiliza el término paradigma, al visualizar todo su enfoque educativo en términos de comunicación, coincide con HABERMAS en cuanto a una interpretación globalizadora del

(16) José Luis CORAGGIO: «Desarrollo humano y política educativa en la ciudad latinoamericana» en *La Piragua*, Revista Latinoamericana de Educación y Política, 9 (1994), 92-98. Miguel SOLER: *El Banco Mundial metido a educador*, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Revista de la Educación del Pueblo, 1997. Michael W. APPLE: *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Ed. Paidós, 1996.

(17) Henry GIROUX: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Introducción de Paulo Freire, Barcelona, Ed. Paidós, 1990.

(18) Se puede consultar la bibliografía siguiente: Jürgen HABERMAS: *Teoría de la acción comunicativa*, Buenos Aires, Ed. Taurus, vol. I: 1989, vol. II: 1990; Axel HONNETH: «Teoría Crítica» en GIDDENS-TURNER-otros (comp.), *La Teoría Social, hoy*, Madrid, Ed. Alianza, 1990, págs. 445-486; Paulo FREIRE: «Educación y participación comunitaria», en *VV.AA. Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Ed. Paidós, 1994b, págs. 83-96; Peter MCLAREN: *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Ed. Aique, 1994.

aprendizaje. Ambos comparten la crítica e indispensable superación de la categoría de pensador solitario. Para Paulo FREIRE se trata de co-descubrir la realidad para transformarla juntos. En esta tarea nadie puede ser sustituido y, sobre todo, esta tarea no puede ser realizada en forma solitaria. Paulo lo expresa con su clásica frase: «Nadie se libera solo; nadie libera a otros; nos liberamos juntos». Sin embargo, el mismo Paulo FREIRE operó en este terreno un cambio emblemático. Como lo ilustra Mario OSORIO MARQUÉS, las fuentes teóricas del pensamiento de Paulo FREIRE (en especial el sistema de Hegel) lo condujeron a una filosofía de la intencionalidad y de la conciencia esclarecida. Dicho paradigma no pudo sostenerse en virtud de las prácticas dialógicas de Paulo FREIRE comprometidas con la liberación de los oprimidos. Esto explica —en parte— su abandono de la categoría de la concientización, sustituyéndola por la de diálogo, en una pedagogía de la emancipación. Es así que el propio Paulo FREIRE hace un proceso de pasaje del paradigma de la filosofía de la conciencia al paradigma de la comunicación (19).

2. A mi entender, ambos no comprenden la comunicación en los mismos términos. Mientras que para Paulo FREIRE la comunicación es integral, en tanto abarca todas las dimensiones de la vida, para HABERMAS la comunicación es un discurso de tipo argumentativo. Quizá, en parte esto se explique porque HABERMAS es un fiel seguidor del proyecto de la Ilustración, al que considera aún inconcluso; para Paulo FREIRE, de lo que se trata es de la liberación y de un aprendizaje coherente con todas las dimensiones que dicho proceso supone. De ahí su insistencia en entender la educación como acto político: «Un acto educativo tiene naturaleza política y un acto político tiene naturaleza educativa» (Paulo FREIRE, 1994; 171-195).

Existe una tensión dentro del pensamiento de HABERMAS entre las acciones comunicativas y las acciones estratégicas. Si bien HABERMAS se preocupa por reafirmar constantemente la pertinencia de ambas y su entrecruzamiento, esto queda más bien reducido al plano de los propósitos. Ahora bien, en una sociedad de dominación y de crecientes niveles de exclusión, se necesitan de acciones estratégicas que

(19) Mario OSORIO MARQUÉS: «Um outro paradigma de educação» en *Contexto & Educação*, Revista de Educação em América Latina y el Caribe, Unijui, 42 (abr.-jun. 1996), 24-25.

permitan transformar el espacio educativo en espacio comunicativo y, a su vez, que permitan a este espacio comunicativo generar estrategias orientadas a un cambio de la sociedad. Educar para el cambio es educar estratégicamente para construir una sociedad de la comunicación. Pero esto requiere un enorme potencial de compromiso en nuestras sociedades, donde el capitalismo se consolida sobre la base de la violencia y la exclusión.

3. Lo anterior me lleva a considerar que nos encontramos frente a puntos de partida distintos. Paulo FREIRE parte de la situación de dominación y descubre cómo la estrategia del dominador consiste en que el dominado rechace su cultura; por ello, el diálogo surge como exigencia para romper con la dominación normalizada. Para HABERMAS, la dominación, la exclusión y el empobrecimiento no son percibidos en forma generalizada, sino como situaciones graves, pero excepcionales. La racionalidad dialógica se hace necesaria por otro motivo: porque existen visiones éticas distintas y contradictorias. Si HABERMAS parte de la ausencia de una certeza ética, Paulo FREIRE parte de la certeza ética de que el oprimido debe dejar de ser tal. Son dos puntos de partida, dos racionalidades y dos concepciones del aprendizaje distintos. Quizá sea en este punto donde se da la mayor divergencia entre ambos.

4. Es pertinente señalar que el propio proceso de HABERMAS y la superación del primer proyecto investigativo se encuentran en la raíz de este distanciamiento frente a las posibilidades de una emancipación. Así como Paulo FREIRE pasa de un paradigma de la conciencia esclarecida a una paradigma comunicativo y de una visión idealista de la conciencia a un análisis político con marcada incidencia del marxismo, HABERMAS, a la inversa, pasa de una teoría acerca de la emancipación —con fuerte incidencia de la hermenéutica, del psicoanálisis y del marxismo— a una teoría de la comunicación, acompañando este proceso con una crítica y un alejamiento del marxismo y una aproximación a las teorías sistémicas. Como lo señala Axel HONNETH, HABERMAS corre el peligro de «sucumbir a las tentaciones de la teoría de sistemas, perdiendo las potencialidades actuales de su teoría de la comunicación». Su aproximación a la teoría de los sistemas, lo lleva a entender el poder como medio de control exclusivamente sistémico, sin percibir las tramas y redes de poderes a nivel de la multiplicidad de espacios sociales. Por

el contrario, la influencia del marxismo en Paulo FREIRE —expresamente identificada por él en la figura de GRAMSCI— lo conduce a una pedagogía de la reinención del poder desde todos los espacios, superando así una concepción puramente centralizada del mismo. El poder debe comenzar en las luchas cotidianas y en cada uno de los espacios sociales y educativos. Participar es «ejercicio de la voz», posibilidad de decidir, necesidad de indagar y dudar.

Este esbozo de comparación, acercamiento y distancia entre HABERMAS y Paulo FREIRE me parece que nos lleva de la mano a un desafío vital en los procesos de aprendizaje. No hay aprendizajes sin desaprender las estructuras heredadas desde un paradigma de conciencia en solitario. El lenguaje y la comunicación requieren de procesos interlocucionarios en la construcción del aprendizaje. Pero, a la vez, dichos procesos no son posibles si no están configurados por la transversalidad, la reinención del poder, una comunicación integral y la creación de condiciones estructurales que permitan todo esto. La emancipación y la comunicación se necesitan y se enriquecen mutuamente.

En palabras de Paulo FREIRE: «No hay utopía verdadera fuera de la tensión entre la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear, por construir política, estética y éticamente entre todos, mujeres y hombres. La nueva experiencia de los sueños se instaura en la misma medida en que la Historia no se inmoviliza, no muere. Por el contrario, continúa» (20).

(20) Paulo FREIRE: 1996, 87.



Paulo Freire: Atreverse a nombrar la realidad en una sociedad científico-técnica

Tusta Aguilar
Dep. Educación en Contextos de Marginación. IEPS
Carmen González Landa
Dep. de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Fac. Educación. Univ. Complutense

«Me he vuelto una especie de «andarín de lo obvio». En este andar vengo aprendiendo también cuán importante es tomar lo obvio como objeto de reflexión crítica y, adentrándonos en ello, descubrir que, en ocasiones, no es tan obvio como parece.»

PAULO FREIRE

En este artículo pretendemos extender, ampliar, concretar las aplicaciones de la práctica educativa de P. FREIRE. Tratamos de manifestar la actualidad y oportunidad de prestar atención a ciertos planteamientos epistemológicos y educativos de este pedagogo brasileño relacionándolos con presupuestos semióticos y socioconstructivistas, ya que proporcionan iluminación para la práctica educativa y la transformación social en una sociedad como la nuestra en la que las ciencias y las tecnologías forman parte de nuestro entorno cotidiano.

En el prólogo del libro *La naturaleza política de la educación* (1), GIRAUX señala que el trabajo de FREIRE no intenta ofrecer fórmulas radicales que se conviertan en modalidades inmediatas de pedagogía crítica; antes bien, brinda una serie de indicadores teóricos que necesitan ser descodificados y asumidos críticamente en el marco de los contextos específicos donde puedan resultar de utilidad. En nuestro caso algunas de sus indicaciones teóricas y, sobre todo, su intenciona-

(1) FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación*. Cultura, Poder y Liberación, pág. 20.

lidad nos dan pautas para insistir en la urgencia de «atrevemos a nombrar», es decir, a otorgar sentido a lo que nos rodea, a lo que nos sucede, para poderlo transformar, según nuestras necesidades, mediante un uso personalizado de los lenguajes, que modelizan las dimensiones de lo real que tomemos en consideración, y también mediante la orientación liberadora de nuestra praxis.

Además, la propuesta de FREIRE, que se puede resumir en «leer y escribir la realidad para releerla y reescribirla», y que supone apostar por el protagonismo de las personas y de los grupos al escribir su propia historia, tiene unas connotaciones especiales cuando se sitúa en un contexto científico-técnico como el nuestro.

A la pregunta de Macedo (FREIRE, 1990) sobre qué factores generaron su constante preocupación por la alfabetización, en especial por la alfabetización de los oprimidos, FREIRE contesta que estaba especialmente interesado en las cuestiones del significado, en los signos lingüísticos y en la necesidad real de la inteligibilidad de los mismos entre interlocutores para que hubiera auténtica comunicación.

En la misma entrevista plantea que el elemento político de la educación es independiente de que el educador sea consciente de dicho factor, puesto que la educación jamás es neutral. Desde esta convicción nos disponemos a ofrecer algunas reflexiones sobre dicha naturaleza política de la educación que se ponen de relieve también en los procesos de asimilación de las ciencias. No sólo porque como toda actividad educativa tiene una dimensión política sino también en cuanto que las ciencias son una forma peculiar de acercamiento a lo real caracterizada por sus códigos, sus validaciones, la categoría que se le atribuye, etc., y cuya adquisición y transmisión han adquirido un particular protagonismo en la configuración de la sociedad occidental.

En síntesis, queremos destacar la claridad con que FREIRE afirma que las separaciones entre educación y política, hechas ingenuamente o con astucia, no sólo son irreales sino peligrosas (FREIRE, 1984).

1. ALGUNAS INTUICIONES DE FREIRE QUE NOS INTERESAN

La apuesta de FREIRE por una educación «liberadora» pretende «provocar un reconocimiento del mundo no como mundo «dado»

sino como mundo que está dinámicamente en «proceso de creación», afirmando que las mujeres y los hombres somos seres humanos porque nos hemos hecho históricamente seres de la praxis y así nos hemos vuelto capaces de, transformando el mundo, conferirle significado (FREIRE, 1984). Este reconocimiento del mundo dinámicamente en proceso de creación es uno de los factores de concienciación de las personas y los grupos que posibilita una actitud activa, es decir, que traduce a acciones su capacidad de respuesta creativa.

Conocer y transformar la realidad es un prerrequisito recíproco en todos los tipos de educación crítica (FREIRE, 1990). Desde esta perspectiva la educación representa tanto una búsqueda de sentido, como una lucha para la transformación de las relaciones de poder. Por lo mismo, la política cultural de Paulo FREIRE ofrece un discurso teórico cuyos intereses subyacentes se dirigen contra todas las formas de dominación subjetiva y objetiva, pretenden alcanzar formas de conocimiento, habilidades y relaciones sociales que proporcionen las condiciones necesarias para la emancipación social y, por ende, individual (FREIRE, 1990).

La dominación se expresa en un uso alienado del lenguaje, con mensajes impuestos que responden a transmisiones encargadas de configurar y perpetuar una sociedad en la que «los que saben» depositan una parte de sus saberes en «los que no saben». La dominación también se manifiesta en la manera en que el poder, la tecnología y la ideología se unen para producir formas de conocimiento, relaciones sociales y otras formas culturales que no obedecen a la realización de las personas y el despertar de los grupos, sino que operan para silenciarlos, limitan su capacidad de respuesta y les incitan a la evasión más que a la reflexión.

Uno de los elementos para la superación de esta situación será la ya citada propuesta de FREIRE de «leer y escribir la realidad para releerla y reescribirla», insistiendo en que no es posible escapar al mundo real sin asumir críticamente nuestra presencia en él (FREIRE, 1990), lo que implica la necesidad de una actitud permanentemente activa y vigilante del ser humano frente a lo que le rodea y le acontece.

En efecto, FREIRE denuncia el engaño que supone intentar «refugiarnos» en la aparente neutralidad de las ciencias, de los objetivos científicos y —añadimos— técnicos, ya que cada vez se habla más de

la tecno-ciencia ante la dificultad de establecer fronteras claras entre las ciencias y las tecnologías y de la evidencia de sus múltiples implicaciones mutuas.

La recuperación de la palabra que habitualmente nos viene dada, es decir, impuesta y preparada sólo para repetirla, sigue suponiendo un camino de autonomía y socialización y, del mismo modo, la acción reflexiva que transforma las condiciones de partida de acuerdo con intereses humanizadores.

2. LEER Y NOMBRAR: LA CONSTRUCCION DE SENTIDO

La vida de todo ser supone una compleja interacción con el medio que le rodea. Para no perecer necesita reaccionar ante las influencias externas, es decir, obtener y descifrar información que le oriente sobre su situación, para actuar y transformarlas de acuerdo con sus necesidades.

De forma peculiar, los seres humanos estamos inmersos en el flujo incesante de información que envía *la Naturaleza*, con sus señales, y *la cultura*, generadora de «lenguajes» propios que convierten aquellas señales en signos capaces de establecer comunicación en las sociedades humanas y de satisfacer la necesidad incesante de conocimientos.

La realidad posee infinitas dimensiones, es un continuo que no podemos abarcar en su inmediatez, sino sólo interpretarla desde nuestra percepción filtrada por las limitaciones de nuestros sentidos, conceptos y deseos vehiculados en lenguajes.

El mundo que nos rodea envía señales que es preciso aprender a oír, comprender y traducir a signos. La información que contiene lo real es de diversos tipos, los lenguajes (naturales, de las diversas ciencias, artísticos, etc.) constituyen sistemas de signos que nos permiten representarla e interpretarla de diferentes maneras, más o menos adecuadas según las finalidades que persigamos, las cuestiones que abordemos y lo que nos faciliten nuestra orientación e instalación en el mundo, ofreciendo distintos tipos de modelización de lo real y de comunicación.

Buscar y obtener sentido supone ejercer, del modo más consciente posible, nuestra capacidad de desciframiento, de interpreta-

ción y apropiación de esos distintos lenguajes de la Naturaleza y de la cultura.

El auténtico acto de leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos. Leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismos (FREIRE, 1984). Transformar el mundo a través de un trabajo, «decir» el mundo, expresarlo y expresarse, es propio de los seres humanos.

Esta perspectiva de FREIRE supone asumir una orientación epistemológica que conecta las necesidades e intereses cognitivos con las necesidades humanas y ve en el conocimiento una fuerza que nos permite orientarnos en el mundo, involucrándonos y comprometiéndonos de forma activa.

«El conocimiento no es algo dado y acabado, sino un proceso social que exige la acción transformadora de los seres humanos sobre el mundo» (FREIRE, 1984). Por eso no se puede aceptar que el acto de conocer se agote en la simple narración de la realidad, ni tampoco en la declaración de que lo que está siendo debe ser lo que debe ser. Por el contrario, «quiere transformar la realidad para que lo que ahora está aconteciendo de cierta manera pase a ocurrir de forma diferente» (FREIRE, 1984), supone no confundir lo existente con lo deseable y lo posible.

La respuesta humana a la necesidad incesante de sentido se revela en esa apropiación de las expresiones dadas que genera nuevas interpretaciones: los signos siempre se refieren y significan otra cosa, pero sólo en relación con el punto de vista de quienes los interpretan. Según PEIRCE, el signo es algo que está en lugar de otra cosa, pero sólo en relación con cierto punto de vista o capacidad.

Si no todo, en sentido absoluto, es signo, sí lo es para el ser humano en tanto que la realidad, en la medida en que es para él tal realidad, es función de una interpretación, de una significación que pone en relación todas las partes. En todo caso el lenguaje y la cultura son signos.

Las señales se convierten en signos sólo cuando una expresión dada queda, inmediatamente, atrapada en una relación triádica, en

la que el tercer término, el interpretante, genera automáticamente una nueva interpretación, y así hasta el infinito, es decir, cuando se inserta en el proceso de semiosis mediante el que algo se convierte en signo para alguien. Esta perspectiva semiótica es concordante con algunas afirmaciones de FREIRE: «Ni la conciencia es exclusivamente réplica de la realidad ni ésta es la construcción caprichosa de la conciencia. Solamente por la comprensión de la unidad dialéctica en la que se encuentran solidarias subjetividad y objetividad podemos escapar tanto al error subjetivista como al error mecanicista y entonces percibir el papel de la conciencia o del «cuerpo consciente» en la transformación de la realidad mediante la praxis orientada por ella» (FREIRE, 1984).

Los lenguajes, al referirse a algo del continuo de la realidad y al dotarle de significado, en cierto modo la crean, ofreciendo simultáneamente precisión clarificadora y ambigüedad. Identificar, nombrar lo que percibimos es conocer, interpretar nuestras circunstancias, es dar sentido humano a cuanto nos sobreviene; el lenguaje nos permite darle forma y sentido, es decir, conocerlo críticamente y dirigirlo, pasar de la alienación a la libertad.

3. LAS CIENCIAS: OTRO DE LOS LENGUAJES SOBRE EL MUNDO

Durante algún tiempo, el mito de la ciencia moderna se ha alimentado de ser considerada el lenguaje único con el que se descifra la naturaleza (FOUREZ, 1980) (2). En este sentido, la ciencia es la empresa intelectual que se ocupa de ofrecer una descripción exacta de los objetos, de los procesos y relaciones que ocurren en nuestro mundo. En la medida en que el conocimiento científico es válido revela y encapsula en sus afirmaciones sistemáticas el verdadero carácter del mundo (MULKAY, 1994) (3).

De esta visión de la ciencia llevada al extremo por el positivismo, tal como se le conoce generalmente, encontramos ecos a lo largo de

(2) FOUREZ, G: «La science chez Prigogine», en *La revue Nouvelles*, oct. 1980.

(3) MULKAY, M: «La visión sociológica habitual de la ciencia», en *Sociología de la ciencia y la tecnología*, V.V. A.A., C.S.I.C. Madrid, 1994.

toda la historia de las ciencias. Así Galileo afirmó que la Naturaleza está escrita con caracteres matemáticos.

La posibilidad de objetivar, de separar al objeto de su contexto —que es uno de los procesos fundamentales del llamado método científico— produce la impresión de que el lenguaje generado por el mismo es un discurso universal, puesto que sus procesos y sus experimentos se pueden repetir en cualquier lugar del mundo si se dan unas condiciones determinadas: las del laboratorio.

Desde esta perspectiva positivista (FOUREZ, 1997), los conceptos y las leyes científicas existen en sí mismos y constituirían un reflejo exacto del mundo, independiente de todo sujeto. Además, de acuerdo con esta visión, las ciencias no son producidas por las personas; cuando están bien hechas son independientes de todo interés humano. El conocimiento de lo real, de sus leyes y sus mecanismos está resumido convencionalmente bajo la forma de generalizaciones independientes del contexto y de la época. Algunas de estas generalizaciones toman la forma de leyes causales. Existen observaciones y percepciones sensoriales independientes de toda teoría o de toda estructuración del sujeto.

Desde un punto de vista epistemológico, el empirismo revela esta visión positivista de las ciencias que considera que las teorías científicas no son más que representaciones sistemáticas de los resultados de la experiencia, ocultando el papel de la creación de modelos y teorías en el acceso, siempre mediado, a lo real.

Todavía, de forma consciente o inconsciente, la imagen de las ciencias que suele transmitirse es la de un conocimiento de la realidad «tal cual es». Sigue imperando de manera generalizada el argumento de «ser científico» como argumento de autoridad. Esta valoración se ve corroborada por varias instancias: habitualmente se utiliza para argumentar —se supone que de forma irrefutable, con la fuerza de cualquier intocable tabú— la validez de una decisión política; igualmente, la publicidad, vehículo privilegiado en nuestro tiempo para construir modelos cognoscitivos y de comportamiento, usa el adjetivo de «científico» para avalar un producto.

También en los procesos de enseñanza se favorece a través de múltiples canales esta valoración de lo científico: en la manera de

plantear los contenidos, en la evaluación de los mismos, en los debates, en la relación de superioridad que se establece con otros discursos, etc. Una consecuencia de esto es que frecuentemente se entiende que en la formación científica es «perder el tiempo» estudiar la Historia de las Ciencias y reflexionar sobre su sentido, sus límites y en las implicaciones de las teorías que se aprenden a utilizar. De esta manera la evidencia autoritaria que, a veces, transmiten los científicos normalmente la comparten.

El riesgo del saber científico, entendido de esta manera, no consiste en simplificar los hechos sino en creer —e imponerse socialmente— que es el único saber verdadero, proponer, en nombre del progreso del conocimiento, hacer tabla rasa de toda inteligencia, de todo otro saber en este dominio.

Sin embargo, algunos planteamientos actuales de la Historia, Sociología y Filosofía de las Ciencias presentan una ruptura con la anteriormente descrita visión empirista de las ciencias, que considera a éstas como un proceso por el cual desvelamos, aunque de una manera progresiva y difícil, toda la realidad.

Desde el socioconstructivismo como movimiento contemporáneo de epistemología, los científicos inventan y/o utilizan teorías para dar sentido y actuar sobre lo que nos rodea. Los factores sociales condicionan o son constitutivos de estas invenciones o de estos usos. Es decir, esta perspectiva se caracteriza por tener en cuenta no sólo el papel del sujeto en la construcción del conocimiento, tal como PIAGET y todas las corrientes constructivistas plantean, sino, también, la importancia de las negociaciones e intereses de orden social que estructuran los saberes (FOUREZ, 1995).

El análisis socioconstructivista de las ciencias parte de dos proposiciones: ver las ciencias como construcciones humanas y como producto de la sociedad, en este sentido se opone al empirismo. Para el socioconstructivismo no son los objetos en sí los que dictan el sentido en el que deben ser leídos, sino los sujetos, desde las tradiciones sociales, quienes asumen el riesgo de inventar modelos (FOUREZ, 1997), quienes se atreven a «modelizar la realidad», estableciendo representaciones útiles para interpretarla y actuar sobre ella.

Además el socioconstructivismo ve a las ciencias no como producciones individuales sino como productos estandarizados de una

acción colectiva, de aquí las posibilidades y riqueza de comunicación que implican.

Desde esta perspectiva, la ciencia moderna supone, con respecto a otros acercamientos posibles, un acercamiento peculiar y nuevo a la Naturaleza; ya EASLA (4) señala que en el origen de las ciencias modernas aparece un cambio de registro para hablar de la Naturaleza. Se pasa del lenguaje de la hechicería, caracterizado por establecer alianzas con la Naturaleza, al lenguaje científico; muestra que lo que está en cuestión en el origen de la ciencia moderna no es lo que normalmente se esgrime, es decir, la racionalidad que se desengancha de las sombras y del oscurantismo, sino la afirmación de una relación de dominación de la Naturaleza como objeto sumiso y dominable.

A partir de NEWTON la verdad de las ciencias no consiste tanto en la correspondencia con los objetos cuanto en la capacidad para permitir buenas predicciones sobre sus manipulaciones e intervenciones (MATTEWS, 1994); su racionalidad consiste en comprometerse con la «evidencia relevante» (LABURU, 1996).

Tal como señala HEISENBERG: «La ciencia no nos habla de la Naturaleza: nos ofrece respuestas a nuestras preguntas sobre la Naturaleza. Lo que observamos no es la Naturaleza en sí misma, sino la Naturaleza a través de nuestros métodos de preguntar» (HEISENBERG, 1985). Podríamos añadir también que observamos lo que percibimos a través de nuestros métodos de recoger las respuestas. No es casual que actualmente la Ecología ponga en evidencia cómo durante mucho tiempo ha faltado la capacidad de detectar o, al menos, tener en cuenta determinadas respuestas de deterioro medioambiental ante lo que se ha manifestado como un abuso violento sobre la Naturaleza.

En este sentido, el socioconstructivismo pretende desvelar cómo este proceso social de preguntas y respuestas ha ido elaborando un conjunto de saberes: «los saberes científicos», caracterizados por sus códigos, sus validaciones, sus intereses, y la intención de lograr una representación adecuada de la Naturaleza que permita actuar sobre ella.

(4)

Al considerar las ciencias como una construcción social, que consiste en una forma peculiar de acercamiento a algunas parcelas de la realidad desde la racionalidad específica de sus diversas disciplinas (GUZMAN, 1993), se pone de relieve la parcialidad de ese acercamiento y de las representaciones que produce. Urge, por tanto, tener en cuenta también otras representaciones que poseen intencionalidades, racionalidades e intereses diferentes.

La ciencia, tal como la conocemos, provoca la separación social entre los que saben y los que no saben. Sin embargo todo investigador crítico, que no se satisfaga con apariencias engañosas, sabe que el conocimiento no es algo acabado, sino un proceso social que exige la acción transformadora de los seres humanos sobre el mundo.

4. NOMBRAR DESDE LA LIBERTAD O DESDE LA ALIENACION

Desde la perspectiva esbozada en los puntos anteriores, la capacidad lingüística de los grupos humanos les permite construir sentido y transformar su visión de la realidad y, por lo mismo, su forma de estar en ella. Este ángulo de visión permite entender mejor la vinculación que FREIRE establece entre alfabetización y proceso de liberación.

Con la apropiación del lenguaje (o de los lenguajes) podemos ir configurando las perspectivas de la realidad que nos sean necesarias. De aquí que la recuperación de la palabra por parte de aquellos a quienes se les ha negado —y se les sigue negando— supone la recuperación de su protagonismo en la marcha de la Historia y de la cultura. Esta apropiación del lenguaje permite, además, cuestionar las estructuras sociales que no se suelen discutir, la lectura del mundo que nos viene dada.

La convicción de que no tenemos un acceso directo a la realidad, sino mediado por modelos, teorías y lenguajes, permite superar la visión ingenua de una realidad social dada y, por tanto, nos hace saber-nos capaces de modificar lo establecido, si nos conviene.

FREIRE tomó postura decidida por subrayar que el mundo no se nos muestra como un «dato» que algunos descubren y transmiten. Con ello presenta una alternativa a la transmisión «domesticadora»,

«bancaria», de los saberes y de los lenguajes que los vehiculan, en los cuales las estructuras sociales no se discuten jamás como un problema que necesita ser revelado. Por el contrario, su cuestionamiento se evita de diferentes formas, para reforzar la «falsa conciencia» de las personas (FREIRE, 1990). La organización social y sus mecanismos se aceptan como dato incuestionable por parte de unos perceptores pasivos sin posibilidad de ejercer el protagonismo y la responsabilidad que como a humanos les corresponde.

Todo esto pone de manifiesto la urgencia de superar una relación ingenua con la realidad y, por tanto, la necesidad de superar el analfabetismo entendido como la imposibilidad de usar el lenguaje como herramienta de desvelamiento de nuevas posibilidades de lo real y de comunicación.

Para FREIRE el analfabetismo va más allá de la capacidad de leer y escribir un texto escrito. Ser analfabeto significa tener la incapacidad de interpretar y comunicar aspectos de la realidad —social, política, económica, personal...—, es decir, limitarse a repetir lo establecido.

Un analfabeto político sería aquel que acoge una visión de la realidad social absolutamente determinada, en la que las relaciones y las situaciones son «hechos realizados» más que procesos en desarrollo.

Igualmente el «analfabetismo científico-técnico funcional» sería aquella situación de las personas que no son capaces de utilizar las ciencias y las tecnologías como interpretación de la realidad en necesario diálogo con otras interpretaciones, de aquellos que asumen esa concepción de las ciencias en la que no se desvela ninguna relación con los intereses que marcan sus procesos, ni percibe los límites y la parcialidad que su propia racionalidad implica.

Siguiendo en la corriente abierta por FREIRE, también para la alfabetización científica podemos señalar que estar alfabetizado significa estar presente y activo para «*recuperar la voz, la historia y el futuro en la configuración de la sociedad*». En este sentido es aplicable lo que para Stanley ARONOWITZ significa estar «funcionalmente» alfabetizado:

«El verdadero tema en cuestión para los que están “funcionalmente” alfabetizados reside en si son capaces de descodificar los mensajes de los medios de cultura, si pueden contradecir las interpretaciones oficiales de la realidad social, económica y política; si

se sienten en condiciones de efectuar evaluaciones críticas de los acontecimientos o, de hecho, intervenir en los mismos» (5).

Del mismo modo, otro aspecto del analfabetismo funcional podría considerarse la asimilación simplificadora y fija de unos atributos que, en todo caso, pueden ser caracterizadores circunstanciales de algún aspecto de un ser humano, pero que, sin embargo, se absolutizan y fijan, pretendiendo revelar su esencia.

Por ejemplo, la denominación que identifica a un ser humano con algunas de las circunstancias que le condicionan en un determinado momento (es «un ladrón», como forma de designar alguien que ha robado; «inmigrantes ilegales», para referirse a quienes han entrado de forma ilegal en un país, etc.).

Igualmente la incapacidad de dar cuenta de nosotros mismos tal como nos sentimos, es decir, el no saber describir ni comunicar los diferentes estados anímicos, manifiesta cierto analfabetismo. Superar estas incapacidades, ser capaces de variar nuestras formas de miraras, de percibir las y nombrarlas, supone no cerrar las perspectivas de transformación y mejora.

La persona alfabetizada, junto con el uso personalizado de los lenguajes, va —por ello— percibiendo las dimensiones personales y sociales en constante interrelación y transformación. Con el dominio de los lenguajes, va percibiendo las potencialidades de los mismos, siendo consciente de la solidaridad que existe entre lenguaje-pensamiento y realidad, cuya transformación, al exigir nuevas formas de comprensión, plantea también la necesidad de nuevas formas de expresión (FREIRE, 1984). Puede usar el lenguaje como elemento de desvelamiento de nuevas posibilidades de lo real y de comunicación de las mismas.

5. POR UNA METODOLOGÍA PARA LA RELECTURA DE NUESTRA SOCIEDAD

Como hemos dicho, una comprensión crítica del acto de leer no se agota en la descodificación de la palabra escrita o del lenguaje verbal,

(5) Stanley ARONOWITZ: «Why Should Johnny Read?», en FREIRE, P., y MACEDO, D. (1989): *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Paidós-MEC, Barcelona (pág. 36).

sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél ya que lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente.

Una metodología para la relectura de nuestra sociedad debe favorecer un pensamiento crítico y una acción crítica ante los saberes establecidos, que se vehiculan con distintos lenguajes. De una parte conducirá a valorar sus aportaciones y, de otra, abogará por señalar cómo lo que desvelan, aquello a lo que prestan atención, lo que ponen de relieve dichos saberes no ha sido, ni con frecuencia es, lo de mayor interés para la mayoría sino, más bien, lo que redundará en beneficio de unos pocos.

Esta metodología supone una dinámica en la construcción del conocimiento que favorezca distintas representaciones que expresen nuestras concepciones de lo real y sus diversos usos, con objeto de reflejar lo existente y de anticipar lo posible, de construir sentido, de procurar predominantemente lo bello o bien lo útil. En esta tarea se ejercitan la imaginación y el pensamiento como facultades de representar y nombrar experiencias y deseos mediante modelos que nos orientan y nos proporcionan cierto dominio, al menos temporal, sobre la realidad o que, incluso, la constituyen, superando una concepción empírica acerca de ella. En esta dinámica se vinculan la necesidad interpretativa —ya que la solución de los enigmas tiene efectos liberadores—, la dimensión lúdica y cierta aspiración a la racionalidad.

Se trata de promover actividades que para su ejecución y resolución requieran poner en práctica los presupuestos de una teoría cognitiva constructivista, que exijan la participación activa de cada sujeto de aprendizaje, que estimulen el pensamiento autónomo, que hagan experimentar a las personas y a los grupos lo ineludible de su implicación activa tanto para la apropiación de los saberes comunes como para la creación de significados propios. Además, una metodología que permite la relectura de la realidad necesita hacer explícito que aprender es equivalente a construir significado y subrayar su importancia para ejercer la autonomía personal, para la comunicación y para la cohesión de los grupos. Intentará una utilización cada vez más polivalente de los lenguajes, con un uso más consciente y depurado de sus códigos.

Una metodología para la relectura de nuestra sociedad fomenta también propuestas que pongan de manifiesto la posibilidad de construcción de distintos tipos de coherencia según la perspectiva teórica asumida y los diversos objetivos pretendidos. Se interesa por cuanto favorezca que en nuestra sociedad se generen procesos de cuestionamiento de lo establecido y, por lo mismo, de transformación de lo dado: por ejemplo, el análisis de la perspectiva y el lenguaje utilizado en la transmisión de las noticias, en la caracterización de las personas y los grupos, descubriendo las consecuencias de la utilización de los recursos retóricos habituales en la codificación de mensajes: por ejemplo, el uso de la sinécdoque (que consiste en tomar la parte por el todo).

Otra recomendación para la apropiación de lo que se transmite es habituarnos a hacer explícito lo que habitualmente queda implícito, dar relieve a lo que supuestamente para muchos no tiene importancia. Ya que «lo importante» siempre está condicionado en función de unos intereses y unas variables establecidas, igual que lo observado depende de la intencionalidad y de los presupuestos previos del observador.

Igualmente es recomendable el cuestionamiento de lo que se considera «normal», entrenarse en hacer preguntas y discernir que muchas veces lo considerado políticamente incorrecto puede ser sociológicamente correcto, es decir, conveniente para la ciudadanía.

Por último queremos señalar que, dado el contexto de nuestras sociedades, en las que a las ciencias y a las tecnologías se les otorga una gran capacidad de nombrar y modelar la realidad, puede ser conveniente tener en cuenta las llamadas de atención que expresan las siguientes proposiciones (MATHY, 1997):

Proposición 1: Una historia de las ciencias que exalte los descubrimientos aislados, admirables y geniales, contribuye a sacralizar la profesión científica. En una sociedad donde las ciencias y las técnicas son un poderoso instrumento de transformación social y de legitimación política, esta sacralización altera la vigilancia de los ciudadanos sobre la elección y lo que se pone en juego en la actividad científica.

Proposición 2: Ocultando los contextos, los proyectos humanos y sociales, y los presupuestos particulares que están en la base

de la investigación científica, la ideología empirista da a las ciencias la imagen de un saber superior, inalterable, y situado más allá de las elecciones y los conflictos humanos. Esto puede engendrar un respeto no crítico a las opiniones de los expertos y un refuerzo de la toma de decisión tecnocrática en detrimento del juego democrático.

Proposición 3: Una historia de las ciencias que oculta las relaciones de la comunidad científica con otras instancias sociales no permite vislumbrar las estrategias, las alianzas y los intereses de los diversos grupos en la sociedad. Da una imagen edulcorada e inocente de las prácticas científicas concretas.

Proposición 4: Presentando el discurso científico como el único saber verdadero y digno de interés y desvalorizando sistemáticamente otros tipos de lenguajes (lenguajes afectivos, mágicos, rituales, religiosos, imaginarios, etc.) se corre el riesgo de unidimensionalizar el pensamiento de los ciudadanos y ciudadanas y provocar mutilaciones mentales. Sería necesario poner de relieve el estatus, las indicaciones, el interés y los límites de las distintas producciones humanas.

De hecho son muchas las voces que apuestan por la relación entre una adecuada alfabetización científica y la educación para la ciudadanía. De esta manera se pretende evitar que la expansión de los conocimientos se dé acompañada de la disminución del poder y de la autonomía de las personas y los pueblos; se pretende, por el contrario, que el conocimiento suponga una herramienta adecuada para asumir el protagonismo y la responsabilidad que nos corresponden a todos en la transformación de la realidad.

BIBLIOGRAFÍA

- A.A. V.V., (1986): «En torno a Peirce», en *Estudios Semióticos*, núm. 6-7, Asociación de Estudios Semióticos, Barcelona.
- BERGER, P., y LUCKMAN, T. (1979): *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- CAPELLA, J.R. (1993): *Los ciudadanos siervos*, Trotta, Madrid.
- COURTES, J. (1997): *Análisis Semiótico del Discurso*, Gredos, Madrid.
- DELEUZE, G. (1989): *Lógica del sentido*, Paidós, Barcelona.
- ECO, U. (1992): *Los Límites de la Interpretación*, Lumen, Barcelona.

- FOUCAULT, M. (1968): *Las Palabras y Las Cosas*, Siglo XXI, Madrid.
- FOUREZ, G.: «La science chez Prigogine», en *La revue Nouvelles*, oct. 1980.
- FOUREZ, G., y otros (1997): *Alfabetización científica y tecnológica*, Colihue, Buenos Aires.
- (1997): *Nos savoirs sur nos savoirs*, De Boeck Université, Bruxelles.
- FREIRE, P., y MACEDO, D. (1989): *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós/MEC, Barcelona.
- FREIRE, P. (1984): *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, Madrid.
- (1990): *La naturaleza política de la educación*, Paidós-MEC, Barna-Madrid.
- GUZMÁN, M. (1993): *El pensamiento matemático, eje de nuestra cultura*, Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Madrid.
- LABURU, C.E. (1996): «La crítica en la enseñanza de las ciencias: constructivismo y contradicción», en *Enseñanza de las ciencias*, vol. 14 (1), Barcelona.
- LOTMAN, Y. (1978): *Estructura del texto artístico*, Istmo, Madrid.
- (1993), «Sobre la dinámica de la cultura», en *Discurso, Revista Internacional de Semiótica y Teoría Literaria*, núm. 8, págs. 103-122, Sevilla.
- MATHY, P. (1997): *Donner du sens aux cour des sciences*, De Boeks Université, Paris-Bruxelles.
- MATTEWS, M.R. (1994): «Vino viejo en botellas nuevas: un problema con la epistemología constructivista», en *Enseñanza de las Ciencias*, vol 12 (1), Barcelona.
- MULKAY, M. (1994): «La visión sociológica habitual de la ciencia», en *Sociología de la Ciencia y la Tecnología*, V.V. A.A., C.S.I.C. Madrid.
- NIETO BLANCO, C. (1997): *La Conciencia Lingüística de la Filosofía*, Trotta, Madrid.
- PEIRCE, Ch. (1988): *El hombre, un signo*, Crítica, Barcelona.
- STENGERS, I. (1984): «A propos de l'évolution conceptuelle de la physique», en *Rev. Cronique*, núm. 11, oct.-nov.
- WERTSCH, J. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*, Paidós, Barcelona.
- WHEELWRIGHT, PH. (1979): *Metáfora y Realidad*, Espasa-Calpe, Madrid.

«Pedagogía de la indignación», «existencia indignada»: los estilos creativos con y por los movimientos sociales

Tomás Rodríguez Villasante
Director del Curso de Postgrado «Investigación,
Gestión y Desarrollo Local»
Universidad Complutense de Madrid

«La pedagogía neoliberal combate la posibilidad del sueño. Y la imposibilidad del sueño impide el mañana»... «El educador no tiene que imponer sus sueños a los educandos. Pero debe explicitarlos, jamás silenciar» (Paulo FREIRE, en la última clase que impartió en la Universidad, PUC, Sao Paulo).

«Es la propia realidad la que, en muchos momentos, puede llevarnos a una situación de desesperación, de apatía, en la cual perdemos la visión de un mañana en el que ya no creemos. Es exactamente esta realidad la que me lleva a plantear la necesidad de la indignación. Es decir, en lugar de una posición fatalista frente a un mundo de dominación, en lugar de volverme fatalista —y por tanto cínico— yo planteo la necesidad de una pedagogía indignada. Yo planteo una existencia indignada... Para que sea eficaz esta indignación, tiene que ser planteada, también, en forma eficaz» (Paulo FREIRE, citado por J.L. Rebellato en *Multiversidad*, 7, Montevideo).

No se trata de soñar, o de que si no soñamos no va a haber mañana. Aunque no soñemos en lo que queremos, el mañana va venir. Y va a venir más duro de lo que imaginamos, y encima nos va a agarrar desprevenidos. Nadie vive sin sueños, aunque los mantengamos escondidos en el preconsciente. Siempre hay sueños, pero los podemos reprimir o los podemos soltar sin más, los podemos contar sin esperanza o los podemos racionalizar para ver cómo se podrían poner en marcha, en todo o en parte. En unos casos, ante realidades duras de soportar, podemos adoptar posiciones de apatía, fatalistas o cíni-

cas, y esto se hace frecuente en nuestras sociedades llamadas posmodernas. Por ejemplo, antes muchos anuncios de propaganda se basaban en unir el producto a valores ecológicos, amables, simpáticos, solidarios, etc., porque eso vendía, pero lo llamativo ahora es la cantidad de nuevos anuncios que se reclaman «egoístas», «elitistas», «cínicos» con los valores altruistas, etc. Y esto es porque los anunciantes detectan que muchos de quienes tienen poder de compra así razonan, y además amplían el marco de influencia de estos anti-valores a nuevas capas de la sociedad. Esta es la anti-pedagogía que se está extendiendo por nuestras sociedades, y ante la que algo habrá que hacer.

O asumimos que las cosas son así sin remedio o nos indignamos. Un posicionamiento indignado, unas acciones por la dignidad, una pedagogía de la indignación. Personalmente, en redes de vida cotidiana o en movimientos sociales, puede ser que nos podamos estar jugando elementos básicos de la subsistencia (salud, tiempo de trabajo, vivienda, servicios básicos, etc.), pero al tiempo siempre nos estamos jugando una posición digna o indigna, por el estilo, la forma, con que acometemos cada experiencia vital. La forma no es una cuestión formal, es algo fundamental que revela nuestra ética, nuestro posicionamiento ante los problemas, nuestra disposición ante la vida. Inevitablemente tomamos una u otra, es lo que llamamos «estilo», ¿cómo nos planteamos y enfocamos lo que hemos de hacer? No en lo teórico, no en los fines, sino en el encarar los procesos, en las prácticas, en las cosas concretas de todos los días. Ahí es donde se nos ve si estamos en la indignación para salvar la dignidad (aunque no lleguemos a nada finalmente) o si aceptamos el cinismo generalizado que se expande a nuestro alrededor como algo inevitable y que nos incluye también a nosotros.

No me parece oportuno hacer un alegato sobre la moral o sobre la ética de manera abstracta, basándome en teorías y/o fines universales. En primer lugar, porque haciendo este tipo de declaraciones abstractas se han cometido en la práctica gran cantidad de atrocidades en la Historia. En segundo lugar, porque no me siento juez para juzgar los actos, los estilos de vida o las intenciones de los demás, como si pudiese existir un patrón único de conducta. En tercer lugar, porque creo que puede ser muy fácil perdernos en discusiones teóricas sobre autores o teorías que sólo aportan más preguntas que respuestas para que cada cual en lo concreto pueda construir su estilo de vida. Con esto no quiero

tampoco situarme dentro del campo del relativismo moral o del postmodernismo del pensamiento débil, donde casi todo vale. Tiene que haber unos criterios con los que podamos discutir, con cierto rigor, cuáles son las conductas con las que en cada sociedad o grupo concreto podemos entendernos para ser creativos y construir unos valores que superen los síntomas degradantes de cada momento.

Aquí ya entra una primera reflexión o punto de arranque. Aunque no podamos saber a ciencia cierta cuál es el modelo de sociedad deseable (cada cual tiene el suyo) sí podemos ponernos de acuerdo en dónde nos aprieta el zapato. Es decir, podemos y debemos aclararnos sobre los síntomas principales que percibimos en el grupo o en la sociedad concreta, de forma que partamos de los problemas concretos detectados. Aunque no sea fácil saber dónde está el bien, sí podemos detectar los males que nos afligen. La mayoría no hacemos más por cambiar las cosas no tanto por no saber lo que nos fastidia personal y socialmente, sino porque no creemos que haya una solución clara alternativa y nos resignamos con el mal menor. Esto nos puede situar en un punto de arranque concreto en el tiempo y en el espacio, en la percepción (a partir de unos determinados grupos sociales) sobre algunos males que se sufren y de algunos deseos que compartir.

A partir de aquí son posibles algunos consensos mínimos sobre lo que no queremos y también sobre algunos objetivos genéricos que se presentan como horizontes alternativos. En estas situaciones se suele pretender aclarar tales objetivos entre quienes los construyen para saber si van al mismo fin, si hay una meta alternativa para la que poner los medios coherentes. Es decir, un fin que justifique unos medios. Como este camino suele requerir tener claro un fin, una meta, un modelo de referencia, lo que en estos tiempos promueve no pocas dudas, y además los medios para alcanzar tales fines también están en disputa, pues pretendemos caminar por otros senderos que nos abran otras posibilidades. El enunciar unos objetivos generales iniciales para superar los síntomas y los problemas detectados no tienen porqué cristalizar en unos fines determinados, pues puede haber varios finales posibles para unos mismos objetivos. Lo que se lanza (*ob-jetum*) no es a donde se llega (meta), ni tampoco lo que llega (modelo), sino que por los caminos se cruzará con muchas mediaciones de muy diverso tipo. Es decir, que desde esta perspectiva son las mediaciones las que justifican los fines que se acaban por alcanzar.

No pocas veces las disputas entre grupos muy ideologizados se centran en los fines últimos a alcanzar, definiéndose cada colectivo según la utopía que les distingue específicamente. Y desde tales referencias se precisa si el gran libro fundador quería decir eso o aquello, o si los autores fundamentales de la doctrina relacionaban unos fines u otros con tales o cuales medios, con tales estilos morales o de vida. Todo esto suele promover especiales dificultades para colaborar en la solución de los problemas presentes entre los grupos que se autoafirman en sus diferencias de fines y medios. Naturalmente no existirían grupos si no hubiese algún tipo de identidades, y éstas deben existir para impulsar la mejora y la transformación de las sociedades. Pero cuando tales identidades y grupos toman sus referentes como fines absolutos y no como preguntas abiertas, como principios sectarios y no como impulsos para la verificación práctica, entonces los fines pueden acabar justificando casi cualquier medio.

Las mediaciones no son los medios técnicos sin más, pues éstos siempre son elegidos frente a otros. Y en un orden determinado, en función de los objetivos iniciales, es decir, de los problemas detectados y de los sujetos que deciden sobre ellos. Los medios nunca son neutrales, pues actúan en función de las mediaciones, juego de relaciones, de los sujetos en presencia. Este es otro punto de arranque muy importante para determinar con el mayor rigor posible en qué juego de mediaciones, en qué estilos de vida, qué conjuntos de acción, nos situamos dentro de un abanico de posibilidades. No tanto exigir claridad perfecta sobre a dónde vamos a llegar (lo que implica muchas veces no hacer nada), sino con quién y cómo vamos a hacer la construcción social oportuna (los primeros pasos de la acción) para ver cómo se van concretando los objetivos iniciales (el para qué, qué nos anima genéricamente). El rigor lo tratamos de poner en la relación de los objetivos y las mediaciones y no entre los objetivos y el modelo final.

LOS MOVIMIENTOS SOCIALES COMO SÍNTOMAS CONCRETOS Y COMO ESTILOS DE ACCIÓN

Muchas veces nos encontramos bloqueados ante nuestra propia sociedad por una serie de contradicciones que no sabemos cómo re-

resolver. No es un problema solamente personal, sino que nos ocurre a muchos por el ambiente social en que nos movemos. Sólo en contadas ocasiones en la sociedad se ven muestras de revuelta y de movilización que traducen un malestar de fondo que se concreta en movimientos populares. Esto no quiere decir que tales movimientos tengan siempre la razón, sino que algo anda mal, aunque no se sepa bien cuáles son sus causas y sus soluciones. Lo que nos indican estos movimientos, sobre todo si son reiterados en el tiempo y espacialmente se dan en lugares muy diversos, es que nuestra sociedad tiene algún problema de fondo que bloquea un desarrollo más armónico y lógico de nuestras relaciones. Por eso los movimientos populares son indicadores de unos puntos de partida o preguntas elementales de las que partir. Nos muestran cuando menos que hay muchos sujetos preocupados, y tan en profundidad como para movilizarse con actos de protesta y/o de propuesta. Éstos son grados importantes de preguntas y respuestas, de compromisos sociales, superiores a opinar en una encuesta o en una votación.

Los movimientos sociales son por un lado muy generales y por otro lado muy concretos. Hablamos de movimiento obrero o del campesino en muchas épocas y en contextos geográficos muy dispares, pero también hay casos muy concretos de los que podemos partir, que muchas veces se sienten aislados y desligados de otras consideraciones teóricas. Para analizar los estilos de vida que ponen en marcha hay que partir en cada caso de la situación particular, porque suele ser en sí misma de gran complejidad. Pero aquí no podemos hacer ese ejercicio de particularización sino que hemos de hacernos estas primeras preguntas en general, tratando de encontrar lo que es común a la mayoría de ellos. Es decir, que cada cual puede hacer la lectura de lo que aquí se plantea desde su situación particular, para poder contradecir o enriquecer lo que necesariamente en este escrito se plantea de manera demasiado resumida. La realidad siempre es más rica y completa que cualquier análisis por bueno que sea. Para no hacer una lista muy grande de todos los tipos de movimientos realmente existentes, trataré de resumirlos en cuatro grandes líneas, que tanto la práctica como la teoría nos vienen señalando.

A) Los movimientos obreros y campesinos han venido protestando y revolviéndose en contra de la explotación del hombre por el hombre. Sin entrar en los medios ni los fines propuestos para superar

tales situaciones, la verdad es que es un síntoma que sigue golpeando nuestra realidad social y nuestra conciencia y que no parece tener una fácil solución en los modelos vigentes. Hay una persistencia en la pregunta sobre cómo superar ese bloqueo, esa contradicción entre unas clases y otras, la explotación del trabajo humano, las relaciones tan desiguales entre unas personas y otras. En la actualidad el número de personas de los países empobrecidos que se encuentran en condiciones muy duras de la explotación de su trabajo o que ni siquiera llegan a tener un trabajo regular es la gran mayoría de la Humanidad. Incluso en la llamada «sociedad de los 2/3» de los países enriquecidos hay un tercio por lo menos que vive en condiciones precarias, que ni siquiera llega a ser un explotado.

No es de extrañar, por lo mismo, que muy variados tipos de movimientos de trabajadores o de parados manifiesten sus protestas aun cuando no tengan claras las alternativas posibles. No es sólo el problema de los trabajadores asalariados (y quizá sindicados), sino del reto de muchos otros sectores de la producción (o que están excluidos de la producción) que se ven marginados y explotados por el sistema básicamente financiero que se ha instalado en la globalización. El trabajo, valorado o no (como el de las amas de casa), asalariado o no (como los auto-patronos), etc., sigue siendo fuente de explotación social, donde los que principalmente acumulan son los detentadores del capital financiero frente a los diversos tipos de productores. Sin pretender hacer un análisis mucho más profundo, sí podemos partir de que existen «bloques sociales» muy amplios que viven con estos síntomas de explotación de su trabajo. Corresponde a cada situación concreta determinar su cuantía y las características diferenciales de los tipos de explotación, acumulación de capital y ámbito donde circula. Pero la pregunta no puede esquivarse.

B) Los movimientos de base territorial (localistas, vecinalistas, ecologistas, etc.) son también síntomas permanentes en la Historia de protestas y propuestas sobre las condiciones locales de vida. El despilfarrar de los medios y recursos locales, naturales o tecnológicos, son una forma también de explotación, en este caso de los recursos limitados de que podemos disponer en cada situación. La superexplotación de los recursos naturales o la mala distribución de los servicios, viviendas, etc., hacen que la calidad de vida y el consumo local se polaricen. Sólo algunos pueden despilfarrar en alimentación, agua, ener-

gía, automóviles, etc., hasta poner en peligro la Tierra con su explotación de la Naturaleza, mientras otros muchos no tienen las tecnologías más elementales (vivienda, comida, etc.). La superpoblación de estos últimos también pone en riesgo y explota hasta agotar la poca leña de que disponen, el agua cada vez más contaminada, etc.

La desadecuación y despilfarro de las tecnologías nuevas respecto a las lógicas de cada ecosistema está creando situaciones muy angustiosas en casos muy concretos locales que producen crecientes movimientos de protesta. Pero además globalmente la Humanidad se está jugando su futuro, como proclaman todos los informes que reclaman el «desarrollo sustentable», es decir, que pueda alcanzar a futuras generaciones, pues es esto lo que está en cuestión por esta explotación desmedida de la Naturaleza y de los ecosistemas locales. Los estilos de vida y de consumo tan polarizados no pueden seguir indefinidamente, por lo que se hacen necesarios nuevos estilos de habitar los ecosistemas que permitan unas calidades de vida sustentables. Cada hábitat y cada ecosistema no tiene ni las mismas capacidades ni las mismas necesidades, por lo que en cada caso hay preguntas diferentes que resolver.

C) Otros movimientos sociales se rebelan contra los sistemas de opresión o dominación de un modelo de vida sobre otros (contra el patriarcado, el colonialismo, etc.) y por eso suelen denominarse movimientos de liberación (de la mujer, étnicos, juveniles, etc.). En estos casos no es tanto un problema de explotación en la producción, del «capital económico»; o de los recursos, del «capital natural», sino en el campo del «capital cultural». Es decir, un problema muy generalizado en el que un modelo de conducta, un estilo de vida, por ejemplo, el del «patriarca» (adulto, blanco, varón, urbanista, consumista, etcétera), se convierte en la referencia dominante de los valores familiares y sociales, y todo ha de girar en torno a este modelo. Los demás sujetos lo son en segundo grado, son complementos a la cultura dominante del prototipo, que explota estas convenciones culturales a su favor, haciéndolas pasar por lo más natural del mundo. El autoritarismo se legitima así frente a otros diferentes estilos de vida, que no son valorados como cultura, que son incluso despreciados o ridiculizados (paletos, marujas, indios, maricas, etc.).

Aun cuando en conjunto se trata de mayorías frente a sólo algunas minorías, éstas pueden mantener un estilo de vida elitista y

autoritario culturalmente haciéndose los insustituibles. Puede darse esta imposición frente a los muy diversos grupos que se ven marginados de estos sistemas de poder social, porque la verdad es también que cada grupo o subcultura suelen entrar en rivalidades entre sí. Los enfrentamientos entre géneros, entre generaciones y entre culturas siempre se han tratado de presentar como eternos y naturales a la conducción humana y desestabilizadores del progreso. De esta manera alguna distinción cultural puede colocarse por encima de unos y de otros para justificar su poder, su estilo más civilizado, más maduro y más viril de gobernar. Diversos movimientos (de mujeres, étnicos, etc.) han criticado tales pretensiones reiteradamente, pero aún persisten tantas disputas entre los propios movimientos, entre las propias mujeres, los jóvenes, los ancianos, las culturas, etc., que no permiten vislumbrar respuestas a estas preguntas.

D) Además tenemos la explotación de uno mismo, de los propios miedos que nos impiden superar las otras explotaciones. Hay también movimientos que denuncian y tratan de superar estos síntomas paralizantes de la creatividad humana. Distintos movimientos de educación popular, de terapias grupales, de auto-realización, de solidaridad con los otros, etc., plantean los problemas del dejarse encerrar en el «siempre ha sido así» y «no hay nada que hacer». Las tradiciones ancestrales a través de costumbres, religiones, sistemas educativos, etc., se convierten a menudo en factores de paralización de las voluntades personales y grupales, y acaban por castrar emotivamente las creativities de generaciones enteras. Las otras explotaciones (económicas, de la Naturaleza o culturales) pueden ser enfrentadas si hay disposición para ello, pero si el miedo se generaliza en lo grupal y generacional se paralizan las voluntades, los movimientos sociales se fraccionan aún más y el ciclo se retroalimenta él solo.

También puede ocurrir lo inverso cuando grupal o generacionalmente se experimenta la creatividad en algún suceso que permite romper los miedos aprendidos. Cuando se convive en una metodología de acción popular, en una ruptura de lo cotidiano que abre nuevas posibilidades, un trabajo colectivo o personal que desborda las rutinas, o se experimentan sentimientos solidarios con los «otros», etc. Hacer aquellas cosas que uno no se atrevía, que uno se encontraba asustado de poder realizarlas, porque algunos principios de los ancestros, algunos tabúes, algunos ritos o formas mágicas nos lo prohibían.

Las preguntas por la creatividad humana y por los métodos y las mediaciones para su impulso pasan a ser también elementos fundamentales de los estilos de vida, y por eso hay también movimientos que se preocupan específicamente por ello. Todos estos síntomas son a los que queremos responder, no tanto con soluciones definitivas, sino con algunos caminos que parecen abrirse, con metodologías más creativas y mediaciones emancipadoras.

ALGUNOS POSICIONAMIENTOS IMPRESCINDIBLES PARA INTEGRAR ESTILOS DE VIDA SINÉRGICOS

Se trata de responder a los miedos difusos con utopías concretas. Los miedos que nos asustan para actuar, para ser creativos, no aparecen nítidos y concentrados, sino que acumulan los problemas y explotaciones que se han ido acumulando durante mucho tiempo. Hemos visto algo de esto en los anteriores síntomas señalados, pero sin duda en los casos concretos todo se presenta más complejo, urgente e inabarcable. Por eso no es fácil plantarles cara, porque no sabemos por dónde empezar. La cuestión no es tanto tener un problema o un cúmulo de problemas, sino tener idea de cómo abordarlos, tener cierta seguridad en cómo poder empezar frente a ellos. No tanto construir una utopía genérica y abstracta, sino meterse en una utopía concreta, es decir, en algo a realizar que está al alcance de la mano, que parece posible. Estos pueden ser algunos de los estilos sinérgicos que podemos integrar para poder afrontar el conjunto de problemas que enfrentamos.

No son recetas para curarlo todo, tampoco son fines a conquistar, no son explicaciones claras de lo que nos pasa, no son técnicas de aplicación invariable, y solamente son algunos trucos que en cada caso habrá que estudiar cómo se combinan. Son estilos para poder moverse entre las mediaciones en que nos solemos encontrar atrapados. Son estilos para conjugar los objetivos con las mediaciones y las prácticas propias. Son formas de perder los miedos y atreverse a encarar los problemas sociales, para aprender a vivir más dignamente, para ser solidarios en lo concreto, etc. Estos estilos no son puras invenciones bien intencionadas, sino que nacen de las prácticas de los propios movimientos populares que hemos estado estudiando. Aquellos as-

pectos que se repiten en unos y otros, y que les dan resultado tanto a los grupos como a las personas, e incluso sirven para los procesos de transformación social.

A) Lo energético/acción frente a lo abstracto/palabras. Indignación: «Obras son amores y no buenas razones». Las declaraciones de principios humanistas, de programas muy completos para solucionar nuestros problemas, apenas resultan creíbles para las personas actuales. Incluso por la forma en que se empieza a hablar de un problema mucha gente ya sabe que no se va a acometer su solución, pues se habla en genérico, se ponen fines lejanos, se crean comisiones de estudio, se hacen grandes declaraciones, etc. A estas alturas de los procesos informativos lo que se requieren son obras muy concretas, que se vea andar codo con codo a los que pretenden establecer soluciones con los que están sufriendo los procesos en cuestión. En los movimientos sociales esto es una cuestión de vital importancia para que se den con un mínimo de credibilidad.

Solemos hablar de conjuntos de acción, donde las personas o los grupos se mueven y se implican. No quiere esto decir que por estar dentro del problema lo puedan ver mejor o tengan la razón en lo que proponen. Dentro de un conjunto de mediaciones hay muchas posibles y distintas implicaciones, distintas acciones y energías que se cruzan, algunas relaciones aparentemente débiles se convierten en fuertes porque están en los lugares adecuados. Estar sintiendo las energías en proceso no quiere decir estar sumergidos sin ver más que lo propio, sino estar atentos a los flujos que se están produciendo. Los estilos energéticos parten así de las acciones, más que de las reflexiones. No se implica uno porque lo vea todo claro sino porque no lo ve. Sólo implicarse en lo que parece que se ve claro no forma parte de un estilo sinérgico, y por lo mismo suele llevarnos a consecuencias dogmáticas y equivocadas. El estilo es sobre todo acción-reflexión-acción y no tanto un ver-juzgar-actuar, que hace depender cada proceso de lo que se ve y juzga desde cada cual.

B) Lo informativo/dialógico frente a lo mitificado/cosificado. Indignación: «No todo vale». Los procesos energéticos se dan en la Naturaleza permanentemente, y desde ellos es desde donde se pueden extraer razonamientos válidos de sus ecosistemas. Las energías de las

acciones necesitan combinar sus informaciones para poder aprovechar mejor las capacidades del conjunto. Pero no pocas veces no se razona desde estas informaciones sino desde los conceptos previos y los prejuicios, desde los mitos que hemos aprendido y damos por buenos. Hay muchos mitos que inducen a acciones no reflexionadas, pero en estos estilos sinérgicos de lo que se trata es de no respetar tales declaraciones dogmáticas y anteponer las informaciones construidas desde los propios procesos. Lo informativo así ha de ser de estilo plenamente democrático, es decir, construido con todos los elementos en presencia.

No se trata de un voluntarismo o basismo que mitifique lo popular, pero tampoco de mitificar alguna verdad revelada por los “dioses” de las ciencias o de las religiones. De la “verdad revelada” sólo se debe aceptar que actúe como estímulo para interrogarse sobre ella en cada caso concreto. Y así este estilo es muy provechoso porque mezcla los saberes concretos con las grandes informaciones que hemos heredado, y de ahí pueden salir nuevos procesos creativos. La consciencia y lo razonado ha de estar permanentemente interrogándose, desde distintos ángulos, sobre cada uno de los procesos en marcha. La praxis no es pura práctica, es el razonamiento sistematizado sobre las propias energías. Cada acción no tiene sentido en sí, sólo lo razonado democráticamente en los propios procesos puede hacernos avanzar hacia los mejores resultados.

C) Lo abierto/exogámico frente a lo cerrado/endogámico. Indignación: «Ya está bien de mirarnos el ombligo». En las propias mediaciones y sus procesos podemos constatar si nuestras propuestas tienden a encerrarse en sí mismas (ligar dentro de la tribu: endogamia), o son expansivas hacia los otros, atreviéndose a salir al debate y la acción más allá de nuestras seguridades (exogamia). Cuando nuestro estilo se atreve a probar que puede ligar con otros estilos y actuar conjuntamente es una buena señal de que algo está funcionando. Es ponernos en disposición de que se pueda salir de los espacios cerrados y generar nuevos espacios que se pueden ir ampliando. La confluencia con los otros es una buena prueba de que hay una solución democrática en construcción, que estamos haciendo desde estas mediaciones y desde acciones concretas. El contar con los otros es un valor en sí mismo, es una forma no sólo más democrática, sino también más eficiente a medio y largo plazo.

En algunos conjuntos de acción puede un grupo o persona aislarse con los amigos o grupos de mayor confianza, porque sobre todo vea en los demás las diferencias y problemas que separan a unos de otros. Pero también se podría apostar por aislar sólo a los más intransigentes y antagónicos a nuestros estilos, ampliando así nuestro bando, con algunas propuestas construidas conjuntamente, con muchos de los diferentes pero no necesariamente antagónicos. Seguro que con este estilo, además, aprendemos muchas cosas de aquellos que calificamos como diferentes. Por lo menos incorporamos a nuestro estilo la valentía de construir desde las diferencias. Y experimentar que desde esas prácticas es desde donde pueden surgir transformaciones de cierta importancia para nuestro grupo y para la sociedad. La repetición de lo mismo con los mismos no parece una fuente de creatividad, pero el construir con los otros sí abre nuevas perspectivas.

D) Lo instituyente/creativo frente a lo instituido/reiterado. Indignación: «Caminante no hay camino, se hace camino al andar». Si en el apartado anterior hacíamos a estos estilos solidarios en sus espacios con los otros diferentes y sus construcciones, ahora también queremos que lo sea en el tiempo. Lo instituido está bien para darnos cuenta de hasta dónde hemos llegado, pero no para quedarnos contemplándolo, porque esto nos condiciona el futuro. No podemos quedarnos anclados, como si el tiempo no pasase, como si lo instituido fuese una verdad sin cambios. Siempre estamos metidos en procesos de cambio, y por suerte aparecen nuevos elementos de acción y de reflexión. Lo instituyente es lo natural de los procesos, pues todos los días estamos construyendo algo nuevo, aunque no nos demos cuenta y no sea lo más conveniente lo que estamos haciendo. El estilo instituyente es la consecuencia de todo lo que venimos diciendo.

Estos estilos no se conforman con lo ya dado, pretenden generar una bola de nieve que vaya incorporando otras energías, informaciones, grupos, etc., que es lo que lo hace sinérgico. Pues si consigue un proceso práctico, razonado y en expansión, tenemos muchas más garantías de que estamos en alguno de los buenos caminos. En el fondo estamos haciendo cálculo de probabilidades con estos estilos, pues tratamos de razonar que, si se cumplen una mayoría de las condiciones que estamos planteando, vamos a tener situaciones más favorables para acertar con nuestras propuestas en las dinámicas sociales que se pongan en marcha. Los procesos instituyentes lo serán si hay una ma-

yoría de grupos sociales que los respalden, si su información está debidamente razonada y no se conforman con declaraciones sino que se van realizando en la práctica.

INSTRUMENTOS CONCRETOS PARA ACTUAR/ REFLEXIONAR EN LOS DISTINTOS ÁMBITOS POSIBLES

Como se habrá podido observar los estilos a los que nos hemos referido anteriormente valen para ser practicados por muy diferentes tradiciones culturales y de movimientos, aun cuando no es frecuente que se practiquen habitualmente. Por los problemas que vimos en la primera parte no es fácil que se pongan en marcha estos estilos vitales sinérgicos. Pero algunos rasgos de ellos sí los podemos apreciar en unos u otros movimientos, singularmente en aquellos que tienen más éxito en sus propuestas. Hemos tratado de hacer un resumen rápido de algunos de sus componentes, no insistiendo en alguna ideología particular, sino en los elementos que pueden ser comunes a muchas de las que se autodenominan emancipadoras, liberadoras, transformadoras, etc. Si queremos una prueba sobre los caminos sinérgicos posibles a seguir lo mejor es contrastar, en grupo, estos estilos con las realidades particulares que cada cual conoce, y mejor aún si las vive.

Vamos a dar nosotros un paso en tal sentido, tratando de acercarnos a algunos supuestos concretos donde verificar hasta dónde es posible la realización de tales estilos. Para que puedan apreciarse las posibilidades generalizadoras de estos estilos procederemos a ir recorriendo distintos ámbitos donde se pueden aplicar. Tomaremos primero los más inmediatos a las personas, para después ir ampliando a ámbitos locales, regionales y mundiales. Pretendemos además mostrar que una buena articulación de estos supuestos está dando resultados allá donde se ponen en marcha, y más aún si se saben conjugar los aspectos grupales y locales con los más generales. Planteamos algunos instrumentos concretos o prácticas de grupos o movimientos, de tal manera que cada cual pueda ver las posibilidades que tiene en su mundo de vida, y en los procesos sociales en los que se encuentre en estos momentos.

A) *Rebeldías cotidianas*. No hay que esperar a que los cambios personales se den del todo para meterse en los ámbitos más amplios de

actuación. Más bien para poder ir cambiando en lo personal se debe estar implicado en algunos procesos grupales y sociales en los que experimentar prácticas que además de los efectos externos tengan también resultados para los hábitos propios de cada uno. No actuamos ni nos socializamos aisladamente, sino en redes de comunicación y de comportamiento cotidiano (familiares, amistades, trabajo, vecinos, etc.). Si queremos cambiar en nuestro estilo personal o grupal lo primero es plantearnos los cambios en los entornos inmediatos, tal como hacen los que quieren hacer algún cambio importante vital con grupos de autoayuda. Algo así como «dime con quién andas y te diré quién eres».

Este estilo de rebeldía no es tanto protestar como individuo sino cambiar de grupo o de posición en las redes cotidianas, reorientar las relaciones y actuar en consecuencia. Así es como tales rebeldías tienen las características apuntadas de energéticas e informadas, de instituyentes y exogámicas. Actuar energéticamente en un grupo es más que decir unas cuantas cosas radicales. Si estas cosas que se hacen se pueden justificar razonadamente, en contra de los mitos dominantes, entonces estamos en el camino del rebelde que construye nuevos ámbitos transformadores. Este estilo sirve para no conformarse con lo instituido, para no repetir lo de siempre, para hacer avanzar la sociedad y la naturaleza, y también a nosotros mismos. El estilo instituyente va más allá de uno, de su propio grupo, se abre a otros, es exogámico, liga con otros estilos y programas, y por eso se le notan los efectos en ámbitos de actuación locales y globales.

B) *Programaciones integrales*. El posicionamiento de un estilo personal o grupal es muy importante, pero cuando ha de enfrentarse con ámbitos locales donde confluyen otros grupos e intereses se tiene que dotar de una metodología participativa y eficiente que sea consecuente con los objetivos proclamados. Hay métodos, como las «investigaciones (acciones) participativas», el «socio-análisis», las intuiciones de algunos movimientos sociales, etc., que han recogido muchos de los elementos de estos estilos participativos. Con lo que ya se viene sistematizando no se puede entender que algún movimiento, asociación o colectivo que postule transformaciones sociales no aplique con el mayor rigor posible alguna de estas prácticas. Las intuiciones de dirigentes están bien para empezar, pero la continuidad de las actuaciones locales necesitan de una metodología sobre las propias experiencias y de un criterio no sólo voluntarista.

A escala local hay ya suficientes experiencias de Planes Comunitarios, de «I(A)P», o de algunas «programaciones integrales» como nosotros preferimos llamarles (también les hemos llamado socio-praxis o p.a.i), como para que podamos establecer algunos elementos sistemáticos. La combinación de ser procesos instituyentes y no encerrados en sí mismos (exogámicos) parece ser un elemento que se repite en los mejores resultados analizados. También que la información razonada que circula lo hace a partir de las acciones energéticas puestas en marcha, y no como diseños abstractos. En cada caso se puede aprender mucho de los fallos propios, tanto como de los aciertos. Por eso cada vez es más necesaria la tarea de sistematización desde las experiencias en marcha. Cada caso es cada caso, pero más que programas muy completos y definitivos lo que se necesita es los estilos con los que abordar cada situación diferente.

No hay un ejemplo puro que presentar como modelo, pero sí hay bastantes procesos que están en marcha en pueblos y barrios de nuestro territorio que han ser estudiados como estilos de programaciones más integrales (pueblos como Marinaleda en Andalucía, Arbucies en Catalunya, Allariz en Galicia, Santa Lucía de Tirajana en Canarias; o algunas actuaciones en distritos como el Noroeste en Córdoba, experiencias de Nou Barris en Barcelona, otras de Orcasitas en Madrid, etcétera). De los Planes Comunitarios de Marco Marchioni, los Núcleos de Intervención Participativa de Hans Harms, o de nuestras propias experiencias en ciudades de la periferia de Madrid con el Máster en Investigación, Gestión y Desarrollo Local, se pueden sacar algunas conclusiones de los mejores estilos a poner en práctica y también de los fallos previsible.

C) *Plataformas cívicas*. Los estilos se van desarrollando por su cuenta, experimentando avances y retrocesos en sus componentes y sus interferencias. Pero cada vez más van apareciendo algunos ejemplos que cuajan a escala de toda una ciudad o de una comarca o región determinada. Lo habitual es que se junten para un tema muy concreto (problemas con la reconversión industrial de una zona, defensa de un bien ecológico o cultural local, propuesta para conseguir un servicio de calidad muy sentido para la comarca, etc.) diversas asociaciones de la llamada sociedad civil. Lo que inicialmente puede unir a estas asociaciones, colectivos y movimientos no es ni el lucro ni las posiciones de gobierno, por lo que podríamos llamarlas plataformas del «Tercer

Sector» (en la medida en que sean no gubernamentales y no lucrativas). Se suelen unir, al menos al principio, por un tema candente y muy concreto que se ve con posibilidades de resolver con la unidad de estos sectores implicados. Pero su continuidad depende de los estilos adoptados más que de los propios programas elaborados.

Los estilos de funcionamiento de estas plataformas tienen que ser de acción y de reflexión tanto como de expansión e instituyentes. Si se quedan en el mero debate o se encierran en los problemas internos, si no son capaces de reflexionar e innovar sobre la marcha y abrir nuevos caminos, no es fácil que tales plataformas puedan durar y menos tener continuidad. El programa a proponer suele ser muy simple, y aunque es central para que se constituyan tales Plataformas, no es lo más importante para que se puedan desarrollar con éxito. Por el contrario a partir de algunas de estas Plataformas que han conseguido estilos de actuación satisfactorios para sus componentes, ha habido continuidades en nuevas formas más permanentes (foros cívicos, por ejemplo). Los programas pueden pasar en estas ocasiones a ser más ambiciosos y permanentes, pero la base está en que ha habido previamente una sintonía de fondo de los estilos de trabajo.

Por ejemplo, con motivo de la Agenda 21 de Río de Janeiro, de la Carta de Aalborg, y de otras declaraciones sobre cómo hacer sustentables las ciudades, han aparecido los llamados Foros Cívicos. El de Seattle (USA) es el punto de referencia porque desde 1993 ha venido trabajando con notable éxito en la construcción de indicadores de calidad de vida a partir de una asamblea y de comisiones y talleres específicos realizados por las organizaciones del Tercer Sector. En Europa, y más recientemente en Barcelona (hace un año y pico), han empezado a funcionar las comisiones de este tipo de Foro, sobre 46 indicadores (desde el reparto del tiempo de las tareas domésticas hasta la dispersión de la renta, desde la huella ecológica de la ciudad hasta índices de convivencia en los barrios). En otros casos, como Porto Alegre y otras ciudades brasileñas, estos Foros llegan a discutir el “presupuesto de inversión municipal”, primero por barrios y luego en un Foro de toda la ciudad, antes de que sea discutido por los representantes electos.

D) *Foros alternativos*. Hay por tanto unos nuevos estilos y sensibilidades que se están construyendo en muchas partes del mundo, no

tanto en torno a un modelo de sociedad acabado y alternativo al actual, no tanto a un programa de una internacional política o religiosa, sino a estos estilos de hacer las cosas relativamente innovadores. Las soluciones finales para zonas tan dispersas del mundo no es fácil que coincidan, pues los recursos locales naturales y los humanos y culturales son muy diferentes. Pero hacer unas construcciones sociales, dentro del actual sistema económico y de poderes, que no se guíen por lo lucrativo y lo gubernamental como elementos centrales, sino que apuesten por «otros estilos» de vida y de trabajo, es lo que nos parece nuevo y apasionante. Esto se está «haciendo localmente y pensando globalmente».

Hay Foros alternativos para pensar globalmente qué otros caminos podemos intentar dentro del actual sistema mundial. Son caminos conflictivos que chocan con las dinámicas tanto económicas y financieras como de poder político-militar dominantes, pero que se están realizando, y no sólo como pensamientos y estilos alternativos, sino también como acciones eficaces contra multinacionales y gobiernos. Los poderes instituidos, que proclaman grandes principios, pero que degradan energéticamente la Tierra y explotan a la mayor parte de la Humanidad, acaban en luchas fratricidas y sectarias. Todo lo contrario de lo instituyente, de que la reflexión sea consecuencia de las necesidades energéticas y de acción social, y de que se deba llegar a acuerdos con los diferentes estilos sinérgicos de vida. Acciones como las de Greenpeace, Amnistía Internacional, etc., nos hablan de otras formas no sólo de pensamiento, sino de compromisos militantes.

Experiencias de redes internacionales como la de Hábitat Internacional Coalition (HIC) permiten pensar en iniciativas de otra globalidad que no sea la financiera o la militar. HIC ha conseguido que movimientos por la vivienda y el hábitat de todo el mundo estemos coordinados, con cierta agilidad de vínculos horizontales, y que en Hábitat II (Estambul, 1996) los gobiernos hayan cedido en buena parte de sus declaraciones a los planteamientos alternativos. En los años 90 cada vez que aparece una cumbre mundial ya hay una red alternativa que organiza una contra-cumbre y que replantea los problemas mundiales. En los temas de educación recientemente se ha creado el Foro Paulo Freire para la Cooperación y el Desarrollo, en donde se trata de conectar todos estos temas. En temas de innovación social existe la Alianza por un Mundo Responsable y Solidario, donde par-

ticipan asociaciones de 100 países, y que en el 2001 pretendemos hacer un encuentro mundial sobre estos nuevos estilos y propuestas de vida alternativas.

BIBLIOGRAFÍA PARA AMPLIAR ESTAS REFLEXIONES

- M. BOOKCHIN, C. CASTORIADIS, E. ENRÍQUEZ, etc. (1993): *La sociedad contra la política*. Ed. Nordan-Comunidad, Montevideo.
- C. CASTORIADIS, D. COHN-BENDIT (1982): *De la ecología a la autonomía*. Ed Mascarón, Barcelona.
- P. BOURDIEU (1997): *Razones prácticas*. Ed. Anagrama, Barcelona.
- C. DE ELEJABEITIA (1980): *Quizá hay que ser mujer*. Ed. Zero ZYX, Madrid.
- F. FERNÁNDEZ-BUEY y J. RIECHMANN (1996): *Ni tribunales*. Ed. Siglo XXI, Madrid.
- M. FAERMAN (1997): A pedagogia da liberdade. *Educação junho*. Sao Paulo.
- P. FREIRE (1979): *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Madrid.
- (1995): *A sombra desta Mangueira*. Olho d'Água. Sao Paulo.
- A. GIDDENS (1996): *Más allá de la izquierda y la derecha*. Ed. Cátedra, Madrid.
- S. GONZÁLEZ MOENA (1997): *Pensamiento complejo*. Ed. Magisterio, Bogotá.
- J. IBÁÑEZ (1994): *Por una sociología de la vida cotidiana*. Ed. Siglo XXI, Madrid.
- D. JULIANO (1992): *El juego de las astucias*. Ed. Horas y Horas, Madrid.
- M.P. LAMMERINK (1995): *Aprendiendo juntos, vivencias en investigación participativa*. Ed. Vanguardia, Managua.
- H. MATURANA (1995): *La realidad, ¿objetiva o construida?* Ed. Anthropos, Barcelona.
- M. MARCHIONI (1994): *La utopía posible*. Ed. Bencho, Canarias.
- J. MARTÍN-BARBERO (1987): *De los medios a las mediaciones*. Ed. Gustavo Gili, México.
- L. MARTÍN SANTOS (1991): *Diez lecciones de epistemología*. Ed. Akal, Madrid.
- M. MARTÍNEZ (1995): Participación dende abaixo. *Rev. Cooperativismo e Economía Social*, 12. Universidade de Vigo.

- C.W. MILLS, M. FOUCAULT, H. MARCUSE, etc. (1986): *Materiales de sociología crítica*. Ed. La Piqueta, Madrid.
- F. MIRES (1996): *La revolución que nadie soñó o la otra posmodernidad*. Ed. Nueva Sociedad, Caracas.
- E. MORIN (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Ed. Gedisa, Barcelona.
- A. NEGRI (1994): *El poder constituyente*. Ed. Libertarias/Prodhufi, Madrid.
- M. NERFIN (1988): Ni príncipe ni mercader, ciudadano: una introducción al tercer sistema. *Rev. Socialismo y Participación*, 41, Lima.
- C. NÚÑEZ (1989): *Educación para transformar, transformar para educar*. Ed. Alforja, San José de Costa Rica.
- E. PICHON-RIVIERE (1985): *Teoría del vínculo*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- I. PRIGOGINE, E. MORIN, H. V FOERSTER, etc. (1994): *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- I. PRIGOGINE (1997): *El fin de las certidumbres*. Ed. Taurus, Madrid.
- J.L. REBELLATO (1997): Un hombre llamado Paulo (y monográfico sobre Freire). *Multiversidad*, 7, Montevideo.
- J. SÁDABA (1997): *Diccionario de ética*. Ed. Planeta, Barcelona.
- R. SALETE (1997): *Educação em movimento*. Ed. Vozes, Petrópolis.
- Situacionistas (1973): *Crítica de la vida cotidiana*. Ed. Anagrama, Barcelona.
- VANDANA SHIVA (1995). *Abrazar la vida*. Ed. Horas y Horas, Madrid.
- T. R. VILLASANTE (1994): De los movimientos sociales a las metodologías participativas. En J. M. DELGADO y J. GUTIÉRREZ, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Ed. Síntesis, Madrid.
- (1995): *Las democracias participativas*. Ed. HOAC, Madrid.
- (1996): «La construcción (sustentable) de un cambio civilizatorio (reequilibrador)», *Rev. Política y Sociedad*, 23. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense, Madrid.
- (1997): *Del caos al efecto mariposa*. En M. J. CABELLO, *Didáctica y educación de personas adultas*. Ed. Aljibe, Archidona.

(Este artículo parte de una primera versión elaborada para la revista que dirige Pep APARICIO *Diálogos*, que se edita en el País Valenciano.)

Seis paisajes con Paulo Freire al fondo

Fernando de la Riva

«Gracias a la vida que me ha dado tanto.»

VIOLETA PARRA

La vida me ha regalado el privilegio de conocer a hombres y mujeres fantásticos que dejaron y dejan una huella en mí y en otras muchas personas.

La lista es larga, porque son muchos los hombres y mujeres cuyas vidas son imprescindibles —que diría Bertold BRECHT— para construir un mundo mejor, más habitable, más humano.

En estas páginas aparecen muchos nombres y faltan muchos otros. Son, en la mayoría de las ocasiones, de personas como esas que acabo de mencionar, los protagonistas de esta historia. Es algo intencionado, como comprobará el lector que alcance la meta. Y el nombre que más se repite es el de Paulo Freire, un gran ser humano, un gran educador popular brasileño, para quienes nada sepan de él.

Tuve la fortuna de estar cerca de Paulo Freire en tres o cuatro ocasiones, aunque son muchas más las veces que nos encontramos, y nos seguimos encontrando, en sus libros y en el recuerdo común con tantos otros amigos.

Lo que trataré de describir son seis paisajes, seis momentos de la historia reciente de nuestro país, de nuestra vida, en los que Paulo Freire también estuvo presente, en los que cambiamos con él y aprendimos con él a amar la vida y a los hombres y mujeres que luchan para encontrar la felicidad.



Al lector que llegue hasta el final, tal vez le ayuden a entender algunas de las razones por las que hoy, aquí, a punto de inaugurar un nuevo milenio, seguimos recordando su nombre y su obra y seguimos pensando con él que, a pesar de los tropezones del camino, merece la pena trabajar para construir colectivamente una vida digna para todos los hombres y mujeres del planeta Tierra.

Ojalá que este recuerdo, una tibia huella del paso de Paulo Freire, llegue a algunos jóvenes y les anime a construir y perseguir con pasión sus sueños.

1. EDUCACIÓN LIBERADORA

Conocimos por primera vez los pensamientos de Paulo Freire mecanografiados por manos anónimas en papel de seda. Era un material clandestino, subversivo, en aquellos primeros años 70, cuando el franquismo reforzaba la represión ante el crecimiento de la contestación popular.

A falta de partidos políticos legalizados, nacían en las ciudades las asociaciones de vecinos, que servían de espacios para la organización y para la lucha ciudadana, y con ellas surgían también las escuelas populares para adultos, los centros de cultura popular...

Muchos estudiantes y trabajadores que vivíamos en los barrios periféricos compartíamos la acción política con el trabajo educativo y cultural. Todo iba a cambiar y la educación sería nuestra arma principal.

Se multiplicaban por todas partes las «clases nocturnas», de alfabetización, educación básica, graduado escolar... en las que, además, circulaba la información y el debate sobre las huelgas y luchas, sobre la represión policial, sobre las organizaciones políticas y sindicales clandestinas. Y circulaban la música, el teatro, la fiesta y todas las formas de expresión que éramos capaces de imaginar.

Las palabras de Freire, del que nada sabíamos, eran como un soplo de aire fresco. Nos decía que la educación podía y debía ser «liberadora», que tenía que estar estrechamente relacionada con la vida concreta y los problemas reales de la gente sencilla, con sus necesidades y sus luchas; que los alumnos no eran meros receptores de lo que

el profesor sabía sino protagonistas de su educación, que los profesores también aprendían de los alumnos, que juntos eran capaces de construir colectivamente nuevos conocimientos, de aprender a mirar críticamente el mundo para transformarlo y acabar con el miedo y la pobreza.

Y leíamos y discutíamos, durante horas, aquellos textos arrugados. Su nombre era una especie de contraseña para todos nosotros.

Cuando, mucho más tarde, le conocí, Freire me contó historias parecidas en otras partes del mundo, en América Latina, en el Sudeste Asiático, en África... Historias de jóvenes que le conocieron por sus palabras mecanografiadas o manuscritas en las lenguas más diversas. Historias de personas que sufrieron cárcel y torturas, que murieron o desaparecieron por tratar de llevar a la práctica aquellas ideas.

Lo contaba con modestia, un tanto perplejo porque tantas personas tan distintas pudieran reconocerse en él, con una serena y alegre responsabilidad de sentirse parte de tantas y tan hermosas luchas, hermano y amigo de tantos hombres y mujeres desconocidos.

2. DERECHO A SOÑAR

Unos años después, cuando el Partido Socialista Obrero Español ganó sus primeras elecciones y se creaban universidades populares, centros cívicos y casas de la cultura por todo el país, Enrique del Río organizó un encuentro de la JOC con Paulo Freire en Avila y nos invitó a algunos otros amigos.

El encuentro era en el antiguo Castillo-Palacio de Magalia, que, durante el franquismo, había sido una Escuela de Mandos de la Sección Femenina, creada por Pilar Primo de Rivera. El castillo era increíble, una pieza histórica recuperada por el Ministerio de Cultura, llena de escaleras oscuras y largos pasillos, torreones y almenas.

Allí nos reuníamos ahora, para aprender, para buscar y conocer, para reír y celebrar, jóvenes de todo el país, educadores y animadores... construyendo sueños de futuro.

Y allí estábamos, ante aquel hombre pequeño, sonriente, sencillo, de largo pelo y barba blanca, con aspecto de patriarca bíblico, que te

escuchaba y miraba tras sus gafas de aumento con ojos penetrantes, y hablaba «portuñol» con la suave cadencia de los brasileiros.

Ya no era un desconocido para nosotros, conocíamos su trabajo en Brasil, en Chile, en Angola..., abriendo siempre vías para una nueva educación en favor de los pobres y oprimidos, siempre amenazados, sembrando esperanzas, alimentando sueños. Buscábamos y devorábamos todos sus libros y escritos, discutíamos apasionadamente cómo llevar a la práctica sus ideas en un país como el nuestro que despertaba de una larga noche.

Entonces era posible creer que la educación de adultos y la animación sociocultural iban a ser los instrumentos necesarios para la transformación de nuestra sociedad, capaces de construir nuevos valores individuales y sociales, capaces de despertar la participación adormecida de nuestro pueblo, capaces de sentar las bases para desarrollar la solidaridad que cambiaría el mundo.

Maria Salas y yo estábamos encargados de preguntarle, de tirarle de la lengua. Freire nos puso en guardia contra el peligro de un «fatalismo mágico» que niega la posibilidad de transformar el mundo. Y nos habló del derecho a soñar y del compromiso, de la obligación de perseguir nuestros sueños. Y nos habló de la vida cotidiana como espacio fundamental de la educación, y de la manera de problematizar esos elementos de la vida cotidiana para desarrollar un pensamiento crítico...

Muchos compañeros y compañeras habían estado en las Brigadas de Alfabetización de la Nicaragua Sandinista. Le preguntamos cómo hacer eso que él proponía en una sociedad recién llegada al «desarrollo» como la nuestra.

Nos dijo que alfabetizar no era solo enseñar a leer y escribir, sino aprender a entender e interpretar la realidad, aprender a expresarse y a organizarse para cambiar un mundo injusto, para construir un mundo nuevo, mejor para todos.

La lucha no era solo en el Sur, sino también en este Norte del derecho consumista, que ocultaba en su interior un Cuarto Mundo de miseria y de tristeza, que debía cambiar tantas cosas para que el hambre concluyese de una vez en todo el planeta, para que los hombres y mujeres pudiesen vivir al fin en paz. Nos dijo que ese era nuestro compromiso, aquí, en plena Europa, es donde estaba nuestro trabajo.

Y luego comimos juntos. Yo esperaba escuchar a un sabio famoso, a un experto pedagogo, empaparame de su erudición. Pero Freire no hablaba como un académico ilustre. No daba lecciones. Hablaba de su vida cotidiana, de las pequeñas incoherencias y contradicciones que nos hacen cambiar, de su mujer Elza, a la que echaba de menos, de cómo ella le había «educado» en la igualdad entre los sexos, de cómo él había asumido la tarea de lavar los platos, de la ternura y la relación con sus hijos, de cosas sencillas, con palabras sencillas que sin embargo estaban llenas de calor y significado.

Nos habló de la presencia y la influencia de los viejos anarquistas españoles en América Latina, en Uruguay y también en Brasil, nos pidió que le buscáramos información sobre la Nueva Escuela de Ferrer i Guardia, el gran educador libertario catalán, fusilado antes de la Guerra Civil española, que siempre le interesó por su vida apasionada y por su obra.

Le despedimos con la emoción de quienes sentíamos haber reencontrado a un viejo amigo.

3. SU COMPROMISO RADICAL

Un par de años más tarde, desde las Universidades Populares pensamos que una forma de reconocer públicamente la enorme significación de Freire y contribuir a su conocimiento era proponerle para el Premio Príncipe de Asturias.

Así lo hicimos, enviamos a Asturias la propuesta y la difundimos por todas partes. Y, para sorpresa nuestra, empezaron a llover cartas de apoyo desde los lugares más insólitos: una pequeña escuela rural en Granada, un grupo de profesores en Galicia, una asociación de vecinos en Aragón, la UNESCO... Reunimos más de dos centenares de cartas y testimonios de gentes muy diferentes.

Entonces supimos con certeza que esta historia que os estoy contando era colectiva, era de muchas personas en muchos lugares que, como nosotros, descubrieron un día a Paulo Freire y aprendieron a quererle por su pensamiento y por el testimonio de su vida, de su coherencia, de su compromiso radical con los explotados y oprimidos del mundo.

Nuestro entusiasmo era fantástico. Estábamos seguros de que ninguna otra candidatura tendría tanto apoyo popular, tanto respaldo de gentes sencillas y corrientes de tantos lugares. Pero el premio no fue para Freire. El jurado estaba presidido por Fraga Iribarne y prefirió premiar a algún insigne personaje que seguro se lo merecía.

Luego, una indiscreción de un miembro del jurado nos permitió saber que Fraga había comentado que Freire «era un comunista» y que, a pesar de tantas cartas, no podía recibir aquél premio. Freire, diez años después del fin de la dictadura, seguía siendo «subversivo», su pensamiento y su vida seguían cuestionando el orden establecido y así lo reconocían quienes más saben de eso.

Le enviamos a Freire todas aquellas cartas y escritos de apoyo. Tal vez, aquella prueba viva del impacto de su pensamiento, aquella demostración de afecto fuera un premio mucho más valioso que ningún otro. Y le mandamos también aquél montón de libros que habíamos reunido sobre la educación popular en España, Ferrer i Guardia, las Universidades Populares, las Misiones Culturales, La Barraca de Federico García Lorca... El nos contestó con palabras sencillas de afecto.

Cuando, meses después, las Escuelas Populares de Madrid trajeron a Paulo Freire para celebrar su aniversario, se reunieron a escucharle en un gran auditorio de La Prospe cerca de 2.000 adultos y adultas, alumnos de distintas escuelas de diferentes barrios, gentes modestas que preguntaban y escuchaban, en plena comunicación, a aquél hombrecito sabio. Y pudimos comprobar de nuevo aquella sorprendente identificación de tantas personas de toda condición y cultura que se reconocían a sí mismas en él.

4. CONCEPCIÓN BANCARIA DE LA EDUCACIÓN

En 1987 encontré de nuevo a Paulo Freire. La ocasión fue un seminario organizado por la Fundación del Banco Exterior de España, en el que también participaron Ezequiel Ander-Egg, Marco Marchioni, Avelino Hernandez y otros.

Era un tanto irónico: un Banco (todavía era público) organizando un seminario sobre animación sociocultural y educación popular

e invitando a un pensador mundialmente conocido por su crítica abierta al capitalismo. Hicimos algunos chistes fáciles sobre lo que Freire llamaba una «concepción bancaria» de la educación, entendida como adquisición y acumulación de conocimientos. Tal vez por eso le invitaron, bromeaba.

El momento de la Educación de Adultos en nuestro país era un tanto distinto al que habíamos vivido en el pasado. Las ilusiones, los sueños se volvían borrosos. El desencanto empezaba a hacer presa en muchos.

En aquellos años habían surgido muchísimos proyectos comunitarios, socioculturales y socioeducativos, promovidos y apoyados por los Ayuntamientos, las Comunidades Autónomas y el Gobierno socialista. Muchos jóvenes trabajaban, en todo el Estado en tareas sociales. La apuesta por la participación era decidida. Se habían multiplicado los recursos.

Pero surgían voces que decían que todo aquello era «tercermundista», más propio de América Latina —de donde venía esta influencia—, que no se correspondía con un país moderno que se integraba en Europa. Y muchos de los debates se ocupaban de los animadores y educadores, de su homologación profesional, de sus derechos sindicales. Y las instituciones preferían apostar por actividades «espectáculo» que tuvieran resultados rápidos y no tanto por procesos sociales cuyos beneficios estaban por verse en el futuro.

Paulo Freire habló aquel día, en el salón de actos de aquel Banco que presidía Miguel Boyer, de la naturaleza política de la educación, un tema que aparecía una y otra vez en su pensamiento y en su obra.

Planteó de nuevo aquellas dos preguntas que tanto nos habían inquietado, y nos siguen inquietando, a muchos: para qué y para quién educamos. ¿A favor de qué y a favor de quién procuramos conocer y enseñar? No existe una educación neutral, aséptica. Todo acto educativo es un acto político.

Y habló de nuevo de la coherencia, de que los hombres y mujeres somos seres incoherentes que crecemos y avanzamos precisamente en la búsqueda de la coherencia, en el esfuerzo por acercar lo que decimos y lo que hacemos, nuestros sueños y nuestras prácticas, y que eso exige humildad en el educador.

Freire era un ejemplo vivo de lo que decía, incluso en sus contradicciones, un ejemplo de humildad y de coherencia que interpelaba inevitablemente a quienes nos acercábamos a él.

5. ENCUENTRO CON LA VIDA

La imagen avanza unos pocos años más. Diciembre de 1991, en las puertas mismas del 92: año del Quinto Centenario, Exposición Universal, Olimpiadas, Capitalidad Cultural de Europa y eventos múltiples... en nuestro país. El festejo era grandioso, el mundo nos admiraba, aunque empezábamos a ver las orejas del lobo, los avisos de una crisis económica que iba a acabar con la fiesta.

En lo sociocultural y lo socioeducativo, también crisis. Es el momento de la gestión. Todo se «gestionaba» desde las instituciones. Ya no hablábamos del «pueblo», sino del «público». Los movimientos sociales se mueven poco, las asociaciones se especializan en gestionar subvenciones públicas. Los educadores y animadores sociales se profesionalizan, se convierten en técnicos, van a la Universidad... Nuestro sueño es un contrato fijo, un sueldo digno y un mes de vacaciones pagadas.

En esta ocasión, Paulo Freire había venido a Madrid para ser investido doctor «honoris causa» por la Universidad Autónoma, y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) había organizado un encuentro con unas pocas personas vinculadas a la educación de personas adultas. Se trataba de mantener una conversación distendida sobre los temas claves de su pensamiento, que sería grabada y publicada posteriormente. Jorge Cavodeassi y María José García Sípido nos encargaron a Antonio Monclús y a mí que le tiráramos de la lengua (me estaba convirtiendo en un experto), que le hiciéramos preguntas para estimular su reflexión.

Elza, su primera esposa, había fallecido y Freire había pasado por momentos de profundo dolor y tristeza. Las noticias que nos llegaban a través de los amigos eran preocupantes, parecía que no quería vivir, que la vida había perdido todo sentido para él, había envejecido, no salía, no viajaba... Luego supimos que el amor había vuelto a él y se había casado con Ana María.

Fue muy fácil y muy hermosa aquella jornada. Freire estaba lleno de vitalidad, en un momento de plena lucidez y de entusiasmo que a todos nos sorprendió.

En los años pasados, había vivido una experiencia nueva, había sido responsable de la educación escolar en Sao Paulo, con el primer gobierno municipal conquistado por el Partido del Trabajo, que se consolidaba en Brasil. Le preguntamos por aquello: ¿cómo se sentía un pedagogo subversivo metido a organizar, desde el poder, desde el otro lado? Le preguntamos qué cambiaría de su primera obra, de la *Pedagogía del oprimido*, si creía que seguía siendo válido el concepto de «clase» que había utilizado entonces, teniendo en cuenta los cambios que se estaban produciendo en el mundo (el «Muro de Berlín» estaba a punto de caer?), qué ocurría con la educación y la revolución informática...

Nos dijo que cambiaría muchas cosas en sus libros, al igual que habían cambiado muchas cosas en la vida, en el mundo..., pero las preguntas seguían siendo las mismas y los pobres también los mismos. Estaban formándose nuevas clases, nuevos sujetos sociales..., de eso sabían mucho los brasileños, un pueblo de mestizaje. La caída de la Unión Soviética y de los sistemas del llamado «socialismo real» era, tal vez, una oportunidad gozosa para la izquierda, para pensar por nosotros mismos, sin corsés intelectuales, sin consignas, sin dogmatismos, desde una mayor libertad y tolerancia que nos permitiera conocernos y acercarnos para trabajar juntos y cambiar el mundo..., pero era también el signo del predominio global del neoliberalismo, en todo el mundo, sofocando el desarrollo de los países del Sur, imponiendo ajustes brutales para hacer frente a una deuda externa monstruosa.

El neoliberalismo imponía un modelo económico, un modelo político (la democracia formal) y también un modelo cultural, de pensamiento, de valores, que Freire consideraba enormemente peligroso: la renuncia a la utopía, a los sueños de transformación y cambio, la sensación de impotencia, la resignación fatalista a un estado de cosas, de desigualdad, de injusticia, de destrucción de la Naturaleza... que no es posible cambiar.

Nos contó, entre bromas y anécdotas, su experiencia como «político» (aunque él siempre dijo que era político, precisamente porque

era pedagogo), sus asambleas masivas con profesores y padres, la complejidad de construir un equipo, la alegría de hacer cosas concretas mejorando las escuelas populares, lo que había aprendido...

Hablando de la Informática, de la Telemática, etc., que eran considerados por algunos alfabetizadores y educadores populares casi como artefactos diabólicos («¿qué iba a ocurrir con la relación presencial entre profesor y alumnos?»), nos recordó que las herramientas no tienen ideología sino quienes las utilizan. Se trata de aprender a manejarlas para usarlas bien, para que nos sirvan para construir un futuro mejor y no dejarlas en las manos exclusivas de quienes explotan y exprimen al mundo en su exclusivo beneficio.

Era un partidario decidido de la utilización de los ordenadores, que estaban tratando de implantar en todas las escuelas de Sao Paulo. Ya tenían resultados de algunos proyectos piloto realizados en escuelas de los barrios más pobres: los niños aprendían mucho más y mucho más rápido cuando estaban en contacto con los ordenadores. Y nos contaba, divertido, que «eran mejores los resultados cuando los niños, además de trabajar con los ordenadores, contaban con educación sexual. Entonces su aprendizaje era todavía más rico, tal vez porque los niños empezaban a conocer el mundo desde lo más cercano —su propio cuerpo, su sexualidad— y el ordenador les permitía mirar afuera, leer el mundo en toda su complejidad». Y sonreía recordando la habilidad increíble que desarrollaban los chiquillos de las favelas en el manejo del ordenador, que para él resultaba tan difícil todavía.

También comimos juntos aquel día (yo me estaba convirtiendo también en un experto en ocupar al asalto la silla vacía al lado de Freire). Todo el mundo comentaba su buen aspecto y el vino de Rioja ayudaba a la confianza. Alguién con corbata le preguntó:

—«¿Cómo se conserva tan joven, profesor, qué hace para que sus ideas sigan siendo tan vivas, tan frescas?»

Y él respondió que no había ningún secreto: le gustaba mucho hacer el amor. Todos reímos, no esperábamos aquella respuesta y menos en una comida seria, con profesores y miembros de instituciones internacionales. Pero, aclaró, no se trataba de hacerlo deprisa y corriendo, había que dedicarle tiempo, disfrutar sin prisa, dos

o tres horas, con frecuencia. Los brasileiros y las brasileiras sabían de eso.

La sorpresa era completa, todos los comensales —estoy seguro— pensamos en nuestra propia vida sexual y en cómo llevar a la práctica las ideas de Freire.

6. EL FORO PAULO FREIRE

Este paisaje, el último, es marineramente. Tiene dos escenarios que, aunque llenos de semejanzas, están en dos puntos distantes del mapa, Cartagena de Indias y Cádiz.

El año pasado, 1997, Pablo Freire ya estaba muy viejito, pero iba a viajar a Cartagena, en Colombia, para participar, junto con Orlando Fals Borda y otros muchos amigos, en CONVERGENCIA, un encuentro mundial en torno al desarrollo creciente de la Investigación Acción Participativa. No quería perderselo, pero falleció pocas semanas antes.

Allí viajamos, con amigos de Cádiz y de Sevilla, para participar primero en el Encuentro Latinoamericano de Educación Popular, días antes de Convergencia. Este era el cuarto encuentro. En los tres anteriores, en México, Chile y Cuba, a lo largo de estos últimos doce años, hemos ido conociendo a compañeros y compañeras de toda América Latina. Muchos de ellos son ya grandes amigos. Vamos a encontrarnos para preparar los últimos detalles de un proyecto que venimos construyendo con ellos desde hace años y que se conocerá más tarde.

El recuerdo a Pablo Freire es obligado, cerca de ciento cincuenta miembros de centros latinoamericanos de educación popular se reúnen con sus respectivas botellas de alcohol nacional: ron, tequila, cachaça..., y suenan las guitarras y los poemas, y los testimonios personales de quienes le conocieron y caminaron junto a él. Todos sienten como suyo a Paulo, todos sintieron su paso, su voz, y ahora le celebran.

Días más tarde, en el acto inaugural de CONVERGENCIA, Carlos Núñez —cómo iba a faltar en esta historia— lee una emoción

nada carta a Paulo Freire, allá, en el cielo de los hombres buenos. Más de dos mil personas, investigadores y educadores populares llegados de todo el planeta, le escuchan traducido a cuatro idiomas. Entre ellos, Manfred Max Neef, Agnes Heller, Eduardo Galeano y muchos otros viejos luchadores, y centenares de jóvenes de todas las razas y colores, comprometidos todos con un sueño de cambio para un mundo mejor.

En el mismo acto escuchamos, transmitidas por videoconferencia, las palabras del Presidente de Brasil, Fernando Cardoso, un prestigioso economista de pasado progresista, convertido ahora a las virtudes del neoliberalismo. Más tarde, entre cervezas, bromeamos sobre lo que hubiera dicho del mensaje presidencial Paulo Freire, que en su último y hermoso libro, *Pedagogía de la Autonomía* (el anterior se había llamado *Pedagogía de la Esperanza*), reconocía «la crítica permanente que siempre llevo en mí a la maldad neoliberal, al cinismo de su ideología fatalista y a su rechazo inflexible al sueño y la utopía».

El Congreso de CONVERGENCIA es, a pesar de la multitud de gente, un encuentro extraordinario. Pero esto no es decir mucho, porque últimamente ha empezado a ser frecuente que, en cualquier lugar del planeta, en Río, en Estambul, en Pekín... se reúnan miles de gentes de organizaciones civiles de todo el mundo para pensar juntos en cómo cambiar las cosas y coordinar sus acciones.

Ahora la escena se traslada a Cádiz. Unos meses después. Al encuentro le hemos llamado «Seminario Internacional sobre Educación Popular y Cooperación al Desarrollo ante el Siglo XXI», pero, de nuevo, el pretexto es lo de menos. Son otros muchos los encuentros semejantes que, desde hace muchos meses, se están produciendo en otros puntos de España y Europa.

Nos reunimos 100 educadores populares y animadores sociales de América Latina, Andalucía, otras Comunidades y regiones de España y de otros países de Europa. Viejos militantes y muchos jóvenes. Todos vienen de colectivos y centros diferentes: asociaciones ciudadanas, ONGs, pequeñas cooperativas, consultorías, redes informales, colectivos de educadores, profesores universitarios, inmigrantes, mujeres, ecologistas...

Durante tres días se conocen y ponen en común sus experiencias. Descubren, una vez más, que sus trabajos, sus compromisos, aunque sean batallas diferentes, forman parte de la misma guerra. En un Mundo-Mercado Global que el neoliberalismo nos impone en todo el planeta, los problemas y las necesidades de unos son los de todos, y los que queremos contribuir a cambiar las cosas tenemos que aprender a «globalizar» nuestras luchas, nuestros esfuerzos. Somos nuestro mejor y principal recurso.

Durante los tres días se desarrollan, en distintos puntos y barrios de la ciudad de Cádiz, muchos nuevos encuentros de los compañeros y compañeras de otros países con colectivos de jóvenes, de educación de personas adultas, de cristianos comprometidos, de estudiantes, de mujeres... y se comparten risas, cuentos, músicas, poemas, fiesta, números de teléfono, direcciones de Internet...

El encuentro ha sido posible porque muchos voluntarios de Cádiz, de distintos colectivos, han trabajado durante más de un año organizando, comunicándose con todo el mundo, consiguiendo los fondos, montando la logística... con la ayuda de los compañeros y compañeras del Instituto Andaluz de la Juventud. Pero esto tampoco nos parece especialmente importante, porque cada vez es más frecuente que, en todas partes, la gente se organice voluntariamente

(1) A estas alturas, el lector está harto de tanto nombre que no conoce. Aunque he tratado de ahorrarle muchos y se me han olvidado algunos muy importantes, ya dije que ese abuso era algo intencionado: demostrar al lector escéptico que son miles y miles los que trabajan en todo el mundo para cambiar las cosas. Todos los paisajes descritos, y este en particular, tendrían que incluir largos anexos que mencionaran a tanta y tanta gente valiosa que participó en la historia.

Para los curiosos, aquí, a pie de página, les contaré quiénes estuvieron en Cádiz en la constitución del «Foro Internacional Paulo Freire para el Desarrollo y la Cooperación»: Carlos Núñez, de IMDEC, México; Oscar Jara, de ALFORJA Costa Rica; Nydia González, del CIE Cuba; Carmen Nora Hernández, del M.L.K, Cuba; Andrés Werhle, de CECTEC Paraguay; José Luis Rebellato, de PRAXIS Uruguay; Benito Lammerink, de CEM-PROTAC Bolivia; Rogelio G. Hermosillo, de VAMOS México; Raúl Leis, de CEASPA Panamá; Paulo Curvelo, de CEPIS Brasil; Raúl Aramendy, de CEDEPO Argentina; Carlos Moreno, de ASPA Andalucía; Roberto Flores, de EDEX País Vasco; Javier Malagón, de ECOE Madrid; Fernando de la Riva, de CERO Cádiz; Marc Lammerink, de FMD Holanda; Antonio Moreno, de IDEAS Sevilla; Heiz Schulze, de Asoc. PAULO FREIRE Alemania; Tomás R. Villasante, de la RED CIMS Madrid; Jose Ignacio Artillo, del IAJ Sevilla; Javier Ibáñez, de ISF Valencia; Peter Lindenthal e Irene Horejs, de Austria, y Felicia Medina, de CIMADE Francia; Más información sobre el «Foro Internacional Paulo Freire para el Desarrollo y la Cooperación», cuyas actividades y proyectos están abiertos a cuantos quieran participar en ellos, en: www.alforja.or.es/foro/

para hacer cosas muy interesantes, muy importantes. El 0,7% nos ayudó a entender que era posible.

Cuando concluye el Seminario, se queda en Cádiz un grupo de representantes de colectivos de cerca de 20 países diferentes (1). Son amigos de hace mucho tiempo y, después de cuatro años de intentos, quieren dar un paso más en la comunicación mutua, la coordinación de sus esfuerzos y la cooperación en sus acciones. Pasar de la necesidad a la acción, del discurso a la práctica.

El vehículo de comunicación preferente será Internet, que pone en nuestras manos potencialidades insospechadas. Es toda una aventura, llena de entusiasmo, pero también repleta de incertidumbres: ¿podremos aprender a organizarnos en la distancia, de forma horizontal y participativa, y ganando en eficacia real?, ¿cómo garantizaremos la coherencia de nuestro trabajo común, para que sea realmente transformador, para que contribuya eficazmente a construir un futuro mejor?

Nos anima mucho saber que, otros muchos compañeros, en todo el mundo, están recorriendo el mismo camino, con sus propias formas, creando sus propias redes, y que todos estamos abiertos a comunicarnos y a trabajar juntos. No somos una excepción, somos parte de un movimiento que crece.

Tenemos que buscarle a este proyecto que se pone en marcha un nombre que nos identifique entre nosotros y ante todo el mundo. La unanimidad es absoluta: si le llamamos Paulo Freire, lo demás no importa, no será necesario aclarar nada más. Esa es una referencia suficiente, inequívoca, para explicar cuál es nuestro compromiso político, ético y pedagógico. Paulo Freire somos todos.

Así nació el Foro Internacional Paulo Freire para el Desarrollo y la Cooperación, demostrando una vez más que Freire sigue y seguirá vivo en todos esos miles de personas que luchan y lucharán por un mundo en paz, sin hambre, donde los Derechos Humanos, de todos los hombres y mujeres, sean la medida del desarrollo.

Y aquí se queda, por ahora, esta historia en la que tú, lector, también tienes tu parte.

La Animación comunitaria en el marco de los grupos de Acción Social

Germán Jaraiz Arroyo

Una de las muchas cosas que me llaman la atención en la obra, pero sobre todo en la vida de Paulo FREIRE, es la importancia que para él tiene la unión de ciencia, conocimiento y tecnología con militancia y esperanza. FREIRE no entiende de «una preparación técnica en sí misma que no se pregunte a favor de qué, de quién y contra qué se trabaja» (1). No podemos estar en este mundo sin tomar parte de una u otra manera. Es desde aquí, desde el compartir una opción profesional y una visión del mundo que quiero, desde donde voy a procurar poner en pie esta reflexión en la que pretendo identificar, desde mi vivencia, aquellos elementos que hoy tienen importancia en la tarea de animación y acompañamiento en los grupos que dirigen su acción al ámbito social y comunitario.

He de confesar que me ha costado trabajo enmarcar el objeto de la reflexión debido, por un lado, a la diversidad y riqueza de ámbitos de acción social y comunitaria, y por otro, a la cantidad de términos que tenemos para hacer referencia a nuestras formas de organización: asociaciones, ONGs, organizaciones de voluntariado, entidades sin ánimo de lucro, grupos informales... También es posible que por «*deformación*» (2) utilice terminologías relativas al voluntariado; si esto ocurre, que ocurrirá, quiero dejar claro que cuando hablo de voluntariado me refiero a toda la amplia red de acciones que se mueven desde la cultura de la gratuidad (3) y con un proyecto transformador,

(1) FREIRE Paulo: «A la sombra de este árbol» (pág. 78). De *El Roure*. Barcelona, 1997.

(2) Mi trabajo como animador se ha centrado en los últimos años en el ámbito del voluntariado en Cáritas Sevilla y en Cáritas Coria-Cáceres en la actualidad.

(3) GARCÍA ROCA, J.: *Solidaridad y voluntariado*, Sal Terrae, Santander 1994.



sea en el ámbito que sea, desarrollen su acción desde una organización formalmente constituida, o desde una «informalidad organizada». Y si el enfoque es amplio, también lo será el sentido con el que utilice el término animación comunitaria, haré referencia a todo aquello que ayuda a que el grupo, asociación organización... sitúe su acción en la comunidad.

2. LO EDUCATIVO EN LOS GRUPOS DE ACCIÓN SOCIAL

Desde este enfoque no creo que nadie considere hoy día escaso o limitado el aporte educativo de la acción socio-comunitaria; es más, entiendo que desde estos espacios asumimos hoy el papel de educadores y educandos de cara a la comunidad.

— *La dimensión de educadores.* Ya que siempre que actuamos en el mundo de la acción social, seamos profesionales, voluntarios/as..., estamos realizando una tarea educativa con nuestra acción, nuestra intervención educa: en la dependencia o en la autonomía, en la alienación o en la participación, en el asistencialismo o en la inserción.

— *La dimensión de educandos:* Cuando tomamos conciencia de lo anterior es cuando en nuestro grupo aparece el interrogante ¿En qué educamos?, desde este cuestionamiento el grupo se convierte en educando. Ya que el ámbito de lo no gubernamental, los movimientos vecinales, las iniciativas de autoorganización, el asociacionismo... son, a la vez que grupos de acción, un espacio formativo para quienes se implican en estos procesos, no hay transformación comunitaria si no se produce antes en los agentes que han de impulsarla. Por ello considero que hoy el mundo del voluntariado, entendido en el sentido amplio, es un espacio educativo informal de primer orden y un transmisor de valores y de significados. Es más, considero que es desde aquí desde donde hemos de recuperar un sentido colectivo de lo que GARCÍA ROCA llama «cultura de la gratuidad», que está más allá de leyes, planes... que a veces no sabemos muy bien si nos alejan o nos acercan. Sin embargo, no podemos ser ingenuos, también la acción voluntaria tiene trampas, engaños, autoengaños y riesgos. Por ello en nuestros grupos y organizaciones necesitamos de unas condiciones para generar un proceso educativo, así como de unos espacios de formación y de reflexión de nuestra acción y su repercusión más allá (en la comunidad

y en la sociedad en la que estamos), es aquí donde se abre camino la tarea de la animación el marco de los grupos.

3. CONTEXTO EN EL QUE SE MUEVE HOY NUESTRA ACCIÓN

Esta labor habrá de situar permanentemente nuestras acciones en el contexto, puede parecer una verdad de perogrullo, pero no siempre está presente en el trabajo de animación; «todo proceso de animación en lo social ha de partir desde la realidad y desde el conocimiento de las fuerzas que la determinan» (4), de lo que llamamos el análisis de la realidad. Pero iría más allá aún, el proceso de animación no sólo ha de partir de la realidad, en un mundo en el que el cambio tecnológico acelera a ritmo vertiginoso la transformación de todo, es también una re-lectura permanente, desde las distintas variantes que hacen complejo el mundo en el que estamos. No basta hoy con determinar las necesidades y los recursos, hay que profundizar en los vectores económicos, políticos y culturales que determinan las situaciones. Este análisis de la realidad es un espacio también para tomar referentes concretos, para hacer «*esperanzadora la esperanza*».

Ahí es donde considero que hemos de movernos cada día, en una realidad en la que hablamos de crisis del Estado de bienestar y paradójicamente crecen nuestras economías (5): En la que el discurso del paso de la sociedad del bienestar es entendido por algunos como una liberación del Estado garante de derechos sociales para que la sociedad civil los asuma (;dónde está hoy esa división entre Estado y sociedad civil?). Y en este mismo contexto aparece, cuanto menos, la tentación de dar respuesta a través del mundo del voluntariado a otras necesidades (objeción de conciencia, carencias de servicios...) que poco o nada tienen que ver con nuestra propuesta. Donde, por poner un ejemplo, después de hacer un trabajo de inserción socio-laboral con un colectivo de mujeres con graves carencias sociales, logrando que un grupo de estas personas puedan trabajar en un servicio de ayuda a domicilio municipal y puedan normalizar su vida; aparece una multinacional de servicios que

(4) EQUIPO CLAVES: *Gestión Participativa de las Asociaciones* (Cap. 2). Ed. Popular. Madrid, 1994

(5) DOCUMENTACIÓN SOCIAL. *Políticas contra la exclusión social*, núm. 106, Madrid, 1997.

oferta al Ayuntamiento de turno con un coste económico más bajo (pero sin criterios sociales); y se va al garete el trabajo de seis años y las energías generadas momento a momento por estas personas. En donde aumenta la participación en torno a la acción voluntaria, la solidaridad, la cooperación (6)..., pero sin embargo hay una fuerte dependencia de los recursos públicos y nos cuesta poner en pie redes y espacios para una acción colectiva de las organizaciones y los grupos.

Aquí estaría, a mi juicio, el primer reto del proceso de animación en los grupos: identificar los vectores que determinan nuestra acción, situar en contexto nuestra intervención para evitar caer en el activismo que se vuelve en contra de nuestras propias intenciones, combinar la impaciencia de «hacer» con la paciencia de «saber».

4. CARENCIAS, POTENCIAS Y ESPERANZA

Ahora bien, esta tarea nueva y vieja de la animación ha de ser capaz de reconocer también los espacios de esperanza, sin ello no es posible un cambio, se trata de traducir las dificultades en posibilidades(7), de descubrir los mecanismos para convertir el problema en energías positivas que lo transformen; con esta idea se enriquece la clave que apuntábamos al principio, al análisis crítico se une el tesón por buscar espacios de esperanza (de transformación) para convertir las carencias en potencias (8); las necesidades, en una acción solidaria cada vez más cercana a las causas, cada vez más implicadora de redes, cada vez más movilizadora y comunitaria, más en línea de inserción. En este sentido CEPUR plantea en su propuesta de Desarrollo a Escala Humana la importancia que en esta tarea de análisis tiene no sólo detectar los recursos convencionales (lo material, económico, técnico), que en la medida que se usan se agotan, sino lo no convencional, aquello que usándose se multiplica (9) (la solidaridad, la implicación de los vecinos, las vivencias positivas, hacer con otros...)

(6) AZUA, Paulino: *Las ONGs, ¿un tercer sector? ¿Mito o realidad?* Rev DOCUMENTACIÓN SOCIAL, Madrid, 1996.

(7) BOTEY, Jaume, y FLECHA, Ramón: «Transformar dificultades en posibilidades». Rev *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 265, Barcelona, 1998.

(8) FREIRE, Paulo: *Pedagogía de la Esperanza*. Ed. Siglo XXI, Madrid, 1993.

(9) Podemos encontrar una reflexión y recopilación de experiencias en este sentido en la Revista *Cáritas* núm. 373, suplemento titulado «Diez años de desarrollo a escala humana», elaborado por M.^a Elena Alfaro.

Es aquí donde los grupos de acción social, las organizaciones varias, tenemos también un extenso campo al que apenas hemos dado una primera arada, pero aún queda labor para empezar a recoger una cosecha de una producción importante. Me estoy refiriendo al trabajo en redes (10), la creación de espacios de coordinación y de puntos de encuentro, de comunicación y de co-intervención allá donde sea posible, a compartir los recursos más que competirlos... En otras palabras, a la necesidad de que la idea de comunidad predomine sobre la idea de organización. De lo contrario corremos el riesgo de profundizar en una fuerte contradicción, avanzar en el camino de la cooperación con dinámicas competitivas de «mercado», y eso nos puede llevar a dar respuestas más «bancarias» que «liberadoras» (11).

5. LA ANIMACIÓN COMO PROCESO

Si todo lo que decíamos anteriormente hacía referencia a la importancia de tener en cuenta el contexto cambiante de nuestra realidad, no es menos importante la conciencia de que este cambio se produce en proceso. Es en este proceso en el que está inmersa también la acción de nuestros grupos. Por ello la tarea de animación habrá de contemplarse dentro del proceso dinámico del grupo, de la pequeña organización, de proyecto o acción concreta. Iría incluso más allá, el propio grupo habrá de ser un paso más en un proceso más amplio de acción socio-comunitaria, ya que el grupo se forma por individuos (es por tanto un paso de una acción individual a una grupal), pero si nos quedamos sólo en el grupo se detiene el proceso, por tanto el siguiente paso será actuar con otros (las redes comunitarias); si nuestra acción no es sinérgica, no genera nuevas energías, acaba perdiendo, corre el riesgo de convertirse más en conservadora de un espacio que transformadora de una realidad; se trata de construir comunidad desde los grupos, desde las organizaciones, nunca de sustituir a la comunidad.

(10) ARNANZ, Enrique: «Nuevos retos de la acción voluntaria». Ponencia Marco de la I.^ª Escuela de Otoño de Cáritas Diocesana de Sevilla.

(11) FREIRE, Paulo: *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI. Madrid, 1970. FREIRE utiliza estos términos para definir los dos grandes modelos educativos, yo me he permitido extrapolar estos términos al ámbito de la acción social.

PROCESO DE ACCIÓN SINÉRGICA

Acción individual ➡ Acción asociativa (grupal) ➡ Acción comunitaria (redes)

Visto de esta manera el/la animador/a tendrá una gran tarea, la de acompañante y facilitador para que el grupo desarrolle sus capacidades y su propia dinámica, pero de esto hablaremos más adelante.

Cuando hablamos de la animación grupal como proceso (comunitario) nos estamos refiriendo a la acción que se mueve permanentemente en torno a un espacio y un tiempo en el que el grupo va discerniendo, posicionándose y buscando elementos sensibilizadores, tomando habilidades para hacer frente a la acción y traduciendo todo esto en decisiones en su organización. Este proceso se mueve en torno a tres ejes: querer (sensibilizador), saber (formativo) y hacer (organizativo y de intervención).

Serán los ejes del proceso de animación:

Querer:

De contenido sensibilizador, contempla el análisis de la realidad en nuestro ámbito como acción movilizadora e implicadora del grupo. La animación en torno a este eje se centrará en la observación, la búsqueda de datos y referentes, el conocimiento de testimonios, vistos todos desde el ámbito del grupo; y en la labor de «traducción» de las realidades en mensajes dinamizadores, pistas para la acción, propuestas y criterios, en intenciones y también en interrogantes.

Saber:

De contenido formativo, habrá de ir centrado en la búsqueda de respuestas a los interrogantes que están planteados y a la adquisición de habilidades para hacer frente a las acciones que vemos es necesario emprender. La animación aquí ha de proporcionar una formación en torno a lo genérico del grupo, a lo específico de las acciones y tareas a desarrollar y a las nuevas situaciones que nos vamos encontrando en el caminar (formación permanente). Para ello el grupo puede contar con el aporte externo y con el aporte de la re-

visión de sus propias experiencias, acciones y vivencias (autoformación grupal) (12).

Hacer:

De contenido organizativo y de intervención. En este espacio el grupo habrá de dar forma a la intervención directa, a la ejecución, se trata de plasmar el resultado de la confrontación entre lo que vemos y lo que queremos en unas decisiones que nos lleven a intervenir. Es el momento de asumir responsabilidades, se distribuyen tareas, se establecen mecanismos de coordinación y de evaluación. Se distribuyen los espacios y los tiempos. Se concretan las actividades y los recursos.

Al ser ejes ninguno de ellos es prescindible en la dinámica del grupo, habrán de estar siempre presentes, aunque dependiendo del momento del grupo la intensidad de cada uno variará. Jose M.^a Lama ilustra esta idea con el gráfico que sigue (13):

<i>1.º Momento (iniciación)</i>	<i>2.º Momento (preparación)</i>	<i>3.º Momento (consolidación)</i>
MOTIVAR	MOTIVAR	MOTIVAR
	FORMAR	FORMAR
FORMAR		ORGANIZAR
ORGANIZAR	ORGANIZAR	

Como podemos ver en un primer momento la motivación (la sensibilización) es el eje fundamental del proceso, sin embargo esta acción ya contiene elementos formativos y de organización; también el segundo momento es de predominio de lo formativo, sin embargo existen componentes motivacionales y organizativos; igual ocurre en

(12) EQUIPO CLAVES y EPASA: *Aprendiendo a organizar nuestra asociación*. Materiales para la autoformación grupal. Ed. Popular. Madrid, 1995.

(13) LAMA, José M.^a: «Metodología de la acción voluntaria». *Cuadernos de la Plataforma*, núm. 5. Madrid, 1990.

el tercer momento. Esta evolución de etapas es la que determina el proceso, lo normal es que se produzca de forma cíclica.

6. FACILITAR, ACOMPAÑAR Y MEDIAR

La animación se hace necesaria como tarea de mediación entre el contexto social y el proceso grupal. Aquí aparece el figura del animador/a o los animadores/as, no tiene por qué ser desempeñada necesariamente por una sola persona, la animación puede recaer sobre alguien que asuma esta responsabilidad, o bien puede estar distribuida en torno a los distintos agentes que hacen grupo, organización... Quiero decir con esto que lo verdaderamente importante es que en nuestros grupos exista la conciencia de que necesitamos espacios para la sensibilización, la formación y la organización; que la acción no sólo es la tarea concreta que tenemos asignada en nuestra asociación, la actividad que desempeño, también es acción: la dedicación de tiempo a analizar los problemas y sus causas, adquirir habilidades, coordinarnos con otros, revisar y evaluar, buscar acciones compartidas... Es esta dinámica de acción la que a mi juicio facilita la sinergia de la que antes hablábamos. Y recalco una idea, estas tareas son algo más que un requisito necesario para..., son acción en sí, cuando dedicamos un tiempo y un espacio a estos menesteres, estamos ya actuando, interviniendo en la realidad. Cuando esto no ocurre somos presa fácil del asistencialismo. Entiendo que interiorizar esta idea en nuestro mundo «activista» nos puede ayudar a superar los inconvenientes del voluntarista (no confundir con voluntariado) que quiere hacer tanto a veces que, como dijo alguien, *«saca los peces del río para que no se ahoguen»*.

Por tanto la tarea de animación, sea desarrollada por un agente concreto (responsable, coordinador/a, animador/a...) o por varios miembros del grupo, habrá de facilitar, acompañar y mediar. Desde aquí se definen el perfil del/a animador/a:

La dimensión facilitadora

En muchos momentos en nuestros grupos sabemos qué queremos hacer y para qué, sin embargo encontramos obstáculos en el cómo; una de las tareas del/a animador/a habrá de ser el facilitar de

instrumentos (materiales, técnicas, pistas...) para que el grupo sea capaz de avanzar. Iría más allá, esta tarea facilitadora será más real cuando además se produzca una transferencia de tecnología (14), cuando el grupo se apropie del saber para ser más autónomo. Esta dimensión plantea la necesidad de una formación y un conocimiento específico de materiales, instrumentos y recursos al servicio del hacer del grupo, la necesidad de que quien asuma la tarea esté «conectado» con los recursos a utilizar.

La dimensión acompañante

Sin embargo el animador tal y como lo entendemos en esta propuesta, no es un mero observador que aporta según ve. No es un agente distante al grupo (aunque a veces tenga que tomar esta distancia), es un agente más dentro del grupo, en este sentido habrá de desarrollar también una capacidad de estar con el grupo en los distintos momentos de éste, habrá de ser un apoyo que aporte cuestionamientos, interrogantes y elementos para la confrontación que ayuden a que el grupo vaya descubriendo potencias y obstáculos. En este sentido el animador también aporta, sugiere, critica y valora (15). Habrá de caminar desde dentro del grupo. Esto requiere una dosis de militancia y una sensibilidad en torno a la acción del grupo y una capacidad para plantear preguntas (más difícil que dar respuestas).

La dimensión mediadora

Por último, el animador ha de ser un referente en los momentos de conflicto, cuando hay varias salidas, o cuando no hay ninguna, cuando aparecen las «trampas» en el camino, no sólo las de la dinámica del grupo, también las de nuestras acciones, nuestros niveles de coherencia... Implica también la necesidad de conocer aspectos relacionados con la resolución de conflictos.

(14) ANDER EGG, Ezequiel: *Metodología y práctica de la Animación Sociocultural*. Ed. Marsiega. Madrid, 1988.

(15) VEGA, Francisco J., y VENTOSA, Víctor J.: *Programar, acompañar, evaluar*. Ed. CCS. Madrid, 1993.

Estas tres tareas se concretan en:

— *Facilitar instrumentos para la búsqueda de espacios para la participación*: Como aportábamos al principio, los grupos de acción socio-comunitaria son hoy espacios educativos; en esta dimensión educativa los ciudadanos y ciudadanas aprendemos entre otras cosas a participar en la comunidad, aprendizaje que tiene su importancia, y determina a buen seguro muchos otros aspectos de nuestra vida cotidiana. En este sentido, no siempre decimos lo mismo cuando hablamos de participación. Nos podemos encontrar con espacios de participación donde el/la ciudadano/a solamente «colabora» los martes de 6 a 8 en una tarea concreta; o, por el contrario, con espacios donde se participa en todo el proceso de la organización; desde el análisis, la planificación, evaluación..., donde el agente tiene un peso en la toma de decisiones. Podrían ser estos los dos extremos donde se encuadran los espacios a los que hacíamos referencia; aquí será donde el animador ha de ser un facilitador para el grupo en la búsqueda de su modelo de participación. Quedarían aquí unos interrogantes a resolver en cada grupo: ¿Cómo entendemos la participación? ¿Es posible desarrollar en nuestra organización el modelo de participación que queremos? ¿En qué y cómo concretamos nuestra idea de participación en el ámbito de la organización? De esta reflexión habrán de surgir las normas y procedimientos que determinen nuestro funcionamiento.

— *Facilitar instrumentos para la rentabilidad de todos los elementos endógenos y exógenos al grupo*: Desde aquí el animador habrá de cuidar de utilizar todos los elementos a nuestro alcance para ayudarnos a fortalecer nuestra dinámica. Y en esta idea quiero resaltar la importancia de lo endógeno, del grupo como el principal recurso; si asumimos este esquema podremos superar muchas de las tensiones que nos crea la dependencia de recursos de fuera (convocatorias públicas, ayudas...), en este sentido considero que nuestra práctica, nuestras vivencias... puestas en común y sistematizadas son un recurso, además de muy barato, muy eficaz para nuestra acción y un buen instrumento. Desde aquí el grupo se convierte en un permanente investigador participante (16), y también en su propio instrumento de

(16) DOCUMENTACIÓN SOCIAL, *Investigación-Acción Participativa*, núm. 92, Madrid, 1993.

formación [autoformación (17)]. Claro que dar importancia a lo de dentro no significa olvidarnos del aporte externo, correríamos el riesgo de empobrecernos; ahora bien, en la utilización de recursos de fuera creo que también tenemos grandes posibilidades de compartir con, de darnos unas organizaciones a otras, de utilizar desde un sentido de austeridad (que no es lo mismo que miseria). Para todo esto el animador habrá de buscar instrumentos que faciliten lo endógeno y conexiones que nos ayuden a un uso lo más compartido posible de lo exógeno.

— *Acompañamiento en los espacios de comunicación y toma de decisiones.* Los momentos de trabajo hacia dentro del grupo son muy importantes para su «salud»; como ya sabemos el grupo establece normas y procedimientos que han de surgir del consenso y que han de marcar formas y maneras de hacer. El animador habrá de ayudar a sistematizar y revisar estas decisiones, a plantear el análisis de las situaciones de conflicto cuando existan, procurar la participación de todos/as... En esta labor es importante que los mecanismos y procedimientos de toma de decisiones se correspondan con el modelo de participación que hemos definido en el grupo. También el conflicto es un elemento importante en el sentido de que su análisis ha de conducir a conclusiones y compromisos que se traduzcan en decisiones, de lo contrario es posible que vuelvan a reproducirse los problemas.

— *Acompañamiento en la búsqueda de estrategias comunitarias.* Si entendemos que esta reflexión se circunscribe a los grupos de acción socio-comunitaria, uno de los aspectos presentes en la animación habrá de ser la búsqueda permanente de espacios sinérgicos, donde podamos actuar, relacionarnos, compartir y crear comunidad. Trazando estrategias encaminadas en esta dirección. En el acompañamiento y animación hemos de contemplar también momentos para ello. Corremos el riesgo de entender muchas veces el trabajo en redes como algo «presencial» (hay que estar por necesidad), esto no es trabajo en red. Trabajar con otros significa ampliar los espacios de información y toma de decisiones (de lo contrario enviaremos un representante que después no tiene donde transmitir la información y el grupo no se sentirá participe); buscar acciones y campos de identidad para ir

(17) En este mismo número Fernando de la Riva hace una interesante reflexión en torno a la autoformación grupal.

caminando hacia una acción cuanto menos bien coordinada, ampliar también el marco de revisión, de reflexión, de establecimiento de criterios... para evitar apoyar espacios y estructuras con las que podemos compartir un campo de trabajo, pero no necesariamente un proyecto social, y sobre todo implicar en el proceso a todo agente con voluntad de transformar la realidad en la que actuamos, especialmente a los afectados.

— *Mediación en la labor de «vigía»*. Ante una realidad tan compleja y cambiante el animador ha de facilitar una continua apertura del grupo a las nuevas realidades, ha de facilitar la capacidad de adaptación del grupo a estas realidades, sin que ello suponga una pérdida de la coherencia entre lo que vemos y lo que queremos, entre lo que hay que hacer y cómo entendemos que hay que hacerlo.

7. A MODO DE CONCLUSIÓN

La animación en el marco de los grupos de acción socio-comunitaria ha de situarse en el nuevo contexto de acción social. El discurso de la crisis del Estado del Bienestar, el marco legislativo del voluntariado, los «guiños» a la sociedad civil y al mundo de la ONGs en la línea de asumir nuevos servicios... Todos estos aspectos han de ser elementos de reflexión donde podamos ver los árboles y el bosque. En este debate no podemos dejar de lado por dónde van nuestras acciones, así como los nuevos y no tan nuevos riesgos: el activismo, el gestionismo, los verticalismos, la separación de lo comunitario.

Por otra parte, el contexto actual de acción social nos abre también un buen número de nuevas posibilidades, el trabajo en redes, como dinámica para ir activando el entramado social y para crear «contextos habitales» (18). Este sería el gran reto de nuestra acción de hoy, recuperar el sentido de la comunidad objeto y sujeto en nuestra acción, para pensar la más concreta y específica de las acciones, desde la animación de la comunidad. De esta forma habrá que tener presente continuamente el trabajar en la dimensión de articular las potencias para afrontar las carencias.

(18) GARCÍA ROCA, Joaquín: *Lo público y lo privado frente a la exclusión social*, Ed. Generalitat Valenciana-Ed. Popular, 1993.

Ante esto la tarea de los/as animadores/as será la de facilitadores, mediadores y acompañantes en una dinámica grupal que habrá de estar inserta, desde nuestra propuesta, en una dinámica de acción comunitaria y que habrá de ser movilizadora hacia unos referentes.

Los nietos de Paulo Freire

Reflexiones en torno a una experiencia de educación popular en Ecuador

Francisco Aperador Garza
Director de Radio Chaguarurco (Ecuador)

El presente artículo pretende únicamente compartir en «voz alta» algunas reflexiones a la luz de una vivencia personal: la experiencia educativa al frente de la emisora Radio Chaguarurco, en Ecuador.

Radio Chaguarurco es un proyecto de comunicación popular que tiene cuatro años de emisiones y que es propiedad de las organizaciones campesinas y asambleas eclesiales de base pertenecientes a una amplia zona que comprende las provincias de Azuay, Loja y El Oro, al sur de la Sierra ecuatoriana. La Fundación Chaguarurco es la institución que ejerce como máximo órgano rector y decisorio de la emisora y su Junta directiva está integrada por representantes de cada uno de los grupos mencionados. Además de su equipo de planta integrado por 11 personas, cuenta con un amplio colectivo de 150 reporteros populares articulados en siete equipos. Radio Chaguarurco es miembro de la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER), y de la Asociación Mundial de Radios Comunitarias (AMARC).

FREIRE: ASIGNATURA PENDIENTE

Cuando las personas que estábamos en el inicio del desarrollo del proyecto de Radio Chaguarurco nos dirigiéramos a algunas ONGs para el desarrollo en España, con el fin de solicitar financiamiento que permitiera la compra de los aparatos de transmisión, nos chocábamos con una considerable dosis de incompreensión y en algunos casos incluso perplejidad por parte de algunos «técnicos en desarrollo del Tercer Mundo».

«Una Radio en Ecuador, ¿para qué? Lo que se necesitan son escuelas, hospitales, microempresas.» Pretender montar una radio cam-

pesina se les antojaba un tanto excéntrico, cuando menos superfluo. En todo caso si se trataba de una radio educativa, se supone que su objetivo sería principalmente emitir clases por radio, educación a distancia o algo así. Sólo así se justificaría el carácter educativo de una emisora enclavada en la sinuosa sierra andina.

Entre los muchos sentimientos que se debatían dentro de nosotros al escuchar estas reacciones y que, por supuesto, no compartíamos con nuestros interlocutores, estaba la tristeza por lo poco conocido y comprendido que, entre los «técnicos» españoles, era el pensamiento y la praxis de Paulo FREIRE. Sobre todo, lo que a partir de esta concepción educativa se ha generado, como es el caso de muchos de los procesos sociales que se han vivido y se viven en el continente latinoamericano, en especial, en los procesos de liberación protagonizados por numerosas organizaciones y colectivos campesinos.

Asimismo, durante estos siete años de trabajo en Ecuador con las organizaciones campesinas, cuando el que suscribe tenía la oportunidad de encontrarse en España y responder a la pregunta:

—«Bueno, y ¿en qué consiste tu trabajo en Ecuador?»

Y uno respondía:

—«Trabajamos con las organizaciones campesinas en cuestiones educativas.»

Siempre se abalanzaba de forma inminente la repregunta:

—«¿Y qué les enseñáis?»

Uno se las veía difícil para explicar, sin aburrir o aparecer pedante, que no se trataba de transmitir contenidos, que si la «educación popular», que si la toma de conciencia, que si la metodología participativa, y otras explicaciones, a menudo con poco éxito comunicativo.

A pesar de ser una figura conocida en muchos ámbitos y de que su pensamiento educativo y metodología es estudiada por los profesionales, se podría afirmar que Paulo FREIRE se encuentra en el grupo de cabeza del imaginario «ranking» de los personajes que más han influido en la historia de Latinoamérica y, al mismo tiempo, han sido menos comprendidos fuera de ella. Asociar a FREIRE, cosa no poco frecuente, con un efectivo método para alfabetizar campesinos y, al mismo tiempo, desconocer su «paternidad espiritual» sobre los procesos de liberación latinoamericanos es proclamar a gritos un sustancial

desconocimiento de la realidad latinoamericana y, además, es mutilar la riqueza de la aportación de este maestro. Experiencias como las CEBs brasileiras; el vigoroso movimiento indígena ecuatoriano impulsado por monseñor Proano —el «Obispo de los Indios»—; la metodología educativa que emplea el esperanzador Movimiento de los SinTierra brasileño; las experiencias autogestionarias de las comunidades campesinas salvadoreñas o de las Villas y Barrios de los suburbios de Lima; los cientos de Centros y Colectivos de Educación Popular que con su trabajo generan y fortalecen organizaciones campesinas, sindicatos y demás colectivos; el poderoso movimiento de Radios Populares Latinoamericanas, etc., son experiencias «hijas», «nietas», de su pensamiento y de su praxis.

Y qué decir de la concepción de la solidaridad y de la ayuda al desarrollo. ¡Lástima del experto en cooperación con el Tercer Mundo o responsable de ONG para el desarrollo que no asuma una concepción «freireana» de la interacción solidaria NORTE-SUR! ¡Lástima porque estará perpetuando los esquemas neocolonialistas!

En definitiva, FREIRE podría calificarse como una asignatura pendiente de redimensionar, de una forma u otra, para quienes son sensibles al trabajo social y al mundo de la solidaridad con los pueblos excluidos.

LA EDUCACIÓN POPULAR, SEMILLA DE LIBERACIÓN

Rubén, dirigente campesino, iba describiendo con su dedo las partes del dibujo que había pintado antes en una cartulina con su grupo de trabajo. Era la hora de la puesta en común. Más que un dibujo, se trataba de un rudimentario esquema con el cual intentaba expresar cómo era la comunidad en la que vivía y de la cual él era dirigente.

—«Estas rayas son los cables de la luz. Nosotros no tenemos luz, a pesar de que llevamos mucho tiempo diciendo a las autoridades que necesitamos la electrificación. Pero los cables pasan por encima de nuestras cabezas y se dirigen a las casas de los señores ricos, que están aquí detrás de estas lomas.»

Eran unos 20 dirigentes campesinos pertenecientes a otras tantas comunidades del cantón Santa Isabel, provincia del Azuay, en el sur

de la Sierra andina ecuatoriana. Conforman una organización de segundo grado o Federación de comunidades campesinas que recibe el nombre de Corporación de Organizaciones Campesinas «Proyecto Norte». Desde la mañana estaban reunidos para un «Taller de Capacitación». El tema central: hacer un «Análisis de nuestra realidad». El coordinador del Taller era un sociólogo, con amplia experiencia en *educación popular* con organizaciones campesinas de Ecuador. El trabajo había consistido en dibujar el mapa o la fotografía de la comunidad en la que vive cada uno.

—«Esta es la vertiente de agua que baja por nuestra comunidad. Aquí vemos a unos niños haciendo sus necesidades en el agua. Y aquí más abajo estos otros recogen agua para beber. Así, como no tenemos letrinas, el agua que bebemos está sucia. Por eso este otro niño tiene la barriga hinchada. Por los “bichos” del agua.»

El coordinador no había dado ninguna charla sobre la importancia del saneamiento ambiental, ni sobre las desigualdades sociales que se viven en el campo ecuatoriano. Simplemente había orientado el trabajo y la metodología. Los campesinos estaban, por sí mismos, sacando importantes conclusiones sobre los principales problemas que vivían en sus comunidades y sobre la importancia de la organización a la hora de afrontar sus problemas. Ya lo había advertido el coordinador del Taller en su inicio:

—«Yo no voy dar una charla para que ustedes escuchen. Esto es una minga (1) de ideas.»

El coordinador del Taller se encargaba de resaltar aquellas ideas que podían generar reflexiones nuevas; devolvía a los participantes preguntas o cuestiones que surgían en algunas intervenciones; sintetizaba aquellas ideas claves, proponía los pasos metodológicos, etc. ¿Clase de alfabetización? No, pero sí ¿Taller de creación de conciencia? Sí, pero no. Simplemente un Taller de educación popular.

Hoy día, la Corporación de Organizaciones Campesinas «Proyecto Norte» tiene una «Escuela de Dirigentes», como el principal de sus

(1) La minga es una práctica común en las comunidades andinas, de origen incaico, y que consiste, básicamente, en el trabajo comunitario. Toda la comunidad participa en jornada de minga, cada vez que la convocan sus dirigentes.

objetivos operativos. Por encima de los proyectos productivos o posibilidades de creación de microempresas que algunas ONGs para el desarrollo les han propuesto, los campesinos consideran que la Educación Popular es el vehículo imprescindible que puede permitir asumir posteriores experiencias de autogestión. Una de las áreas de trabajo de la Escuela de Dirigentes es la «autoestima». Trabajar la capacidad de autovalorarse, de hablar en público, de realizar análisis personales y exponerlos, de trabajar la conciencia de que cada uno de ellos puede ser un dirigente, sujeto activo en su comunidad porque «es capaz».

Nadie ha hablado de FREIRE, ni de alfabetización. Pero los responsables de este trabajo educativo, al igual que los miles de educadores que animan procesos similares en miles de puntos del continente, se han «amamantado» —pedagógicamente hablando— en la concepción educativa en la que el campesino, el «educando» es el actor de su propio descubrimiento como «sujeto de su destino histórico». En donde, los campesinos —aunque probablemente ya hayan aprendido a garabatear torpemente su nombre y apellidos y por eso constan como alfabetizados— son nuevamente alfabetizados en el auténtico sentido de FREIRE: «decodifica», analiza, reconstituye la situación en la que vive él y su comunidad. Se trata fundamentalmente de un método de cultura popular que, efectivamente, concientiza y politiza, en su sentido más amplio. Y aquí radica también la enorme potencia y fuerza de la concepción educativa freireana.

Los que detentan el poder económico, político, social, consideran a menudo esta práctica educativa, esos procesos o a quienes trabajan y participan en ellos como subversivos o agitadores. Y tienen razón. ¿Quién se va a oponer a que se enseñe a leer y a escribir a campesinos analfabetos e ignorantes? Pero cuando esta alfabetización se concibe en términos como «pedagogía del oprimido», «práctica de libertad», «liberación», «concientización», la cosa cambia.

En una realidad como la latinoamericana en donde nacer campesino o indígena significa nacer carne de silencio, carne de conformismo, resignación y fatalidad. En donde la estructura de opresión lleva implícita la ignorancia existencial que podríamos definir como la «madre de las ignorancias». Ignorancia consistente en no disponer de capacidad para preguntarse la razón de la propia miseria y aceptar

como irremediable y natural que los que nacen pobres morirán pobres, al igual que sus padres, sus abuelos y al igual que harán sus hijos y nietos. En esta realidad, la educación «bancaria» tradicional se convierte en instrumento de dominación de conciencias.

Por el contrario, una educación «liberadora», en términos de FREIRE, concluye en que alfabetizar no sólo significa descifrar mecánicamente unos signos, sino descifrar la propia realidad e interpretarla. Y esto es, en su sentido más etimológico y menos panfletario, «revolucionario» y «subversivo». (Quede constancia de que somos conscientes de la precaución con la que hay que emplear estos términos en el contexto de una sociedad española en la que predomina la «mentalidad de la caída del «Muro de Berlín» y demás. Sin embargo, el diccionario sigue siendo el diccionario.) La metodología de la Educación Popular articula la conjunción entre la reflexión y la acción, entre la realidad personal y la realidad comunitaria.

«La pedagogía del oprimido hace de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación» (2).

La alfabetización se convierte en aprender a escribir su vida como autor testigo de su historia. En la medida en que esto se da, la conciencia personal, de forma reflexiva, se hace responsable de su historia.

«La conciencia es esa misteriosa y contradictoria capacidad que el hombre tiene de distanciarse de las cosas para hacerlas presentes, inmediatamente presentes. Es la presencia que tiene el poder de presentificar; no es representación. Absorbido por el medio natural, responde a estímulos y el éxito de sus respuestas se mide por su mayor o menor capacidad de adaptación. Alejado de su medio vital, por virtud de la conciencia, enfrenta las cosas, objetivándolas, y se enfrenta con ellas, que dejan de ser simples estímulos para erigirse en desafíos» (3).

El germen para perpetuar la pobreza, la exclusión, reside en la asunción por parte del oprimido de la realidad como algo natural y dado por el destino. La Educación Popular tiene como meta el asistir al lento «parto» de una autoconciencia crítica. «Asistir al parto», por-

(2) FREIRE, Paulo: *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 1995.

(3) FIORI, Ernani María: *Aprender a decir su palabra. El método de Alfabetización del Profesor Paulo FREIRE*. Siglo XXI, 1995.

que la autoconciencia crítica no es «injertable», «traspasable». Esto se llamaría adoctrinamiento o simple modificación de conducta.

«La conciencia crítica es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales. La conciencia mágica, por otro lado, capta los hechos, otorgándoles un poder superior, al que teme porque la domina desde afuera y al cual se somete con docilidad. Es propio de esta conciencia el fatalismo, que le lleva a cruzarse de brazos, a la imposibilidad de hacer algo frente al poder de los hechos consumados, bajo los cuales queda vencido el hombre» (4).

«TODOS TENEMOS LA PALABRA». RADIO CHAGUARURCO Y LA COMUNICACION POPULAR

Fue en el contexto del trabajo de Educación Popular y de consolidación de las organizaciones campesinas de la Federación «Proyecto Norte» en la provincia del Azuay, cuando se plantea la necesidad de poner en marcha una emisora participativa que pudiera servir de medio de comunicación, de expresión, de información, de intercambio. Así nace Radio Chaguarurco. A través de un camino similar al de decenas de radios populares en América Latina. Como las cabinas Radiofónicas de Radio Latacunga en Ecuador, donde los indígenas pueden producir sus propios programas en quichua, para luego enviarlos a la ciudad y emitirlos. Como la Radio Minera Pío XII, en Bolivia, medio de expresión de los sindicatos mineros. Como Radio Cutivalú, medio de comunicación para indígenas y colonos de la amazonía peruana. Como Radio Encuentro, en la deprimida región de la Patagonia argentina. A través de procesos, en fin, en los que movimientos y organizaciones de colectivos desposeídos descubren la necesidad de «tomar la palabra».

Radio Chaguarurco empieza a emitir después de tres años de preparación: búsqueda de financiamiento, estudios técnicos, trámites burocráticos, pero sobre todo, capacitación de equipos de reporteros populares. Se trata de campesinos, elegidos por sus comunidades para que sean los servidores de su palabra, de la palabra de su comunidad.

(4) FREIRE, Paulo: *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, México, 1989.

Su capacitación consiste en permitirles acceder al nivel técnico y teórico mínimo y suficiente para hacer sus propios programas de radio. La Fundación Chaguarurco, formada como órgano propietario de la emisora e integrada por representantes de organizaciones campesinas y de Asambleas eclesiales de base, después de una fase de reflexión y debate, establece las líneas fundamentales de su orientación y filosofía comunicativa. *Una radio comunitaria, participativa para la comunicación popular*. Su lema es significativo: «Todos tenemos la palabra». En la radio en sus primeras emisiones se pueden escuchar eslóganes como:

— «Esta no es una radio para escuchar, es una radio para hablar».

Una cuna de autopromoción inicial lanza todos los días mensajes como este:

— «Los medios de comunicación nos cuentan y nos cuentan cosas. Y nosotros sólo escuchamos. Desde que nacemos, crecemos aprendiendo a escuchar, a recibir mensajes. Así llegamos a adultos creyendo que no somos importantes, porque los que tienen algo que decir son la gente importante y nosotros como sólo escuchamos, no somos importantes. La comunicación popular consiste en expresar nuestra vida: nuestros problemas, nuestros proyectos, nuestras denuncias, nuestra cultura, nuestras fiestas y alegrías, ...Porque nosotros somos importantes. Radio Chaguarurco. Todos tenemos la palabra.»

«Tomar la palabra» en el contexto campesino de América Latina significa todo un proceso educativo. Supone todo un cambio, una transformación personal y comunitaria.

En la familia, quien habla es el jefe de familia, los demás escuchan. En la escuela, quien habla es el profesor, los demás escuchan. En la Iglesia, es el sacerdote quien habla, los demás escuchan. En el trabajo quien habla es el patrón o el gamonal o el capataz, los demás escuchan. Para los campesinos que no tienen patrón y llevan a vender al mercado el fruto de su trabajo, quien habla es el intermediario que compra su cosecha de tomate o cebolla porque es él quien pone el precio. El campesino escucha y si quiere lo toma, si no lo deja y se queda con su producción sin vender. En las reuniones cívicas, ciudadanas o comunitarias, quien habla es el líder, el político el candidato, los demás escuchan. Los cambios, las directrices para la actuación, las pautas de comportamiento, las opiniones, llegan siempre desde fuera.

Generación tras generación, los campesinos nacen, viven y mueren desempeñando su papel de eternos receptores de un estilo de comunicación absolutamente «bancaria».

«Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Mas si decir la palabra verdadera que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirlo no es privilegio de algunos hombres sino derecho de todos los hombres» (5).

Resulta claro que si los hombres somos en cuanto que nos comunicamos, el estilo de comunicación conforma también un estilo de personas, un estilo de relaciones sociales, un estilo de relaciones de poder, un sentido particular del propio papel en la vida. Este es uno de los núcleos, claves (es decir, llaves) de la estructura de dominación que perpetúan las situaciones de injusticia, pobreza y miseria.

«En un régimen de dominación de conciencias, en que los que más trabajan menos pueden decir su palabra, y en que inmensas multitudes ni siquiera tienen condiciones para trabajar, los dominadores mantienen el monopolio de la palabra son los que mistifican, masifican y dominan. En esa situación, los dominados, para decir su palabra, tienen que luchar para tomarla. Aprender a tomarla de los que la retienen y niegan a los demás, es un difícil, pero imprescindible aprendizaje: es la «pedagogía del oprimido.» (6).

Durante décadas, las Radios populares en América Latina —y en nuestro caso concreto Radio Chaguarurco, en su todavía joven existencia— han significado para las comunidades campesinas e indígenas el micrófono en donde amplificar una voz silenciada hasta entonces. La comunicación popular ejercida a través de las radios comunitarias suponen el motor, el generador y multiplicador de sus procesos de autodescubrimiento como emisores, por tanto como sujetos sociales.

— «Todos tenemos la palabra, aunque hasta ahora la nuestra haya estado silenciada. Pero tenemos palabra, tenemos voz, porque somos personas, porque somos pueblo organizado.»

Esta toma de conciencia de la propia palabra es el punto de partida de un viaje que, si no es abortado por medio de la represión, de

(5) FREIRE, Paulo: *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 1995.

(6) FREIRE, Paulo: *Op. cit.*

la anestesia de las ONGs, de las sectas u otros obstáculos, puede conducir a posteriores etapas como el descubrimiento de la existencia de derechos elementales como el derecho a una educación, a una atención sanitaria, a la tierra, etc. Y también, correspondientemente con el descubrimiento, desemboca en la determinación de defenderlos y preservarlos para nuestros hijos. Así, acceder a la expresión, a tener voz, es un acto generador de autoconciencia, es elemento generador de cambio social y personal, es factor dinamizador del proceso de liberación.

Quizá una realidad que confirma esto son las resistencias que todo medio de comunicación popular despierta entre quienes detentan el poder. Resistencias que, en muchos casos, desembocan en agresiones e intentos de acallar esas «interferencias al orden establecido». Consecuencias de las que Radio Chaguarurco no se ha escapado en su corta vida. «Ningún “orden opresor” soportaría el que los oprimidos empezasen a decir: ¿Por qué?» (7).

A partir de este ejercicio de «tomar la palabra», en Radio Chaguarurco se han ido articulando distintas áreas de trabajo, como educación para la salud, capacitación agropecuaria, evangelización y pastoral, promoción de la mujer, escuela de Padres, área de informativos, etc. Esta área de informativos, por ejemplo, concibe lo relacionado con las noticias desde una pedagogía de la información, un tratamiento informativo que aporte elementos y herramientas que permitan analizar la realidad nacional y mundial.

Dentro del área de los informativos se ha dado especial atención a lo que es información local. Es decir, el lugar privilegiado para la expresión y comunicación de las distintas realidades locales que se viven en las comunidades que están perdidas por los cerros. La vida cotidiana, las tradiciones, los problemas, los conflictos, los proyectos, las denuncias, las fiestas, toda la vida de la comunidad es material de comunicación. «Retorciendo» el sentido de la célebre sentencia de Ted Turner, propietario de la cadena televisiva CNN: «Lo que no sacamos nosotros, no existe», en la medida en que toda la vida de cualquiera de las remotas comunidades campesinas perdidas en los cerros, es materia de comunicación, es compartida, es expresada por ellos

(7) FREIRE, Paulo: *Op. cit.*

mismos, a través de la radio comunitaria, en esa medida, la comunidad refuerza su autoconciencia, su identidad, existe, es importante, se convierte en sujeto, y está en condiciones de ir asumiendo su destino histórico.

«Tomar la Palabra» se convierte en un auténtico aprendizaje de alfabetización. Coloca al alfabetizando en condiciones de poder reexistenciar críticamente las palabras de su mundo, para que en la oportunidad debida, saber, y poder, *decir su palabra*, creadora de cultura, creadora de historia. Dentro de esta concepción, la radio comunitaria cumple una función absolutamente educativa. Una función de «motor», de dinamizador de los procesos de crecimiento y de liberación de cada una de las comunidades y organizaciones campesinas. A partir de aquí, la emisora desempeña también un papel activo, y directo, con todas las acciones y proyectos que van jalonando los caminos educativos y que resultan reforzadas desde la comunicación radiofónica. Acciones como programas de guarderías infantiles y preparación de las madres cuidadoras en nutrición, estimulación precoz y educación preescolar; asesoramiento técnico en el área agropecuaria, sirviendo de vehículo para la transferencia tecnológica que algunas instituciones gubernamentales pretenden desarrollar; Programas de recuperación de los conocimientos ancestrales de Medicina Natural, etc.

A MODO DE EPÍLOGO: ¿POR QUÉ LOS TÉCNICOS EN COOPERACIÓN LEEN POCO A FREIRE?

A la luz de la experiencia personal, estas líneas han pretendido compartir algunas reflexiones que quisieran transmitir la idea de la profunda «filiación» de gran parte del trabajo de educación y comunicación popular que se desarrolla en América Latina con el pensamiento de Paulo FREIRE. Sin embargo, el que suscribe, no puede resistirse a ampliar estas breves líneas refiriéndose a la estrecha relación que tiene la visión educativa de FREIRE con el estilo de relación dialógico que se establece entre el Norte y el Sur en el mundo de la cooperación. Consideraciones que nos llevan a destacar la importancia de que quienes trabajan en el mundo de la solidaridad con el Tercer Mundo y la cooperación al desarrollo, penetrasen en profundidad en el pensamiento del pedagogo brasileño.

Los siete años de trabajo en Ecuador, aunque escasos, nos han permitido, sin embargo, conocer un nutrido abanico de experiencias muy diversas de solidaridad Norte-Sur y Cooperación al desarrollo. Desde Gobiernos foráneos a ONGs de todo color y tamaño. Los esquemas que utiliza FREIRE para desarrollar su concepción educativa y que tienen su aplicación paralela en el ámbito comunicativo, resultan perfectamente extrapolables a las relaciones de solidaridad Norte-Sur y a los modelos de intervención de los agentes de desarrollo. Siendo esquemáticos, podríamos afirmar que una concepción «bancaria» de la solidaridad, de la cooperación al desarrollo, nos conduce a un planteamiento donde los agentes externos irrumpen en los países llamados subdesarrollados de forma similar a como entraría un elefante en una cacharrería. Se trata de desarrollar proyectos, llamados de desarrollo. Escuelas, hospitales, empresas productivas, obras, construcciones, acciones que se deciden en el Norte, con criterios del Norte, y con los ritmos y condicionantes que los «técnicos» de las organizaciones que van financiar consideran convenientes.

Como anécdota ilustrativa, recuerdo la confesión de un dirigente campesino nicaragüense, en un tono pícaro y cómplice, en la que nos contaba cómo el proyecto que traían a Europa para buscarle financiamiento lo traían «en bruto». Esto significaba que luego, según la ONG que accediese a financiarlo, lo tenían que «pintar de morado», en el caso de que la ONG les exigiese darle un enfoque desde la perspectiva de género, o bien lo «pintaban de verde» si los criterios que primaban en la ONG financiadora eran los de la conservación del medio ambiente.

Desde esta concepción «bancaria» de la acción solidaria, el desarrollo se concibe como una cuestión eminentemente de dinero. O, al menos, cuantitativa. En donde los receptores de la ayuda, son ante todo eso, receptores. Podríamos detallar, no sin excedernos en nuestro espacio en esta revista, numerosos ejemplos de comunidades campesinas que hemos podido conocer en Ecuador, en donde la ayuda solidaria externa llegó. En su momento, se celebró con júbilo. Se realizó la correspondiente obra o trabajo por parte de la ONG foránea, pero el precio pagado por la comunidad fue alto a largo plazo: la desactivación de su propia capacidad generadora de desarrollo. «Desactivación» en su sentido más etimológico, es decir, dejar de ser activos y pasar a ser pasivos, dependientes de que «los gringos apadrinen

a mi hijo», de que «el padrecito traiga dólares» o de esperar a que los gringos nos convoquen a una reunión.

Un modelo de «intervención solidaria» carente de diálogo. Un monólogo en donde los pobres nos esperan con las manos abiertas y sus vidas dependen de que demos nuestro aporte económico o apadrinemos su existencia. Pero un modelo en el que ellos no tienen palabra, no son sujetos activos.

«Para que exista desarrollo, es necesario que se verifique un movimiento de búsqueda, de creatividad, que tenga su punto de decisión en el ser mismo que lo realiza. Si bien todo desarrollo es transformación, no toda transformación es desarrollo» (8).

Se podría afirmar que esta concepción bancaria de la acción solidaria sirve para perpetuar las estructuras de opresión y dominación existentes, pues entretienen y dispersan a los pueblos que viven en pobreza, convirtiendo la lucha contra la pobreza en un frenesí para la obtención de recursos y ayuda externa. Además, esta práctica supone una colaboración eficaz con las llamadas «políticas de alivio» implementadas por instituciones como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) o el Banco Mundial. Políticas de alivio que sirven de anestesia para calmar los efectos de la aplicación de las políticas neoliberales impulsadas por las mismas instituciones internacionales, causantes, precisamente, del aumento de los niveles de miseria, hambre y desnutrición.

Frente a este modelo «bancario», una concepción de intervención solidaria Norte-Sur, después de haber penetrado en el pensamiento de FREIRE, nos exige priorizar los procesos en lugar de los proyectos. Los procesos de liberación, de crecimiento de los pueblos que han emprendido su propio camino de desarrollo. Procesos de fortalecimiento de organizaciones campesinas, organizaciones barriales, colectivos de minorías. Fortalecimiento que pasa a veces, efectivamente, por acciones: obras, construcciones, microempresas... Pero, proyectos que se enmarcan en procesos en donde nuestro interlocutor es sujeto de su propio sujeto histórico.

Se produce entonces una relación de diálogo solidario, de mutuo conocimiento, en donde nos liberamos mutuamente. Desde el Norte

(8) FREIRE, Paulo: *Op. cit.*

nos enriquecemos compartiendo el camino de otros pueblos hermanos, dando un sentido solidario y fraterno a nuestros recursos, no sólo económicos sino de todo tipo. Desde el Sur, se enriquecen con nuestro acompañamiento y apoyo. Se diluye la relación donante-receptor en aras de una relación más horizontal, más dialogal. Una relación de solidaridad que reconoce en el pueblo hermano del Sur el derecho y la obligación intransferible de ser protagonista de su propia liberación y de su propio desarrollo, y de las decisiones relacionadas con ello. Asumiendo el rol, desde el Norte, de acompañantes, dinamizadores de ese proceso educativo.

Nada más lejos de ese enfoque que la actual industria del «marketing solidario» que, como toda industria, necesita autojustificarse a sí misma, sólo que en este caso es a costa de las miserias ajenas y de los sentimientos de culpa mal encauzados. Y es que los procesos de liberación, de desarrollo, de dignificación de los pueblos sumidos en situaciones de pobreza y exclusión son, ante todo, aunque no sólo, procesos de carácter educativo. En otras palabras, la cooperación al desarrollo no es una cuestión de dinero, cuantitativa. Intervenir desde el Norte con dólares significa no captar la raíz de las situaciones de opresión y exclusión. Si lo que caracteriza a los oprimidos, como «conciencia servil», en relación con la conciencia del señor, es hacerse «objeto», es transformarse, como señala HEGEL, en «conciencia para otro», la verdadera solidaridad «con ellos» está en luchar con ellos para la transformación de la realidad objetiva que los hace «ser para otro» (9).

Intervenir pedagógicamente implica acompañar para activar las propias capacidades de estos pueblos. Definitivamente, el desordenado mundo de la cooperación al desarrollo Norte-Sur empezaría a mejorar si los responsables o «técnicos» de las ONGs para el desarrollo leyesen un poquito a Paulo FREIRE.

(9) FREIRE, Paulo: *Op. cit.*

Aportaciones de P. Freire en la construcción del futuro*

Heinz Schulze
Fachforum Eine Welt

Si miramos con ojos fríos al mundo donde existe una injusticia tremenda, donde el 20% de la población mundial consume y utiliza el 80% de los recursos naturales, parece contradictorio hablar de «construcción del futuro». Pero cuando pensamos que Paulo FREIRE se negó con toda su fuerza, inteligencia, su capacidad motivadora, su respeto por los seres humanos, a aceptar las ideologías del «fin de la historia», de la política neoliberal como la única pensable a la que hay que rendir culto como antes al «becerro de oro», creemos que no es inútil sino una necesidad.

En este artículo voy a contar brevemente como me introduje en el pensamiento de FREIRE, de qué forma influyó en mis actividades profesionales. Después plasmaré, desde mi visión, cuál es la contribución de P. FREIRE en la construcción del futuro en el que él creía: partiré de la experiencia, de la práctica, para seguir con la reflexión teórica y volver a la práctica. Iré citando algunos trabajos de FREIRE para demostrar que su pensamiento evolucionó y nos ha dejado un gran legado.

CONOCIENDO LA PEDAGOGÍA DE P. FREIRE

Siendo un joven profesional —trabajador social— llegué a Cajamarca (Perú, 1972-1975) como cooperante, para incorporarme al equipo de la diócesis de esta ciudad y trabajar con «grupos y comunidades campesinas», buscando un «desarrollo con justicia». Escuché a

* El original de este artículo, con autorización del autor, fue revisado por Francisco Salinas.

personas como Gustavo Gutiérrez, en los cursos de verano sobre «Teología de la Liberación», hablar de la «pedagogía del oprimido», de la «educación liberadora», leyendo después esas obras me abrieron nuevos horizontes y lo fantástico fue que, siguiendo de forma crítica sus sugerencias, se notaba los buenos resultados en el trabajo. Lo importante era y es experimentar en «carne propia» que la «educación bancaria» no sirve, es decir, que la educación y formación «normal», con la cual se llena a los alumnos con conocimientos «objetivos», no preocupándose por los resultados de dicha enseñanza, no da frutos de cambio; por el contrario, se debe actuar contra la idea de que muchos oprimidos no son capaces de clamar y luchar por su liberación y exigir un cambio.

Descubrí que el *diálogo* en el pensamiento de FREIRE no era un algodón para envolver todos los conflictos, por el contrario exige aceptar contradicciones, poner las cosas sobre la mesa y que la famosa «concientización» no es nada fácil, no es una palabra o un concepto mágico, no es posible decir «te voy a conscientizar» si no se acepta el proceso simbiótico de profesor-alumno, alumno-profesor.

Recojo estas ideas no como analista educativo, sino como profesional que trata de tomar en serio las sugerencias pedagógicas de FREIRE en mi quehacer de educador social y como coordinador del Foro *Un mundo en el proceso de la Agenda 21*, en Munich. Confieso que trabajar de esa forma, elaborando materiales para facilitar el diálogo, trabajar con «técnicas activas» tiene mucho riesgo, pero es más interesante que «enseñar» de forma tradicional o «dar informaciones a los otros».

FREIRE SIRVE PARA EL SUR, PERO NO PARA EL NORTE

Muchas veces se escucha, no solamente de personas que con ello justifican seguir con su estilo tradicional, sino también en las Universidades por profesores de Pedagogía, que Paulo FREIRE no sirve para el Norte. Se dice que la educación de FREIRE es como un «pequeño alfabeto» que sirva para los países del Sur, pero los del Norte, que son sociedades más complejas, necesitan el «alfabeto grande». Eso es eurocentrista. En Alemania se critica que la pedagogía de P. FREIRE se quedó en la coyuntura política de los años 70, hoy su «ideología revolucionaria» no sirve en los «tiempos de la posmodernidad». Esto es

porque muchos de los críticos de FREIRE no conocen sus últimas obras, como *Pedagogía de la esperanza* o *Pedagogía de la autonomía*, por señalar sólo unas pocas, y es fundamentalmente porque no se han traducido al alemán.

PAULO FREIRE EN EL NORTE, ALGUNOS EJEMPLOS

Voy a limitarme a mencionar algunos ejemplos que conozco de cerca, como miembro, del Antiguo Grupo Europeo de Conscientización y la hoy «Asociación de Paulo FREIRE», en Alemania. Sabiendo que dichos ejemplos son la excepción y no la «normalidad» en los campos educacionales y sociales.

ALFABETIZACION: Hay bastantes proyectos (en Bélgica y Francia más que en Alemania) que tienen como preferencia el método clásico de P. FREIRE, para trabajar en la alfabetización de adultos del propio país o extranjeros, esto a pesar de que la forma silábica la-le-li-lo-lu fuera de Portugal o España no sirve.

ESCUELA: Aquí es claro, como la pedagogía no es neutral y la de FREIRE apunta a los cambios para una sociedad más justa, las élites y gobiernos defienden sus centros de formación de niños y jóvenes, siendo difícil lograr cambios en dichos centros educativos, como la escuela. FREIRE dice que la escuela no es bloque monolítico y que en las escuelas hay espacios para otra forma de pensar y actuar. Son muchos los profesores que se apoyan en las ideas de FREIRE para enseñar de forma diferente de la «educación bancaria» e ir hacia la «educación liberadora». Aunque también se encuentran conceptos como «pensar globalmente», «aprender con la acción para actuar», en definitiva, hay mezclas con conceptos de la «educación reformadora».

TRABAJO SOCIAL: Se desarrollan proyectos en el ámbito de desarrollo comunitario, tanto en barrios pobres como en los llamados «barrios satélites», ciudades-dormitorio sin infraestructura, con grupos de inmigrantes, refugiados; en el trabajo intercultural con drogadictos, con mujeres en situación de violencia, en casas de niños con problemas psicosociales.

MOVIMIENTO SOCIAL: Como cada movimiento tiene sus altos y sus bajos, es conveniente diferenciar, por ejemplo, que en el mo-

vimiento por la paz pocas personas actuaban desde los conceptos de P. FREIRE; igualmente el movimiento ecológico podría aprender mucho de FREIRE. En el movimiento de mujeres hay un gran interés cada vez más grande de estudiar a P. FREIRE.

Hay más campos donde se está trabajando y actuando inspirados en las ideas del gran educador y ser político Paulo FREIRE, como en las Universidades, en la educación de jóvenes y adultos fuera de la escuela, en proyectos de auto-ayuda de personas sin trabajo, en clubes de ancianos, en consejos pastorales de parroquias, hasta en los proyectos de elaborar la «agenda local 21», con formas de mesas de concertación, etc.

Una pregunta importante en el sector donde se elaboran programas para un cambio social, ecológico, económico es: ¿Cuál es el rol de los agentes externos y el rol de la «base»? Claro es que no se trata de impulsar la «participación como un instrumento neutral, abrir la maleta con técnicas participativas, sino cómo la participación es una «patata caliente», ver para quiénes y al mismo tiempo contra quiénes va la participación. Los que dan mucho énfasis en el aspecto de la concientización, ven la falta de una conciencia crítica por parte de la población y piensan que el proceso de concientización se genera por agentes externos. Con Paulo FREIRE siempre tenemos que preguntarnos si como agente externo estamos adecuadamente «concientizados», si las respuestas están adecuadamente sintonizadas con las condiciones locales, con la realidad de la gente. Si no es así hay peligro de generar un divorcio social y de entendimiento que no permite encontrar una vía común por transitar. Así es evidente que el proceso de concientización debe darse en un marco interactivo, con una comunicación de doble flujo, pues debe ser de auténtico diálogo. Eso no tiene nada que ver con el populismo, sino que pone énfasis en que los agentes externos tienen o deben tener otra vida «no solamente en función de su profesión, sino que como son vecinos, tienen preocupaciones fuera de su profesión, deben actuar en movimientos con otra gente y no pensar, en que ser un agente externo para la concientización de otros es tan duro que después del trabajo se va a la vida privada. Es este sentido vale la pena reflexionar sobre la actitud del diálogo con los demás «fuera del tiempo de la oficina».

CONOCIENDO A PAULO FREIRE

Tuve la suerte de conocer a Paulo FREIRE por primera vez hace cerca de veinte años en Ginebra (Suiza), en el Consejo Mundial de las Iglesias, donde me impresionó el detalle de dejar su habitación a la secretaria porque ella «necesita más espacio» para trabajar. En esa reunión nos animaba a que siguiéramos con la «pedagogía de la liberación». Posteriormente, en 1984, estubo FREIRE unos días en Munich como invitado de la Asociación P. Freire, se le vio animado a discutir con filósofos actuales sobre la modernidad y postmodernidad, sobre el llamado «fin de las ideologías», etc. Lamentablemente este encuentro previsto para 1997 no se llevó a cabo por su inesperada muerte en mayo del mismo año.

IDEAS DE FREIRE SOBRE LA GLOBALIZACIÓN Y NEOLIBERALISMO

FREIRE decía que se debe de criticar a él y a sus pensamientos teniendo en cuenta toda su obra política, profesional y publicitaria y no solamente en base a sus libros escritos hace treinta años. Así, en un artículo para un libro de pedagogía crítica, que escribió en marzo de 1997, poco antes de su muerte, ponía mucho énfasis en el tema *educación y esperanza* (*Handbuch Kritische Pädagogik*, Beltz, 1997). Para él esa esperanza es y debe ser parte de la práctica educativa. Pedagogos y pedagogas sin esperanza niegan el corazón de su propia práctica. Una pedagogía con esperanza se sustenta en los valores de la existencia humana, es algo más grande que la experiencia vital. La existencia humana no será posible sin la «etisación» del mundo. Para FREIRE existe una diferencia entre el «negarse al mundo» y la «presencia en el mundo». El quehacer pedagógico o social tiene que intervenir en el mundo y no adaptarse al «mundo neoliberal». Así la esperanza es parte radical de mis experiencias, ser presente en el mundo. Mirando a los obstáculos actuales para una educación de la esperanza como la ideología neoliberal, o las leyes del mercado, no deben frustrar la intención importante de trabajar sobre el sentido de la esperanza también para hoy. Por eso sigue insistiendo en que no hay neutralidad en el quehacer pedagógico. Si soy, dice FREIRE, un conservador, intervengo en la realidad con la finalidad de que el mundo quede como es, para que no haya cambios sustanciales. Su manera con-

siste en contener el hoy. Así, para la gente conservadora, la esperanza no tiene sentido, ellos utilizan estrategias de manipulación de las verdades, para que la gente no tome conciencia de la realidad.

«Si soy pedagogo o pedagoga progresista, para que sea menos injusta, más humana, más justa, etc. Pero mi deseo de cambiar el mundo no basta para hacerlo. Además con mi práctica profesional puedo contradecir mis propios cambios» (P. FREIRE). Como él no ve las cosas idealísticamente, insiste en que pedagogos conservadores y progresistas a su vez tienen que estar: el primero, con su proyecto impulsado por otros de adormecer la Historia; el segundo, con el sueño de cambiar el mundo. El observador, autoritario, acrítico, sea de la derecha o de la izquierda política, sin esperanzas o sueños, se pierde en la Historia. El progresista, con su forma de actuar críticamente, ve la posibilidad hacia una educación con y en la política, ve la Historia con posibilidad cambiante. Actualmente existe como una «nube gris», la cual tapa en cierta forma la Historia. Esa nube se llama «neoliberalismo». Es la ideología matadora, fatalista, la cual quiere ordenar el fin de las utopías y sueños hacia una sociedad más justa. El discurso neoliberal quiere sacar la dimensión política de la educación, exige que sea solamente para enseñar conocimientos técnicos y científicos. Para FREIRE eso no es pedagogía sino adiestrar al educando, es típico «de viejos que no ven la meta, es la proclamación de la reacción». Dice FREIRE como una herencia política: «No puedo aceptar silenciosamente que este siglo esté terminando con mil millones de personas sin trabajo y que será el destino de este fin de siglo. Voy a luchar con plena esperanza por el sueño, la utopía en la perspectiva de una pedagogía crítica, hasta cuando sea presencia en la Historia.

LA ÉTICA

En su libro *La Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (1996), Paulo FREIRE critica en forma clara «las injusticias a las que son sometidos los harapientos del mundo... Mi punto de vista es el de los condenados de la Tierra, el de los excluidos. No acepto, sin embargo, en nombre de nada, acciones terroristas, puesto que ellas resultan la muerte de inocentes y la inseguridad de seres humanos...» (pag. 16). A mí me ayuda muchísimo que Paulo FREIRE subraye este aspecto de la ética, porque a veces me siento

como «bicho raro», hablando de criterios éticos, en cuanto a las relaciones deseadas, en cuanto al Norte y al Sur, en cuanto a las relaciones hombre-Naturaleza, hombre y sus relaciones con el capital, porque sobra la ética. Hablan más del sector conservador, de una parte de la Iglesia o de una parte de la política.

Paulo FREIRE dice: «Pero es preciso dejar claro que la ética de la que hablo no es la ética menor, restrictiva, del mercado, que se inclina obedientemente a los intereses del lucro. En el nivel internacional comienza a aparecer una tendencia a aceptar los reflejos cruciales del “nuevo orden mundial” como naturales e inevitables. Hablo de la ética universal del ser humano, de la ética que condena el cinismo, que condena la explotación de la fuerza del trabajo del ser humano, que engaña al incauto, golpea al débil y al indefenso, sepulta el sueño y la utopía, promete sabiendo que no se cumplirá la promesa, que testimonia mentirosamente, habla mal de los otros por el gusto de hablar mal. La ética de la que hablo es la que se sabe traicionada y negada en los comportamientos groseramente inmorales, como en la perversión hipócrita de la pureza (puritanismo). La ética de la que hablo es la que se sabe apuntada en la manifestación discriminatoria de la raza, género, clase. Es por esta ética inseparable de la práctica educativa, no importa si trabajamos con niños, jóvenes o adultos, por la que debemos luchar. Y la mejor manera de luchar por ella es vivirla en nuestra práctica» (págs. 17-18).

Para mí el libro *La Pedagogía de la Autonomía* es muy rico en sugerencias para actuar en el campo educativo, económico, político y social. No hay espacio para transcribir todo el libro, pero se recomienda su lectura e indico algunos aspectos que para mí son interesantes: Enseñar exige riesgos, asunción de lo nuevo, rechazo de cualquier forma de discriminación, reflexión crítica sobre la práctica, respeto de la autonomía del educando; exige alegría y esperanza, exige curiosidad y exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo.

APORTACIONES DE P. FREIRE EN MI TRABAJO DE COORDINADOR EN EL FORO «UN MUNDO EN LA AGENDA 21»

Quiero regresar a mi práctica actual y reflexionar en voz alta de qué forma las ideas de FREIRE ayudan en mi trabajo. A partir de la Cumbre



Mundial sobre Ecología y Desarrollo, Río de Janeiro, 1992, quedaba como tarea para los municipios de todo el mundo elaborar una «Agenda 21 local» así como un plan por un Desarrollo Sustentable para el siglo XXI. En Munich se empezó a trabajar desde la Universidad Popular y algunas ONGs, después el Consejo de Munich dio la luz verde para la elaboración de una Agenda 21 local, se organizaron diferentes foros: Trabajo y Economía, sobre formas de estilo de vida y consumo, de energía y movilidad. Los grupos unidos en el Foro Norte-Sur de Munich nos hemos esforzado en construir el Foro «Un Mundo», analizando en qué forma los problemas globales tienen que ver y pueden ser tratados en la ciudad. Después de muchas reuniones y de haber buscado alianzas hemos conseguido que yo pueda trabajar en la municipalidad sin ser empleado público (Mi «jefe» es una asociación sin fines de lucro) estoy trabajando en la estructura de la oficina del tercer alcalde y dentro de la coordinación de la Agenda 21.

Convencido que la Agenda 21 debe actuar en y con los temas: Ecología, economía, sociedad, etc., hemos integrado también el tema de la injusticia internacional, invitando a participar en nuestro Foro a responsables e interesados, como empresarios, sindicatos, grupos de consumidores, miembros de las Iglesias, organizaciones sociales, grupos de extranjeros y de la solidaridad internacional. Como lema tenemos: *Munich no debe dañar al mundo*. Debemos pensar globalmente y actuar localmente.

Como campos donde trabajar hemos encontrado El CONSUMO, discutiendo en mesas de concertación la situación de los pequeños productores de café, té, etc., y como tarea se planteaba fomentar la compra del café «a precio justo» por el 100%, motivando a los participantes a que cada uno en su área se comprometiera a consumir este tipo de producto y a ampliar la idea a otros ámbitos; por ejemplo, el alcalde escribiría a las distintas oficinas de los municipios. Con esto se ha conseguido que algunas grandes tiendas puedan vender café en la Feria de Octubre en Munich, con un buen éxito.

La ropa usada, que no debe destruir la industria textil en Africa

Analizando cómo está la recolección de la ropa usada y cómo las organizaciones sociales reciben dinero por dar su buen nombre y los

empresarios vendiendo la mayor parte a los mercados de ropa usada en Africa, se invitaba a los involucrados en este negocio a que reflexionen sobre cómo se selecciona la ropa, se han presentado ideas sobre cómo cambiar esto, mediante una nueva disposición del municipio. Actualmente y después de muchas reuniones se está trabajando sobre nuevas formas de abordar el problema.

Munich, ciudad multicultural

También aquí se trabajó con empleados de la ciudad, asistentes sociales, que trabajan con grupos de extranjeros. Se han propuesto ideas interesantes a base de experiencias diversas. El proceso ha sido difícil, pero se ha logrado avanzar gracias a la aceptación de nuevas ideas, de poner sobre la mesa los problemas, sin permitir que se discrimine a personas. Tras una campaña de pedir apoyo mediante firmas a más grupos metidos en este campo y a personas conocidas en Munich y que se entregaron al Alcalde Mayor para que pida a las oficinas responsables discutir el problema y ver cómo pueden facilitar el proceso, el Consejo debería discutir las propuestas como que una ciudad multicultural exige, por ejemplo, que las minorías étnicas hagan el esfuerzo de aprender el idioma de las mayorías o el derecho de estas minorías a participar en las elecciones y cómo en situaciones más difíciles se debe dar participación concreta a ellos

Además la «Alianza climática de las ciudades europeas con los pueblos indígenas de la Amazonía», nos da muchas posibilidades en la motivación concreta de la gente, de reducir en un 50% el CO₂ hasta el año 2010 y apoyar a las organizaciones indígenas de la COICA (Coordinadora Indígena de la Cuenca Amazónica) en su lucha por la vida y mantener el bosque tropical. Tengo la impresión de que en España solamente Barcelona es miembro de esa Alianza en Europa, donde más de 700 ciudades son miembros. Se da una posibilidad interesante de vincular en el trabajo con niños, jóvenes y adultos los aspectos locales con los globales, no es solamente una concientización sin posibilidades sino que se dan alternativas y espacios concretos para actuar.

La aportación de P. FREIRE no consiste solamente en actuar de forma ética, sino en tener seguridad que dando formas de diálogo crítico (como las técnicas de una discusión), posibilidades de que participe la

gente, tratando de vincular lo concreto con lo abstracto, lo sencillo con lo complicado, lo cercano con lo lejano, no trabajar con «moralina» sino con rigor de ver las cosas profundas, de ver las posibilidades concretas de participar, de no exigir lo imposible, pero tampoco de quedarse tranquilo. Y todo esto con cara frustrada y triste, quejándose que no se hace casi nada, sino que, con palabras de FREIRE..., «con mi disponibilidad a la alegría de vivir, justa alegría de vivir, que asumida en plenitud, no permite que me transforme en un ser “almibarado” ni tampoco en un ser áspero y amargo. La actividad docente de la que el educando no se separa es una experiencia alegre por naturaleza. También es falso concebir que la seriedad docente y la alegría son inconciliables, como si la alegría fuera enemiga del rigor... a enseñar y aprender no se pueden dar fuera de ese proceso de búsqueda, fuera de la belleza y de la alegría. La práctica educativa es todo eso, afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio» (pág. 136). Por lo menos nosotros, los del Norte, seríamos más personas si tomamos en serio «querer un poco más de vida».

ECOPE (1985-1998): Una experiencia de educación y comunicación popular

Javier Malagón

Miembro del equipo de coordinación del ECOPE

Antes de nada deseo dar las gracias al equipo de Documentación Social y a Cáritas por la oportunidad de publicar este artículo. El ECOPE es una asociación con trece años de historia y desde 1995 las personas que la constituimos estamos en la tarea de sistematizar y hacer un balance de nuestra trayectoria, intentando con ello discernir el sentido y futuro de nuestra labor. Veo en el reto de escribirlo la ocasión de profundizar en el examen de nuestro recorrido a la luz de los conceptos y métodos de la educación popular y de las aportaciones de Paulo FREIRE.

Lo que a continuación relato es una historia del ECOPE en la que he intentado describir sus momentos más significativos. Comenzaré con una exposición de los principios de la educación popular que nos han servido para orientar nuestras prácticas. A continuación hablaré de los orígenes y trayectoria del ECOPE hasta los primeros años 90, para terminar con una exposición de los planteamientos y actividades que han caracterizado nuestro trabajo en los últimos cinco años y los retos a los que nos enfrentamos actualmente.

LA INFLUENCIA DE FREIRE Y DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN NUESTRAS PRÁCTICAS

En ECOPE nunca hemos sido especialmente teóricos, pero sin duda FREIRE ha sido una de las referencias más importantes que hemos tenido, dentro de un marco más amplio en el que los planteamientos de la educación popular no se agotaban en la producción teórica de uno de sus más destacados exponentes.



Las principales ideas-fuerza del pensamiento freiriano que nos han servido para orientar nuestras prácticas son las siguientes:

- a) La crítica radical a la concepción bancaria de la educación: en la que el educador es siempre quien educa y el educando, el educado; en la que el educador es quien disciplina y el educando, el disciplinado; en la que el educador es quien habla y el educando, el que escucha; en la que el educador es siempre quien sabe y el educando, el que no sabe; en la que el educador es el sujeto del proceso y el educando, su objeto.
- b) La educación entendida en cambio como instrumento de liberación de los pueblos y en especial de sus sectores más empobrecidos y oprimidos. Una educación que permita reflexionar sobre las coordenadas históricas que nos ha tocado vivir, viéndonos no ya como espectadores de la Historia, sino como actores y autores de ella. En consecuencia, una educación para perder el miedo a la libertad, para ganar independencia, pero, al mismo tiempo, solidaridad.
- c) La participación como clave fundamental de la educación, de manera que todos educamos y somos educados en un proceso de diálogo, reflexión y acción en el que las personas somos protagonistas del cambio social. Los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo. Frente a una educación «monológica» concebida para la «domesticación», FREIRE propone una educación «dialogal», liberada de sus rasgos alienantes, concebida como fuerza posibilitadora del cambio y de la libertad en la que el hombre deja de ser objeto para convertirse en hombre-sujeto.
- d) La apropiación y creación de la cultura, interpretada como «cultivo» y transformación del mundo para construir una sociedad desde valores de solidaridad, igualdad y justicia social. La educación verdadera es praxis, reflexión y acción de los seres humanos sobre el mundo para transformarlo.
- e) El desarrollo de las capacidades expresivas y creativas de los sujetos, recuperando la palabra (y por extensión, la imagen) para encarnar la realidad y la experiencia de quien la pronuncia y/o elabora. En palabras de FREIRE, «No puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones

indicotomizables, reflexión y acción. En este sentido, decir la palabra es transformar la realidad. Y es por ello también por lo que el decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres» (*La Educación como práctica de la Libertad*. Edit. Siglo XXI, 1969).

- f) La concienciación a partir del diálogo interpersonal, entendida como un cambio de mentalidad, para comprender la ubicación de uno en la Naturaleza y en la sociedad bajo condiciones concretas de orden social, económico y político, entendida como la capacidad de analizar críticamente causas y consecuencias, comparando situaciones y posibilidades y desarrollando una acción eficaz para transformar la vida.

ANTECEDENTES: EL COE Y EL CALA

El Equipo de Comunicación Educativa (ECO) nace en 1985, como asociación sin ánimo de lucro, en el madrileño distrito de Puente de Vallecas. Su propósito fundacional consiste básicamente en educar y concienciar en valores solidarios y democráticos, haciendo uso de las tecnologías audiovisuales.

El ECO no nace de cero. Es más bien fruto de un proceso que se remonta años atrás, al comienzo de la década de los 70, época en la que Martín Valmaseda, un marianista simpático, de mente prolífica y culo inquieto, llega a Vallecas intentando cultivar y compartir con los pobres la fuerza liberadora del Evangelio.

Martín llega al mar de chabolas que pueblan el Cerro del Tío Pío con una sólida formación como pedagogo y con una clara conciencia del potencial liberador de la Fe y de la educación. Ambas las entiende desde una concepción dialógica y participativa, en la que los hombres y las mujeres han dejado de ser concebidos como simples objetos para ser protagonistas de su propio cambio, dueños de su proceso de liberación y «cultivadores» de un mundo que es posible transformar.

Hacia 1973 realiza «Historia de la Isla», un montaje de diapositivas que dejará huella en muchos de los jóvenes cristianos que en aquella época optaban por vivir y desarrollar su Fe entre los sectores populares, luchando por la democracia en nuestro país y por la liberación de los pueblos del Tercer Mundo.

«Historia de la Isla» es una metáfora de las dinámicas de apropiación y exclusión del capitalismo. Este montaje, como los muchos que Martín y sus colaboradores producirán después, haría las veces de «imagen generadora», expresada con sonido e imágenes, motivando reflexiones y debates en los grupos que lo trabajaban, haciendo crecer la conciencia y el compromiso con la realidad de los empobrecidos y oprimidos por un sistema social injusto.

Vallecas por aquella época era un hervidero de inquietudes, protestas y organización clandestina. El movimiento vecinal y antifranquista avanzaba gracias en buena medida al apoyo prestado por las comunidades y parroquias cristianas. En ese sentido muchos recuerdan todavía el importante y difícil papel representado por Alberto Iniesta, obispo auxiliar y vicario de Vallecas, a lo largo de aquellos agitados años.

En los años 70 hacer educación popular en las barriadas populares significaba reunirse a escondidas con la gente para reflexionar y debatir sobre la realidad y los proyectos de cambio. Significaba también jugarse el tipo afrontando el peligro de la represión política.

Para acudir a las reuniones donde se proyectaba y discutía «Historia de la Isla» los organizadores se repartían las diapositivas y la cinta para hacer el trayecto por caminos distintos, así, si la policía les paraba, era más difícil acusarles de llevar encima propaganda subversiva. En el ECOE todavía conservamos el rudimentario proyector que entonces se utilizaba en estos menesteres, una máquina que obligaba a ir proyectando las diapositivas de una en una, pero que gracias a sus pequeñas dimensiones se podía llevar discretamente en cualquier bolsa.

Aquellas reuniones se hacían con «los de abajo» y fueron un hito importante en el proceso de toma de conciencia de muchas personas para las que apenas existían cauces a través de los que conocer la realidad desde otros puntos de vista, de expresarse libremente y de sentirse actores y protagonistas del cambio social.

Aquellos audiovisuales han quedado en la memoria de muchos como un factor clave de motivación, como un elemento detonante que ayudaba a perder el miedo a la libertad en medio de un clima de represión e incertidumbre.

Esta labor cristalizó —con apoyo de Alberto Iniesta en el marco de la Vicaría de Vallecas— en una forma organizativa con nombre

propio: el COE (Centro de Orientación de Educadores). Por aquellos finales de los 70 también existía en Vallecas un colectivo independiente llamado CALA (Centro de Audiovisuales Latinoamericanos) con el que Martín Valmaseda mantenía estrechas relaciones y que compartía con el COE el objetivo de utilizar la imagen y el sonido como herramientas de la Educación Popular, pero con una aportación singular: traer de América Latina producciones que en nuestro contexto pudieran ser también utilizadas.

1985: NACE EL EQUIPO DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA

En 1985 nacerá ECOE, recogiendo en cierto modo la trayectoria del COE y del CALA, entonces ya disueltos. La transición política iba quedando atrás y nuevos vientos soplaban. Por un lado los nuevos movimientos sociales recogían la antorcha de la Utopía: el movimiento anti-OTAN, la solidaridad con Nicaragua, El Salvador, Guatemala..., las luchas ecologistas y feministas, etc.; por otro, el asociacionismo vecinal vallecano entraba en una etapa en la que la gestión de la remodelación urbanística y el abordaje de los problemas asociados a las nuevas formas de convivencia empezaron a tomarle el relevo a la movilización.

También por las alturas de la Iglesia católica corrían nuevos aires, no siempre comprensivos con el papel jugado por los cristianos de base en los procesos de cambio a favor de la democracia. Una vez más con el apoyo de Alberto Iniesta, ECOE nace a mediados de los 80 con voluntad de ser una asociación autónoma respecto a toda estructura eclesial, sindical o partidaria —pero manteniendo su inspiración evangélica—, compuesta básicamente por voluntarios y voluntarias cristianos comprometidos con los movimientos sociales progresistas de aquel momento.

La actividad más destacada del ECOE a lo largo de la década de los 80 consiste básicamente en la producción y difusión de audiovisuales educativos, que son tales no sólo por sus contenidos, sino también porque son utilizados para animar dinámicas de grupo en las que los participantes desarrollan su capacidad de analizar la realidad desde nuevos puntos de vista, de criticar y expresar ideas, así como de sacar consecuencias prácticas orientándose hacia una acción transformadora.

Sin embargo, otra actividad importante eran los cursos y talleres de formación que entonces se impartían en dos sentidos: por un lado, sobre cómo producir audiovisuales con recursos «domésticos» y, por otro, sobre cómo utilizarlos como herramienta educativa en la animación de grupos de reflexión y debate.

Los destinatarios de estas actividades formativas eran sobre todo educadores, animadores socio-culturales, monitores de tiempo-libre, voluntarios de asociaciones... Con esto, ECOE ha querido demostrar que podemos apropiarnos de las tecnologías de la comunicación y utilizarlas conforme a una lógica distinta a la del sistema capitalista, primando los valores de participación y diálogo sobre aquellos otros que relegan al sujeto a un mero espectador o «depósito» de conocimientos que otros elaboran para él.

Un importante paso pudimos darlo en 1987 cuando recibimos para un proyecto el apoyo financiero de la Comisión Europea. Esta ayuda supuso un cambio sustancial en el soporte tecnológico utilizado hasta el momento, que pasó a ser el vídeo, entre otras cosas porque los montajes de diapositivas cada vez eran menos demandados por los usuarios.

Todavía seguimos lamentando la pérdida de interés en los diaporamas; siempre hemos considerado que tienen un conjunto de cualidades expresivas que benefician el proceso educativo y que el vídeo no proporciona.

LA DIMENSIÓN EDUCATIVA DE LA PARTICIPACIÓN

Un aspecto importante del ECOE es su concepción de la vida asociativa interna. Desde los orígenes intentamos que prime un valor esencial: la participación. Siempre hemos procurado velar por el funcionamiento democrático y horizontal de la asociación, cuidando que toda aquella persona que se identifica con los fines y formas del ECOE pueda colaborar e involucrarse hasta los máximos niveles de decisión. Concebimos la praxis asociativa como una forma de contribuir al cambio social; en consecuencia, intentamos no sólo hacer las cosas, sino también hacerlas de tal manera que supongan cambios cualitativos en las relaciones humanas.

Cuando evaluamos nuestro trabajo, no sólo lo hacemos contando la cantidad de vídeos que hemos producido, la cantidad de videoforums en los que hemos participado o la cantidad de cursos que hemos impartido. Un aspecto fundamental a evaluar es el grado de participación y elaboración colectiva de esas actividades, el cómo y hasta dónde se ha implicado toda la asociación a la hora de elaborar objetivos, diseñar y planificar las actividades.

Frente al pensamiento pragmático para el cual el fin justifica los medios, según un criterio productivista, cuantitativo y formal de la eficacia, para nosotros, los medios deben ir haciendo realidad los fines, en un proceso en el cual el éxito se mide también cualitativamente, prestando especial atención a los aspectos éticos o morales de la convivencia humana.

En sintonía con los planteamientos de FREIRE y de la educación popular, intentamos hacer del ECOE un espacio de participación en el que, desde la práctica transformadora, las personas que en él trabajamos seamos sujetos activos y protagonistas de los procesos de cambio, pero, al mismo tiempo, procurando que nuestra práctica nos eduque y los cambios que pretendemos inducir acaben influyendo tanto en nuestro propio ser individual como en las relaciones que establecemos con el grupo y con la sociedad.

Desde luego no hemos sido ajenos a la crisis ideológica y de sentido que ha afectado y todavía afecta a tantas organizaciones cuya trayectoria se remonta muchos años atrás, surgiendo en un contexto diferente al actual. Quizá esa concepción dialéctica de la que hablaba haya favorecido que en la cultura asociativa del ECOE exista una sensibilidad abierta al cambio y a cuestionarnos críticamente nuestra labor. Esa preocupación se agudiza en los últimos años influidos en buena medida por la envergadura de los cambios que se van produciendo en el entorno cultural, político y asociativo.

UNA VISIÓN CRÍTICA DEL FENÓMENO ONG

A finales de los 80 ECOE ya se define públicamente como Organización No Gubernamental (ONG), formando parte de la Coordinadora —estatal— de ONG para el Desarrollo. A lo largo de los años 90 estas organizaciones, al mismo tiempo que vamos adquiriendo un

creciente protagonismo social, nos vemos empujadas a una serie de transformaciones que nosotros cuestionamos en que obligan a diverger del planteamiento asociativo que antes hemos apuntado. Entre los cambios que contradicen nuestros valores podríamos destacar los siguientes:

- La dependencia financiera respecto a las Administraciones públicas y su creciente influencia en la burocratización de los aparatos de gestión de las asociaciones, así como en el peso cada vez mayor de una perspectiva cuantitativista en la manera de plantear los objetivos de cada acción.
- La instrumentalización que los gobiernos y las instituciones públicas hacen de la «buena imagen» de las ONG y del humanitarismo, así como la creciente relación con empresas patrocinadoras que utilizan el discurso de la solidaridad y la imagen de los pobres como reclamo publicitario para añadir valor a sus productos.
- La concepción de la relación solidaria como relación mercantil en la cual se intercambia dinero por satisfacción moral y autoimagen positiva; en consecuencia, la adopción acrítica del marketing como tecnología útil para la consecución de objetivos, obviando la crítica a sus fundamentos (en particular, a su concepción instrumental de la necesidad humana como fuente de beneficio económico).
- La progresiva implantación del concepto ONG como paradigma de participación democrática, discriminando otras formas asociativas de base (asociacionismo vecinal, juvenil, etc.).
- La formación tecnocrática y academicista de los nuevos profesionales de las ONG, vacía de reflexión filosófica, viciada por la «proyectitis», orientada a la consecución de objetivos de corto plazo sin preocupación por los procesos y a la mera relación instrumental con la entidad contratante. En la misma línea, el surgimiento de una nueva clase de trabajadores «de lo social» con habilidades propagandísticas (eufemísticamente llamadas «educativas» o de «sensibilización»), a los que se les pide no sólo que sepan gestionar proyectos, sino también que sepan comunicarse “adecuadamente” con la sociedad para ganar su apoyo moral... y financiero.

- El desigual reparto de roles y responsabilidades entre voluntarios y asalariados, con una tendencia a acumular poder y responsabilidades en estos últimos, así como la cada vez mayor necesidad de profesionalización en el desempeño de las distintas actividades, dejando fuera de los núcleos de decisión a «los que no saben».
- La utilización del voluntariado como mano de obra barata, sustituyendo empleos sociales. La utilización del trabajo voluntario como «antesala» del trabajo remunerado, para adquirir práctica y poder acceder a un «circuito de oportunidades». El papel precarizador del empleo social remunerado que bajo la impronta de «solidario» ejerce un papel ejemplificador de las relaciones laborales a las que aspiran los empresarios (bajos costes, alto rendimiento, alto nivel de identificación con la tarea y con la organización) y que éstos no dudan de poner de relieve en sus publicaciones y escuelas de negocios.
- El estrés creciente producido por un activismo que tiene su razón de ser en la mera lógica adaptativa: acceder al mayor número de subvenciones, destacar entre los demás («salir en la foto») y, en definitiva, la preocupación casi paranoica de «no perder comba» en un panorama de organizaciones «sin ánimo de lucro» cada vez más selectivo y competitivo en su pugna por acceder a los recursos públicos y privados.
- La despolitización creciente de la acción social organizada, cada vez más centrada en paliar los efectos de las políticas neoliberales y menos proclive a oponerles resistencia; pero también el corporativismo disfrazado de acción política, de manera que la presión sobre las Administraciones públicas y sobre los partidos está más orientada a la consecución de beneficios institucionales que a la solución de los problemas que afectan a la población a la que se dice querer ayudar.
- El papel de las ONG como colchón de las contradicciones sociales, no tanto por su labor humanitaria al servicio de los pobres, sino por su labor ideológica —autolegitimadora y narcisista— al servicio de la satisfacción moral de las clases medias y del embellecimiento de las instituciones y élites que acumulan y retienen el poder económico (empresas), político

(partidos, Administraciones públicas, organismos supranacionales) y cultural (televisiones...).

BUSCANDO NUEVOS CAMINOS

A partir de 1991 en el ECOE empieza a vivirse también una nueva etapa, que se caracteriza por una progresiva ampliación y renovación de sus miembros, por una mayor pluralidad interna de sus componentes ideológicos (ECHOE no se define ya como organización confesional o aconfesional, sino como organización plural), por una apertura a nuevas concepciones de la gestión y por proyectos educativos que nos abrirán a nuevas líneas de trabajo.

Asumiendo en parte las contradicciones que afectan a las ONG y a las que no somos ajenos, empezamos a buscar nuevas maneras de situarnos como organización social, más coherentes con la trayectoria, el espíritu y los objetivos del ECOE. Nuestra intención sería a partir de ese momento:

- a) Retomar nuestras raíces como asociación enraizada en un barrio donde gran parte de su población sufre graves carencias e intentar vincularnos a procesos locales de desarrollo (en Vallecas y en otras zonas del país), contribuyendo a ellos desde nuestra especificidad.
- b) Entender y practicar la comunicación como mediación, esto es, no sólo desde la producción y difusión de material educativo, sino como un proceso de relaciones humanas significativas que, apoyándose en tecnologías e instrumentos de diverso tipo, van transformando la realidad concreta sin perder de vista la realidad global.
- c) Colaborar con el tejido asociativo de base de la zona y de otros barrios y pueblos del Estado español, poniendo nuestros recursos a su servicio e intentando respetar escrupulosamente su autonomía.
- d) Al mismo tiempo, ofrecer a la población vallecana un espacio democrático de participación ciudadana, complementario a los que tradicionalmente venían articulando sus intereses y necesidades (asociaciones de vecinos, parroquias, grupos culturales...).

Entre 1991 y 1998, estos propósitos los fuimos poniendo en práctica mediante una serie de proyectos y actividades, que se sumaban a las actividades de producción y difusión de materiales educativos que tradicionalmente veníamos realizando.

1. Apoyo a colectivos de base, CERES y sensibilización

En 1991 iniciamos una línea de actuación consistente en apoyar con formación, recursos educativos y financiamiento a pequeñas organizaciones de base para fortalecer, consolidar y extender su trabajo, especialmente en el ámbito de la Educación para el Desarrollo.

Por otro lado, hacia 1992 teníamos —aparte del material producido por nosotros— una videoteca con más de 300 títulos entre largometrajes y reportajes, una diapoteca con cerca de 15.000 diapositivas y muchas horas de grabación videográfica en bruto. Un material semi-catalogado que de manera más o menos informal prestábamos a la gente que nos los pedía.

Nos percatamos que aquí había unos recursos que podían aprovecharse mejor; surgió entonces la idea de crear una videoteca de Educación para el Desarrollo, punto de partida del actual Centro de Recursos para la Solidaridad (CERES) del ECOE.

A partir de 1993 abrimos a Madrid en general y a Vallecas en particular el Centro de Recursos para la Solidaridad (CERES) y apoyándonos en él desarrollamos una amplia actividad de sensibilización sobre la pobreza en los países del Norte y del Sur, a través fundamentalmente de videoforums, exposiciones y charlas-coloquio.

Al día de hoy, después de casi cinco años de trabajo en esta línea, en ECOE es posible encontrar alrededor de 2.000 títulos de vídeo catalogados, cuyas fichas están informatizadas y accesibles incluso a través de Internet. También disponemos de una biblioteca con cerca de 1.000 registros, un banco de imágenes con 1.000 diapositivas y un almacén de tecnología audiovisual (grabación, edición y proyección), disponible todo ello para apoyar el trabajo de los educadores, animadores socio-culturales, monitores de tiempo libre y miembros de un amplio espectro de organizaciones sin ánimo de lucro.

Además, las actividades de sensibilización que hemos desarrollado apoyándonos en el CERES enganchan directamente con aquellas que se realizaban en los años 70. Igual que entonces hemos estado acudiendo a asociaciones de vecinos, escuelas de adultos, colegios e incluso en bares en los que se reúne la gente joven, intentando utilizar los audiovisuales como instrumento de motivación para la reflexión y el debate colectivo.

En 1995 empezamos a conectar la experiencia del CERES del ECOE con el apoyo que veníamos prestando a otras asociaciones. En adelante, buena parte de ese apoyo se concreta en ayudar a diversas asociaciones a constituir sus propios centros de recursos, aprovechando nuestra experiencia. En 1997 entra en fase de constitución la RED CERES, como federación de asociaciones que aspiran a coordinar establemente sus esfuerzos en este sentido.

2. Comisión 0,7 y grupo de estudio de la realidad local

En 1994, al término de las acampadas a favor del 0,7, pensamos que este movimiento de solidaridad no debía agotarse en la etapa de diálogo y negociación política en la que estaba entrando. Estábamos interesados en dar continuidad a su vertiente educativa y sensibilizadora, enganchando con las preocupaciones y realidades de la población más desfavorecida de nuestra sociedad.

Por esta razón, propusimos en Vallecas la constitución de una Comisión 0,7 que mantuviera encendida en nuestro barrio la antorcha de la solidaridad con los pueblos del Sur. A principios de 1995 se constituyó con nuestro apoyo y el de otras personas y colectivos y se mantuvo a lo largo de ese año como una nueva referencia que contribuía a reforzar la solidaridad internacionalista en nuestros barrios.

En 1996 esta Comisión se disolverá para dejar paso a la Coordinadora Sur a Sur, grupo de asociaciones que desde entonces intentamos coordinar nuestros esfuerzos para hacer en Vallecas más eficaz el trabajo de solidaridad con los pueblos del Sur.

Al mismo tiempo, algunas personas del asociacionismo vallecano empezamos a plantearnos la necesidad de rearticular fuerzas sociales en clave de resistencia al progresivo deterioro de los derechos sociales

y de las condiciones de vida en nuestro entorno. Cuando quisimos plantearnos qué hacer nos dimos cuenta de que nuestra percepción de la realidad era excesivamente difusa, intuitiva y fragmentada. Nos faltaba una visión más aquilatada de los problemas, fruto de la insuficiencia de datos sistematizados y fruto quizá también de la debilidad de los conceptos con los que intentábamos representar la realidad.

Fue entonces que nos pareció conveniente impulsar desde ECOE la constitución de una comisión, cuyo objetivo sería el de recabar información sobre la realidad de la zona, recuperando estudios e investigaciones que se habían realizado a lo largo de los años, pero casi desconocidas para las asociaciones y, por supuesto, por los vecinos y vecinas de Vallecas.

3. Semanas de la Solidaridad

En 1995 propusimos a un conjunto amplio de entidades valleccanas iniciar un proceso para organizar una Semana Cultural en torno a la solidaridad. El proceso preparatorio nos llevó prácticamente todo el año 95 y la Semana se celebró entre finales de enero y primeros de febrero de 1996 bajo el título «Semana Cultural: Vallecas por la Solidaridad». Fue convocada por más de 70 colectivos (asociaciones, parroquias, partidos...) y en ella se celebraron más de cuarenta actos que abordaron tanto los problemas más cercanos (paro, sanidad, vivienda, educación...) como aquellos otros más globales (relaciones Norte-Sur, medio ambiente...).

El esquema organizativo era sencillo: Entre todos en el lema que debía hacer de «idea generadora», en esta ocasión era Vallecas por la Solidaridad, pero, evidentemente, no todo el mundo definía ni concretaba de la misma manera la palabra Solidaridad. Vimos que si no queríamos enfangarnos en un debate abstracto sobre el significado y connotaciones de la palabra era necesario dejar libertad para que todo el mundo pudiera expresar el sentido que le quería dar. Por eso dividimos la Semana en «actos centrales» y «actos descentralizados», los primeros eran aquellos en los que procurábamos coincidir todos, los segundos eran los que cada entidad, sola o en colaboración con otras, quisiera organizar enfocándolo desde donde lo creyera conveniente.

La experiencia fue interesante, porque la Semana se convirtió en un espacio de comunicación, para contrastar ideas y conocerse mejor. No fue ningún problema que en el programa hubiera actos tanto a favor como críticos con el 0,7, ni tampoco fue un problema que varios actos coincidieran el mismo día e, incluso, a la misma hora.

ECOE ejerció un papel impulsor y coordinador del proceso preparatorio, haciendo las veces de «secretaría técnica», pero el lugar en el que se tomaban las decisiones más importantes era la asamblea de representantes y, en su nombre, una comisión permanente elegida para organizar la Semana.

Los gastos se sufragaron entre todas las entidades y no se consideró necesario solicitar subvención alguna a la Administración pública. Queríamos demostrarnos que con poco dinero es posible hacer cosas muy interesantes, ganando autonomía respecto del Estado.

Tanto el proceso preparatorio como los resultados de la Semana fueron valorados positivamente por las entidades que en ella participamos. Había servido para provocar una amplia convergencia de entidades que sentíamos la necesidad de superar la dispersión, la fragmentación y la falta de perspectiva global que sufríamos; también se destacó que el modelo organizativo había demostrado ser flexible, democrático y eficaz. En consecuencia, decidimos volver a repetir la experiencia al año siguiente.

En abril de 1997 organizamos lo que se llamó la «2.^a Quincena de la Solidaridad: Vallecas por los Derechos Sociales», basándonos en el mismo esquema organizativo, sólo que esta vez la ampliamos a quince días para dar cabida a todas las iniciativas que la gente planteaba. La valoración final de los resultados también fue globalmente positiva, pero nos dimos cuenta de que quince días de actos suponía una dinámica agotadora que provocó que los resultados de los actos fueran mucho más desiguales que el año anterior.

Un elemento a destacar de esta segunda experiencia es que intentaba «aterrizar» más en los problemas (de la Solidaridad a los Derechos Sociales) y en su dimensión práctica y reivindicativa. En este sentido, tuvimos la oportunidad de hacer converger esfuerzos con los organizadores de las Marchas contra el Paro y la Pobreza que por aquellas fechas viajaban por diferentes lugares del Estado y Europa,

camino de Amsterdam. En el marco de la Quincena de la Solidaridad se realizó una de las manifestaciones contra el paro y la pobreza previstas en el marco de la campaña europea, uniendo ambas iniciativas.

Llega ahora (abril de 1998) la 3.^a Semana de la Solidaridad, esta vez con el lema «Ante el paro y la exclusión, Vallecas por los Derechos Humanos». En ella seguimos aplicando los mismos criterios organizativos, el tema central está mucho más aterrizado (prima la problemática del empleo), pero sin perder la perspectiva más global (los Derechos Humanos). También en ella está prevista que se celebre una manifestación convocada bajo el lema de la Semana.

Aunque todavía es pronto para asegurarlo, intuimos que hemos llegado a un punto de madurez que debe dejar paso a una nueva etapa con nuevos objetivos y, quizá, un nuevo esquema organizativo en el proceso de convergencia de las asociaciones y de éstas con sectores más amplios de la población.

4. Triángulo del Agua

Es importante destacar que entre la Semana Cultural del 96 y la Quincena del 97 tuvimos dos experiencias que potenciaron la dinámica de convergencia que ya se estaba dando en torno a las Semanas de la Solidaridad.

La primera fue una manifestación contra el paro y la exclusión social, que celebramos el 16 de octubre de 1996, propuesta por ECOE y convocada por los colectivos que habían participado en la primera Semana de la Solidaridad. A ella asistieron alrededor de 1.200 personas.

La segunda fue la constitución también en 1996 de la Plataforma de Asociaciones del Triángulo del Agua, zona de Vallecas altamente deprimida y ante cuyos problemas nos organizamos un amplio sector de asociaciones, parroquias y partidos con el objetivo de reclamar de la Administración pública medidas urgentes y eficaces para paliar la situación de pobreza y marginación de sus habitantes.

Ambas experiencias nos permitieron ir profundizando en el objetivo de conocer mejor la realidad de nuestros barrios e ir imprimien-

do una dinámica más reivindicativa y movilizadora al asociacionismo vallecano.

Ahora bien, sus limitaciones nos hicieron descubrir los tres retos más grandes a los que teníamos —y tenemos— que hacer frente:

- a) Por un lado, a la escasa capacidad que demostramos las organizaciones barriales para articular masivamente a la población en estos procesos, especialmente a los más desfavorecidos.
- b) Por otro, a la pérdida de capacidad del asociacionismo local para influir políticamente en el comportamiento de partidos y Administraciones públicas.
- c) Finalmente, a la necesidad de buscar nuevas formas de articular la dialéctica presión/negociación, pues en las formas actuales las asociaciones agotamos nuestras fuerzas en los mismos procesos de diálogo que nosotras propiciamos.

EL FUTURO

En los próximos dos o tres años, ECOE tiene que profundizar en las líneas de actuación arriba apuntadas. Principalmente, nuestro objetivo es nivelar la asociación para que pueda seguir siendo un espacio de participación, horizontal y democrático, en el que las personas puedan hacer procesos educativos a partir de su compromiso activo con el cambio social.

Es probable que ECOE tenga que entrar en un período de mayor tranquilidad y desaceleración que facilite su progresiva renovación y ampliación asociativa. Más que la cantidad de actividades, queremos cuidar la calidad de los métodos de trabajo situando el valor de la participación por encima de otros igual de legítimos, pero secundarios, dentro de la jerarquía de valores de la que tenemos que dotarnos.

Seguramente, en los próximos años el ECOE estará centrado en la creación y coordinación de centros de recursos para la solidaridad, extendiendo la RED CERES junto a otras asociaciones del Estado español y de otros países europeos y latinoamericanos.

La experiencia acumulada en Vallecas nos lleva a proyectar los centros de recursos como dispositivos locales que contribuyan a la articulación y movilización de base, facilitando materiales, recursos humanos e información para hacer más eficaz el trabajo de las personas y colectivos que buscan transformar la realidad para mejorarla.

Creo que en el relato de esta experiencia se expresa una concepción del hecho educativo y comunicativo que supera los meros objetivos de «influir en los valores de la gente». Vista así, la comunicación educativa no se agota en la relación de las personas con los objetos (montajes de diapositivas, vídeos, guías didácticas...) y los discursos que portan, sino que es, sobre todo, relación significativa, participativa y democrática entre las personas que necesitan transformarse y transformar el mundo.

Esta concepción está presente en ECOE desde sus orígenes y a ella nos agarramos para salir al paso de ciertas tendencias que antes hemos criticado. De hecho, más que Organización No Gubernamental deberíamos llamarnos «Organización de Participación Ciudadana», porque nuestro objetivo es sobre todo contribuir a democratizar las relaciones sociales y facilitar el «empoderamiento» de aquellos a los que se les carga de obligaciones (trabajar, buscar trabajo, reciclarse, consumir), a los que se les niega cada vez más de su condición de sujetos de derechos y a los que una y otra vez se les sacrifica en el altar del «progreso» en nombre de un crecimiento económico y de una libertad que a ellos nunca les alcanza.



Biografía, ideas y textos de Paulo Freire (*)

Jesús Javier Gómez Alonso e Ignacio Santa Cruz
Miembros del Centre de Recerca en
Educaió de Persones Adultes (CREA)

1921-1931

Biografía: Nace el 19 de septiembre de 1921 en el barrio de Casa Amarela de Recife (Pernambuco, Brasil). Vive en la casa donde nació, escribiendo y jugando a la sombra de los árboles de su jardín.

Ideas: Al recordar su vida y reflexionar sobre ella elige «el quintal» de su niñez, incluso dando el título al libro: *À sombra desta mangueira*.

Textos: *À sombra desta mangueira*, Sao Paulo, Olho D'Água, 1995.

«Cuanto más enraizado estoy en mi localidad, tantas más posibilidades tengo de explayarme, de sentirme ciudadano del mundo. Nadie se hace local a partir de lo universal. El camino existencial es inverso.»

1931-1936

Biografía: Se traslada a Jaboatão con la familia. Es una pequeña ciudad a 18 kilómetros de Recife. Allí muere su padre cuando Paulo tiene trece años.

Con su primera profesora, Eunice, de gratísimo recuerdo para Paulo, labró después una gran amistad.

(*) Se reproduce este artículo con la autorización de los autores y de la Dirección de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, original publicado en el número 265, enero de 1998.

Ideas: Experimenta dolor y placer, amor y sufrimiento, angustia y crecimiento. Siente la solidaridad de los amigos y el sufrimiento de su madre, con la que fortalece su amor a causa de las dificultades a las que juntos se enfrentan. Mientras se le va desarrollando la pasión por aumentar su conocimiento.

No hubo ruptura alguna entre el nuevo mundo de la escuela y el mundo de sus primeras experiencias. Su alegría de vivir, que siempre le ha caracterizado, se transfería en aquel entonces de la casa a la escuela, aunque cada una tuviese sus características especiales. Y eso porque la escuela de Eunice ni le daba miedo ni le cortaba su curiosidad.

Textos: Nota de su mujer, Nita, en *Pedagogia da esperança*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

«Pero fue también en Jaboatão donde sintió, aprendió y vivió la alegría de jugar al fútbol, nadar por el río Jaboatão... Fue también allí donde aprendió a cantar... Aprendió a dialogar con los amigos... Enamorar y amar a las mujeres... Jaboatão fue ese espacio-tiempo de aprendizaje, de dificultades y alegrías vividas intensamente, que le enseñaron a armonizar el equilibrio... Así se forjó Freire en la disciplina de la esperanza.»

En la revista *Nova Escola* (1994):

«... Me pedía que colocase en una hoja de papel tantas palabras como supiese. Yo iba dando forma a las frases con esas palabras que escogía y escribía. Entonces Eunice debatía conmigo el sentido, la significación de cada una... Sólo intervenía cuando yo me veía en dificultades...»

1936-1943

Biografía: Estudia en el colegio Oswaldo Cruz, de Recife. Realiza sus siete años de estudios secundarios en el colegio, para después ir a la Facultad de Derecho de Recife. Era la única opción que tenía en el área de ciencias humanas. Aún no había en Pernambuco curso superior de formación de educador.

Ideas: En esta etapa Paulo necesita beca para poder estudiar. En palabras de su madre: «La única exigencia que el Dr. Aluizio pone es

que seas estudioso.» Precisamente a eso se dedicó con gran entusiasmo, siendo más adelante profesor del mismo colegio.

Textos: En la revista *Ensaio*, núm. 14, 1985: entrevista a Paulo en la Universidad Federal de Paraíba (1988). En agradecimiento al director del colegio, Oswaldo Cruz, y también a su mujer.

«... Y no tengo dudas en decir aquí, en esta entrevista, que si no fuese por ellos posiblemente esta entrevista no se estaría realizando. Fueron ellos los que crearon las condiciones para mi desarrollo... Es evidente que no pudieron haberme fabricado (a las personas no se las fabrica), pero una dimensión de mi experiencia individual tiene mucho que ver con ellos.»

1944

Biografía: Antes de finalizar sus estudios universitarios de Derecho se casa con Elza Maia Costa de Oliveira, profesora de primaria.

Ideas: Elza influyó determinadamente en la decisión de Paulo de dejar los estudios de Derecho y dedicarse a la pedagogía. Durante los diez años siguientes trabajó en el Departamento de Educación y Cultura de Pernambuco, donde empezaría a gestarse su método de alfabetización de personas adultas.

Textos: *En L'educació com a pràctica de la llibertat*, Barcelona, Eumo Editorial, 1987.

«Con ella continué el diálogo que había aprendido con mis padres. Tuvimos cinco hijos. Tres chicos y dos chicas, gracias a los cuales el campo de nuestro diálogo se hizo más amplio...»

1959

Biografía: Presenta *Educação e atualidade brasileira* (Recife).

Tesis doctoral en la que se recogen sus primeros pensamientos. La elaboró compaginando su desarrollo con el trabajo de director en el Departamento de Cultura.

Ideas: En su tesis refleja ya la necesidad de una escuela democrática centrada en el educando y a través de una nueva práctica pedagógica. Se plantea pasar de la conciencia mágico-ingenua a la conciencia crítica, fomentadora de transformaciones sociales.

Textos: *L'educació com a pràctica de la llibertat*, Barcelona, Eumo Editorial, 1987.

«Como director del Departamento de Educación y Cultura de Pernambuco y después en la Superintendencia, de 1946 a 1954, hice las primeras experiencias, que me conducirán más tarde al método que inicié en 1961. Esto ocurrió en los Movimientos de Cultura Popular de Recife, de los que fui uno de los fundadores...»

1967

Biografía: Desde 1961, Paulo realizó un gran trabajo práctico en el campo de la educación y la cultura popular. Estuvo ejerciendo de educador de personas adultas en Recife, desarrollando entonces el método de la palabra generadora.

El golpe de Estado de 1964 paró en seco todos sus esfuerzos.

Ideas: Propuesta de práctica dialógica y antiautoritaria. Las personas han nacido para comunicarse entre ellas. Para que sea posible una acción pedagógica para la libertad, se necesita una sociedad con unas condiciones favorables, sociales, políticas y económicas. Se precisa una filosofía de la educación que piense como el oprimido y no para el oprimido. A través de una concienciación de las personas por medio de la alfabetización se puede llegar a crear una democracia que rompa con los esquemas de la sociedad cerrada. El oprimido adquirirá una conciencia crítica.

Textos: *Educação como prática de liberdade*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1967. Traducción al castellano: *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI, 1969. Traducción al catalán: *L'educació com a pràctica de la llibertat*, Barcelona, Eumo Editorial, 1987.

Crítica contra la concepción bancaria de la alfabetización:

«La alfabetización aparece por ello mismo no como un derecho fundamental, el de decir la palabra, sino como un regalo que los que saben hacen a los que no saben.»

«No es posible dar clases de democracia y, al mismo tiempo, considerar como absurda e inmoral la participación del pueblo en el poder.»

«Nadie es si prohíbe que los demás sean.»

1968

Biografía: El derrocamiento del Gobierno del presidente Goulart, en 1964, le llevó a la cárcel y posteriormente al exilio. La campaña que iba a crear 20.000 Círculos de Cultura fue desdeñada. Entre 1964 y 1969 fija su residencia en Chile, donde encuentra el marco ideal para continuar desarrollando su teoría y su praxis.

Ideas: Recoge temas anteriores, como la cultura del silencio, pero analizándolos desde otra perspectiva. La educación debe concebirse como una acción cultural dirigida al cambio.

Textos: *Acción cultural para la libertad*, Santiago, ICIRA, 1968.

«En plena cultura del silencio, en Brasil, comencé a elaborar, como hombre que soy del Tercer Mundo, no un método mecánico para la alfabetización de adultos, sino una teoría educacional engendrada en las entrañas mismas de la cultura del silencio. Necesariamente tenía que ser una teoría que pudiera convertirse, en la práctica no tanto en la voz de aquella cultura, sino en uno de los instrumentos de expresión de aquella voz todavía ausente.»

1969

Biografía: Hasta este año continúa analizando el problema de la comunicación entre técnicos agrícolas y campesinos envueltos en el proceso de implantación de la reforma agraria. Por tanto, la preocupación principal de Paulo se refiere al papel del agrónomo

como educador. Hay que recordar que en esa época se expandía por toda América Latina el modelo de extensión rural norteamericano.

Ideas: Existen dos tipos de educación: la domesticadora y la liberadora. La domesticación consiste en transmitir una conciencia bancaria de la educación: se impone el saber al educando, que permanece pasivo, sin derecho a opinión.

La liberadora sigue la misma línea que la concientizadora. Los proyectos de extensión (domesticadores), al contrario de los de comunicación (liberadores), ven a los campesinos como receptores pasivos, meros objetos.

Textos: *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Santiago, ICIRA, 1969. Publicado en España por Siglo XXI en 1973. Este libro desarrolla la oposición entre la educación bancaria y la liberadora. Paulo insiste mucho en la idea de que no es posible estar a favor de alguien o de algo, sin estar también en contra de alguien o de algo.

1970

Biografía: Mientras los educadores de izquierda apoyaban la filosofía educacional de Paulo, en 1968, el Partido Demócrata Cristiano lo acusaba de escribir un manuscrito en portugués «violentísimo» en su contra. Era *Pedagogia do oprimido*.

En 1969 fue nombrado experto de la UNESCO. Ese mismo año impartió clases en la Universidad de Harvard.

Al año siguiente se publicó el controvertido manuscrito, que se convertiría en su obra más famosa: *Pedagogia do oprimido*. Recoge en ella los frutos del trabajo y las reflexiones que realizó en Chile, durante cuatro años, en la creación de los cuadros educativos.

Ideas: Las personas deben aprender a pronunciar sus propias palabras y no repetir las de otras personas.

Por medio de la comunicación auténtica, a través del diálogo, el individuo se transforma en creador y sujeto de su propia historia.

El proceso educativo no es neutral, sino que implica una acción cultural para la liberación o para la dominación. Si es para ésta última, estamos ante la educación «bancaria», proceso educativo rígido, autoritario y antidialógico.

Textos: *Pedagogía do oprimido*, Nueva York, Herder and Herder, 1970. Traducción al castellano: *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1970.

Crítica contra la educación bancaria de la educación:

«El educador es el que sabe, los educandos los que no saben; el educador es quien piensa, los educandos son los objetos pensados; el educador es el que habla, los educandos los que escuchan dócilmente, etc.»

«Esta pedagogía hace que la opresión y sus causas sean objetos de reflexión para el oprimido y de esta reflexión nacerá su necesario compromiso en la lucha por su liberación.»

1977

Biografía: Después de su etapa como profesor en Harvard, se trasladó a Ginebra, donde fue nombrado jefe del Departamento de Educación del Consejo Mundial de las Iglesias. En la década de los setenta asesoró a varios países de África recién liberados de la colonización europea, colaborando en programas de educación de personas adultas, especialmente para Angola y Guinea-Bissau.

Ideas: Paulo relata su experiencia y la de su equipo en un programa de educación de personas adultas capaz de servir a los planes de reconstrucción nacional de Guinea-Bissau una vez proclamada su independencia. El libro consta de 16 cartas dirigidas a Mário Cabral, Comisario de Educación y Cultura de Guinea-Bissau.

Textos: *Cartas a Guiné-Bissau. Registros de una experiência em processo*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1977. Traducción al castellano: *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, Madrid, Siglo XXI, 1977.

«Traicionar a la revolución o cometer suicidio de clase constituyen una opción real de la clase media en el cuadro general de la lucha por la liberación nacional.»

1982

Biografía: Regresó a Brasil en 1980. En la década que empezaba iba a poner su mayor empeño en la lucha por una escuela pública de calidad para todos: la escuela pública popular.

Tuvo que recomenzar, una vez más, todo desde el principio. En este caso, tras dieciséis años de ausencia forzada.

Ideas: Es una reflexión sobre la propia lectura del mundo, con referencias a su propuesta de alfabetización. Incluye siete trabajos realizados entre 1968 y 1981.

Paulo examina temas relacionados entre sí y con elementos teóricos que denotan profundidad y madurez en la práctica. No sólo son comprensivos de su praxis, sino aportaciones que pueden ser utilizadas en diferentes espacios educativos.

Textos: *A importância do ato de ler*, Sao Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982. Traducción al castellano: *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Madrid, Siglo XXI, 1984. Traducción al euskera: *Irakurtzeko egintzaren garrantzia. Elkar osatzen duten hiru idazkitan*, editado por UEU.

«Tanto en el caso del proceso educativo como en el del acto político, una de las cuestiones fundamentales es la claridad en relación a saber de quién y de qué, y por tanto contra quién y contra qué, hacemos educación y a favor de quién y de qué, y por tanto contra quién y contra qué, desarrollamos la actividad política. Cuanto más asumimos esta claridad a través de la práctica, más percibimos la imposibilidad de separar lo que es inseparable: la educación de la política. Entonces entendemos con facilidad que no es posible ni tan sólo pensar la educación sin estar atentos a la cuestión del poder.»

1986

Biografía: Éste es un año especialmente triste para Paulo. Muere Elza, su inseparable y amada mujer, y pasa una temporada realmente abatido. Octubre del 86 quedará para siempre en su memoria.

Ideas: Paulo continúa con su perspectiva dialéctica y fenomenológica.

Son momentos en los que sigue defendiendo la acción cultural para la liberación, definiéndola como un proceso a través del cual puede ser extraída la conciencia del opresor «viviendo» en la conciencia del oprimido.

Textos: *Premio Educación para la Paz*, de la UNESCO, París.

«De personas anónimas, sufridas, explotadas, aprendí sobre todo que la paz es fundamental, indispensable, pero que la paz implica luchar por ella. La paz se cultiva, se construye en la superación de realidades sociales perversas. La paz se cultiva, se construye en la construcción incesante de la justicia social. Por esto no creo en ningún esfuerzo de educación para la paz que, en lugar de desvelar las injusticias del mundo, lo vuelva opaco e intente hacer miopes a sus víctimas.»

1988

Biografía: Se casa en Recife con Nita Araújo. Después de haber sido amigos de infancia y haberse reencontrado, ambos viudos, su relación cobró un nuevo significado. Sintieron que al cariño de amigos se sumaba la pasión del amor.

Marzo del 88 tampoco se escapará de sus recuerdos. Ese mismo año recibe el título de doctor *honoris causa* por la Universidad de Barcelona.

Ideas: La práctica educativa es una forma de acción que se hace en el tiempo y en el espacio. Se hace en la historia y no fuera de ella. Y necesita tanto de un educador o educadora como de los educandos. La educación es un proceso a través del cual todas las personas implicadas en él educan y son educadas a la vez.

Textos: Al recoger el título otorgado en el PUC-SP Brasil (1988), pronuncia estas frases, similares a las que le escuchamos en Barcelona, en el acto de investidura:

«¡Amé 42 años intensamente! Elza murió y yo no maté a Elza en mí ¡Pero opté por la vida! ¡Es la única forma de vivir y ser leal a Elza! ¡Tuve el coraje de casarme y amar otra vez!... ¡Amando a esa otra mujer encontré el mundo!... Dedico este título a la memoria de una y a la vida de la otra.»

1991

Biografía: De 1989 a 1992 asume la Secretaría de Educación de la Prefectura de Sao Paulo con el desafío de reconstruir el sistema escolar de la misma, y se entrega a la tarea con el mismo entusiasmo y creatividad de sus inicios.

Ideas: Búsqueda de un modelo político-pedagógico inspirado en el concepto de escuela pública popular, con sus objetivos, instrumentos y gestión democrática de la escuela. Se registran diversas entrevistas que muestran las experiencias de Paulo cuando ejercía de Secretario Municipal de Educación en Sao Paulo.

Textos: *A educação na cidade*, Sao Paulo, Cortez, 1991. De una carta que envía Paulo (19-1-1989) a los que hacen educación en Sao Paulo.

«...No es que tuviera en mente sustituir con las cartas los encuentros directos que pretendo realizar con ustedes, sino que pensaba en ellas como un medio más de vivir la comunicación necesaria entre nosotros...

Lo fundamental es que las cartas no sean sólo recibidas y leídas, sino discutidas, estudiadas y, siempre que sea posible, contestadas...»

1992

Biografía: Paulo se reparte el tiempo entre las clases en la Universidad de Sao Paulo, su Recife natal y los viajes que ha de realizar

por diversos motivos (cursos, conferencias, seminarios, congresos, títulos...).

Es el cuadro que va pintando los últimos años de su vida.

Ideas: Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a la pura cientificidad, es frívola ilusión.

Textos: *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1992. Traducción al castellano: *Pedagogía de la esperanza*, Madrid, Siglo XXI, 1993.

«Es precisamente la comprensión autoritaria y mágica de los contenidos, que caracteriza a las dirigencias vanguardistas para quienes la conciencia del hombre y de la mujer es un «espacio» vacío a la espera de contenidos, la que critiqué severamente en la *Pedagogía del oprimido* y vuelvo a criticar hoy como antagónica de una *Pedagogía de la esperanza*.»

1993

Biografía: En un año de más trabajo en su faceta de escritor y profesor que en la de conferenciante, articulista o viajero, recibe, entre otros, un premio especial: la medalla «Libertador de la Humanidad».

Ideas: Paulo quiere hablar directamente al profesorado de las lecciones aprendidas como educador y pensador social. En especial de una. Al percibir que, en los últimos tiempos, en diversos países de América Latina el nombre de «tía» comienza a sustituir al de «profesora» o «maestra» en las escuelas. Paulo quiere advertir al mundo de la educación, en general, del peligro que supone usar el término «tía» que, por la ternura y cariño que entraña, puede encubrir una deslegitimación y una desprofesionalización de la persona docente y de su papel.

Textos: *Professora sim tia nao. Cartas a quem ousa ensinar*, Sao Paulo, Olho D'Água, 1993. Traducción al castellano: *Cartas a quien pretende enseñar*, Madrid, Siglo XXI, 1994.

«Cuanto más se reduce la profesionalización a una amorosidad paternal, tanto menores serán las condiciones que tendrá la profesora para luchar. Por lo menos eso es lo que la ideología espera.»

1994

Biografía: Participa en Barcelona en el Congreso de Educación Crítica. Paulo *encanta* al auditorio.

Una vez más, su presencia y discurso fueron un aire de esperanza y utopía hecha realidad.

Sigue con sus clases y viajes, que no le impiden realizar su producción literaria.

Ideas: Época de viajes en su pensamiento, de idas y venidas. Articula subjetividad-objetividad, corporalidad-abstracción, poesía y ciencia.

En una carta, su sobrina Cristina le agradece el libro que le ha dedicado y le expresa lo feliz que se siente al darse cuenta de lo importante que para su formación como profesional, mujer y ciudadana han sido la participación, el trabajo y, sobre todo, la insistencia de Paulo en su lucha por los sueños.

Textos: *Cartas a Cristina*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1994. Traducción al castellano: *Cartas a Cristina*, Madrid, Siglo XXI, 1996.

Nuevas perspectivas críticas en educación (en colaboración con Castells, Flecha, Girous, Macedo y Willis): Barcelona, Paidós, 1994.

Palabras pronunciadas en el cierre del Congreso:

«... Los discursos neoliberales a mí no me convencen, no me asustan, lo que me asusta es cómo hombres y mujeres de izquierda empiezan a dejarse tentar por esos discursos ideológicos de quienes sin embargo niegan la ideología... Sólo ideológicamente pueden matarse las ideologías...

... Se dice que Paulo Freire ya era, no tiene significado hoy; pero yo protesto, sin rabia, pero protesto y digo no, yo sigo siendo, yo estoy aquí...»

1995

Biografía: Participa en unas conferencias en Valencia, Castellón y Alicante, apoyando la elaboración participativa de la Ley de Educación de Personas Adultas de la Comunidad Valenciana.

Ideas: Estamos ante una profunda reflexión teórica realizada desde la propia experiencia de trabajo práctico e intelectual, y en ella afirma que la educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía.

Son momentos en los que reconoce la realidad y los obstáculos, pero rechaza acomodarse en silencio al discurso dominante.

Textos: *À sombra desta mangueira*, Sao Paulo, Olho D'Água, 1995. Traducción al castellano: *A la sombra de este árbol*, Barcelona, El Roure Editorial, 1997.

«La afirmación de que “las cosas son así porque no pueden ser de otra forma” es odiosamente fatalista, pues decreta que la felicidad pertenece solamente a los que tienen poder.»

«Una de las tareas más importantes para los intelectuales progresistas es desmitologizar los discursos posmodernos sobre lo inexorable de esta situación.»

«Somos seres de transformación y no de adaptación.»

«La cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades.»

1996

Biografía: En su vida diaria, crece en él una preocupación: ¿Qué tipo de educación necesitarán los hombres y mujeres del próximo siglo para vivir en este mundo tan complejo de globalización capitalista de la economía, comunicaciones y cultura y, a la vez, del resurgimiento de los nacionalismos, racismo, violencia y cierto triunfo del individualismo?

Ideas: El educador no puede negarse el deber de reforzar, con su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosi-

dad, su insumisión. Una de sus tareas primordiales es trabajar con los educandos el rigor metódico con que deben «aproximarse» a los objetos cognoscibles.

Por eso mismo, pensar acertadamente impone al profesor o, en general, a la escuela, el deber de respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares (saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria), sino también (Paulo lo venía sugiriendo desde hacía más de treinta años) discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos.

Textos: *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios à práctica educativa*, Sao Paulo, Paz e Terra, 1996. Traducción al castellano: *Pedagogía de la autonomía*, Madrid, Siglo XXI, 1997.

«Precisamente porque la promoción de la ingenuidad a la crítica no se da de manera automática, una de las tareas principales de la práctica educativo-progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil.»

«En el fondo nos pasa inadvertido que fue aprendido socialmente cómo hombres y mujeres, históricamente, descubrieron que es posible enseñar. Si tuviéramos claro que fue aprendiendo como percibimos que es posible enseñar, entenderíamos con facilidad la importancia de las experiencias informales en las calles, en las plazas, en el trabajo, en los salones de clase de las escuelas, en los patios de los recreos, donde diferentes gestos de alumnos, del personal administrativo, del personal docente, se cruzan llenos de significación.»

«Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.»

1997

Biografía: A comienzos de mayo, cuando apenas le queda un mes para recibir el título de doctor *honoris causa* de la Universidad de Málaga, un infarto nos separa de su cuerpo, que nunca de su obra ni de su esencia: la razón del sentimiento.

Ideas: Paulo se define respondiendo a unas preguntas en una entrevista:

- Su rasgo característico:
— *Tolerancia.*
- Su idea de felicidad:
— *Lucha.*
- Su idea de desgracia:
— *Opresión.*
- El defecto que más disculpa:
— *Amor equivocado.*
- Su antipatía:
— *Intelectual arrogante.*
- Su ocupación predilecta:
— *Enseñar-aprender.*
- Su máxima preferida:
— *Ama sin miedo.*
- Su divisa predilecta:
— *Unidad contra la opresión.*

Textos: El último párrafo del que al final ha sido su último libro:

«Estoy convencido, sin embargo, de que el rigor, la disciplina intelectual seria, el ejercicio de la curiosidad epistemológica no me convierten por necesidad en un ser mal querido, arrogante, soberbio. O, en otras palabras, no es mi arrogancia intelectual la que habla de mi rigor científico. Ni la arrogancia es señal de competencia ni la competencia es causa de la arrogancia. Por otro lado, no niego la competencia de ciertos arrogantes, pero lamento que les falte la simplicidad que, sin disminuir en nada su saber, los hará mejores personas. Personas más personas.»



Bibliografía

Esther González Rodríguez

«Toda bibliografía debe reflejar una intención fundamental de quien la elabora: la de atender o despertar el deseo de profundizar conocimientos en aquel o aquellos a quienes se propone.» (Texto escrito en 1968, Chile, citado: *La importancia de leer*, pág. 47.)

La obra del gran pedagogo Paulo FREIRE ha trascendido a todo el mundo desde su contexto sociohistórico: el nordeste brasileño. El exilio impuesto por el golpe de Estado militar que lo lleva primero a la cárcel y luego al exilio será ocasión de extender sus experiencias a otros ámbitos de América Latina y África y a que sus publicaciones aparezcan en diversos países o lenguas y adquieran una gran difusión.

Una característica de su obra es que se trata de una gran cantidad de textos breves, surgidos de la reflexión sobre la práctica y el compromiso socio-educativo. Muchos son documentos de trabajo, reflexiones al hilo de la acción, que luego se recogen o articulan en obras editadas.

En esta bibliografía nos hemos fijado especialmente en las obras aparecidas en nuestro país.

PAULO FREIRE: *Educación como práctica de la libertad*, Santiago de Chile, ICIRA, 1968; Madrid, Siglo XXI, 1969. Recoge, con algunos cambios, su tesis para obtener el doctorado en Filosofía e Historia de la Educación.

- Existe traducción en catalán: *L'educació com a pràctica de la llibertat i altres escrits*, Barcelona, EUMO, 1987.
- *¿Extensión o comunicación? La concientización en el mundo rural*, Santiago de Chile, ICIRA, 1969; Madrid, Siglo XXI, 1973. Fruto de su trabajo con los agrónomos en Chile, insiste en la oposición entre educación liberadora y bancaria.

- *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1970. Su obra más famosa fruto del trabajo realizado en Chile durante cuatro años, establece que el proceso educativo nunca es neutral, sino que implica una acción cultural para la liberación, haciendo al individuo creador y sujeto de su historia, o para la dominación mediante la denominada educación bancaria.
 - *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, Madrid, Siglo XXI, 1978. Experiencia de educación de adultos en África en forma epistolar.
 - *Pedagogía y acción liberadora*. Madrid, Ed. ZYX, 1978.
 - *Educación y acción cultural*, Madrid, ZYX, 1979.
 - *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Madrid, Siglo XXI, 1984. Traducción al eusquera: Irakurtzeko egintzaren garrantzia. Elkar osatzen duten hiru idazkitan, Bilbao, UEU: Udako Euskal Unibertsitatea, 1990. Recoge tres conferencias pronunciadas con motivo del Congreso brasileño sobre Lectura y otros trabajos realizados entre 1968 y 1981.
 - *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Barcelona, Paidós, 1990. Reúne una serie de escritos realizados entre 1970 y 1985, para favorecer la discusión sobre importantes temas educativos.
 - *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1993.
 - *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI, 1994. Insiste en que el profesor no debe reducir su labor a transmitir contenidos y la necesidad de una profesionalización y formación permanente.
 - *Cartas a Cristina*, Madrid, Siglo XXI, 1996. Conjunto de 18 cartas escritas desde 1970 a 1994, lo que permite conocer el compromiso y la evolución del pensamiento del autor.
 - *Política y educación*, Madrid, Siglo XXI, 1997. Compuesto por una serie de artículos escritos en Brasil sobre la relaciones político-pedagógicas.
 - *A la sombra de este árbol*, Barcelona, El Roure Editorial, 1977. Reflexión sobre su propia experiencia educativa y la crítica a las tesis neoliberales imperantes por su sentido fatalista y su concepción reduccionista de la educación.
 - *Pedagogía de la autonomía*, Madrid, Siglo XXI, 1997. Su última obra, reflexiona sobre los saberes necesarios para una práctica educativo-crítica.
- FREIRE, Paulo, y DONALDO, Marcelo: *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona; MEC/Paidós, 1989.
- Diálogo: FREIRE, P. ILLICH, Iván: Buenos Aires, Búsqueda-Celadec, 1975. Seminario organizado por la Oficina de Educación del Consejo Mundial de las Iglesias, del que era asesor.

FREIRE, Paulo: *Una biobibliografía*, São Paulo, Cortez Editora/Unesco/Instituto Paulo Freire, 1996. Prólogo de Federico Mayor Zaragoza.

ESCRITOS SOBRE PAULO FREIRE

De la extensa obra sobre Paulo Freire, de la que se recogen más de 309 referencias bibliográficas en la reciente obra publicada por el Instituto Paulo Freire, nos fijaremos en la que se ha publicado en español.

ALEMÁN, Manuel: *Praxis y educación: teorías subyacentes en el sistema psicopedagógico de Freire*, Las Palmas de Gran Canaria, Caja Insular de Ahorros de Las Palmas, 1987. Tesis doctoral.

ASENSI DIAZ, Jesús: *Iniciación cultural para adultos: lectura funcional y técnicas de trabajo*, Madrid, Marsiega, 1971.

ASSMAN, Hugo: *Paulo Freire y la liberación*, Salamanca, Sígueme, 1973.

BLANCO, Rogelio: *La pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora*, Madrid, Zero-ZYX, 1982.

BARROS, Raimundo: *La educación: utilitaria o liberadora?*, Madrid, Marsiega, 1974.

DÍAZ GARCÍA, F: *Ensayo de pedagogía utópica*, Bilbao, Zero, 1975.

ESCOBAR AGUIRRE, Juan Manuel: *Paulo Freire: otra pedagogía política*, Madrid, Editorial de la Universidad Complutense, 1990. Tesis doctorales.

FRANCO, Fausto: *El hombre: construcción progresiva. La tarea educativa de Paulo Freire*, Madrid, Editorial Marsiega, 1973.

GIL OLIVA, José: *Educación liberadora según Paulo Freire*, Madrid, Editorial Pecosas, 1978

GÓMEZ GARCÍA, María Nieves: *Los conceptos educativos en la obra de Paulo Freire*, Madrid, Anaya, 1982.

HERNÁNDEZ ARISTU, Jesús: *Pedagogía del ser: aspectos antropológicos y emancipatorios de la pedagogía de Paulo Freire*, Zaragoza, Universidad, 1990. (Bibli. págs. 135-139).

MONTERO VIVES, José: *La pedagogía liberadora según Paulo Freire*, Granada, Escuelas del Ave-María, 1971.

MONCLUS, Antonio: *Pedagogía de la contradicción, Paulo Freire: nuevos planteamientos en educación de adultos. Estudio actualizado y entrevista con P. Freire*. Barcelona, Anthropos, 1988.

- PALACIOS, Jesús: *Paulo Freire: concientización y liberación en la cuestión escolar*. Barcelona, Laia, 1978.
- SÁNCHEZ, S.: *Paulo Freire, una pedagogía para el adulto*, Bilbao, Editorial Zero, 1973.
- TORRES NOVOA, Carlos Alberto: *Paulo Freire: educación y concientización*. Salamanca, Sígueme, 1980.
- TRILLA, Jaume: *Solemne investidura de doctor «honoris causa» al profesor Paulo Freire*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 1988.

ARTICULOS

- Esta selección no busca ser exhaustiva sino señalar aquellos que parecen más interesantes.
- BOTEY VALLES, Jaume: «La educación de adultos hoy». *Cuadernos de Pedagogía*, abril 1978, núm. 40, págs. 26-28
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: «Conversando con Paulo Freire». *Cuadernos de Pedagogía*, julio-agosto 1975, núms. 7-8, págs. 23-29.
- «Tema del mes: Paulo Freire», *Cuadernos de Pedagogía*, enero 1998, núm. 265, págs. 41-79.
- GARCÍA DE HARO, Francesc: «Una experiencia liberadora». *Cuadernos de Pedagogía*, abril 1978, núm. 40, págs. 64-67.
- GERHARDT, Heinz-Peter: «“Paulo Freire”. Perspectivas: Pensadores de la Educación», vol. 2, 1993, núms. 87-88, págs. 463-484. Amplia bibliografía sobre su obra en inglés, francés y portugués.
- REQUEJO OSORIO, Agustín: «Para saber más: Educador de personas adultas». *Cuadernos de Pedagogía*, enero 1998, núm. 265, págs. 74-79.
- SILVA, Alberto: «Paulo Freire: la concientización como método». *Cuadernos de Pedagogía*, abril 1978, núm. 40, pág. 30.
- TRILLA, J.: «La relación teoría-práctica en la pedagogía de Paulo Freire», *Temps d'Educació 1*, 1^{er} semestre 1989, págs. 15-32.

BIBLIOWEB

- Instituto Paulo Freire: <http://www.ppbr.com/ipf> o
<http://www.paulofreire.org/ipf/index.html>

National Louis University, Adult Education:

<http://nlu.nl.edu/ace/Resources/Freire.html>

Informal Education: <http://www.infed.org/thinkers/et-freir.htm>





POLÍTICAS CONTRA LA EXCLUSIÓN SOCIAL

(Núm. 106, enero-marzo 1997)

	<i>Págs.</i>
Presentación	9
Hacia una redistribución solidaria de la riqueza: Medidas desde las políticas de empleo y de protección social	13
— Estructura social y desigualdad.....	14
— Algunos rasgos de la situación del empleo en España.....	20
— La Protección Social.....	26
— Criterios y estrategias globales para luchar contra la exclusión.....	36
— Propuestas en torno al empleo.....	40
— Propuestas sobre las políticas de protección social (garantía de rentas).....	55
— Una financiación realista.....	67
Educación y exclusión social	73
— Introducción.....	74
— Hacia una propuesta contra la exclusión en el sector educativo.....	79
— Marco de actuación.....	80
— Elementos de enfoque.....	81
— Propuestas.....	84
La vivienda como factor de exclusión social	93
— Diagnóstico del problema de la vivienda en España.....	94
— Los problemas de la vivienda y los nuevos modelos sociales.....	101
— La vivienda como factor de integración social: El concepto de exclusión residencial.....	105
— La exclusión residencial.....	107
— Principios de intervención frente a la exclusión residencial.....	111
— Anexo estadístico.....	134
Nivel socioeconómico, exclusión social y salud	149
— Análisis de la situación de salud.....	149
— Propuestas y recomendaciones.....	168
Hacia una cultura de la solidaridad	181
— La cultura y los valores de la sociedad española de fin de siglo.....	181
— Claves para construir una cultura solidaria.....	195
— Algunas propuestas para avanzar.....	205
Cáritas Europa ante la exclusión	213
— Lucha contra la pobreza y la exclusión. Propuesta de Cáritas Europa.....	213
— Exposición de motivos.....	213
* De la pobreza a la exclusión.....	214
* Reconstruir la solidaridad.....	222
* Renta mínima garantizada.....	228
— Propuestas para una política europea de lucha contra la exclusión.....	230
— Hacer frente a las pobreza: 12 propuestas de Cáritas Europa.....	237
Bibliografía	249

ARTE Y SOCIEDAD

(Núm. 107, abril-junio 1997)

- 5 ● **Presentación.**
- 15 ● 1 **Sobre la consideración de las artes y el artista en el mundo renacentista.**
José Ramón Paniagua Soto
- 31 ● 2 **El hecho artístico en su contexto histórico. Cartografía disciplinar de un nudo de relaciones.**
Jaime Brihuega
- 53 ● 3 **Arte y Publicidad (Acotaciones a un matrimonio irreverente, pero eficaz).**
Rodrigo González Martín
- 83 ● 4 **Exposiciones y público en el siglo XIX en España.**
Jesús Gutiérrez Burón
- 95 ● 5 **El impacto de los nuevos medios en las formas de producción artística.**
Ismael Casal Timón
- 111 ● 6 **La violencia en el arte de vanguardia: figuraciones del conflicto.**
Eduardo Pérez Soler
- 127 ● 7 **El arte como fenómeno social.**
Carlos Giner de Grado
- 137 ● 8 **La crisis del arte: modernidad y posmodernidad.**
Salomé Ramírez
- 157 ● 9 **El arte y las personas sin hogar.**
Carmen Cortés Pizarro
- 173 ● 10 **Experiencias de expresión artística.**
Siro López
- 191 ● 11 **Bibliografía.**

INFORMÁTICA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

(Núm. 108, julio-septiembre 1997)

- 5 ● Presentación.
- 11 ● 1 La Edad de la Informática. La cibersociedad.
Víctor Martín García
- 33 ● 2 Ciberespacio, cibercultura y realidad virtual.
Luis Rodríguez Baena
- 51 ● 3 Implicaciones sociales del marketing del comercio electrónico ante el siglo XXI.
Miguel A. Ballesteros Martín
- 71 ● 4 La galaxia *Internet*: La última utopía. Condicionantes y apuestas.
Luis Joyanes Aguilar
- 103 ● 5 Técnica e Informática. Glosario digital.
Luis Joyanes Aguilar
- 133 ● 6 Factores y mecanismos del cambio: La sociedad postindustrial.
José Sánchez Jiménez
- 155 ● 7 La Sociedad de la Información: su imagen, su proceso, sus logros y sus inconvenientes.
Santiago Lorente
- 179 ● 8 La revolución del conocimiento y la nueva cultura digital.
Javier Bustamante Donas
- 203 ● 9 El crecimiento sin empleo: Trabajo y empleo en la nueva sociedad.
Francisco Ortiz Chaparro
- 217 ● 10 Sociocibernética: El escondite de lo real.
Pilar Llácer Centeno
- 229 ● 11 De «la sociedad opulenta» a la incertidumbre del fin de siglo.
Javier M.^a Donézar Díez de Ulzurrun
- 249 ● 12 Las nuevas tecnologías al servicio de la «comunicación».
Luis Buceta Facorro
- 257 ● 13 Algunas consecuencias sociales de la implantación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación a finales del siglo XX.
Miguel Roiz
- 271 ● 14 Socio-ética de la comunicación: Información, comunicación y comunión en el desarrollo humano integral e integrado.
Fernando Fernández Fernández
- 291 ● 15 Bibliografía.
José Sánchez Jiménez

TRABAJANDO POR LA JUSTICIA

(Núm. 109, octubre-diciembre 1997)

- 5 ● Presentación.
- 11 ● 1 Un siglo de Acción Social en España (1840-1940).
M.^a Dolores A. de la Calle Velasco
- 31 ● 2 Realidades sociales y políticas de transformación (España, 1940-1980).
José Sánchez Jiménez
- 59 ● 3 Acercamiento a la acción social.
Demetrio Casado
- 73 ● 4 La prensa católica denuncia las injusticias sociales y se enfrenta al régimen franquista.
Carlos Giner de Grado
- 95 ● 5 La acción social de Cáritas (1947-1997).
Francisco Salinas Ramos
- 121 ● 6 Explicar para actuar: los estudios e investigaciones en Cáritas.
Víctor Renes
- 147 ● 7 Animación en educación de adultos: de la animación al reconocimiento de aprendizajes.
Tomás Díaz González
- 167 ● 8 Colectivo inmigrantes.
José Manuel Herrera Alonso
- 187 ● 9 50 años caminando con los que viven sin hogar, sin trabajo, sin voz...
José Ramon Solanillas Vilá
- 201 ● 10 El mundo rural y los temporeros agrícolas.
Purificación Marcos Monge,
Salvador Hortal, Macarena Luque
y José Carrión
- 227 ● 11 Algunas notas. Historia y Evolución de la Cooperación Internacional en Cáritas Española.
Andrés Aganzo y Luis de Cos
- 247 ● 12 Acción educativa y transformación social.
Germán Jaraíz
y Fidel García
- 277 ● 13 El Voluntariado Social en Cáritas.
Sebastián Mora
y Luis A. Aranguren
- 297 ● 14 Testimonio sobre Cáritas.
Alicia Maté
- 305 ● 15 Bibliografía.



ÚLTIMOS TÍTULOS PUBLICADOS

	PRECIO
N.º 91 Europa, realidad y perspectivas (Abril-junio 1993)	1.200 ptas.
N.º 92 La investigación, acción participativa (Julio-septiembre 1993)	1.200 ptas.
N.º 93 El futuro que nos aguarda (Octubre-diciembre 1993)	1.200 ptas.
N.º 94 Mundo asociativo (Enero-marzo 1994)	1.200 ptas.
N.º 95 los jóvenes..... (Abril-junio 1994)	1.200 ptas.
N.º 96 La pobreza en España hoy (Julio-septiembre 1994)	1.200 ptas.
N.º 97 La interculturalidad (Octubre-diciembre 1994)	1.200 ptas.
N.º 98 La familia..... (Enero-marzo 1995)	1.300 ptas.
N.º 99-100 España de los 90 (Abril-septiembre 1995)	1.600 ptas.
N.º 101 V Informe Sociológico Síntesis (Octubre-diciembre 1995)	2.500 ptas.
N.º 102 Humanidad y Naturaleza (Enero-marzo 1996)	1.400 ptas.
N.º 103 Tercer Sector (Abril-junio 1996)	1.400 ptas.
N.º 104 Voluntariado (Julio-septiembre 1996)	1.400 ptas.
N.º 105 Mujer..... (Octubre-diciembre 1996)	1.400 ptas.
N.º 106 Políticas contra la exclusión social (Enero-marzo 1997)	1.500 ptas.
N.º 107 Arte y sociedad..... (Abril-junio 1997)	1.500 ptas.
N.º 108 Informática, información y comunicación (Julio-septiembre 1997)	1.500 ptas.
N.º 109 Trabajando por la justicia..... (Octubre-diciembre 1997)	1.500 ptas.
N.º 110 Educación y transformación social (Enero-marzo 1998)	1.590 ptas.

PRÓXIMOS TÍTULOS

N.º 111 Repensar España (Abril- junio 1998)	1.590 ptas.
N.º 112 Las personas mayores (Julio-septiembre 1998)	1.590 ptas.
N.º 113 El despertar de América Latina (Octubre-diciembre 1998)	1.590 ptas.

DOCUMENTACIÓN SOCIAL

PUEDA LEER EN ESTE NÚMERO LOS SIGUIENTES ARTÍCULOS:

Presentación.

El Pablo que yo conocí.

La intrahistoria de un pensamiento imperfecto.

Paulo Freire, filósofo de la transformación de la historia.

Freire: una herencia para el futuro.

Educación y práctica transformadora.

Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales.

Paulo Freire: educación y proyecto ético-político.

Paulo Freire: atreverse a nombrar la realidad en una sociedad científico-técnica.

«Pedagogía de la indignación», «existencia indignada»: los estilos creativos con y por los movimientos sociales.

Seis paisajes con Paulo Freire al fondo.

La Animación comunitaria en el marco de los grupos de Acción Social.

Los nietos de Paulo Freire.

Aportaciones de P. Freire en la construcción del futuro.

ECOE (1985-1998): Una experiencia de educación y comunicación popular.

Biografía, ideas y textos de Paulo Freire.

Bibliografía.



 **Cáritas**
Servicios Generales

San Bernardo, 99 bis, 7.º - 28015 MADRID
Teléfono 91 444 10 00